

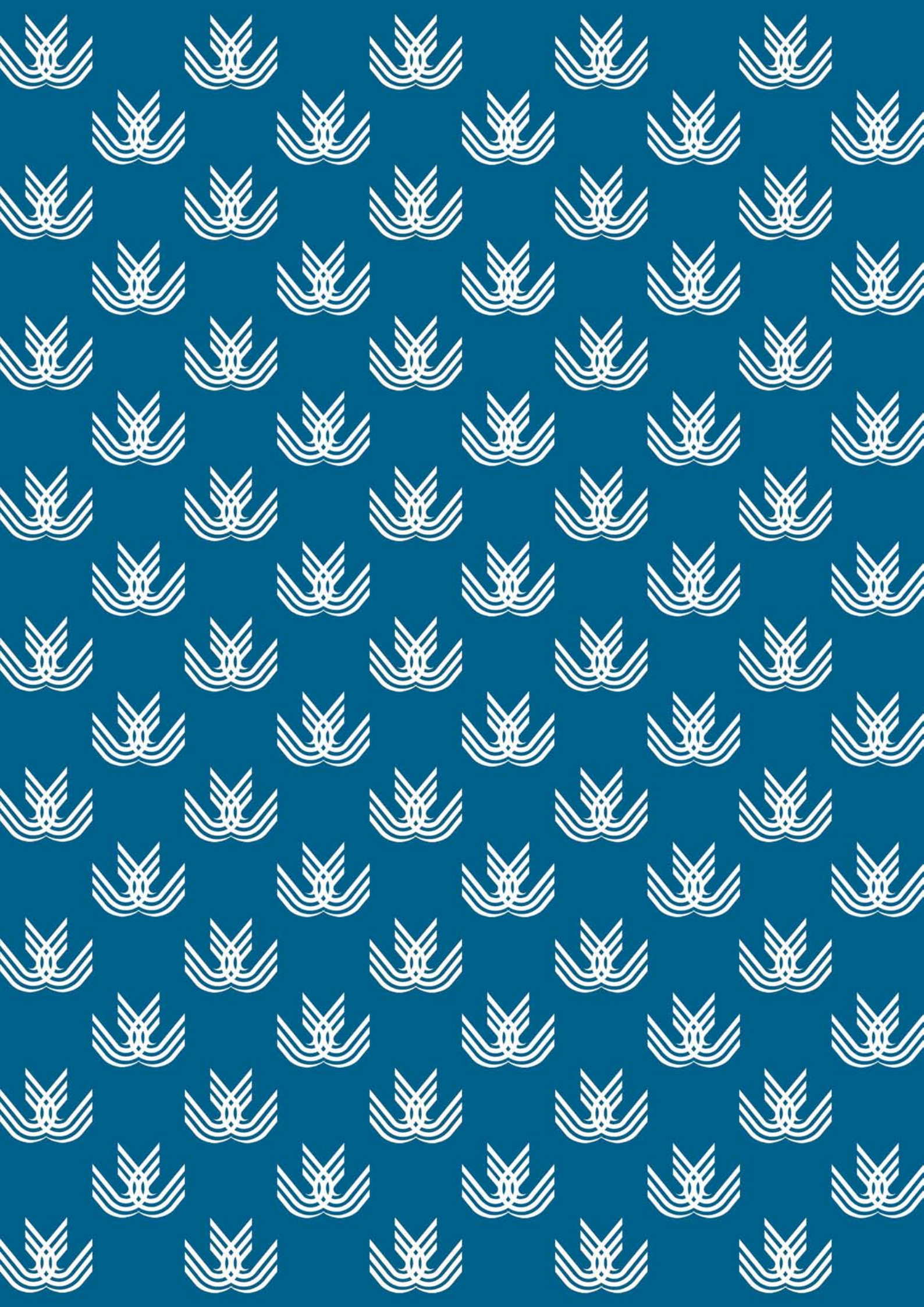
Universidad de **Cádiz**

Tesis doctorales de la **Universidad de Cádiz**

La iniciación musical a través de un instrumento de teclado: una experiencia del sistema de educación musical Yamaha

Sara ROMÁN GARCÍA

Noviembre 2006



Quisiera dedicar este trabajo

*a **Genichi Kawakami**, inspirador y fundador de las Escuelas de Música
Yamaha, por desvelar al mundo docente occidental que verdaderamente
los niños son nuestros mejores maestros.*

*a mi padre y a mi madre, que me enseñaron que nada
se consigue sin esfuerzo.*

Mi sincero agradecimiento

*al prof. Dr. **Félix J. Angulo Rasco**, Director de la Tesis, Catedrático de Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz, por dedicarme su inestimable tiempo, por su aporte de conocimientos, su claridad de ideas y rigor científico.*

*al prof. Dr. **Manuel Angulo López-Casero**, Director de la Tesis, Catedrático de Música de la Facultad Autónoma de Madrid, en agradecimiento por sus valiosas observaciones, por su seriedad, experiencia y cualidades humanas y profesionales; por su amistad, su apoyo incondicional y su confianza en mi trabajo.*

*a D. **Luis Estrella**, Director de las Escuelas Yamaha en España, sin cuyo beneplácito no habría podido llevarse a cabo esta investigación, por brindarme su apoyo y colaboración; por su amabilidad y profesionalidad.*

*a **Germán**, Director de la Escuela de Música Yamaha en la que se ha realizado este estudio, por su acogida, comprensión y apoyo hacia mi trabajo; por su colaboración inestimable y desinteresada.*

*a **Gloria**, por permitirme aprender tanto de ella, por su alegría y vocación en el trabajo con los niños y niñas, por su valiosa colaboración en este trabajo, por sus cualidades humanas y profesionales, por su confianza y amistad.*

*a **Cristina, Maite y Raquel** por su buen hacer pedagógico, por su disponibilidad, valiosas informaciones y contribución a la realización de esta investigación.*

a los padres y madres del alumnado de la Escuela de Música, por la dedicación amorosa a sus hijos e hijas, por permitirme invadir esos momentos de comunicación que genera la música, por su contribución inestimable a este trabajo, por sus aportaciones, por su acogida, por su cariño.

a los niños y niñas de la Escuela de Música, por los momentos felices que me han proporcionado, por su naturalidad y cariño, por sus miradas limpias, por su ilusión en los intentos, por sus triunfos de cada día, por todo lo que me han enseñado.

*a **Ana**, mi paciente traductora, colaboradora silenciosa y cómplice de mis esfuerzos. Por su calidad humana, su esmero y profesionalidad, por su inestimable ayuda sin la cual este trabajo no habría sido posible, por sus ánimos y su cariño.*

a mis compañeros, amigos y familia, por su apoyo incondicional, por sus palabras de ánimo y aliento, por su confianza en mí, y por entender mis ausencias.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	25

MARCO TEÓRICO

I. CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL.....	33

1. Principios Psicopedagógicos de la Educación Musical.....	34

SIGUIENDO LA HUELLA DE GRANDES PEDAGOGOS.....	37

1.1 La rítmica Jaques-Dalcroze.....	38

1.2 El método Ward.....	40

1.3 El método Kodaly.....	41

1.4 El método Willems.....	43

1.5 Orff-Schulwerk.....	45

1.6 El método Martenot.....	46

1.7 Murray Schafer.....	48

1.8 John Paynter.....	49

2. Beneficios de la Educación Musical.....	50

2.1 Desarrollo de las relaciones interhemisféricas cerebrales.....	51

2.2 Desarrollo armónico y global de la personalidad.....	56

2.3 Beneficios que reporta tocar un instrumento.....	59

3. La Educación Músico-Instrumental desde edad temprana: Los métodos desarrollados en Japón.....	66

3.1 Los principios de la Educación Escolar Japonesa.....	66

3.2 El Método Suzuki.....	71

3.2.1 Iniciación Musical temprana.....	73

3.2.2 La motivación inicial y el periodo de observación.....	73

3.2.3 El papel de la madre en el aprendizaje musical Suzuki.....	74

3.2.4 Imitación y repetición como técnicas de aprendizaje.....	75

3.2.5 Tocar de oído.....	76

3.2.6 Enseñanza instrumental en grupo.....	77

3.2.7 El valor de la persistencia y del esfuerzo en la práctica instrumental.....	79

3.3 Paralelismos entre el Método Suzuki y el Sistema de Educación Musical Yamaha.....	81
4. Los Instrumentos de Teclado en el aprendizaje musical.....	83
EXPERIENCIAS DE INICIACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE INSTRUMENTOS DE TECLADO.....	84
4.1 El trabajo con teclados electrónicos en la escuela Primaria.....	85
4.2 El trabajo con teclados electrónicos en Secundaria.....	92
4.3 El trabajo con teclados electrónicos en la Universidad.....	95
 II. LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA.....	 96
1. La música en el Sistema Educativo antes de la LOGSE.....	98
1.1 La música en la Enseñanza General.....	98
1.2 La música en los Conservatorios.....	100
1.3 La música en la Universidad.....	103
 2. La música en el Sistema Educativo desde la implantación de la LOGSE.....	 106
2.1 La música en las Enseñanzas de Régimen General.....	107
2.1.1 En Educación Infantil.....	108
2.1.2 En Educación Primaria.....	109
2.1.3 En Educación Secundaria Obligatoria.....	112
2.1.4 En Bachillerato.....	115
2.2 La música en las enseñanzas de Régimen Especial.....	118
2.2.1 Las Escuelas de Música.....	118
2.2.2 Los Conservatorios.....	122
2.3 La música en la Universidad.....	128
 3. Reflexiones sobre el futuro: La música en la controvertida LOCE.....	 131

III. LOS INSTRUMENTOS DE TECLADO. SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA.....	135
1. Instrumentos de viento accionados por teclado.....	138
1.1 El órgano.....	138
1.1.1 El órgano hidráulico.....	138
1.1.2 El órgano neumático.....	139
1.1.3 El órgano en la época medieval.....	140
1.1.4 El órgano renacentista.....	144
1.1.5 El órgano barroco.....	147
1.1.6 El órgano romántico.....	150
1.1.7 El órgano moderno.....	151
1.2 El acordeón.....	153
1.3 El armonio.....	154
1.4 El symphonium y la melódica-piano.....	155
2. Instrumentos de cuerda accionados por teclado.....	155
DE CUERDA FROTADA	
2.1 El organistrum.....	156
DE CUERDA PULSADA	
2.2 El salterio.....	157
2.3 La espineta.....	158
2.4 El virginal.....	158
2.5 El clave.....	159
2.6 El clavicymbalum.....	161
2.7 El claviórgano.....	162
DE CUERDA PERCUTIDA	
2.8 El tímpano.....	162
2.9 El monocordio.....	163
2.10 El escaque.....	164
2.11 El clavicordio.....	164
2.12 El pianoforte.....	166
2.12.1 La mecánica inglesa.....	172
2.12.2 La mecánica alemana.....	174
2.12.3 La mecánica francesa.....	175
2.12.4 Los distintos modelos de pianoforte.....	175
2.12.5 Últimos perfeccionamientos.....	176

2.13 El piano moderno.....	178
2.13.1 El piano vertical.....	180
2.13.2 El piano de cola.....	181
2.13.3 Otros tipos de piano.....	182
3. Instrumentos de láminas accionados por teclado.....	184
3.1 El glockenspiel de teclado.....	184
3.2 La celesta.....	184
3.3 El clavitímbré.....	185
4. Instrumentos electroacústicos accionados por teclado.....	185
INSTRUMENTOS ELÉCTRICOS DE ONDAS DE ÉTER	
4.1 El electrophone.....	187
4.2 El thérémin.....	187
4.3 Ondas Martenot.....	187
4.4 El emicon.....	189
4.5 El hellertion.....	189
4.6 El piano electrónico Wurlitzer.....	189
INSTRUMENTOS ELECTROMECÁNICOS	
4.7 El radiotone.....	190
4.8 Pianos electromecánicos.....	190
4.8.1 El piano Neo-Bechstein.....	191
4.8.2 El piano Vierling.....	191
4.8.3 El electrochord.....	191
4.8.4 El piano Meissner.....	191
4.8.5 El piano Fender Rhodes.....	191
4.9 El órgano eléctrico Wurlitzer.....	193
4.10 El clave eléctrico.....	193
INSTRUMENTOS ELECTRÓNICOS	
4.11 El telharmonium.....	194
4.12 Los primeros órganos electrónicos.....	194
4.12.1 El órgano Hammon.....	195
4.12.2 Los órganos Allen, Baldwin y Connsonata.....	195
4.12.3 El Compton electrone.....	196
4.12.4 El novachord, El solovox y el claviolín.....	196
4.12.5 El órgano Electone.....	197
4.13 Los sintetizadores.....	197
4.14 Los teclados electrónicos portátiles.....	202

4.15 Los modernos órganos electrónicos.....	204
4.16 Los pianos digitales.....	205
IV. EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MUSICAL YAMAHA.....	207
1. Filosofía y origen de las Escuelas Yamaha.....	208
2. La Fundación Musical Yamaha.....	211
2.1 El Sistema de Educación Musical Yamaha.....	212
2.1.1 Cursos para niños y niñas de Educación Infantil.....	216
2.1.2 Cursos para niños y niñas en edad escolar.....	219
2.1.3 Cursos para jóvenes y adultos.....	228
2.1.4 El <i>Yamaha Master Class</i>	231
2.1.5 El Sistema de Examen de Grado Yamaha.....	231
2.2 La formación del Profesorado Yamaha y la Investigación Musical.....	234
2.3 La Academia de Música Yamaha.....	235
2.4 Actividades de difusión musical y promoción de artistas.....	236
2.4.1 El <i>Junior Original Concert</i>	236
2.4.2 El <i>Electone Festival</i>	237
2.4.3 El <i>Teens' Festival</i>	237
2.4.4 El <i>World Popular Song Festival</i>	238
2.4.5 Promoción de artistas.....	238
2.5 Actividades de publicación y producción.....	239
2.6 Actividades Musicales Culturales y Sociales.....	239
3. Escuelas Yamaha en España.....	240
3.1 Cursos “educacionales” para niños y niñas.....	241
3.1.1 Cursos Estrellita-Extensión-Avanzado.....	241
3.1.2 Curso Electone Infantil.....	242
3.2 Cursos “de entretenimiento” para jóvenes y adultos.....	243
3.2.1 Curso de Teclado Yamaha.....	243
3.2.2 Curso <i>Electone Club</i>	243
3.2.3 Curso <i>Clavinova</i>	243

3.3 Los Cursos <i>Estrellita e Infantil</i>	244
3.3.1 Fundamentos Didácticos.....	244
3.3.2 El Proceso Metodológico.....	248

4. Investigaciones sobre la aplicación del método Yamaha en América....	253

TRABAJO EMPÍRICO:
EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	261

1. Paradigmas en la Investigación Social.....	261

1.1 Las ciencias empírico-analíticas.....	263

1.2 Las ciencias simbólicas.....	264

1.3 La ciencia social crítica.....	265

2. La opción metodológica elegida: <i>El enfoque cualitativo interpretativo</i>.....	267

3. Elección de la temática de estudio.....	274

4. Planteamiento de los problemas principales y objetivos del trabajo.....	277

5. Primer acercamiento al campo: La Escuela de Música <i>Diapasón</i>.....	280

5.1 La negociación y el acceso al Campo.....	280

5.2 Del Escenario.....	283

5.3 De los protagonistas.....	294

VI. LA RECOGIDA DE DATOS.....	299

1. Los soportes de información.....	300

1.1 El diario de campo o de investigación.....	300

1.2 El cuaderno de campo.....	302

1.3 Las <i>carpetas</i> para la recogida de información.....	304

2. Las estrategias de recogida de información.....	305
2.1 Las <i>observaciones</i>	306
2.1.1 Contenido de las observaciones.....	309
2.1.2 Recursos empleados en la observación.....	313
2.1.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación.....	314
2.2 Las <i>entrevistas</i>	316
2.2.1 Premisas para la realización de las entrevistas.....	319
2.2.2 Cuestiones y contenido de las entrevistas.....	323
2.2.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación.....	327
2.3 Las <i>conversaciones informales</i>	331
2.3.1 Contenido de las conversaciones informales.....	334
2.3.2 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación.....	334
2.4 Los <i>grupos de discusión</i>	335
2.4.1 Selección de los actantes y contexto situacional.....	336
2.4.2 El esquema de actuación y el contexto lingüístico.....	338
2.4.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación.....	341
2.5 Otras fuentes de datos.....	342
 VII. EL ANÁLISIS Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	 345
1. Análisis e interpretación de las observaciones.....	346
1.1 Evolución de los grupos-clase elegidos para el estudio.....	347
1.1.1 El Curso <i>Estrellita</i>	347
1.1.1.1 El Grupo <i>Estrellita A</i>	347
1.1.1.2 El Grupo <i>Estrellita B</i>	360
1.1.2 El Curso <i>Infantil</i>	367
1.1.2.1 El Grupo <i>Infantil A</i>	367
1.1.2.2 El Grupo <i>Infantil B</i>	376
1.2 Implicación y participación de los padres y madres en las clases de Música de <i>Estrellita</i>	383

1.2.1 Acompañantes del alumnado.....	383
1.2.1.1 El Grupo <i>Estrellita A</i>	383
1.2.1.2 El Grupo <i>Estrellita B</i>	390
1.2.2 Nivel de participación de los padres y madres en las clases de música.....	393
1.2.2.1 El Grupo <i>Estrellita A</i>	393
1.2.2.2 El Grupo <i>Estrellita B</i>	412
1.3. Implicación de los padres y madres en el Curso <i>Infantil</i>	424
1.4 Comportamiento docente y aprendizaje en el aula.....	429
1.4.1 Metodología de aprendizaje.....	430
1.4.2 La interrelación en el aula.....	435
1.4.3 El Currículum del Curso <i>Estrellita</i>	439
1.4.3.1 El trabajo con el teclado.....	441
1.4.3.2 Apreciación musical.....	443
1.4.3.3 Cantar con texto.....	444
1.4.3.4 Solfeo memorizado.....	445
1.4.3.5 Ritmo.....	446
1.4.3.6 Fundamentos de la música.....	447
1.4.3.7 La temporalización del Curso <i>Estrellita</i>	448
1.4.4 El Currículum del Curso <i>Infantil</i>	449
1.4.4.1 Interpretación y expresión.....	450
1.4.4.2 Arreglos.....	452
1.4.4.3 Solfeo.....	453
1.4.4.4 Experiencia musical.....	454
1.4.4.5 La temporalización del Curso <i>Infantil</i>	455
1.4.5 Comparativa <i>Estrellita-Infantil</i>	455
1.4.6 La Planificación de las clases.....	457
1.4.6.1 Duración y alternancia de actividades.....	457
1.4.6.2 El espacio-clase: distribución y uso.....	464
1.4.7 El instrumento de teclado en <i>Estrellita e Infantil</i>	468
1.4.8 Libros, materiales y recursos en las clases de <i>Estrellita</i>	476
1.4.9 Libros, materiales y recursos en las clases de <i>Infantil</i>	481
1.4.10 Disciplina en el aula, motivación del alumnado y refuerzos de aprendizaje.....	

2. Análisis e interpretación de las entrevistas.....	484
2.1 Sistema de categorías.....	489
2.2 Matrices para el análisis de contenido.....	489
2.3 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Personal</i>	492
2.3.1 Antecedentes musicales familiares del alumnado.....	495
2.3.2 La formación del profesorado de la escuela de música <i>Diapasón</i>	495
2.3.3 Opiniones y sentimientos sobre educación musical.....	498
2.3.3.1 Opiniones sobre el concepto de educación musical.....	507
2.3.3.2 Opiniones sobre la situación actual de la enseñanza musical.....	508
2.3.4 Elección de la enseñanza musical Yamaha.....	512
2.3.5 Nivel de satisfacción con la enseñanza musical Yamaha.....	527
2.3.5.1 Con respecto a la Escuela de Música y a la metodología Yamaha.....	533
2.3.5.2 Con respecto a la figura del docente.....	535
2.3.5.3 Con respecto al aprendizaje y a los avances de sus hijos e hijas.....	538
2.3.5.4 Aspectos mejorables en la enseñanza ofrecida en la Escuela <i>Diapasón</i>	539
2.3.6 Expectativas y proyección de futuro.....	540
2.4 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Socio-Educativa</i>	543
2.4.1 Acerca de las Instalaciones y organización de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>	555
2.4.1.1 La infraestructura de la escuela de música.....	555
2.4.1.2 los instrumentos de teclado utilizados en la clase de música.....	559
2.4.1.3 El horario.....	560
2.4.1.4 La frecuencia de las clases de música.....	561
2.4.1.5 El precio de las clases de música en <i>Diapasón</i>	562
2.4.2 Implicación y participación de los padres y madres en la clase de música.....	563
2.4.2.1 El Curso <i>Estrellita</i> : un lugar para la convivencia y el aprendizaje.....	564
2.4.2.2 El Curso <i>Infantil</i> : implicación de los padres y madres..	564

2.4.3 Seguimiento y refuerzo de los padres y madres en el hogar.....	574
2.4.3.1 Tocar el teclado.....	581
2.4.3.2 Utilización del material grabado de los cursos <i>Estrellita e Infantil</i>	583
2.4.3.3 Refuerzo positivo hacia la música en el hogar.....	588
2.4.4 Tareas y actividades musicales realizadas en el hogar.....	590
2.4.4.1 Acerca de la tarea.....	592
2.4.4.2 Acerca de escuchar la cinta de las canciones.....	592
2.4.4.3 Acerca de tocar el teclado electrónico.....	596
2.4.5 Actividades extraescolares del alumnado.....	600
2.5 Análisis e interpretación de la Dimensión Metodológica	624
2.5.1 Acerca del grado de sistematización de la enseñanza musical Yamaha.....	629
2.5.2 Acerca de las diferencias entre los cursos <i>Estrellita e Infantil</i>	629
2.5.2.1 Edad idónea, adecuación de los objetivos y duración..	632
2.5.2.2 Curso <i>Estrellita</i> : percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica.....	632
2.5.2.3 Curso <i>Infantil</i> : percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica.....	635
2.5.3 Motivación y participación del alumnado en las clases de música.....	638
2.5.4 Acerca de la utilización del instrumento de teclado en la enseñanza musical Yamaha.....	641
2.5.4.1 Opiniones de padres y madres.....	650
2.5.4.2 Nivel de información de padres y madres.....	653
2.5.4.3 Preferencia de padres y madres acerca del instrumento idóneo para la iniciación musical.....	657
2.5.5 Acerca de los libros, materiales y recursos en la enseñanza musical Yamaha.....	658
2.5.5.1 Materiales y recursos en el Curso <i>Estrellita</i>	661
2.5.5.1 Materiales y recursos en el Curso <i>Infantil</i>	664
2.5.5.3 Opiniones sobre los libros y su utilización en <i>Estrellita</i> <i>e Infantil</i>	671
2.5.6 Acerca de la docencia en la enseñanza musical Yamaha.....	674
	687

2.5.6.1 La selección y contratación del profesorado Yamaha...	
2.5.6.2 La selección y contratación del profesorado de <i>Diapasón</i>	687
2.5.6.3 Los cursos de formación del profesorado Yamaha.....	690
2.5.6.4 Los cursos de formación del profesorado de <i>Diapasón</i>	692
2.5.6.5 La figura del docente en Yamaha.....	694
2.5.6.6 Opiniones sobre el profesorado de <i>Diapasón</i>	696
2.5.7 Acerca de la planificación y metodología.....	698
2.5.8 Acerca de los resultados de la enseñanza musical Yamaha.....	712
2.5.8.1 Algunos resultados palpables a corto plazo.....	722
2.5.8.2 Otros beneficios de la educación musical.....	729
	737
3. Análisis e interpretación de las conversaciones informales.....	
3.1 Conversaciones con el cuerpo docente.....	739
3.2 Conversaciones con los padres y madres del alumnado.....	739
	741
3.3 Conversaciones con las escuelas Yamaha a través del correo electrónico.....	
	742
3.4 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Personal</i>	743
3.4.1 Opiniones y sentimientos sobre música.....	743
3.4.2 Nivel de satisfacción con la enseñanza musical Yamaha.....	745
3.4.3 Expectativas y proyección de futuro.....	746
3.5 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Socio-Educativa</i>	749
3.5.1 Acerca de las instalaciones y organización de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>	749
3.5.2 Seguimiento y refuerzo de los padres y madres en el hogar.....	751
3.6 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Metodológica</i>	753
3.6.1 Acerca del grado de sistematización de la enseñanza musical Yamaha.....	753
3.6.2 Acerca de las diferencias entre los cursos <i>Estrellita</i> e <i>Infantil</i>	754
3.6.3 Acerca de la motivación y participación del alumnado.....	758
3.6.4 Acerca de la utilización del instrumento de teclado en la enseñanza musical Yamaha.....	760
3.6.5 Acerca de los libros, materiales y recursos en la enseñanza musical Yamaha.....	764

3.6.6 Acerca de la docencia en la enseñanza musical Yamaha.....	
3.6.6.1 Más acerca de la selección y contratación del profesorado Yamaha.....	767
3.6.6.2 Más acerca de la selección y contratación del profesorado de <i>Diapasón</i>	767
3.6.6.3 Más acerca de los cursos de formación del profesorado de <i>Diapasón</i>	768
3.6.7 Acerca de la planificación y metodología.....	771
3.6.7.1 En <i>Estrellita</i>	777
3.6.7.2 En <i>Infantil</i>	777
3.6.8 Acerca de los resultados de la enseñanza musical Yamaha.....	781
4. Análisis e interpretación de los grupos de discusión.....	784
4.1 Grupo de discusión de padres y madres del alumnado de <i>Estrellita</i>	790
4.2 Grupo de discusión de padres y madres del alumnado de <i>Infantil</i>	790
4.3 Grupo de discusión del profesorado de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>	792
4.4 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Socio-Educativa</i>	793
4.4.1 Acerca de las instalaciones y organización de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>	794
4.4.2 Sobre la participación de los padres y madres en las clases de <i>Estrellita</i>	794
4.4.3 Acerca de las tareas y actividades musicales realizadas en el hogar.....	796
4.4.4 Sobre el seguimiento y el refuerzo de los padres y madres en el hogar.....	799
4.5 Análisis e interpretación de la <i>Dimensión Metodológica</i>	802
4.5.1 Acerca de las clases de música <i>Estrellita</i> e <i>Infantil</i>	806
4.5.1.1 Opiniones sobre las actividades realizadas en las clases de <i>Estrellita</i>	806
4.5.1.2 Opiniones sobre las actividades realizadas en las clases de <i>Infantil</i>	807
4.5.2 Acerca del <i>clima</i> de la clase de música.....	809
4.5.3 Acerca del Festival de Fin de Curso.....	810
	812

VIII. SÍNTESIS Y CONCLUSIONES.....	
1. Valoración del proceso de investigación.....	819
2. Síntesis y valoración de los resultados.....	819
2.1 La escuela de música <i>Diapasón</i>	828
2.2 Infraestructura, organización y funcionamiento de la escuela.....	
2.3 Acerca del contexto familiar.....	829
2.4 Acerca de las motivaciones, deseos y aspiraciones de padres y madres.....	829
2.5 Acerca del profesorado: selección, formación e implicación docente.....	830
2.6 Acerca de la metodología Yamaha.....	831
2.7 Acerca de la utilización de un instrumento de teclado.....	831
2.8 Acerca de la implicación de los padres y madres.....	832
2.9 Acerca de los resultados.....	833
2.10 Acerca del Festival Fin de curso.....	835
2.11 Conclusiones sintetizadas en cuadros.....	836
	837
3. Propuestas de mejora.....	837
	849
FUENTES DOCUMENTALES.....	
ANEXOS	<i>Incluidos en CD adjunto</i> 857
ANEXO I	
Aprender Música: una aventura mágica	
<i>(Observaciones / Diario de Investigación)</i>	
VOL. 1 Estrellita 1 y 2	
VOL. 2 Estrellita 3 y 4	
VOL. 3 Infantil 1 y 2	
VOL. 4 Infantil 3 y 4	
ANEXO II	
¿Quién es quién?	
<i>(Entrevistas)</i>	
ANEXO III	
Dialogando con ...	
<i>(Conversaciones informales)</i>	
ANEXO IV	
Matices y contrastes	
<i>(Grupos de discusión)</i>	

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En los últimos años son cada vez más los profesionales de la música que realizan trabajos de investigación en diferentes ámbitos de la educación musical. La motivación para iniciar una tarea de esta índole puede ser diversa, pero en el caso de la investigación musical parece estar propiciada por la concienciación de que hay muchas situaciones educativas que pueden ser reflejadas y ello aumentará nuestro conocimiento sobre lo *real* y podrá impulsar a su vez nuevas investigaciones en las aulas que serán de nuevo fuente de saber.

Este trabajo, básicamente, pretende describir, interpretar y comprender la realidad de un modelo concreto de enseñanza musical temprana, llevado a cabo en una Escuela de Música que sigue la filosofía y las directrices del Sistema de Educación Musical Yamaha, cuyo proyecto responde a una educación musical que utiliza un instrumento de teclado electrónico como herramienta para el aprendizaje global de la música. Las motivaciones que han impulsado la realización del mismo han sido, por una parte, la reflexión sobre el estímulo decisivo que han supuesto los instrumentos de teclado para alcanzar una vertiente de enorme significado en el repertorio universal, sin cuya contribución el ámbito estético del arte musical sería indudablemente de menor dimensión, y

por otra parte, la curiosidad, el deseo de indagación, de ampliar conocimiento y de contribuir a reflexionar a través de un ejemplo, sobre la compleja situación educativa de la música en nuestro país.

El tema de la Tesis,

***La iniciación musical a través de un instrumento de teclado:
una experiencia del Sistema de Educación Musical Yamaha,***

se desarrolla en dos grandes apartados:

El primero, con cuatro capítulos, constituye el ***marco teórico***, e introduce las directrices generales sobre la educación musical, sobre los instrumentos de teclado como herramientas para el aprendizaje musical, y sobre el Sistema de Educación Musical Yamaha, como ejemplo paradigmático de enseñanza musical temprana a través de instrumentos de teclado electrónicos.

El segundo describe, a través de otros cuatro capítulos, el ***trabajo empírico*** realizado, mediante la exposición del diseño de la investigación, la especificación de la forma en que se ha llevado a cabo la recogida de los datos, y la realización de un análisis e interpretación de la información obtenida a partir de cada una de las diferentes estrategias de investigación utilizadas en el estudio. Se concluye el trabajo con una ***síntesis y exposición de las conclusiones*** del estudio de investigación.

Por último, figuran las ***fuentes documentales*** empleadas y la especificación del material incluido en los ***anexos***, en soporte CD que se adjunta a la Tesis.

La primera parte o marco teórico, se inicia con unas consideraciones teóricas acerca de la educación musical y de la situación de la música en nuestro sistema educativo. De esa doble vertiente que surge al entrelazar los conceptos de *música y educación* es de la que hemos partido para iniciar este viaje hacia la investigación.

En el **primer capítulo**, una vez planteados los principios básicos de la educación musical mediante un recorrido por las distintas metodologías musicales activas del siglo XX, que nos han conducido a la situación actual donde predomina la metodología comparada, y después de exponer y justificar los beneficios que aporta la educación musical en el desarrollo integral de los estudiantes, se considera la importancia de la utilización de un instrumento en la iniciación musical así como la necesidad de abordar esta enseñanza desde edades tempranas. Se fija para ello la mirada en los métodos músico-instrumentales desarrollados en Japón y se detallan experiencias educativas de

iniciación musical a través de instrumentos de teclado electrónicos, llevadas a cabo en EEUU.

En el **segundo capítulo** se centra la atención en nuestro Sistema Educativo, reflejándose la desconsideración que ha sufrido la música en las enseñanzas generales, la situación de aislamiento de las enseñanzas artísticas en nuestro país, el impulso recibido con la LOGSE y la situación incierta que plantea hoy por hoy la LOCE.

El **tercer capítulo** trata de situar a los instrumentos de teclado electrónicos dentro de la tradición de los instrumentos de tecla, mediante un recorrido histórico sobre la evolución del mecanismo del teclado y su aplicación a los diferentes instrumentos de viento, cuerda, láminas y electroacústicos. Se pone de manifiesto cómo los instrumentos de teclado electrónicos, en constante perfeccionamiento desde los comienzos del siglo XX, se han convertido en dignos representantes de nuestra sociedad tecnológica, proporcionando amplias posibilidades tanto para la expresión y creación del artista, como para la educación musical.

Con el **cuarto capítulo** se cierra la exposición de este marco teórico que sustenta el trabajo empírico realizado. En él se profundiza en el Sistema de Educación Musical Yamaha, en el origen y la filosofía que siguen estas Escuelas, en las actividades musicales educativas y de difusión que lleva a cabo la Fundación Musical Yamaha, en la irradiación de este Sistema de Educación Musical desde Japón a otros países, y por último, se presta especial atención a la situación de las Escuelas de Música Yamaha en España, a los Cursos que ofertan, así como a los fundamentos didácticos y metodológicos que guían su acción educativa en los Cursos de iniciación musical dirigidos a niños y niñas.

La segunda parte o trabajo empírico, presenta el diseño y el proceso de investigación. Pretende el acercamiento a una realidad educativa concreta, la iniciación musical temprana a través de un instrumento de teclado electrónico en una Escuela Yamaha concreta.

El **capítulo quinto** muestra el diseño elegido para la investigación. Se define en primer lugar la perspectiva metodológica adoptada, cualitativa interpretativa, siguiendo las pautas de la investigación etnográfica; se explicitan los motivos de la elección del tema de investigación, los problemas principales y los objetivos del trabajo. Termina el capítulo con un primer acercamiento al campo de estudio: la Escuela de Música Yamaha, para la que se ha elegido el nombre de *Diapasón*. Se explica cómo se realizó la negociación, cuándo se materializó el comienzo de la investigación mediante el acceso al campo, y se presenta el escenario y a los protagonistas del estudio.

El **capítulo sexto** está dedicado a las estrategias de recogida de información etnográfica empleadas en el estudio: *observaciones, entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión*. Se especifican los soportes empleados en la recogida de datos: *diario de investigación, cuaderno de campo y carpetas varias*. Se indican igualmente los recursos utilizados en la investigación: grabadora y vídeo. Se fijan las claves, seudónimos y otros signos de interpretación necesarios en la investigación etnográfica, tanto para preservar la identidad de los participantes como para localizar fácilmente el material extraído de las distintas fuentes. Y por último, se citan diversos tipos de documentos cuyo análisis ha resultado valioso para la comprensión y análisis de la realidad estudiada.

El **capítulo séptimo** está dedicado al análisis interpretativo de los datos. Centrándonos en los dos Cursos ofertados por la Escuela de Música *Diapasón* para niños y niñas, *Estrellita* e *Infantil*, se refleja en primer lugar el análisis e interpretación de los datos registrados en las observaciones: la evolución de los grupos-clase elegidos para el estudio, la implicación y participación de padres y madres en las clases de música, así como el comportamiento docente y aprendizaje en el aula. Las experiencias volcadas en este apartado muestran el punto de vista de la investigadora sobre la situación estudiada.

Como contraste, se expone a continuación el punto de vista de los protagonistas del estudio, a través del análisis interpretativo de las informaciones que ofrecen a la investigadora en entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión.

Cada una de estas estrategias metodológicas empleadas sirve de filtro a las informaciones que se recogen, de tal forma que, una vez establecidas las categorías para el análisis, y organizadas en torno a tres grandes dimensiones: *Personal, Socio-Educativa y Metodológica*, la información de la conversaciones informales complementa y aclara la interpretación realizada en las entrevistas, y los grupos de discusión sirven para tamizar aún más los aspectos que no estaban suficientemente claros, para de esta forma poder proceder a la triangulación de los datos y establecer una síntesis conclusiva sobre el desarrollo de la experiencia.

El **capítulo octavo**, de síntesis y conclusiones, se inicia con la valoración del proceso de investigación y de las informaciones obtenidas, destacándose los temas emergentes que enlazan lo presentado en esta experiencia con la problemática general de la enseñanza musical en nuestro país, planteando, por último, unas propuestas de mejora.

Somos conscientes de que la amplitud de los temas que han ido apareciendo a lo largo del trabajo y la variedad de estrategias metodológicas

utilizadas para la recogida de información han dado lugar a un estudio de gran complejidad, que por otra parte, ha hecho posible el conocimiento y la comprensión en profundidad del escenario y de los protagonistas de la situación concreta que hemos analizado. Modestamente pensamos que el propósito que pretendíamos al comienzo de nuestro estudio se ha cumplido: hemos profundizado en el sentido de nuestros propios pensamientos acerca de la enseñanza de la música; hemos contrastado nuestras creencias tanto con los planteamientos teóricos vigentes como con las propuestas prácticas que realizan los expertos sobre la temática analizada y, finalmente, hemos podido analizar de manera crítica cómo nuestros valores educativos se traducen a la práctica cotidiana de las aulas en las que se ha desarrollado la experiencia. Todo ello nos ha permitido ofrecer un ejemplo sobre la vida musical en las aulas, a través de la puesta en práctica de un modelo de enseñanza de la música siguiendo las directrices del Sistema de Educación Musical Yamaha.

Esperamos que este trabajo pueda ser continuado mediante el establecimiento de una línea de investigación que aborde la importancia de la iniciación musical desde edades tempranas, apoyada en un instrumento de teclado. Pensamos que el modelo de Yamaha puede servir de pauta y aliciente para los profesionales de la enseñanza musical, animándoles en la elaboración de materiales propios, originales, adecuados a nuestra propia realidad escolar, a nuestras aulas de infantil y primaria.



CONSIDERACIONES ACERCA DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

La doble vertiente que surge al entrelazar los conceptos de *música y educación*, tal como se indicó anteriormente, sirven de punto de partida para la elaboración del marco teórico del presente trabajo, ya que, como bien indica D. Manuel Angulo López-Casero “no es lo mismo la *enseñanza de la música* que la *música en la enseñanza*”.

Grandes pedagogos, músicos e investigadores han puesto de manifiesto la importancia de seguir unos principios adecuados en la educación musical de niños y niñas.

La consideración del alumnado como centro del proceso de aprendizaje, el planteamiento de una educación musical acorde al desarrollo evolutivo físico y psicológico del estudiante, el respeto por los principios de actividad, desarrollo de la expresión propia y creatividad, así como la defensa de la democratización de la enseñanza musical, ofreciendo a todos los niños y niñas sin discriminación los beneficios que ofrece este arte, forman ya parte del concepto generalizado de educación musical.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que los beneficios que aporta la educación musical al desarrollo integral del individuo sólo se producirán si la actividad se realiza de forma sistemática y continuada, si al placer y al disfrute

de la educación musical se unen el esfuerzo por la estructuración de un currículum musical debidamente secuenciado. La sensibilización musical desde edad temprana y la utilización de un instrumento como incentivo favorecedor del aprendizaje, parecen cada vez más fundamentales para ello. Y entre la variedad instrumental, los teclados electrónicos parecen presentar múltiples ventajas y considerarse cada vez más como herramientas eficaces para la iniciación musical.

1

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

En el campo de la psicología de la educación, el enfoque conductista del aprendizaje, que nace hacia comienzos del siglo XX con los trabajos de J.B. Watson (1878-1958) en Norteamérica, constituyó la corriente dominante hasta los años cincuenta. Basada en los principios del condicionamiento clásico (Pavlov) y del condicionamiento operante (Thorndike, Skinner), estudia los problemas de aprendizaje apoyándose en la observación del comportamiento y resalta la estrecha vinculación entre el éxito de la tarea y la obtención de resultados valorados por los estudiantes, como calificaciones o recompensas bien simbólicas, materiales o sociales, etc. (Good y Brophy, 1996)¹

Las teorías cognitivas, desarrolladas en la segunda mitad del siglo XX dirigen su atención hacia los procesos mentales de percepción, atención, memoria, lenguaje y procesos intelectuales. Desde esta perspectiva se estudia el fenómeno de aprendizaje tratando de averiguar cómo las personas entienden el mundo que les rodea, cómo “construyen y manipulan las representaciones mentales del mundo, y cómo se manifiestan éstas en la conducta inteligente”. (Hargreaves, 1991: 24)² La teoría de Piaget sobre los procesos cognitivos y las sucesivas etapas que atraviesa la mente infantil en su desarrollo³, nos indica la peculiar concepción que tienen los niños y niñas del mundo que les rodea. La aplicación de su teoría al campo de la educación ha proporcionado una fundamentación teórica al desarrollo de métodos educativos centrados en los propios niños y niñas. La vinculación del pensamiento a la acción en la edad

¹ GOOD, T. y BROPHY, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.

² HARGREAVES, DAVID J. (1991) “La psicología evolutiva y las artes”, en HARGREAVES, D.J. (ed.). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata/MEC. pp. 19-39.

³ Nos referimos a los estadios de Piaget: Sensorio-motor (de 0 a 18 meses-2 años), Preoperacional (de 2 a 7-8 años), Operaciones Concretas (de 7-8 años a 11-12 años), Operaciones Formales (de 11-12 años a 13-15 años). PIAGET J. y INHELDER B. (1980). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

infantil encuentra su máxima repercusión en las metodologías activas de enseñanza, tan presentes en educación musical.

En la propia evolución de las teorías psicológicas relacionadas con el aprendizaje, la perspectiva cognitiva comienza poco a poco a reconocer el papel de los sentimientos, de las emociones y de las potencialidades personales en los procesos mentales. Esta apertura se refleja en la teoría evolutiva de Gardner, que considera tres sistemas simbólicos: de acción, de percepción y de sentimientos, inicialmente independientes, que alcanzan finalmente una total interdependencia, fruto de la interacción producida en el desarrollo del individuo⁴. Gardner, en su teoría de inteligencias múltiples, nos habla de las diversas capacidades que poseemos como individuos, y que pueden ser definidas como inteligencias. Entre ellas incluye la lingüístico-verbal, la lógico-matemática, la espacial, la *musical*, la corporal-kinestésica, la interpersonal, la intrapersonal etc. Cada una de ellas se asocia con determinados sistemas neurológicos. La educación efectiva será aquella que descubra las diferentes tendencias individuales y las potencie adecuadamente. Cree que la inteligencia musical tiene gran influencia en el desarrollo emocional, espiritual y cultural del individuo y que favorece el desarrollo de otras capacidades. (Gardner, 1995)⁵

La teoría del psicólogo ruso Lev Vigotsky, que sugiere que los niños y niñas aprenden de forma más eficaz cuando son expuestos a la enseñanza en la *zona de desarrollo próximo*, y la concepción constructivista del aprendizaje - en la que destacamos a David Ausubel y Jerome Bruner- caracterizada por el aprendizaje activo y significativo en el que se estimula al alumnado a vincular los conocimientos nuevos con los previos, animando su curiosidad para explorar, investigar y descubrir por su cuenta, han influido en los cambios metodológicos que se han llevado a efecto en las últimas décadas en la enseñanza musical.

La música ha desempeñado a lo largo de la historia de la humanidad un papel relevante en el desarrollo del individuo y en la vida de la comunidad. Ligada desde tiempos primitivos a las manifestaciones culturales, sociales y religiosas de los pueblos, ha ido evolucionando hasta la época actual, siendo testigo y reflejo de las diferentes civilizaciones y modos de concebir la vida en cada momento.

⁴ Gardner determina la existencia de cinco clases de conocimiento: *conocimiento intuitivo* (hasta los dos años), *conocimiento simbólico de primer orden* (sistemas simbólicos propios de cada cultura), *conocimiento de los sistemas notacionales* (como el código del lenguaje verbal), *conocimiento de los cuerpos formales del saber* y *conocimiento especializado*. Considera las dos primeras formas de conocimiento universales, mientras que las demás, indica que se producen dependiendo de los contextos culturales y sociales en los que se desarrolla el individuo.

⁵ GARDNER, HOWARD (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

La importancia concedida a la educación musical y la concepción sobre *quiénes, cuándo y cómo* pueden o deben acceder a este bien cultural, también ha evolucionado a lo largo de la historia. En las civilizaciones antiguas la música era considerada como un valor humano de primer orden, como un aspecto de gran importancia en la formación de los individuos y en el desarrollo de los pueblos. Sin embargo, poco a poco la música “perdió esta prerrogativa” dentro del campo de la educación, debido al predominio actual del intelecto sobre la afectividad, elemento primordial en la música. (Willems, 1981: 13)⁶

Comenio, pedagogo checo (1592-1670), es considerado el primero en valorar la importancia de lo *sensorial* en la educación; Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo, escritor y compositor francés, marca el inicio de la pedagogía contemporánea mediante sus escritos en favor de las *cualidades naturales del niño*, y a quien debemos su labor en pro de la difusión y popularización de la enseñanza musical en la escuela, defendiendo la experiencia musical intuitiva como precursora esencial de la alfabetización musical (Hargreaves, 1998)⁷; Jean Pestalozzi, educador suizo (1746-1827), es considerado igualmente como uno de los primeros pedagogos que concede gran importancia a la educación musical y realiza una tarea democratizadora extendiendo esta enseñanza a las escuelas; otro pedagogo importante es el alemán Frédéric Fröebel (1782-1852) quien alcanzó gran fama por ser el creador de los *kindergarten* o jardines de infancia. Ya entonces preconizó la importancia del aprendizaje mediante el juego, la utilización de imágenes, el canto y el movimiento.

A finales del siglo XIX, la aparición del movimiento de la Escuela Nueva, constituye una auténtica revolución en el campo educativo. Los principios de la enseñanza tradicional basados en *explicación-memorización-control*, son ahora sustituidos por los de actividad, libertad, individualidad y colectividad, potenciándose la creatividad, autonomía y apertura de pensamiento. Destacamos la figura de María Montessori, (1870-1950) pedagoga italiana que ejerció gran influencia en el establecimiento de estos nuevos principios educativos, insistiendo especialmente “en la espontaneidad de las conductas, el gusto por el orden y la memoria de los sentidos”. (Willems, 1981: 16). Tanto ella como Fröebel, Decroly o las hermanas Agazzi manifestaban la importancia de la música en la educación desde los primeros años de vida. (Bernal y Calvo, 1997)⁸

⁶ WILLEMS, EDGAR (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

⁷ HARGREAVES, D.J (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.

⁸ BERNAL, JULIA Y CALVO, M^a LUISA (1997). *Didáctica de la música en la educación infantil*. Granada: Las autoras.

Según los principios de la Escuela Nueva, los niños y niñas se convierten en los verdaderos protagonistas del proceso educativo. El arte se considera como el vehículo más apropiado para el desarrollo integral de los estudiantes. La actividad y la creatividad, así como el desarrollo de la sensibilidad e imaginación, cobran importancia en este nuevo enfoque educativo.

En este contexto surgen metodologías didácticas específicamente musicales, gracias a la labor de reconocidos compositores y pedagogos, que deciden romper con el tipo de enseñanza musical tradicional basada en el aprendizaje teórico y en el énfasis virtuosístico, decantándose por la democratización de la educación musical y la defensa de los principios de acción, expresión y creatividad establecidos por la Escuela Nueva. (Cateura, 1992: 335)⁹

SIGUIENDO LA HUELLA DE GRANDES PEDAGOGOS

A lo largo del siglo XX, las llamadas *pedagogías musicales activas*, concebidas por grandes músicos y pedagogos como Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Willems y Kodaly, con similitudes y diferencias entre ellas, por ser fruto de las ideas pedagógico-musicales del momento, y a la vez del ambiente sociocultural propio en el que se desarrollan. Su base común se puede sintetizar en las siguientes consideraciones:

- La necesidad de una *democratización musical*: la educación musical debe ser puesta al alcance de todos los niños y niñas sin distinción.
- La concepción de la educación musical en su pleno sentido, es decir, como proceso que desarrolle verdaderamente las facultades musicales y a la vez repercuta en el desarrollo armónico de la personalidad del estudiante, en su triple aspecto sensorial, emocional e intelectual.
- La consideración del alumnado como centro del proceso de aprendizaje musical, requiriendo su participación activa y fomentando el desarrollo de la creatividad y de la libre expresión.
- La adecuación de los principios de educación musical al progreso madurativo y al desarrollo psicológico del estudiante, partiendo del aprendizaje intuitivo, concreto y experiencial, que conducirá posteriormente a la comprensión de los conceptos abstracto.
- La importancia concedida a la educación musical temprana, considerando esta primera etapa de sensibilización musical infantil como *clave* para un adecuado desarrollo musical posterior.

⁹ CATEURA, MARÍA (1992). *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

Participando igualmente de estas características comunes, pero con propuestas metodológicas novedosas, más centradas en la invención, improvisación y creación musical, destacan en los años sesenta las figuras de los compositores Murray Schafer y John Paynter. Actualmente asistimos al interés por las *metodologías comparadas*, y sirva como ejemplo la Tesis Doctoral de Ana Lucía Fega, *Metodología comparada de la educación musical*, donde realiza una investigación descriptiva y comparada de las metodologías musicales activas del siglo XX proponiendo un modelo paramétrico de creación propia destinado a facilitar la integración de los procedimientos didácticos propios de cada una de ellas, en función de las necesidades educativo-musicales específicas de cada contexto. (Frega, 1997)¹⁰

Reflejaremos a continuación las líneas principales de acción de cada una de estas metodologías activas de educación musical.

1.1. LA RÍTMICA JAQUES-DALCROZE

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), compositor, escritor y pedagogo, nacido en Viena, pero afincado en Ginebra, fue pionero en intentar remediar las lagunas de la enseñanza musical tradicional. Profesor de Solfeo y Armonía en el Conservatorio de Ginebra elaboró sus ideas pedagógico-musicales como respuesta a las carencias observadas en sus alumnos y alumnas, muchos de los cuales eran incapaces de sentir, mediante la audición interior, los sonidos representados en la escritura musical, y mostraban inseguridad rítmica en la lectura, no captando el verdadero sentido vital y rítmico de la música.

“al observar en mis clases hasta qué punto nueve de cada diez alumnos virtuosos entienden mal y aman poco la música, [...] he considerado dedicar mi vida al desarrollo de las facultades musicales del niño, de forma que se entregue después a los estudios técnicos instrumentales en unas condiciones que le permitan hacer de esta técnica un medio de exteriorizarse, de afirmarse, [...] en lugar de hacerla servir para imitar servilmente los pensamientos y los sentimientos de otros” (Dalcroze, 1909: 65)¹¹

La formación del alumnado de Conservatorio tenía por entonces el único objetivo del virtuosismo instrumental, descuidándose con frecuencia el desarrollo de otras cualidades musicales importantes; esto le animó a concebir

¹⁰ FREGA, ANA LUCÍA (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical) del Collegium Musicum de BBAA.

¹¹ DALCROZE, EMILE JAQUES (1909). “L’éducation par le rythme”, en *Le Rythme*, n° 7, pp. 63-70. Cit. en BACHMAN, MARIE-LAURE (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música* Pirámide. Madrid. p.73.

su método de Rítmica, cuyos principios figuran en su obra *El Ritmo, la Música y la Educación*, donde propugna que la traducción de los ritmos musicales en movimientos corporales conduce al desarrollo de la sensibilidad. Basándose en la interrelación entre la música y el movimiento preconiza una educación *por la música y para la música*. Los movimientos corporales dirigidos a la búsqueda de un equilibrio entre espacio, tiempo y energía constituyen en la Rítmica Dalcroze la exteriorización de los mensajes musicales que los acompañan, pretendiendo el favorecimiento de aquellas cualidades musicales básicas, ignoradas hasta entonces: agudeza auditiva, sensibilidad, sentido rítmico y facultad de exteriorizar espontáneamente las sensaciones emotivas. (Bachman, 1998: 73)

“Sólo si estas diversas cualidades se encuentran reunidas, todas, aunque sea en estado embrionario, en el organismo del futuro músico, los estudios musicales podrán hacer de él un verdadero artista, pues ellas prueban que la música *está en él*, es parte de su organismo y se desarrollará por el ejercicio mismo de esas facultades; pero si esas facultades no existen, ¿cómo se quiere que los estudios instrumentales las desarrollen... ?” (Dalcroze, 1909: 64)¹²

Dalcroze estaba convencido de que la educación *por y para el ritmo* contribuía a despertar el sentido artístico, y luchó para que se introdujera en las escuelas y para hacer comprender a los educadores el importante papel del arte y específicamente de la música en la educación general. Su proyecto fue ganando terreno de manera progresiva, a partir de los resultados obtenidos en el sector privado. Un buen ejemplo de ello fue la escuela para niñas de Rítmica Jacques-Dalcroze dirigida por Gertrude Ingham.

En su concepción pedagógico-musical partía de la siguiente consideración: el estudio de la música, reservado en otro tiempo a aquellos “predestinados” que por sus aptitudes espontáneas y precoces, -demostradas ante sus maestros-, merecían la consideración de una atención especial, es hoy en día accesible, en principio, a todo el mundo. La música figura en los programas de las escuelas y no es necesario superar pruebas previas de aptitud especial para estudiarla. (Bachman, 1998: 72)

Pero desgraciadamente, el hecho de que la música figure en los planes de estudios de la enseñanza general no garantiza una educación musical en su pleno sentido. La democratización de estas enseñanzas llega más pronto o más tarde, irradiada desde los principios de la Escuela Nueva, a todos los países europeos de la mano de estos grandes pedagogos, pero el problema, una vez alcanzado este punto, es otro: preparar al profesorado para la labor de desarrollar las capacidades musicales en todo el alumnado, incluidos aquellos niños y niñas que no muestren condiciones especiales hacia la música.

¹² Cit. en BACHMAN (1998) p. 73.

“esta educación ya no puede seguir dando por cierta la existencia de capacidades musicales básicas en los alumnos. En consecuencia, debe encontrar el medio de suscitarlas y desarrollarlas en aquellos en quienes no se manifiestan esporádicamente.” (Bachman, 1998: 72)

Efectivamente, el “talento musical” ha sido sustituido por “el derecho de la música para todos”, pero esto requiere profesionales bien formados, capacitados para despertar y desarrollar las cualidades musicales de todo el alumnado, aun cuando no se manifiesten espontáneamente, además de un Sistema Educativo estructurado desde la aceptación plena de estos principios, que ponga en marcha los mecanismos adecuados para el desarrollo educativo musical, desde la base de la educación infantil hasta los niveles de Grado Superior en Docencia e Investigación musical.

1.2 EL MÉTODO WARD

Justine Bayard Ward (1879-1975) nacida en Morristonwn (New Jersey, USA), después de dedicarse a la interpretación pianística, se adentra en el terreno pedagógico guiada por sus contactos con el profesor Thomas Schields, director del Departamento de Educación en la Universidad Católica de Washington D.C., cuya obra *Filosofía de la educación* sirve de base a sus primeras investigaciones. Su enfoque metodológico-musical se gesta definitivamente en Europa, donde estudia en profundidad el canto gregoriano en la abadía de San Pedro de Solesmes y conoce a Emile Jaques-Dalcroze, cuyos principios rítmicos también influyeron en la concepción de su método.

Su obra pedagógica va dirigida al profesorado escolar y se centra exclusivamente en la educación vocal ya que Ward “considera la voz como el instrumento musical más importante”. Respecto a la utilización de otros instrumentos, el piano, el teclado o un diapasón cromático, son utilizados como herramientas pedagógicas para controlar la exactitud de la afinación en el trabajo vocal. (Pascual, 2002: 17)¹³.

Ward señala los seis años como edad apropiada para el comienzo de la educación musical. Su método pedagógico-musical está centrado principalmente en la formación de la voz infantil para la interpretación del canto gregoriano. Tal como indica Frega parece “existir una simbiosis música-religiosidad en este método” (Frega, 1997: 70-71) Para ella, los elementos esenciales de la música cantada son tres: control de la voz, entonación afinada y

¹³ PASCUAL MEJÍA, PILAR (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.

ritmo preciso. Propone el trabajo de los mismos por separado en principio, y posteriormente en combinación. Destaca la importancia de la práctica diaria del canto, aconsejando unos 20 minutos en el primer año, y determina tres períodos de desarrollo en su método, de acuerdo a los principios psicopedagógicos generales de maduración infantil: *Imitación pura... Reflexión... Ampliación*. Con ello se refiere al progresivo avance que realiza el estudiante desde los principios imitativos hasta que su reflexión sobre lo realizado le dirige a expresarse mediante la improvisación y la creación. (Sanjosé, 1997) ¹⁴

El lenguaje cifrado de este método, los diagramas, y los gestos melódicos, rítmicos y métricos que acompañan al canto, revelan el carácter activo y democratizador de este método, que pretende llegar a todos los niños y niñas por igual, considerando que la música es un vehículo de educación, “pues actúa directamente sobre la inteligencia, la voluntad y la sensibilidad”. (Sanjosé, 1997: 54)

La secuenciación progresiva de los materiales empleados en el método tiene como objetivo primordial el desarrollo apropiado de la técnica vocal, la habilidad perceptiva y de lectura, así como el dominio expresivo del repertorio.

“En la educación de la voz, la primera etapa a franquear es evidente: se trata de transformar la voz parlante en voz cantante; en otras palabras, hacer de la voz del niño un instrumento musical afinado y con resonancia.” (Ward, 1964: 29) ¹⁵

1.3 EL MÉTODO KODÁLY

Para **Zoltán Kodály** (1882-1967) investigador, compositor y pedagogo húngaro, “la música moldea todo el carácter del niño -haciéndolo equilibrado, disciplinado, independiente, creativo y feliz-” (Forrai, 1975: 98) ¹⁶

En Hungría la cultura musical adquirió una importancia fundamental a principios del s. XX, cuando Bartók y Kodály se propusieron “educar musicalmente al pueblo”. Para ello iniciaron una tarea de investigación que incluía la recopilación, transcripción, clasificación y publicación de miles de melodías húngaras, que transformaron la educación musical del país, cristalizando en las Escuelas de Música Kodály.

¹⁴ SANJOSÉ HUGUET, VICENTE (1997). *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Valencia: Piles.

¹⁵ WARD, JUSTINE (1964). *Método Ward*. Libro I. Ed. Desclée. Cit. en FREGA, A.L. (1997) p.75.

¹⁶ FORRAI, K. (1975) “El programa de Música en los jardines de infancia” en SÁNDOR, FRIGYES (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.96-117.

“La música folklórica [...] fue la base de su proyecto, colocándola en el centro de la educación musical escolar y preescolar y garantizándole un papel importante en los primeros años de la enseñanza instrumental, así como en la del solfeo”. (Járdányi, 1975: 21)¹⁷

La educación musical en Hungría está perfectamente sistematizada, según el método Kodály, e integrada en la enseñanza general. El programa de Música llevado a cabo en los jardines de infancia húngaros, sigue los principios de Kodaly, y pone en práctica sus ideas, entre las que se pueden destacar la enfatización en la escala pentatónica, y su idea de que “los niños deberían cantar todos los días”. (Járdányi, 1975: 21)

Los contenidos del Programa llevado a cabo en dichos parvularios, se centran en el aprendizaje de canciones folklóricas húngaras apropiadas a la edad e intereses del alumnado, en la realización de audiciones musicales, en el desarrollo del sentido rítmico y de la capacidad auditiva.

“Preparar el lenguaje musical materno con el conocimiento y aprendizaje de las canciones infantiles del folklore húngaro. Tratar de que el canto sea atractivo para el niño y cuidar la enseñanza de la buena entonación al cantar y de la correcta pronunciación del texto, estimular a un mejor desarrollo de la vida afectiva del niño y de la educación del gusto musical, desarrollar el sentido rítmico y la capacidad auditiva, colaborar en la formación de la conciencia social a través del canto colectivo de piezas referidas a fiestas nacionales o eventuales”. [de la Guía del Programa] (Forrai, 1975: 99-100)

“Todos los parvularios húngaros tienen un sistema uniforme que siguen los niños de 3 a 6 años. Este sistema proporciona unas actividades musicales regulares durante las clases y los juegos con canciones, pero algunos complementan estas actividades con dos periodos semanales de 30 minutos, en que se ayuda al niño a desarrollar el oído y el ritmo, a cantar con claridad y exactitud, y se le enseñan los principios generales del ritmo y melodía”. (Szönyi, 1976: 8)¹⁸

Entre los 6 y los 14 años los niños y niñas asisten a la escuela primaria regular. Allí reciben sistemáticamente dos clases de música a la semana. Desde 1950, y paralelamente a las escuelas primarias regulares, existen también “escuelas primarias con sección de música y canto”; son las Escuelas Kodály. En ellas los niños y niñas reciben lecciones de música y canto diarias desde los 6 a los 14 años.

¹⁷ JÁRDÁNYI, PÁL (1975). “Música folklórica y Educación Musical”, en SÁNDOR, F. (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.11-25.

¹⁸ SZÖNYI, ERZSÉBET (1976). *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.

“Aquí, aparte de las materias de los ocho años en las escuelas primarias, los niños asisten diariamente a clases de música y canto, y se considera la música como cualquier otra asignatura del programa. A través del aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la apreciación musical, a tan temprana edad, la cultura general de los alumnos prospera, su percepción se agudiza también en otros campos del estudio, y desde luego desarrolla su sentido musical permitiéndoles escuchar música con comprensión y, en ciertos casos, llegar a ser célebres músicos profesionales. En estas clases especiales tienen una clase diaria de 45 minutos en lugar de las dos semanales de 30 minutos”. (Szönyi, 1976: 40-41)

La voz cantada es sin duda el medio expresivo musical preferido por Zoltan Kodály, ya que permite llegar a todos los niños y niñas sin distinción y favorece la integración social:

“La mejor manera de llegar a las aptitudes musicales que todos poseemos es a través del instrumento más accesible a cada uno de nosotros: la voz humana. Este camino está abierto no sólo a los privilegiados, sino también a la gran masa.” (Szönyi, 1976: 13)

Para él un buen músico es quien posee cuatro cualidades fundamentales: un oído entrenado, una mente entrenada, una sensibilidad entrenada y unas manos entrenadas. Estos principios se aplican de forma rigurosa en la educación musical húngara.

“La formación del oído es tan importante para un niño como aprender a tocar un instrumento. Su educación musical completa debe estar basada en un equilibrio entre estos dos factores.” (Szönyi, 1975: 26)¹⁹

1.4 EL MÉTODO WILLEMS

Edgar Willems (1890-1978) investigador y pedagogo belga, nos presenta una concepción de la educación musical ligada al desarrollo de la naturaleza humana, que parte de la vivencia del fenómeno musical y del desarrollo de la sensorialidad y afectividad auditiva, como pasos previos a la intelectualización y comprensión mental de la música. Formado académicamente en el Conservatorio de Ginebra, donde también ejerció su docencia a partir de 1925, en esta ciudad entra en contacto con Emile Jaques-Dalcroze y tiene la oportunidad de profundizar en los estudios psicológicos de Jean Piaget.

¹⁹ SZÖNYI, ERZSÉBET (1975). “El solfeo en la educación musical”, en SÁNDOR, F. (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.26-95.

Interesado por la naturaleza humana, los principios que rigen el universo y la psicología, en sus planteamientos pedagógico-musicales establece lazos de unión entre los elementos de la música, la personalidad humana y la naturaleza universal.

En el desarrollo de su obra pedagógica muestra su preocupación por educar al alumnado desde edades tempranas. Concretamente, en su libro más específico sobre este tema, *La preparación musical de los más pequeños*, se muestra partidario de comenzar la educación musical desde los jardines de infancia:

“¿No se han creado acaso *jardines de infantes* con el fin de preparar a los pequeños para recibir con provecho la enseñanza primaria? Se hace así preceder la instrucción -que es de naturaleza principalmente cerebral- por una educación en la que el sentido del movimiento, la sensorialidad y la afectividad tienen un lugar preponderante.

¿Por qué proceder de otra manera en el campo de la música? Aquí el instinto rítmico, la sensorialidad auditiva y la sensibilidad afectiva ocupan un plano de primera importancia y bien merecen una preparación adecuada para conducir al niño por el camino del arte”. (Willems, 1976: 9-10)²⁰

Para él es necesario poner en contacto lo antes posible a los niños y niñas con el mundo sonoro mediante la elección de un material musical variado, atractivo y adecuado para la educación de la sensorialidad. La vivenciación de experiencias musicales enriquecerá al alumnado porque “el arte auténtico está ligado a la condición humana”; tal como nos dice Willems “el arte es vida”. (Willems, 1976: 17)

“como el niño se halla en el estado de su despertar como ser humano, música y vida deben estar unidas en una misma realidad viviente”. (Willems, 1976: 21)

Concibe la preparación musical a edades tempranas como el contacto gozoso con la música mediante la manipulación, experimentación, y participación en actividades musicales que incluyan canto, desarrollo del instinto rítmico, movimiento corporal, y desarrollo del oído (sensorialidad auditiva y sensibilidad afectiva).

“Esta preparación musical, que consiste principalmente en hacer cantar canciones (con o sin movimiento), en desarrollar el instinto rítmico y el oído, puede comenzar desde los cuatro a los cinco años de edad. Por mi parte, he iniciado la educación de los niños a partir de los tres años”. (Willems, 1976: 13-14)

²⁰ WILLEMS, EDGAR (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

Willems, tal como indica Frega (1997: 88-89) “enfaticó en los aspectos de la iniciación musical”, quizá con el pensamiento de que la renovación de las bases en educación musical conducirían a una “educación musical académica actualizada”.²¹

1.5 ORFF-SCHULWERK

Carl Orff (1895-1982) compositor y pedagogo alemán, fundó junto con Dorothe Günter en Munich, en el año 1924, una escuela de Música, Danza y Gimnasia. Allí se gesta su obra Orff-Schulwerk, que cristalizaría luego en el Orff-Institut de Salzburgo, y cuyos principios se basan en las características vitales del comportamiento infantil, en la necesidad de movimiento y actividad, en el aprendizaje intuitivo y experiencial, en la unidad compuesta por “palabra, música y movimiento”, los tres pilares de la educación Orffiana.

La obra pedagógica de Orff va dirigida a los niños y niñas, a la escuela; su propio nombre lo indica: *Orff-Schulwerk*. Y como tal, tiene como objetivos principales el juego y el desarrollo de la creatividad.

“Los niños que practican según el sistema educativo-musical de Orff con la guía eficiente de un profesor de música, juegan con ritmos, sonidos, palabras, instrumentos y con el accionar de sus manos, pies y voces. Juegan con un juego profundo, trascendente, iluminado por la alegría inefable de la realización personal de su mundo afectivo. Sus creaciones no tienen otro valor que la autenticidad que les confiere el libre despliegue de sus facultades musicales”. (Graetzer, 1983: 9-10) ²²

Las melodías empleadas en la edición original de la obra, están inspiradas en cantos del folklore y fueron elaboradas por Carl Orff. En la adaptación latinoamericana que llegó a nuestro país se realizó una remodelación del material melódico, respetando unas veces el contenido del texto alemán traducido, y eligiendo otras, textos y canciones tradicionales de América Latina. El material se dispuso en 6 cuadernos por orden de progresiva dificultad, destinado el primero a niños y niñas desde los cinco años de edad. “El cuaderno I va destinado a niños de 5-8 años y la práctica de sus ejercicios no

²¹ Su filosofía pedagógico-musical está volcada en sus publicaciones, entre las que destacamos: WILLEMS, EDGAR (1981) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica. WILLEMS, EDGAR (1984) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba SEM.

WILLEMS, EDGAR (1993) *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba SEM.

²² GRAETZER, G. YEPES, A. (1983). *Guía para la práctica de “Música para niños” de Carl Orff*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

requiere el conocimiento ni el aprendizaje de la escritura musical.” (Graetzer, 1983: 18)

“En el jardín de infantes: [...] el material musical propuesto por el profesor es captado por el niño por imitación auditiva y/o visual. La inventiva debe estimularse inteligentemente[...] La pentafonía constituye el material tonal ideal para este nivel. [...] El instrumental se limita, básicamente, a la percusión elemental. Los instrumentos de placa pueden ser utilizados en forma rudimentaria y más bien para efectos tímbricos o ejercicios destinados a la educación de la sensorialidad [...] En cuanto al repertorio de canciones se recomienda evitar un ámbito demasiado grande y procurar que el niño no fuerce su voz al cantar o al hablar. Se hará acompañar las canciones o las rimas con palmadas, golpes en los muslos, zapateos y/o instrumentos. [...] El movimiento corporal es parte integrante de la ejercitación musical”. (Graetzer, 1983: 19-20)

Actualmente **Jos Wuytack**, músico y pedagogo belga, gran difusor de la idea orffiana, basa su método de educación musical en los principios de creatividad, improvisación, actividad y participación, abordando la *expresión verbal* mediante el recitado de textos y canciones, la *expresión corporal* mediante movimientos globales, de coordinación, equilibrio y danzas, y la *expresión musical* mediante el canto coral, la realización de audiciones activas con apoyo visual de musicogramas, la percusión corporal y la utilización del *instrumentarium* Orff. (Wuytack, 1996)²³

1.6 EL MÉTODO MARTENOT

Maurice Martenot, uno de los grandes compositores franceses del siglo XX, también fue un incansable investigador de nuevas y eficaces vías para la enseñanza de la música, creando el Método Martenot, que se publicó en París en 1952. En su libro *Principios fundamentales de la educación musical y su aplicación* se muestra partidario de una enseñanza musical para todos, en la conciencia de que los beneficios que reporta para el desarrollo armónico de la personalidad, son la mejor justificación para que ocupe un lugar adecuado en la educación del individuo.

“Las disciplinas artísticas ya no son, como en otro tiempo, patrimonio de una élite de profesionales dotados de un talento excepcional y apoyados por un cierto ambiente musical; entre los que actualmente se interesan por la música y

²³ WUYTACK, JOS Y BOAL PALHEIROS, GRAÇA (1996). *Audición Musical Activa. Libro del profesor*. Porto, Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

WUYTACK, JOS Y BOAL PALHEIROS, GRAÇA (1996). *Audición Musical Activa. Libro del alumno*. Porto, Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.

trabajan en ella, muy pocos buscan alcanzar un nivel profesional. Niños, adolescentes y adultos se afanan cada vez más en el estudio de los instrumentos en los que ven justamente la privilegiada ocasión de disfrutar en un acto gratuito que rompa el ritmo acelerado de su vida cotidiana en la desenfrenada búsqueda de resultados. No desean conseguir hacer un día una demostración de virtuosismo, sino encontrar a diario el modo de pasar algún tiempo reencontrándose a sí mismos, nosotros les ofrecemos la música como el medio de lograrlo". (Martenot, 1993: 22-23)²⁴

Como los grandes pedagogos citados anteriormente, defendió un nuevo sistema de enseñanza musical activa, bien diferente de la enseñanza tradicional, una enseñanza musical dirigida a la totalidad de la persona en sus aspectos psíquico, físico e intelectual. Frente al excesivo academicismo y preocupación por el *solfeo* y la *técnica instrumental*, defiende el desarrollo de todas las facultades, en un aprendizaje musical global, que repercutirá favorablemente en todas las manifestaciones del ser.

"Al infundir vida allí donde antes reinaba un penoso aprendizaje técnico, la educación musical permite que el alumno se exprese libremente, convirtiéndose para él en un poderoso factor de equilibrio y de armonía". (Martenot, 1993: 31)

Un reflejo de ello es su *Escuela de Arte Martenot* en la que se educa en el arte de forma integral, aunando la música con la danza y las artes plásticas. (Frega, 1997: 60)

Martenot también es un defensor de la educación musical infantil. Concede gran importancia al despertar de las facultades en los niños y niñas desde temprana edad, y aconseja hacerlo transportándolos a un mundo de fantasía donde consigan expresarse libremente, liberar su energía en experiencias llenas de vida, que ayudarán a su equilibrio y armonía personal (Martenot, 1993: 31). El ritmo, como elemento vital de la música, como expresión más directa e instintiva de la naturaleza humana y musical, como "fuerza que es movimiento en sí misma" (Martenot, 1993: 37) y la repetición de un repertorio adecuado de canciones infantiles para estimular la memoria musical, aparecen como el camino indicado por él en la educación musical infantil.

El Método Martenot se apoya en fundamentos psicológicos firmes, entre los que destacan: la anticipación del aprendizaje experiencial al teórico, de acuerdo con los principios evolutivos infantiles; el cuidado del ambiente creado en la clase, el principio de relajación, el respeto por el tempo natural de los

²⁴ MARTENOT, MAURICE (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la consideración de los aspectos afectivos individuales, como aspectos favorecedores del aprendizaje. En el enfoque didáctico concede gran importancia a la actividad del alumnado, al *hacer música*, explorar los sonidos, expresarse a través de ellos, e improvisar, siguiendo la línea de María Montessori (1870-1952) respecto al enfoque de la audición: presentación, reconocimiento, reproducción. (Frega, 1997:61)

Su método, presentado en la 1ª Conferencia Internacional sobre Educación Musical en Bruselas, en 1953, responde a un proyecto integrado de educación musical, que plantea un desarrollo sistemático de la audición, entonación, lectura y creación musical.

1.7 MURRAY SCHAFER

Murray Schafer, compositor, pedagogo e investigador musical, nacido en Ontario, Canadá, en 1933, muestra en su perspectiva educacional un nuevo enfoque, en el que se estimula la autoexpresión en el alumnado, utilizando el sonido como medio expresivo, promoviendo la invención, improvisación y composición desde un lenguaje musical contemporáneo. (Swanwick, 1991: 18)²⁵

En sus propuestas educativas aparece como un investigador incansable cuya concepción de la renovación psicopedagógica se fundamenta en el intercambio docente-alumnado. Propone “explorar los sonidos, aprender a percibirlos, jugar con ellos, expresarse, crear.” (Frega, 1997:116) Para Murray Schafer el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser tan enriquecedor para los docentes como para el alumnado, y debe desarrollarse de modo abierto y flexible, estimulando la creatividad y las capacidades musicales de los estudiantes desde edad temprana, generando reflexión y debate sobre la misma esencia del hecho musical.

Los contenidos de su enseñanza musical se centran fundamentalmente en la *audición* constante y detallada de los estímulos sonoros propuestos, en el *análisis*, y en el *hacer*. La exploración y experimentación de los sonidos generan improvisación y ponen en marcha los procesos de creatividad en el alumnado.

Los libros de Murray Schafer, tal como indica Frega (1997:121) presentan múltiples propuestas para trabajar con la música de forma creativa,

²⁵ SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

“promueven la interdisciplinariedad y el cultivo de la sensibilidad estética”.²⁶ Violeta Hemsy de Gainza, en el prefacio de la edición española de su obra *El rinoceronte en el aula*, define así el trabajo de Murray Schafer:

“Nunca trata de explicar cómo se hacen las cosas: simplemente, el lector tiene la oportunidad de recorrer palmo a palmo, el proceso vivo de la enseñanza-aprendizaje de la música y puede llegar hasta a captar en las entrelíneas la vibración y el entusiasmo que cada nuevo descubrimiento produce tanto en el maestro como en sus alumnos.

Sus libros resultan así crónicas de vida musical, de cuestionamientos, procesos y meditaciones compartidas. En suma, un excelente y necesario ejemplo de lo que podríamos llamar el método creativo y experimental en la pedagogía musical actual”. (Hemsy de Gainza, en Schafer, 1975: 8)

1.8 JOHN PAYNTER

John Paynter, compositor inglés, nacido en 1931, nos ofrece junto con Murray Schafer, el modelo del pedagogo investigador, que trata de ofrecer una visión integradora entre la música y el resto de las artes, que promueve la captación de obras contemporáneas por parte del alumnado, que defiende una postura abierta y progresista de la educación musical. Su fundamentación es clara:

“Las artes son más que esparcimiento y adorno. Constituyen una fuerza vital por la cual tomamos conciencia de verdades. Comprendiendo la labor de los artistas incrementamos nuestra propia sensibilidad. Entonces, el punto de partida probablemente más adecuado sea el de comenzar con la labor de los artistas, poetas y compositores vivientes”. (Paynter, 1990: 12)²⁷

De la misma forma que lo hiciera Murray Schafer, enfatiza la importancia del entrenamiento auditivo en la educación musical:

“Durante todo el tiempo debemos usar nuestro oído” (Paynter, 1990: 34)

²⁶ En sus publicaciones, Murray Schafer reflexiona sobre los objetivos y la planificación de la educación musical mediante la narración de experiencias personales con niños, niñas y jóvenes. Títulos tan sugerentes como *El compositor en el aula* (1965), *Limpieza de oídos* (1967), *El nuevo paisaje sonoro* (1969), *Cuando las palabras cantan* (1970) o *El rinoceronte en el aula* (1975), todos ellos publicados en Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC, componen una serie de escritos que reflejan su talante pedagógico e investigador, su búsqueda constante de la experimentación y de la creatividad. Igualmente en su libro *Hacia una educación sonora* (1994). Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas, mediante ejercicios auditivos prácticos contribuye al desarrollo de la conciencia sonora, ejercitando el “oído pensante” tal como él lo llama.

²⁷ PAYNTER, JOHN (1990). *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.

“Ninguna cantidad de acuerdos previos puede sustituir ese elemento de máxima importancia: escuchar” (Paynter, 1990:56)

Paynter, partiendo de la audición de música contemporánea, cercana al alumnado, propone actividades musicales en las que favorece los procesos de escucha, establecimiento de juicios críticos, exploración de nuevas posibilidades y aportaciones personales creativas de los estudiantes. (Pascual, 2002: 17)

En su libro *Sonido y estructura* (1999:23)²⁸ el autor advierte que no presenta un “curso” ni un “método”, sino una “guía práctica” sobre la forma de desarrollar la creatividad y la composición dentro del aula. Mediante el planteamiento de proyectos, “ricos en posibilidades y diversos en organización” (Frega, 1997: 128) conduce al alumnado a la utilización de las posibilidades motrices de su cuerpo, a la experimentación con objetos sonoros e instrumentos, a la creación de piezas musicales trabajando en grupo, enfocando las diferentes temáticas de la música y buscando la construcción de un lenguaje total.

2

BENEFICIOS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Desde los comienzos del siglo XX, las nuevas metodologías y corrientes psicopedagógicas han potenciado la investigación musical. La obra de Carl Stumpf (1848-1936) aborda por primera vez desde la perspectiva de la psicología experimental metódica y científica, “los problemas de la psicología de la educación, entre los que destacan la medición de la habilidad musical y la evaluación del rendimiento educativo general de la música.” (Tur Mayans, 1992: 427)²⁹ A partir de ahí, la actividad investigadora en los campos de la Psicología Evolutiva y la Psicología Musical ha aumentado progresivamente, ampliando sus campos de investigación, abordado aspectos como: las bases neurológicas y psicológicas de la percepción musical, estudios acústicos y psicofísicos sobre percepción auditiva, estudios cognitivos, psicométricos y evolutivos sobre habilidades musicales, etc. tal como indica Hargreaves.³⁰

Específicamente, las investigaciones realizadas en el campo de la neurociencia demuestran que la actividad musical pone en funcionamiento

²⁸ PAYNTER, JOHN (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

²⁹ TUR MAYANS, PÍO (1992). *Reflexiones sobre Educación Musical. Historia del pensamiento filosófico-musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

³⁰ Cit. en LACÁRCEL MORENO, JOSEFA (1995). *Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor. p. 51.

ambos hemisferios cerebrales, potenciando las conexiones intrahemisféricas e interhemisféricas. De esta forma se ha observado que los niños y niñas que reciben desde edad temprana una estimulación musical adecuada y tienen contactos continuados con la música, desarrollan su personalidad de forma más armónica, evolucionando más rápidamente no sólo en el aprendizaje musical sino también en el de otras materias.

2.1 DESARROLLO DE LAS RELACIONES INTERHEMISFÉRICAS CEREBRALES

La música y el lenguaje son actividades complejas que requieren la participación de los dos hemisferios cerebrales, activando el cerebro en su totalidad.

“Tanto el lenguaje como la música no competen en modo absoluto a un determinado hemisferio, sino que requieren la colaboración de ambas mitades del cerebro”. (Montilla, 1999: 232)³¹

Respecto a la asimetría cerebral, y superadas las teorías de la predominancia del hemisferio izquierdo frente al derecho, al que sólo se le atribuía el papel de suplencia (Despins 1989: 23-24)³², los estudios de Kimura en 1961 y 1964 supusieron un gran avance ya que en ellos se reconocían las diferentes capacidades de ambos hemisferios cerebrales y se exponía que frente a la especialización del hemisferio izquierdo para el procesamiento de las funciones lingüísticas, el hemisferio derecho superaba al izquierdo en funciones no lingüísticas, tales como las de la percepción de las tonalidades de la voz y la captación de las melodías sin letra. (Despins, 1989: 27)

En la actualidad está admitido que cada hemisferio desempeña un papel distinto pero complementario en el aprendizaje. A nivel general, y en personas diestras, se puede hablar de un hemisferio izquierdo *analítico*, especializado en reconocer las partes que constituyen un conjunto determinado, que procesa de forma lineal, secuencial, paso a paso. Y en contrapartida, un hemisferio derecho que busca la *síntesis*; que combina las partes para crear el todo, y procesa de forma simultánea. Mientras que el primero es eficiente para funciones de orden temporo-secuencial, como el procesamiento lingüístico, el segundo lo es en los procesos que perciben y construyen pautas, como las tareas visuales y

³¹ MONTILLA LÓPEZ, PEDRO (1999). *El cerebro y la Música: un enfoque interdisciplinario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

³² DESPINS, JEAN-PAUL (1989). *La Música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

espaciales (imágenes). Pero precisamente lo que confiere a nuestra mente su poder y flexibilidad es el funcionamiento *complementario* de ambos hemisferios. (Williams, 1986: 13-18)³³

Respecto a la participación de los hemisferios cerebrales en la actividad musical, está comprobado que “son muchos y diversos los circuitos neurofisiológicos que la música pone en acción”(Montilla 1999:221). Así, se puede indicar:

- La existencia de sistemas neuronales específicos en el SNC encargados del tratamiento de los sonidos cuando éstos se presentan organizados como música.
- El tratamiento melódico reside esencialmente en el hemisferio derecho.
- El tratamiento del ritmo y todos los aspectos secuenciales de la música tienen su sede principal en el hemisferio izquierdo.
- La percepción coherente y global de la música como un todo y un continuo exige la cooperación de ambas mitades. (Montilla 1999: 170)

De acuerdo con lo anterior, se pone de relieve la existencia de una complementariedad entre ambos hemisferios cerebrales en los momentos de actividad musical. Así, en la audición y el modo de percibir y reconocer los sonidos musicales, el hemisferio derecho participa de forma dominante en la percepción y el tratamiento de la información melódica, mientras que el izquierdo lo realiza en lo secuencial y rítmico, aunque ambos colaboran, especialmente el izquierdo, cuando la música ha de ser identificada en su totalidad y es necesario relacionar funciones de la esfera cognitiva con otras del terreno de la afectividad.

Para Despins el hombre capta tanto el lenguaje como el mensaje musical mediante la totalidad de su cerebro. De ahí la importancia de conseguir un equilibrio dinámico entre potencialidades hemisféricas izquierdas y derechas.

Según sus estudios, en músicos profesionales parece haber una mayor bilateralización de la percepción de la música que en los aficionados. Wagner y Hanon, (1981)³⁴ también nos hablan de que en los músicos profesionales parece producirse, a la larga, una mayor cooperación entre la percepción holística del hemisferio derecho y la percepción lineal del hemisferio izquierdo; cada uno de ellos puede analizar con mayor facilidad las informaciones transmitidas por el otro. En cambio, en el no músico, estos dos procesos musicales receptivos, parecen más unilateralmente localizados sólo en el hemisferio derecho. Los circuitos interhemisféricos, en esta hipótesis, estarían mucho menos aprovechados.

³³ WILLIAMS, LINDA VERLEE (1986). *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.

³⁴ Cit. en DESPINS (1989) p. 73.

Wolff y Horowitz (1976)³⁵ ya habían demostrado que la ejecución musical exigía una producción secuencial motriz muy desarrollada de la voz o de la mano, y que esto lo regulaba principalmente el hemisferio izquierdo. Parece ser que el resto de las funciones musicales, y en especial el canto, pueden estar representadas de modo bilateral; es el hemisferio derecho el que regula en gran parte las funciones musicales ligadas al campo de las emociones y de la expresión artística, mientras que al hemisferio izquierdo le está reservado el papel de supervisar el sentido del ritmo y la ejecución musical.

En la enseñanza tradicional se ha dado excesiva preponderancia al hemisferio izquierdo, trabajándose casi exclusivamente en el mundo abstracto de palabras y números. El enfoque de la utilización de los sentidos, la experiencia directa y el uso de la imagen, estrategias más propias del procesamiento del hemisferio derecho, han sido relegadas a pesar de que ofrecen una alternativa diferente y un aprendizaje más completo. En la enseñanza musical se priorizaba igualmente el aspecto temporo-secuencial en los métodos de aprendizaje. Si bien es cierto que para que un estudiante ejecute correctamente una obra musical es necesario realizar un trabajo temporo-secuencial y serial que corresponde al hemisferio izquierdo, no lo es menos que para poder *interpretarla* se requiere la intervención de las funciones holísticas de síntesis del hemisferio derecho. Cuando se pide a los estudiantes un trabajo excesivamente analítico considerando la perfección técnica por encima del desarrollo de la sensibilidad musical y del sentido artístico e interpretativo, se corre el riesgo de provocar excesiva tensión en el alumnado e inhibir su nivel emocional debido a una búsqueda incesante de perfección técnica, provocando un predominio hemisférico izquierdo sobre el control de la ejecución, lo que daría como resultado interpretaciones brillantes pero frías. Despíns llama la atención sobre este importante hecho, causa de muchos abandonos en el mundo de la música, ya que el estudiante se siente frustrado por no revivir en su interpretación el sentido artístico de la obra, por no llegar al corazón del público.

Lo deseable sería la integración favorable de las funciones de cada hemisferio, de forma que se estableciera, de forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación musical. El estudiante entonces se convierte en verdadero intérprete: es capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo).

Los bloqueos producidos por la dominancia de un sólo hemisferio se podrían solucionar con estrategias de aprendizaje que pusieran en funcionamiento la interrelación de las potencialidades de ambos hemisferios.

³⁵ Cit. en DESPINS (1989) p. 76.

En la enseñanza musical, si las estrategias empleadas favorecen excesivamente el pensamiento analítico y la verbalización, y se descuidan las que utilizan el pensamiento sintético, pueden producirse problemas de *hemisfericidad artificial*, frenándose la colaboración natural y flexible que debe haber entre ambos hemisferios, y de *desconexión funcional*, provocándose una disminución del potencial de cada hemisferio, debido a problemas de inhibición que provocarán bloqueos intra e interhemisféricos. (Despins, 1989) Esto puede producir una desmotivación en el estudiante y frenar su avance musical. Por el contrario, si se respeta la hemisfericidad natural del alumnado y se favorece así una concordancia funcional intra e interhemisférica, el trabajo del docente irá más acorde con las necesidades de los estudiantes y éstos aprenderán de forma más natural.

Despins hace un llamamiento a la consideración de esta realidad para conseguir una educación musical más adaptada a las necesidades reales del alumnado, que no sesgue sus potencialidades por la priorización de la lingüística musical, sino que mantenga el equilibrio con el desarrollo de otro tipo de cualidades como la vivencia musical, la emoción y el desarrollo de la sensibilidad.

“Los programas de educación musical no siempre respetan este equilibrio cerebral fundamental.[...] La lingüística musical puede mucho más que la emoción musical y tiende a falsear la orientación de las estrategias empleadas. En el niño, la falta de motivación que de esto resulta no es sino el reflejo de su disminución de la atención. Es evidente que todo pedagogo debería comprender este mensaje para responder mejor a las expectativas del niño”. (Despins, 1989: 71)

En el Simposio titulado “El cerebro musical”, celebrado en Londres, en el Real Instituto de Gran Bretaña, en Julio de 2002, con la colaboración de la International Foundation for Music Research (IFMR), investigadores de Reino Unido y América del Norte presentaron sus últimas investigaciones en este campo. El profesor Lawrence Parson incidió en que las experiencias musicales están presentes en todas las sociedades humanas e incluso entre animales como pájaros o ballenas. Esto sugiere para él, que la música es fruto de la evolución biológica y está asociada a la configuración específica del cerebro. De la misma forma que ocurre con el lenguaje humano, todos los individuos están preparados para adquirir unos niveles básicos de apreciación musical; ahora bien, el desarrollo de habilidades musicales específicas de alto nivel, mediante el contacto continuado con la música, evidencia cambios en la actividad y organización cerebral³⁶. En la misma línea, la profesora Carol L. Krumhansl

³⁶ PARSONS, LAWRENCE (2002) “The brain basis of music experiences and skills”, en Symposium *The Musical Brain* celebrado en julio de 2002 en Londres, Gran Bretaña. Información extraída de <http://www.rigb.org/musicalbrain/abstracts/index.html>

expone que las investigaciones actuales muestran que los seres humanos poseen un repertorio impreso de habilidades musicales en su cerebro; algunas de ellas son básicas, están presentes en todos los niños y niñas y no dependen del entrenamiento musical específico; por el contrario, hay habilidades musicales específicas, adquiridas gracias a la práctica continuada de la música, que dejan huella propia en el cerebro.³⁷ De ahí la importancia de una adecuada educación musical.

Se ha comprobado que los niños y niñas que crecen en un ambiente sensorial empobrecido presentan escasas interconexiones en el cerebro, mientras que los que crecen en ambientes sensoriales ricos establecen múltiples interconexiones cerebrales. Las investigaciones de Olsho (1984), Trehub, Bull y Thorpe (1984) indican que las experiencias musicales infantiles, especialmente aquellas en las que los bebés participan activamente en interacciones musicales, ayudan a desarrollar la red neuronal necesaria para el futuro desarrollo musical del individuo.³⁸

Igualmente, las investigaciones de Elbert et al. (1995), Flohr, Persellin & Miller (1996), Pantev et al. (1998), Pascual-Leone et al. (1995), Petsche (1992), Petsche et al. (1985, 1988, 1993), Schlaug et al. (1994, 1995), Williamson y Kaufman (1988)³⁹ sugieren que las experiencias musicales tempranas quedan impresas en el cerebro y tienen el potencial de modificar la estructura neuronal del mismo. Se continúa investigando sobre las implicaciones de estas modificaciones cerebrales en otros campos del aprendizaje. Lo que no ofrece duda es que las experiencias musicales con implicación activa en los primeros años de vida preparan para posteriores experiencias musicales a lo largo de la vida.

Terminamos este apartado indicando que las estrategias empleadas en la educación musical deben favorecer el equilibrio dinámico entre ambos hemisferios cerebrales, para que se lleve a cabo una concordancia funcional hemisférica auténtica. La utilización del cerebro de forma integrada acrecentará el desarrollo pleno de las capacidades y talentos de los estudiantes. La música es quizá el medio más apropiado para desarrollar este fenómeno cerebral. (Despins, 1989; Williams, 1986)

³⁷ KRUMHANS�, CAROL L (2002) "The psychology of music: from basic abilities to special skills." en Symposium *The Musical Brain* celebrado en julio de 2002 en Londres, Gran Bretaña. Información extraída de <http://www.rigb.org/musicalbrain/abstracts/index.html>

³⁸ Cit. en HODGES, DONALD A. (2002) "Musicality from Birth to Five" Institute for Music Research. University of Texas at San Antonio. <http://music-research.org>

³⁹ Cit. en HODGES, DONALD A. (2002)

2.2 DESARROLLO ARMÓNICO Y GLOBAL DE LA PERSONALIDAD

Los beneficios de la música para el desarrollo armónico y global de la personalidad infantil están suficientemente probados. Para justificarlos basta remitirse a la famosa experiencia realizada en Hungría al final del curso escolar 1963-64, en la pequeña ciudad de Szombathely, con alumnos y alumnas de edades comprendidas entre los 5 y 7 años, que comparaba el rendimiento general del alumnado de las “Escuelas Musicales Kodaly” - con clase de música diaria -, con respecto al de las escuelas de música ordinarias, que recibían clase de música dos veces en semana.

Los resultados, publicados en 1967 por el profesor Jacques Chailley de la Sorbona (París)⁴⁰, demostraron que la educación musical sistemática dentro de la enseñanza general favorecía el desarrollo psíquico o mental del alumnado además del desarrollo de las capacidades musicales propiamente dichas. En edades superiores (11-14 años), también se comprobó que los niños y niñas pertenecientes a las “Escuelas Kodaly” eran más rápidos en aritmética, mejores en lenguaje, tenían mayor poder de concentración, imaginación más viva, mayor capacidad memorística y mejores aptitudes para los idiomas.

Otro ejemplo más es el de Moira House, realizado en Eastbourne, Inglaterra, en la **Escuela para niñas de Rítmica Jacques-Dalcroze**. En dicha Escuela, puesta en funcionamiento en 1910 y dirigida por Gertrude Ingham, las alumnas, entre los 7 y los 16 años, recibían de dos a tres horas de Rítmica a la semana. El resto de las asignaturas del Programa: Geografía, Historia, Astronomía, Literatura y Oratoria, Matemáticas, Química y Latín, también se impartían siguiendo los principios dalcrozianos. Los profesores también se formaban en la Rítmica Dalcroze, recibiendo lecciones regularmente.

Los resultados aparecieron casi de inmediato en los campos específicos de la educación musical e instrumental, y también se manifestaron en otros campos, lo que superó plenamente las expectativas del proyecto. Según manifestaciones de la propia G. Ingham,

“En todas las materias se había observado en los alumnos un aumento de la tasa de participación personal, de la rapidez de comprensión y de la capacidad de concentración. La mayoría de los niños tenía una personalidad abierta, se expresaba sin dificultad, mostraba un espíritu inventivo”.(Ingham, 1926: 163) ⁴¹

⁴⁰ Cit. en RÍO (DEL) SADORNIL, D *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. UNED.

⁴¹ INGHAM, G. (1926) “The Place of Dalcroze Eurhythmics in the School Curriculum”, en PFRIMMER A. (ed.) (1926). *Compte rendu du I Congrès du rythme tenu à Genève du 16 au 18 août 1926*, Ginebra: Institut Jaques Dalcroze. pp. 162-168. Cit. en BACHMAN, M.L. (1998). p. 177.

Las investigaciones realizadas por el **Dr. Alfred Tomatis**, nos hablan de la importancia del órgano del oído, del acoplamiento de la audición y los órganos de la voz y de su interrelación con el lenguaje: “el oído saborea el lenguaje, lo estima, selecciona su meollo sustancial, lo integra y lo almacena en sus depósitos cerebrales.” (Tomatis, 1969: 65)⁴² Para él, “del poder de oírse nace la facultad de escucharse. Del poder de escucharse nace la facultad de hablar” (Tomatis, 1969: 83). Esto supone que “hablar es oírse” (Tomatis, 1969: 88) y de la misma forma, podríamos decir que *cantar es escucharse*, lo que nos lleva a considerar al oído como principal órgano de control de nuestra voz y, por extensión, de nuestro canto.

En sus investigaciones, realizadas entre 1946 y 1951, y en respuesta a sus preguntas “¿Cómo oímos?” “¿cómo cantamos?”, establece que toda fonación depende de la audición, reconociendo que ésta última es el soporte de funcionamiento de la voz. Tomatis fue contundente en sus afirmaciones: “La voz no reproduce más que lo que el oído oye” (Tomatis, 1969: 104). Esto significa que enseñar a cantar es sinónimo de enseñar a escuchar, es decir, que favoreciendo el desarrollo del oído, se llegará al canto ajustado. Y ésta es una buena razón para comenzar la educación musical a edades tempranas, cuando el oído está en pleno desarrollo. Los estudios de Tomatis indican que la respuesta auditiva de un individuo y el tono de su voz reflejan y caracterizan su historial de desarrollo. Los traumas tempranos pueden dejar huellas produciendo déficits auditivos, que pueden ser corregidos o mejorados mediante programas de música electrónica con respuesta auditiva “re-educada”. Aunque Tomatis probó este método y obtuvo éxito con estudiantes que presentaban dislexia o daños cerebrales, su método ha sido más utilizado para optimizar los resultados en la enseñanza de lenguas extranjeras.⁴³

Tomatis también indica que el adecuado desarrollo del oído repercutirá sin duda en un avance en el resto de las materias escolares: el escuchar correctamente facilitará la comprensión y mejorará la integración de otros conocimientos en la tarea de aprendizaje.

El físico búlgaro, Georgi Lozanov, empleó música para la enseñanza de los idiomas, con tan buenos resultados que ideó el método llamado “Sugestología,” que permite a los alumnos aprender mucho más, con menos tiempo y esfuerzo. El método de Lozanov se fundamenta en que la mente es capaz de aprender con más eficacia cuando se crea el entorno óptimo para el aprendizaje, un ambiente que ofrezca a los alumnos confianza en sí mismos y

⁴² TOMATIS, ALFRED (1969) *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.

⁴³ Cit. en ROBERTSON, PAUL (2002) “Presenting the case for music” en CODA Music Centre-Music Research Institute. <http://www.mri.ac.uk/Research/Articles/Swiss/>

reduzca al mínimo las distracciones internas y externas. Y es precisamente la Música, escrita en compás de 4/4 y ejecutada a un tempo de 60 negras por minuto, la que sitúa a la mente en ese estado receptivo adecuado para el aprendizaje, tal como revelan los electroencefalogramas efectuados.⁴⁴

La música también ayuda a la memorización. Hoy en día la enseñanza de las lenguas extranjeras se facilita mediante el aprendizaje de canciones. Parece ser que el canto favorece la atención y concentración del alumnado, a la vez que aumenta el interés por la tarea a realizar.

Con respecto al canto, en el terreno de la medicina es conveniente destacar las investigaciones realizadas con enfermos de apoplejía. Se ha observado cómo algunos pacientes que habían perdido el habla, podían nuevamente aprender y recordar frases sencillas cuando éstas iban acompañadas de música.⁴⁵

Marienne Berel indica que niños con parálisis cerebral pueden aprender a cantar su nombre e incluso frases sencillas en las que describen cómo se sienten, aún cuando son incapaces de hablar. Ella explica que las conexiones anatómicas más primitivas del ser humano tienen mucho que ver con el canto. Parece ser que la combinación de los modelos tonales y rítmicos del canto, apoyados en las palabras, crea una conexión emotiva y significativa entre los sistemas más primitivos del cerebro y los más evolucionados, estableciéndose de esta forma un puente entre los dos hemisferios cerebrales, pues las canciones conjugan la melodía, propia del hemisferio derecho, y el lenguaje -texto de la canción-, propio del hemisferio izquierdo.⁴⁶

La observación clínica muestra que cuando el daño cerebral afecta al habla o incapacita para escribir, las habilidades musicales continúan intactas, lo que sugiere que son independientes del resto de las habilidades cognitivas.⁴⁷

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo por **Manfred Clynes**, **Damasio y Epstein** entre otros, evidencian la importancia de la emoción en el desarrollo de la función cognitiva. Aquí la música parece jugar un papel muy importante. Las relaciones entre emoción, cognición y música son tema actual de investigación⁴⁸.

⁴⁴ OSTRANDER Y SCHROEDER (1980). *Superlearning*. Nueva York: Delta/Confucian Press, p. 72. Cit. en WILLIAMS, L. VL (1986) pp: 182-183.

⁴⁵ GARDINER, HOWARD (1975). *The Shattered Mind*. Nueva York: Knopf, pp.344-348. Cit. en WILLIAMS, L. VL (1986) p. 181.

⁴⁶ Cit. en ROBERTSON, PAUL (2002) Paul Robertson es profesor de Música de la Universidad de Kingston y componente del Cuarteto de Cuerdas *Medici*.

⁴⁷ Cit. en ROBERTSON, PAUL (2002)

⁴⁸ Cit. en ROBERTSON, PAUL (2002)

Una investigación realizada en Suiza por el profesor **Ernst W. Weber** en colaboración con **Maria Spychiger** de la Universidad de Fribourg y el **Dr. Jean-Luc Patry** de la Universidad de Salzburgo, consistente en incrementar el tiempo dedicado a la música en el currículum escolar, reduciéndolo de las materias de lengua y matemáticas, demostró que las clases de música favorecen el desarrollo de habilidades tales como la concentración en las tareas, la memoria, la habilidad lingüística, la capacidad creativa y de comunicación – gracias al desarrollo auditivo–, la motivación y una mayor resistencia al estrés. Los beneficios de la música favorecieron los resultados de los estudiantes en el resto de las áreas del currículum. La investigación se llevó a cabo durante los cursos escolares 1988/89 al 1990/91. De las 70 clases de niños y niñas elegidas para el estudio, de edades comprendidas entre los 7 y los 15 años, en 35 se aumentaron las sesiones de música semanales, de 2 a 5. Pasados los tres años se realizaron al alumnado tests de inteligencia, habilidades cognitivas e integración social. Como se ha indicado anteriormente, los resultados indicaron una mejora generalizada en el desarrollo global de los estudiantes y en su rendimiento académico.⁴⁹

2.3 BENEFICIOS QUE REPORTA TOCAR UN INSTRUMENTO

Atrás quedaron los tiempos de la educación musical solfística separada del placer de tocar un instrumento. En nuestro país los tres años de Solfeo que era necesario cursar en el Conservatorio antes de iniciarse en un instrumento, fueron la mejor criba y prueba de paciencia para los amantes de la música. Muchos niños y niñas vieron frustrada su decisión de acercarse al mundo de la música por el tedio que les provocaba una tarea meramente intelectual, no acorde con sus intereses, y que no llevaba consigo la recompensa inmediata de la práctica musical, de tocar un instrumento.

Desde la reestructuración de nuestras enseñanzas musicales con la llegada de la LOGSE, en nuestro país los estudiantes acceden al Conservatorio y desde el primer curso inician su aprendizaje del lenguaje musical apoyado en la práctica instrumental.

Los beneficios que reporta no sólo la educación musical, sino el hecho específico de *tocar un instrumento*, se han demostrado a través de diversas investigaciones, de las que hablaremos a continuación.

⁴⁹ WEBER, ERNS WALDEMAR; SPYCHIGER, MARÍA; PATRY, JEAN-LUC “Music minus maths equals ...” en CODA Music Centre, Music Research Institute. <http://www.mri.ac.uk/Research/Articles/Swiss/>

Sergent y su grupo (1992)⁵⁰ realizaron un estudio en Canadá con diez pianistas profesionales, en el que se valoraron varias funciones al mismo tiempo - auditivo-sensorial, motora, visual, atencional y cognitiva -, en su interpretación y ejecución de piezas musicales al teclado. Los resultados indican que interpretar una melodía al piano es la puesta en marcha del cerebro en su totalidad (los cuatro lóbulos y el cerebelo). No se manifestaba sin embargo la implicación de todas las áreas del cerebro en las pruebas aisladas de audición o lectura musical.

Otro ejemplo es la experiencia llevada a cabo por el Profesor **Hans Günther Bastian**, (2000) en Escuelas Primarias de Berlín, en colaboración con A. Kormann, R. Hafen y M. Koch.⁵¹

Su investigación longitudinal, de seis años de duración, desde 1992 a 1998, realizada en escuelas primarias de Berlín-Wedding, en un barrio de la ciudad con problemas sociales y gran proporción de residentes extranjeros, versaba “Sobre la influencia de la *educación musical a largo plazo* (“Extended Music Education”) en el desarrollo general e individual del niño”. El Proyecto fue realizado gracias a una beca del Ministerio de Educación e Investigación de la República Federal Alemana; se utilizó metodología cuantitativa y cualitativa, y sus resultados fueron plasmados en el estudio “La educación musical y sus efectos.”

El alumnado elegido para el estudio, un total de 170 niños y niñas en la muestra, pertenecía a cinco clases de escuelas primarias. Se trataba de “escuelas modelo” con una rama musical en Berlín, en las que el alumnado recibe dos clases de música a la semana durante sus seis años de educación escolar primaria. En las clases elegidas para el estudio se enfatizaba la educación musical añadiendo a las clases de música propias del Plan de Estudios, el compromiso por parte del alumnado de aprender a tocar un instrumento e interpretar música en ensemble. El desarrollo de estos niños y niñas se comparó con el de las dos clases que servían de grupos de control, y que recibían solamente sus lecciones de música propias del Plan de Estudios.

La mayoría de los alumnos y alumnas que participaron en la experiencia pertenecían a familias de clase trabajadora. Se evaluó el desarrollo del alumnado en ambos casos, observándose efectos de transferencia positiva de la *educación musical a largo plazo* hacia las capacidades sociales, personales y cognitivas del alumnado.

⁵⁰ cit. en MONTILLA (1999) p: 233.

⁵¹ GÜNTHER BASTIAN, HANS (2000) *Music Education and its effect. A longitudinal study conducted at primary schools in Berlin*. Schott Musik International. <http://www.schott-music.com>

Para Günther Bastian el propósito de este estudio era obtener un retrato completo del impacto educacional del aprendizaje de un instrumento musical en los ambientes de la escuela pública, ya que según él desde que la educación musical está perdiendo importancia en el currículum escolar, son necesarios más esfuerzos de investigación, especialmente cuando hay evidencia empírica de efectos de transferencia positiva de la música, como por ejemplo la generalización de habilidades específicamente musicales a otras capacidades mentales. En el estudio se presta especial atención al desarrollo de las habilidades sociales de los niños y niñas, inteligencia general y habilidades musicales propiamente dichas. La experiencia de *disfrute de la música*, permanece en primer lugar sin duda y determina inequívocamente la identidad de la educación musical de la clase.

Los resultados obtenidos se pueden resumir del siguiente modo:

- En cuanto a **competencia social e inteligencia social**, se advierte que hay menos alumnos y alumnas aislados en las clases tomadas como modelo, y más estudiantes aislados o con dificultades de integración en los grupos de control. Los niños y niñas que aprenden un instrumento musical adquieren más éxito en las habilidades sociales que los estudiantes de los grupos de control. Son superiores en juicio social, aprenden de las experiencias y razonan en los términos de causa-efecto, percibiendo y enjuiciando las situaciones diarias con un alto nivel de suficiencia.
- **En relación con la Inteligencia** se observa una relación creciente entre la aptitud musical y la inteligencia. Después de cuatro años de *educación musical a largo plazo*, hay un incremento significativo del coeficiente de inteligencia en las puntuaciones de los niños y niñas de las clases modelo, tanto en aquéllos que gozaban de una puntuación media alta al comienzo del estudio, como en los que estaban por debajo de la media. No ocurre lo mismo en el alumnado de las clases de control, donde los estudiantes con un porcentaje cognitivo por debajo de la media no consiguen incrementar sus puntuaciones.
- **Respecto a la atención**, en las clases modelo se advierte menor número de estudiantes con atención débil, en proporción a los grupos de control. Estos resultados sugieren que la *educación musical a largo plazo* puede apoyar a los alumnos y alumnas que sufren deficiencias en la atención.
- El alumnado de las clases modelo adquiere una ventaja significativa en **habilidades musicales, interpretación y creatividad**, en relación con los de los grupos de control. Como es de esperar, los efectos de transferencia del

énfasis musical afectan a la musicalidad en general, en primer lugar. Este resultado implica que la “musicalización” fomenta y mejora todos los rasgos de la personalidad en un singular proceso, revelado en el estudio como “significant transfer effects” (efectos significativos transferidos). Esto también implica la autoafirmación en el proceso del desarrollo del alumnado.

- **Respecto al curriculum escolar:** El curriculum de *educación musical a largo plazo* en las escuelas primarias en Berlín requería dedicación adicional en las horas de tarde para todos los participantes en el Proyecto (formación, práctica, ensemble, actuaciones). Un resultado que fue muy valorado por padres, madres y educadores fue que la dedicación de tiempo extra al proyecto no interfirió en los resultados de los estudiantes en otras asignaturas, observándose por el contrario un alto porcentaje de éxito por encima de la media en los estudiantes de las clases modelo; esto no ocurrió en los grupos de control. Este resultado se aplica a la geometría, matemáticas, alemán (lectura, ortografía y composición) e inglés (dictado, vocabulario, composición).

El proyecto consiguió demostrar empíricamente que aprender a tocar un instrumento musical, tocar en ensemble y recibir una educación musical sistemática a largo plazo, influye positivamente en el desarrollo cognitivo del alumnado, favoreciendo sus habilidades creativas, estéticas, musicales, sociales y psico-motrices.

Para Günther Bastian la *educación musical a largo plazo* interactúa con las disposiciones motivadoras y emocionales del alumnado, por ejemplo en el deseo de aprender a lograr algo, en el esfuerzo, compromiso, independencia, habilidad de predisposición, constancia, capacidad de autocrítica y aceptación de críticas ajenas. Igualmente ofrece una oportunidad social para controlar la violencia y la agresión entre los miembros más jóvenes de nuestra sociedad.

“¿Por qué no luchar contra la violencia física con el poder psicológico de la música?” “ ¡La política educacional que incluye la música en la educación en nuestras escuelas parece ser la mejor política social!” (Günther Bastian, 2000)

El análisis de sus datos demuestra que este tipo de educación musical que incluye el aprendizaje de un instrumento y múltiples oportunidades de tocar en conjunto, mejora a largo plazo el desarrollo de la inteligencia en el alumnado, sea cual sea su bagaje intelectual.

En consonancia con lo indicado por autores anteriormente citados como Despins, Günther Bastian expone que aprender a tocar un instrumento musical

es una de las actividades humanas más complejas; aprender incluso las piezas más sencillas requiere habilidades del intelecto, coordinaciones motoras complejas, emoción y expresión. La precisa coordinación de manos y dedos en las cuerdas o teclas requieren control motor sensorial y habilidades espaciales. Se requiere razonamiento abstracto y complejo, en términos de control y anticipación de las acciones motoras. Esto significa una actividad bajo las condiciones más extremas de procesamiento simultáneo y secuencial. Ninguna otra actividad ni asignatura requiere tantas decisiones instantáneas, evolucionando continuamente en un espacio corto de tiempo. Esta combinación de alerta constante y de planificación por adelantado en el contexto de cambio mental continuo y respuesta física inmediata, hace que tocar un instrumento constituya una experiencia de valor único e indispensable. Por otra parte, tocar en conjunto favorece el comportamiento social responsable.

Para Günther Bastian los resultados de estas investigaciones sirven para demandar en los terrenos de la política educacional y cultural que la música se convierta en una asignatura central en el currículo de las escuelas públicas.

Otras investigaciones, como las realizadas en Estados Unidos por **Rauscher** y sus colaboradores demuestran que **tocar un instrumento de teclado mejora la habilidad para razonar en términos de espacio y tiempo, en niños de edad preescolar**. (Rauscher, 2000)⁵². La investigación se realizó en Los Ángeles, durante un período de dos años, comenzando en 1994. Participaron en el estudio un total de 78 alumnos (42 niños y 36 niñas) de tres guarderías diferentes, de inteligencia normal y con edades comprendidas entre los 3 años y los 4 años y 9 meses. Ningún alumno ni alumna había recibido previamente clases de música o informática. La participación de los padres o madres era mínima. El alumnado fue dividido al azar en cuatro grupos.

1. *Grupo de teclado*: recibían clases individuales de teclado y clases grupales de canto.
2. *Grupo de canto*: participaban en las mismas clases de canto que el grupo 1.
3. *Grupo de informática*: recibían clases particulares de ordenador, con la misma duración que las clases de teclado del grupo 1.
4. *Grupo de control*: Sin tutorías musicales.

Al finalizar la investigación, después de dos años, los resultados indicaron que tocar un instrumento, en particular un instrumento de teclado, mejora claramente a largo plazo la habilidad de niños y niñas para razonar en términos de espacio y tiempo, que es parte de la habilidad para formar

⁵² RAUSCHER, F.H; ZUPAN M.A. (2000) "Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment", en *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 15 N° 2. pp. 215-228.

pensamientos abstractos, e importante para el entendimiento de conceptos matemáticos y técnicos. Igualmente se concluyó que tocar un instrumento de teclado ayuda a controlar el intelecto, a desarrollar las cualidades motoras, la percepción sensorial, la facultad para captar los conceptos espaciales y la coordinación.

Sus investigaciones posteriores, en 1997, igualmente con niños y niñas de educación infantil, concretamente de 3 años, arrojaron resultados similares. Igualmente se establecieron 4 grupos: el primero recibió clases individuales de teclado durante 6 meses; los tres grupos restantes, uno recibía lecciones de canto, otro de ordenador y el grupo de control no recibía tutorías musicales. Se realizaron tests de reconocimiento espacial a cada grupo al comienzo y al final del experimento. Las puntuaciones de los primeros tests fueron similares en todos los grupos, pero en los tests finales obtuvieron mayores puntuaciones los niños y niñas pertenecientes al grupo de teclado, mientras que en los demás, los resultados no mejoraron.

Las investigaciones de **Costa-Giomi (1999)⁵³** ratificaron los mismos resultados, una **mejora en las habilidades espaciales en niños y niñas de Primaria, de 9 años, que habían recibido clases particulares de teclado durante dos años.**

Costa-Giomi también observó un **efecto beneficioso del aprendizaje del piano en el desarrollo de la autoestima en el alumnado.** La investigación se llevó a cabo en la Universidad de McGill; los estudiantes pertenecían a la escuela Primaria, disponían de piano para practicar, tocaban en recitales y recibieron atención individual de un afectuoso profesor durante tres años. (Fall, 1999)⁵⁴

Otros estudios, realizados en Los Ángeles por **Gardiner, Fox, Knowles, Jeffrey (1996)** y **Shaw (1999)⁵⁵**, demostraron una **mejora del nivel en matemáticas mediante el estudio de un instrumento de teclado, en el alumnado de Primaria.**

Las experiencias se realizaron en segundo curso de Escuelas Primarias, con niños y niñas cuyas edades estaban comprendidas entre los 7 y 8 años. Uno de los grupos recibió clases adicionales semanales de teclado, añadidas a las clases normales; el grupo de control no recibió clases de teclado. Los resultados indicaron que los niños y niñas del grupo de teclado mejoraron su capacidad de razonamiento lógico-matemático, obteniendo puntuaciones más altas.

⁵³ Cit. en RAUSCHER F.H; ZUPAN M.A. (2000: 218)

⁵⁴ Cit. en PERSELLIN, DIANE C. (2002) "Research on Music Teaching and Learning During Elementary School Years", en International Foundation for Music Research. V.1 nº 1

⁵⁵ Cit. en RAUSCHER F.H; ZUPAN M.A. (2000: 218)

Se puede concluir que las investigaciones realizadas revelan una mejora de las habilidades espaciales y del razonamiento lógico-matemático, así como un desarrollo ajustado de la autoestima en niños y niñas que reciben una educación musical a través de un instrumento de teclado desde edades tempranas.

Sin embargo hay cuestiones pedagógicas que aún hoy siguen sin una respuesta clara:

¿Cuál es la edad óptima para comenzar la educación musical? la opinión generalizada de los profesionales e investigadores musicales indica que se debe comenzar lo antes posible, alrededor de los tres años de edad.

¿Los efectos beneficiosos de la educación musical son permanentes o desaparecen con el tiempo? En su artículo, Rauscher (2000) indica que es necesario investigar más sobre la permanencia de los efectos beneficiosos de la educación musical en el individuo. Con relación a la utilización del instrumento de teclado y su incorporación al currículum musical, Rauscher advierte que aunque el instrumento de teclado proporciona una relación auditiva, visual y motora con respecto a las distancias espaciales entre los tonos, su estudio no tiene en cuenta la contribución de cada uno de los elementos individuales del currículum musical a los resultados, de tal forma que es imposible atribuir cualquier mejora a cualquier aspecto del mismo, incluido el teclado.

En esta misma línea, las investigaciones de **Hetland** (2000)⁵⁶ respecto a la relación entre instrucción musical y desarrollo de habilidades espaciales en niños y niñas de infantil y primaria, indican que la actividad musical continuada durante un período de al menos dos años, repercute en un aumento significativo de las habilidades espaciales. Sin embargo, parece ser que los efectos no persisten mucho tiempo una vez que cesa el entrenamiento musical. Tal como indica Persellín (2002) son necesarias más investigaciones en este ámbito.

⁵⁶ Cit. en PERSELLIN, D. (2002)

3

LA EDUCACIÓN MÚSICO-INSTRUMENTAL DESDE EDAD TEMPRANA:

LOS MÉTODOS DESARROLLADOS EN JAPÓN

En Japón, la enseñanza musical comienza a edades tempranas. El **Sistema de Educación Musical Yamaha** se basa en el concepto de *educación oportuna* aprovechando los primeros años de la vida de niños y niñas, cuando el oído está en su pleno desarrollo, para comenzar la educación musical.

Del mismo modo el **método Suzuki**, llamado también de la *educación del talento*, desafía las creencias tradicionales sobre los límites del potencial de los niños y niñas pequeños para aprender habilidades sofisticadas, y es un ejemplo impactante del alto nivel de capacidad que se puede obtener en un entorno de aprendizaje óptimamente estructurado. (Peack, 1998)⁵⁷

La sociedad japonesa concede gran valor al aprendizaje musical de sus niños y niñas, y además la familia no duda en involucrarse en esta tarea, acompañando a las clases de Música a los pequeños y ayudándoles a responsabilizarse de la práctica con el instrumento en el hogar. Pero todo ello es consecuencia de los principios que rigen la educación general elemental en Japón, de sus convicciones y de su filosofía de vida.

3.1 LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR JAPONESA

El proceso de aprendizaje no es algo que sucede puntualmente en las escuelas, sino que se extiende a la vida social del individuo; la forma de entender este proceso varía según la época, la cultura y el contexto institucional.

Cada sociedad entiende el aprendizaje de acuerdo con sus valores predominantes y de esta forma se refleja en la colectividad. Los estudios dedicados a comprender cómo se realiza la enseñanza y el aprendizaje en Japón muestran las pautas de toda una filosofía subyacente, fruto de las implicaciones culturales, que se manifiestan en los modelos observados.

⁵⁷ PEAK, LOIS (1998). "The Suzuki Method of music instruction" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan*. Cambridge: University Press. pp.345-369.

Así por ejemplo, Rohlen y LeTendre (1998)⁵⁸ exponen que la vida ideal de una madre japonesa está cuidadosamente organizada en torno a altos niveles de cuidados para sus hijos e hijas en los primeros años de vida. Cuando los niños o las niñas acceden a la educación infantil desde el hogar, donde hasta ahora han sido el centro de atención de sus padres y madres, esto se entiende, al igual que en nuestro país, como el inicio del proceso de socialización. La escolaridad dirige a estos niños y niñas de una atención individualizada y una dependencia de su familia hacia una estructura cada vez más formalizada.

Pero el contexto social de la educación infantil y elemental japonesa parece promover orientaciones específicas, propias de dicha sociedad, como son la importancia del grupo y la consideración de que los niños y niñas hasta la edad de 10 años se desarrollan mejor si se les deja seguir su propia curiosidad e inclinaciones naturales. Autores como Peak (1991)⁵⁹, Lewis⁶⁰ (1998) o Kotloff⁶¹ (1998) han retratado las características de esta enseñanza infantil y elemental japonesa en la que la dependencia familiar es sustituida gradualmente por el contexto de grupo.

Cuando los niños y niñas están en sus primeros años de escolarización lo que se espera de ellos es que aprendan a comportarse en un determinado contexto de grupo. Los niños y niñas juegan y aprenden a relacionarse unos con otros. Sólo después de completar la socialización básica a través de las actividades de grupo, piensan que el estudiante está preparado para asumir tareas más exigentes que se centrarán en el perfeccionamiento del yo y en afrontar retos difíciles, para lo que se necesita autodomínio y capacidad de reflexión. La transición hacia la etapa adulta se caracteriza por el perfeccionamiento de las actitudes de uno mismo y de su propio trabajo. Así, en las escuelas Secundarias japonesas se incide en la construcción del carácter de los estudiantes. Hay una fuerte tendencia al perfeccionismo en la cultura japonesa.

Se podría decir por tanto que las etapas del desarrollo educacional en Japón van desde los objetivos de curiosidad, espontaneidad, energía y actividad colectiva, hacia una meta que enfatiza el trabajo individual, donde los exámenes

⁵⁸ ROHLEN, THOMAS P. Y LETENDRE, GERALD K. (1998). "Japanese theories of learning" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-15.

⁵⁹ PEAK, L. (1991) *Learning to Go to School in Japan*. Berkeley: University of California Press.

⁶⁰ LEWIS CATHERINE C. (1998). "Fostering social and intellectual development: the roots of Japanese educational success", en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.). pp. 79-97.

⁶¹ KOTLOFF, LAUREN J. (1998). "...And Tomoko wrote this song for us", en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) pp.99-118.

son concebidos como retos necesarios para la construcción del carácter, y se motiva a los estudiantes en su desarrollo espiritual personal.

El aprendizaje en Japón no se circunscribe sólo al espacio de la escuela pública. Como ocurre en nuestro país, desde la infancia la mayoría de los niños y niñas asisten a actividades diversas entre las que se encuentran las clases de música. De esta forma hay una relación simbiótica entre las escuelas públicas y las diversas actividades privadas de aprendizaje organizadas por empresas comerciales.

Los programas de educación musical como el método Suzuki o el Sistema de Educación Musical Yamaha, representan para los japoneses una oportunidad para mejorar el autodomínio y la formación del carácter de sus hijos e hijas. Para ellos en las escuelas públicas se ofrece poca atención a estos temas. Quizá por eso, cultivar espiritual y académicamente a los niños y niñas fuera de la escuela, forma parte de las expectativas de éxito de aprendizaje que tienen los padres y madres japoneses.

Pero veamos el papel de la educación musical en la escuela japonesa. Su importancia va acorde a sus objetivos. La educación primaria en Japón atiende tanto al desarrollo social como intelectual del estudiante. Lewis (1998) remarca que constituye un esfuerzo deliberado para hacer de la escuela una familia: un lugar amigo, de apoyo, en el que se satisfagan tanto las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes, como las intelectuales. Las asignaturas no académicas –arte, música, educación física, hogar y actividades especiales - constituyen más de un tercio de las horas de enseñanza en primer grado y más de un cuarenta por ciento en sexto grado. Los estudiantes de primer grado pasan tanto tiempo en música y arte como en matemáticas, según los estudios de Monbusho (1989).⁶² Curiosamente, las escuelas japonesas de menor nivel equivalen a las de mayor nivel en USA en lo referente a las matemáticas (Stevenson and Stigler, 1992)⁶³. Si tenemos en cuenta que en la educación americana hay una mayor preocupación por los logros intelectuales, enfatizándose fuertemente la inteligencia verbal y matemática frente al desarrollo de la inteligencia musical, cinestésica, visual-espacial e interpersonal, tal como indican las investigaciones de Gardner (1985), los resultados de las escuelas japonesas apoyan la tesis de la importancia de la enseñanza musical para el desarrollo global de la persona y la transferencia de sus efectos positivos para el aprendizaje de otras áreas.

⁶² Cit. en LEWIS CATHERINE C. (1998). "Fostering social and intellectual development: the roots of Japanese educational success", en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) (1998) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 79-97.

⁶³ Cit. en LEWIS CATHERINE C. (1998) pp. 79-97.

En la sociedad japonesa, siguiendo los estudios de Lewis (1998) el currículum de las escuelas se centra en la educación global del estudiante, atendiendo a sus necesidades intelectuales, sociales y emocionales. Esto conlleva una preocupación por las materias artísticas en el currículum de primaria, materias que se ven reforzadas además, como se ha indicado anteriormente por actividades extraescolares que demandan los padres y madres japoneses. Pero quizá la clave del éxito educativo en Japón no sea sólo la consideración que conceden a estas materias en el currículum, sino su preocupación por desarrollar unos vínculos fuertes y positivos del alumnado entre sí y con el profesorado. Las relaciones humanas cobran en la enseñanza elemental japonesa una gran importancia: crear y experimentar el sentimiento de comunidad escolar, organizar pequeños grupos-familia donde los estudiantes trabajan, juegan y se socializan juntos, fomentar valores tales como la amistad, la cooperación o el compañerismo, aspectos todos ellos orientados hacia el desarrollo social y emocional del alumnado.

En Japón la familia es el apoyo fundamental para reforzar el desarrollo intelectual, social y emocional de niños y niñas. Escuela y familia colaboran en crear hábitos de persistencia, responsabilidad, entusiasmo y esfuerzo académico.

Como pilares básicos de la escuela elemental japonesa figuran las 4 C's, (community, connectedness, commitment, caring), referidas al desarrollo de las capacidades básicas de relación: comunidad, conexión, ejecución y sensibilidad. Junto a ellas, las 3 R's (reading, riting, rithmetic), representan los conocimientos básicos: leer, escribir y contar. El modelo japonés propugna que las capacidades para relacionarse (4 C's) pueden constituir la base para adquirir los conocimientos básicos (3 R's), es decir, que dedicando más tiempo al desarrollo de las capacidades de relación, se adquirirán más rápidamente, con mayor motivación y de forma más completa las capacidades básicas. Tal como indica Sato (1998)⁶⁴ quizá un determinante de una buena enseñanza en cualquier lugar sea, hasta qué punto son cultivadas las 4 C's para conseguir las 3 R's.

La personalidad de los estudiantes es para los educadores japoneses la fusión de las capacidades básicas y de relación. Estas últimas son para ellos muy importantes ya que reflejan la actitud del estudiante frente al proceso enseñanza-aprendizaje. Así, el concepto *comunidad* es indicativo del significado que tiene para ellos el trabajo individual, importante desde la perspectiva de formar parte de un grupo.⁶⁵ Los estudiantes se sienten alentados en su trabajo

⁶⁴ SATO, NANCY (1998). "Honoring the individual" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge. University Press. pp. 119-153.

⁶⁵ Se refiere tanto al grupo reducido de trabajo en clase, formado por 3 ó 4 estudiantes, como a la clase en sí misma, considerada como grupo.

gracias a su actitud de no fallarse ellos mismos para no fallar al grupo. Este espíritu es el que el día de mañana les alentará a trabajar solos o en equipo para el bien de su sociedad. *Conexión*, se refiere a la necesidad de entablar relaciones con otros miembros del grupo y de la clase para conseguir el objetivo común, así como para solucionar los posibles problemas personales o de trabajo que pudieran surgir. *Ejecución*, se refiere a la necesidad de alentar a los estudiantes y animarles para trabajar y de esta forma conseguir los objetivos propuestos. *Sensibilidad*, alude a la necesidad de poner ilusión en el trabajo, unir el pensamiento y el corazón en la realización de la tarea. Es importante comprender que para ellos la estructura educativa es como una gran familia, en la que cada estudiante es miembro y debe preocuparse por los demás. El estamento educativo también se preocupa por la situación social-familiar del alumnado, ya que para ellos sólo una persona que es feliz puede estar dispuesta a aprender, a trabajar y a entregar lo mejor de sí misma en su propio beneficio, el del grupo y el de la sociedad.

Para los japoneses el concepto de *kokoro* (autoidentidad), es el corazón de la educación. El desarrollo de este concepto de autoidentidad personal contiene tres dimensiones vitales a las que atender:

- *Interpersonalismo*, caracterizado por la *particularidad* que conlleva la noción de uno mismo, que cambia dependiendo de la situación y de con quién se interactúe, y por la *confianza mutua e interdependencia* que indica que la calidad de las interconexiones que realiza la persona, determina lo que uno es.
- *Autodisciplina*, referida a la determinación para sobreponerse a cualquier problema.
- *Perfeccionismo*, o determinación para realizar las cosas de la mejor forma que uno pueda.

Kokoro abraza una visión de la educación espiritual y técnica a la vez, habla de sentimientos y de conocimiento, se desarrolla a través de herramientas pedagógicas intuitivas, no-verbales (como en el caso del método Suzuki o Yamaha) junto a herramientas concretas y verbales; se reconoce la labor del grupo así como la de los individuos; se premia la continuidad, la constancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que el cambio y la flexibilidad. La educación se centra en la compleja tarea de construir relaciones bien cuidadas mientras simultáneamente se desarrollan diferentes aspectos de la personalidad mediante la adquisición de conocimientos y habilidades que denotan el desarrollo conceptual. Los estudiantes trabajan en el desarrollo de sus capacidades, mediante esfuerzos grupales e individuales, potenciándose en

ellos la confianza en sus propios logros. La profesionalidad del profesorado no se centra sólo en los conocimientos. Tal como indica Sato (1998) necesitan ser hábiles en las relaciones interpersonales y presentar un elevado grado de sensibilidad para poder sintonizar con los estudiantes, “para tocar sus almas, para mover sus corazones y para inspirar sus cuerpos y mentes”. (Sato, 1998: 148)

3.2 EL MÉTODO SUZUKI

Iniciado por el violinista japonés Shinichi Suzuki⁶⁶ este método, basado en enseñar música desde una edad temprana, fue concebido por él como un sistema general de aprendizaje para ser aplicado en las escuelas estatales de Japón. Hoy en día se ha extendido por todo el mundo. Es un método de iniciación músico-instrumental que utiliza el instrumento como medio para acercarse a la música. Surgió para violín, ya que Suzuki era violinista, y después se extendió a otros instrumentos, entre ellos al piano.

Su método es llamado también *de aproximación a la Lengua materna* y esta denominación refleja la idea que lo hizo surgir. Suzuki pensó que el método que más éxito había logrado en todo el mundo era el utilizado por los padres y madres para enseñar a sus hijos e hijas su propia lengua. Esto le llevó a establecer unos principios generales para el aprendizaje de la música, que nacieron de la extrapolación del sistema utilizado en la enseñanza de la lengua materna. Según esta idea, igual que los bebés están rodeados de estímulos verbales incluso desde antes de su nacimiento, también debe acostumbrárseles a escuchar música. Esto se debe convertir en una actividad normal, para que la música llegue a ser para niños y niñas lo antes posible un lenguaje familiar. A partir de ahí, el estímulo gratificante de padres y madres cuando sus hijos e hijas emitan sus primeros sonidos musicales, - de la misma forma que les estimulan cuando comienzan a balbucear sus primeras palabras -, supondrá para el niño y la niña una conexión afectiva con la música que repercutirá favorablemente en su desarrollo musical.

⁶⁶ Shinichi Suzuki nació en Nagoya (Japón) en 1898 y murió en Matsumoto en 1998. Hijo de un conocido *luthier*, comenzó sus estudios de violín a los 17 años. Desde la creación, en 1945, del Instituto de Investigación para la Educación del Talento en Matsumoto (Japón) muchos profesores han podido formarse en este método, hoy en día extendido por todo el mundo. Fernández, Rubén “Shinichi Suzuki” <http://metodosuzuki.eresmas.com/biograf.htm>

Los principios básicos establecidos por Suzuki (1974)⁶⁷ en su método de aproximación a la lengua materna, son:

- Estructuración del entorno del hogar desde el nacimiento, de tal manera que el niño o niña esté en constante contacto con la música, igual que lo está con el lenguaje.
- Comenzar la instrucción con tareas muy simples, utilizando la imitación y la repetición como bases del proceso de aprendizaje.
- Planificar práctica diaria abundante.
- Fomentar el interés del niño o niña por aprender música, como parte integral de su interacción positiva con la familia, especialmente con la madre.
- Hacer el aprendizaje divertido y las sesiones prácticas desafiantes y agradables, mostrando alegría, satisfacción y afecto ante los progresos del niño o niña. (Peak, 1998: 347)

Otra denominación empleada para este método de enseñanza musical es *educación para el desarrollo del talento*. Para Suzuki el talento musical es el resultado de la educación más que de la herencia. Él piensa que de la misma forma que todos los niños y niñas pueden hablar su lengua con seguridad y fluidez, pueden desarrollar también sus capacidades musicales si se les ofrece el entorno adecuado y se realiza práctica diaria. (Suzuki, 1981)⁶⁸

Suzuki considera a los padres y madres responsables del desarrollo de las capacidades de sus hijos e hijas así como de las características de su personalidad. Les anima a un perfeccionamiento constante de su carácter, venciendo sus debilidades para que su autoconfianza se transmita a sus hijos e hijas. Peak (1998) indica que este comportamiento de autoperfeccionamiento tiene sus raíces en las enseñanzas morales confucionistas.

Hablaremos a continuación de cada uno de los principios básicos en que se asienta este método de enseñanza músico-instrumental, siguiendo a Peak (1998) cuyo estudio de caso sobre el método Suzuki resulta clarificador en la

⁶⁷ SUZUKI, D.T. (1974) "The Law of Ability and the 'Mother Tongue Method' of Education." Pamphlet privately published by Talent Education Institute, Matsumoto, Japan. Cit. en PEAK, LOIS (1998). "The Suzuki Method of music instruction" en ROHLEN Y LETENDRE pp. 345-368.

⁶⁸ SUZUKI, D.T. (1981) *Ability Development from Age Zero*. Athens, OH: Ability Development Associates, subsidiary of Accura Music. Cit. en PEAK, LOIS (1998). "The Suzuki Method of music instruction" en ROHLEN Y LETENDRE pp. 345-368.

tarea de entender la concepción de la educación musical en Japón, cuna de este método y del Sistema de Educación Musical Yamaha, así como las adaptaciones que sufren los mismos al ser implantados en otros países.

3.2.1 Iniciación Musical Temprana

Suzuki recomienda que los niños y niñas escuchen diariamente desde su nacimiento una selección de grandes obras musicales así como el repertorio instrumental que aprenderán próximamente, con el objeto de imbuirlos en el mundo sonoro, de la misma forma que están inmersos en el lenguaje.

Igualmente señala que la edad idónea para comenzar la educación musical es hacia los 2 ó 3 años. (Suzuki, 1982)⁶⁹. En Japón está muy extendida la creencia de que la música así como las segundas lenguas se aprenden de forma más rápida y natural a edades tempranas, en que niños y niñas son muy receptivos, alegres, activos y muestran disposición natural hacia el aprendizaje.

3.2.2 La motivación inicial y el período de observación

Los japoneses buscan en niños y niñas un elevado nivel de motivación antes de comenzar el aprendizaje musical. De esta forma, cuando una madre decide que su hijo o hija está preparado para comenzar las lecciones de música, aproximadamente a los 3 años de edad, ambos inician un período de observación de un mes, escuchando desde el fondo de la clase las lecciones de otros niños y niñas, y en casa las grabaciones del repertorio. Se espera que a lo largo de este tiempo el niño o niña muestre un creciente interés y verdadero deseo de participar en esa actividad que contempla⁷⁰. Cuando esto ocurre, la madre comienza a recibir lecciones para adquirir unas nociones básicas sobre el instrumento, poder seguir el método y enseñar posteriormente a su hijo o hija en casa. Aún se esperan varias semanas antes de comenzar el aprendizaje del niño o niña, y durante este tiempo seguirá siendo observador de las clases y de las prácticas que realiza su madre en casa con el instrumento. Parece ser que esto estimula y motiva mucho a los pequeños, que finalmente demandan con

⁶⁹ SUZUKI, SHINICHI (1982) *Where Love Is Deep*. Saint Louis: Talent Education Journal. Cit. en PEAK, (1998)

⁷⁰ Peak (1998) llama la atención sobre esta forma inicial de aprendizaje por observación, indicando que es una tradición japonesa que se mantiene incluso en determinadas actividades en el mundo de los adultos. El aspirante debe mostrar en esta etapa cualidades que indiquen que es merecedor de incorporarse al grupo, y debe manifestar sobre todo gran deseo de ser aceptado en el mismo.

insistencia recibir las clases de instrumento. Se ha forzado al máximo el nivel de motivación.

Los profesores japoneses creen que sin este alto grado de motivación inicial es improbable que el niño o niña pueda realizar el esfuerzo necesario que requiere la práctica diaria del instrumento y abordar con entusiasmo las progresivas dificultades en el mismo de forma que esto se traduzca en el desarrollo de sus capacidades. Piensan además que este entusiasmo inicial es necesario mantenerlo a lo largo de las clases, ya que si esto no ocurre la enseñanza no será efectiva; si el niño o niña no disfruta en el proceso de aprendizaje, no se desarrollarán de forma adecuada sus capacidades.

En América se piensa en cambio que son los niños o niñas quienes deben mostrar su inclinación e interés por la actividad a realizar, de forma que la elección de la clase de música se convierte en algo propio e individual del niño o niña, y no es fruto del intento por parte de padres y madres de que aflore ese interés.

Precisamente, debido a que los padres y madres americanos esperan una prueba espontánea del interés del niño o niña por la actividad musical, generalmente la edad de comienzo de la enseñanza musical se retrasa hasta los cuatro o cinco años. Peak indica que otra diferencia entre la concepción japonesa y americana sobre los comienzos del aprendizaje musical es que en América raramente se realiza el período inicial de observación. Si el niño o niña muestra interés por comenzar las clases de música, esto se considera suficiente.

3.2.3 El papel de la madre en el aprendizaje musical Suzuki

Suzuki da a la madre un papel relevante en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas. La presenta como primer modelo a seguir por el niño o niña en el período de aprendizaje a través de la observación, y una vez que éste comienza las clases, la madre asume la responsabilidad de la práctica diaria con el instrumento en el hogar. Su función semeja la de un profesor particular en casa que asegura la práctica regular y eficiente con el instrumento. Se las considera como únicas responsables del progreso de sus hijos o hijas; incluso son amonestadas por el profesor si el estudiante no ha practicado lo suficiente.

Se estimula a las madres para que procuren mantener al máximo la concentración del niño o niña durante la práctica, planteando el trabajo como un juego y aumentando progresivamente su capacidad de concentración y resistencia con el instrumento mediante períodos cada vez más largos de ensayo. Una hora de práctica diaria no es inusual en niños y niñas de cuatro

años en Japón. De ahí que el progreso sea rápido. Cuando los niños y niñas maduran, las madres gradualmente juegan un papel menor en las sesiones de práctica en casa; frecuentemente empiezan a practicar solos después de los 8 ó 10 años.

Peak (1998: 353) concreta que “el método Suzuki enseña a la madre cómo enseñar a su propio hijo a tocar el instrumento en casa”. La colaboración de las madres en el proceso de educación musical de sus hijos e hijas, y su presencia atenta en las clases para poder ayudarles en la práctica diaria en el hogar, es por tanto fundamental en este Método de aprendizaje musical.

Frente a la enfatización de este esfuerzo cooperativo y planificado defendido por las teorías japonesas de aprendizaje (Glazer, 1976)⁷¹, en la adaptación de este método a América se concede más importancia al esfuerzo y capacidad individual. De esta forma, muchos padres y madres americanos piensan que si se implican demasiado en el aprendizaje de sus hijos e hijas, esto debilitará su autoconfianza y fé en sus propios logros. En general, las madres americanas ayudan menos a sus hijos e hijas en casa. Peak (1998) concreta que establecen una clara separación entre las tareas de aprendizaje y los hobbies de sus hijos e hijas, y las exigencias de las lecciones de música se convierten en una carga añadida para ellos. Hay pocas madres dispuestas a practicar el instrumento durante unos meses previos para después enseñar a su hijo o hija. Significativamente, una de las preguntas más frecuentes realizada por madres americanas a los profesores Suzuki, que Peak recoge en su investigación es: “¿Dentro de cuánto tiempo será mi hijo lo bastante mayor para practicar solo?” (Peak, 1998: 355)

En este ejemplo de adaptación del método Suzuki a América que expone Peak (1998), se concluye que el hecho de que las madres americanas estén menos dispuestas o tengan más dificultades para implicarse durante varias horas en la práctica musical de sus hijos e hijas, y que pongan menos a menudo las grabaciones en casa para que las escuchen, se traduce en que estos niños y niñas tienen que asumir la responsabilidad del estudio del instrumento ellos solos desde muy pequeños, y así las prácticas son más descuidadas y menos eficientes, afectando directamente al nivel conseguido por los estudiantes.

3.2.4 Imitación y repetición como técnicas de aprendizaje

En este punto, los estudios de Peak (1998) transmiten la importancia que concede el profesorado japonés a la imitación de un modelo de calidad, aspecto que ha sido tradicionalmente el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de

⁷¹ Cit. en Peak (1998).

todas las formas de arte japonesas (Malm, 1959; Gutzwiller, 1974)⁷². Se cree que los estudiantes, a través de los incansables esfuerzos por aproximarse en su interpretación al modelo ideal, desarrollan un exquisito nivel técnico y de musicalidad. Para ellos éste es el mejor momento para el desarrollo de la creatividad, la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando el estudiante avanzado tiene el suficiente control técnico y el nivel de comprensión adecuado para producir interpretaciones originales, significativamente importantes.

Segun indica Peak (1998) muchos observadores americanos no están de acuerdo con el alto nivel de exigencia que se propone a los estudiantes Suzuki en Japón, en cuanto a la escucha e imitación de los modelos grabados. En la tradición artística occidental la creatividad o la capacidad de desarrollar una interpretación individual y propia, incluso de obras famosas, es uno de los más importantes objetivos del proceso artístico y se trabaja en ello desde los comienzos del aprendizaje. La imitación consciente, aunque sea de modelos considerados excelentes, se cree que es algo opuesto al desarrollo de la creatividad. Quizá por eso en la implantación de este método en América los padres y madres no suelen poner las grabaciones a sus hijos e hijas tan frecuentemente como les recomiendan los profesores; tampoco éstos parecen inculcar a sus estudiantes la necesidad de utilizar los modelos grabados diariamente ni de llegar al nivel de excelencia en la imitación de los mismos, ya que parece pensarse que esto puede ir en detrimento del desarrollo de sus propias características individuales como intérpretes.

3.2.5 Tocar de oído

Dado que la iniciación en el método Suzuki se produce a temprana edad, y parte de un acercamiento sensible al instrumento, se pone especial énfasis en el desarrollo auditivo antes de realizar planteamientos más intelectuales de lectoescritura musical, del mismo modo que en el lenguaje niños y niñas aprenden a hablar antes que a leer y a escribir. Los aprendizajes sensoriales y motrices son lentos en estas edades, pero el profesorado Suzuki propone respetar el ritmo individual de progreso y animar siempre a los estudiantes valorando sus propios logros para proporcionarles autoconfianza y que se mantenga alta la ilusión y la motivación por aprender música. (Prieto, R.)⁷³

⁷² Cit. en Peak (1998).

⁷³ RUTH PRIETO es profesora de piano en España del método Suzuki. Estas referencias han sido extraídas de su artículo "El Método Suzuki" y cotejadas con la información de Peak (1998) sobre la aplicación del método Suzuki en Japón. (<http://metodosuzuki.eresmas.com/ruth.htm>)

Suzuki indica que la razón principal de esta práctica de tocar de oído es evitar que los estudiantes centren su atención en el proceso de transcribir símbolos escritos en sonido, y animarlos a prestar atención a la música en sí misma, experimentándola auditivamente antes que de forma visual, lo que producirá de forma natural el desarrollo de la musicalidad. (Suzuki, 1983)⁷⁴

Quizá sea éste el aspecto más controvertido del método Suzuki y de su aplicación a la pedagogía occidental. Los niños y niñas formados en este método inicialmente aprenden a tocar de oído, tanto en clase como en casa, escuchando diariamente las grabaciones de las piezas que aprenden. Inician la lectura musical cuando el estudiante está en un nivel intermedio, hacia los 7-8 años de edad. Incluso, según el estudio realizado por Peak (1998), en Japón cuando los estudiantes están en un nivel avanzado y leen las partituras con facilidad, durante la lección el profesor sólo escucha al estudiante la parte de la pieza que ha aprendido de memoria.

Una vez más, Peak (1998) nos muestra la relación existente entre los métodos instrumentales de enseñanza tradicional japonesa y el método Suzuki, que bebe de esas fuentes, empleando el mismo sistema de aprendizaje utilizado para la transmisión de la música clásica japonesa, la tradición oral. Los principiantes aprendían las piezas por oído, a través de la imitación, directamente de sus profesores, y las partituras eran consideradas objetos privilegiados que solo utilizaban los estudiantes más avanzados. (Malm, 1959)⁷⁵

Aunque en la música occidental se encuentran ejemplos similares de iniciación instrumental por transmisión directa como en el aprendizaje del Jazz o de la música Folk, (Trimillos, 1983)⁷⁶ la música clásica occidental se ha transmitido a lo largo de los siglos de forma escrita, y la enseñanza- aprendizaje de la misma ha seguido siempre el proceso de decodificación de partituras. Este es el motivo por el cual posponer la enseñanza del lenguaje musical favoreciendo el aprender a tocar de oído es uno de los aspectos más criticados del método en EEUU. De esta forma Peak indica que muchos profesores tratan de desarrollar métodos de lectura musical para los más pequeños, en su afán de compensar lo que consideran la principal debilidad de este método.

Para Suzuki, la enseñanza de oído, modernamente adaptada a la audición de cintas de audio o CDs, es fundamental para que los estudiantes absorban los principios de musicalidad y consigan el perfeccionamiento técnico

⁷⁴ SUZUKI (1983) *How to Teach Suzuki Piano*. Matsumoto, Japan: Talent Education Institute. Cit. en PEAK (1998).

⁷⁵ Cit. en PEAK (1998)

⁷⁶ Cit. en PEAK (1998)

mediante la imitación de los modelos. Esta técnica de enseñanza se utiliza tanto con los principiantes como con los más avanzados.

3.2.6 Enseñanza instrumental en grupo

En la aplicación del método Suzuki en Japón se concede gran importancia a la enseñanza en grupo. Los estudiantes reciben sus lecciones de instrumento como miembros de un grupo informal de aproximadamente 10-15 niños y niñas, cuyas lecciones se van solapando unas con otras a lo largo de la tarde. El horario es impreciso y flexible, la atmósfera relajada y amistosa, potenciando la relación profesor-alumnado. El profesorado Suzuki piensa que el aprendizaje en grupo es más estimulante y efectivo para los estudiantes que las lecciones individuales, ya que les ofrece la oportunidad de aprender por la observación de las lecciones de los compañeros y por las indicaciones del profesor con respecto a sus interpretaciones instrumentales. Malm (1959)⁷⁷ describe estas lecciones en grupo como las típicas lecciones de música tradicional japonesa a finales de siglo. En la actualidad, en asignaturas tradicionales como el ábaco o la caligrafía, se sigue utilizando este patrón de enseñanza.

En EEUU se piensa que la enseñanza individual es más efectiva, ya que la atención del profesor se centra de forma global en un solo niño o niña. El concepto de enseñanza japonés que permite al estudiante participar de las actividades de grupo además de recibir la atención individual que el profesor estime oportuno, de acuerdo al grado de atención y progreso del alumno o alumna, se convierte en una lección fija individual de media hora para cada estudiante y la opción de observar las lecciones de otros compañeros y compañeras o participar de forma voluntaria en las sesiones de grupo previamente programadas. Para Peak (1998) esto ofrece ventajas para los padres y madres americanos, que se liberan de esperas excesivas para su saturada vida de obligaciones, pero priva a los estudiantes de la oportunidad del aprendizaje por observación y de fomentar las relaciones con sus compañeros y compañeras.

En cualquier caso, el acercamiento musical a través del instrumento es participativo y directo desde el primer momento. Los profesores Suzuki ponen énfasis en el conocimiento de las características individuales de cada alumno y alumna, para poder ayudarles en el desarrollo personal y de sus habilidades musicales.

⁷⁷ Cit. en Peak (1998)

En España, los alumnos y alumnas del método Suzuki reciben clases individuales que se complementan con las colectivas, de grupo. Para Ruth Prieto, profesora del método en España, esto ofrece muchas posibilidades para trabajar de forma integradora los elementos musicales aprendidos en las clases individuales.

3.2.7 El valor de la persistencia y del esfuerzo en la práctica instrumental

La creencia japonesa de la necesidad de una gran persistencia y esfuerzo para el desarrollo de las capacidades es reflejada por escritores como Morsbach (1983) ⁷⁸ que describen la enorme consideración que merece a los japoneses la persistencia y el esfuerzo continuado frente a grandes retos, ya que se considera indicativo de gran fuerza de carácter. Refiriéndose a cualquier tipo de aprendizaje, en Japón se acepta comúnmente que cuanto más valiosa es la capacidad que se pretende adquirir, mayor esfuerzo conllevará su aprendizaje.

Los japoneses asumen que se necesitan años de auto-disciplina y entrenamiento para adquirir y desarrollar cualquier capacidad importante. En el caso del aprendizaje musical, los estudiantes Suzuki persisten en la práctica instrumental, mediante continuadas repeticiones de modelos de forma consciente y con deseo de mejorar en su ejecución y aproximarse cada vez más al mismo, hasta que alcanzan el nivel de competencia razonable, y la ejecución correcta se automatiza. Estudian y repasan cada pieza del Repertorio de forma comprensiva y planificada.

En contraste, los americanos prefieren no enfatizar en la necesidad de una práctica diaria y un esfuerzo continuado para desarrollar la competencia en cualquier campo. Las creencias populares destacan las capacidades superiores innatas, valorándose el progreso de los estudiantes con talento natural. La realización de un esfuerzo intenso en la consecución de objetivos y la auto-disciplina, se relacionan con personalidades rígidas y compulsivas, no siendo consideradas como modelo a seguir (Morsbach, 1983).

Quizá por ello en la aplicación del método Suzuki en América, se concede menos importancia a la repetición y a la práctica continuada del instrumento. La actitud de la cultura americana considera aburrida la repetición y por el contrario, divertido aprender material nuevo. El profesorado encuentra resistencia para trabajar con sus alumnos y alumnas el material ya dominado. Los logros de los estudiantes se valoran por la dificultad del material que el

⁷⁸ Cit. en Peak (1998)

estudiante interpreta, más que por la calidad de la ejecución en sí. El resultado, indica Peak (1998) es que el nivel de excelencia no es el mismo, disminuye.

Tan distintas son las culturas japonesa y americana en este sentido que muchos padres, madres, profesores y profesoras americanos piensan que animar a los estudiantes desde temprana edad a practicar persistentemente no ayudará a formar su carácter, como piensa Suzuki, sino que puede incluso perjudicarles.

Para Suzuki la disciplina de la música eleva al ser humano en mente y corazón. De hecho, acuñó el término “ongakudō” (camino a la música) donde el sufijo “dō” significa camino o pasadizo, y cuando se utiliza implica disciplina espiritual. Con este término Suzuki quería describir la propia naturaleza espiritual del entrenamiento musical.

Aprender un instrumento es un proceso que dura toda la vida. El objetivo a alcanzar para Suzuki es la maduración personal y espiritual. La consecución de la habilidad requiere una paciente práctica hasta que la técnica se realice sin apenas esfuerzo y correctamente, sin necesidad de emplear el pensamiento consciente. El objetivo de años de paciente práctica es llegar a ser capaz de abandonar el control de uno mismo y permitir que la capacidad perfectamente entrenada funcione en un estado de transcendencia espiritual. Estos objetivos espirituales tan característicos del método Suzuki en Japón, pierden su importancia, según indica Peak (1998), en la aplicación del mismo en Estados Unidos, donde el método se centra más en la consecución de los objetivos útiles, en la tarea concreta de enseñar a los niños y niñas desde edad temprana a tocar un instrumento ayudándoles a que disfruten de la música y proporcionándoles un ambiente cálido y efectivo para el aprendizaje. No se persiguen objetivos más elevados, relacionados con la formación del carácter o con aspectos espirituales tales como la automejora a través de la larga práctica y disciplina del instrumento.

Aunque los asombrosos resultados del Método Suzuki han causado expectación y admiración en todo el mundo, al poder observar a niños y niñas tocando repertorios profesionales y actuando como solistas con grandes orquestas, Suzuki apunta que el objetivo de su método no es producir músicos profesionales sino musicalizar a sus alumnos y alumnas, desarrollar su sensibilidad y formar su carácter así como contribuir mediante el estudio de la música al desarrollo global de su personalidad.

El Método se ha extendido por numerosos países del mundo, entre los que se cuenta España, y aunque su implantación ha sido todo un éxito, como demuestra su articulada organización a través de Asociaciones de ámbito

geográfico que agrupan al profesorado Suzuki⁷⁹, - coordinadas todas ellas por la Asociación Suzuki Internacional de Japón -, las investigaciones de Peak (1998) muestran que ciertos aspectos del método son ligeramente modificados como ya se ha indicado, para encajar con las actitudes educativas y prácticas de las culturas que lo reciben. Para él, el método Suzuki representa un caso de transferencia institucional educativa de Oriente a Occidente, un ejemplo de cómo una institución no-occidental ampliamente adoptada en occidente se modifica para ajustarse mejor a las creencias y prácticas educativas occidentales.⁸⁰

3.3 PARALELISMOS ENTRE EL MÉTODO SUZUKI Y EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MUSICAL YAMAHA

Al Sistema de Educación Musical Yamaha le dedicaremos especial atención y lo describiremos con minuciosidad en el capítulo 4, ya que el trabajo empírico ha sido realizado sobre este modelo de enseñanza musical. En este epígrafe sólo queremos dejar constancia de los paralelismos existentes entre estos dos métodos de enseñanza musical, con cuna en Japón, y basados en la misma filosofía educativa y vital.

Son aspectos comunes a ambos métodos de iniciación músico-instrumental:

⁷⁹ *La Asociación Suzuki Internacional*, con sede en Japón, agrupa las siguientes asociaciones continentales: *Asociación Suzuki Europea*, con sede en Londres y que engloba las asociaciones de Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Islandia, Italia, Reino Unido, Suecia y Suiza; *Asociación Suzuki de las Américas*, que comprende EEUU, Argentina, Brasil, Canadá y Perú; *Asociación Suzuki del Pacífico*, que engloba Australia y Nueva Zelanda; *Asociación Suzuki de Asia*, con Japón, Corea, Malasia, Filipinas y Singapur; *Asociación Suzuki de Oriente Medio* centrada en Israel. Estas Asociaciones son las encargadas de garantizar la calidad y homogeneidad de la metodología, de tal forma que la enseñanza sea prácticamente la misma en cualquier país, y esto favorezca el intercambio y la realización de encuentros internacionales. <http://metodosuzuki.eresmas.com>

⁸⁰ LOIS PEAK, profesor de violín, vivió en Matsumoto desde 1973 a 1975 donde recibe clases de Suzuki y realiza un estudio de caso en el Instituto para la Educación del Talento en Matsumoto, Japón, mediante la observación de clases y la realización de entrevistas a Suzuki, a otros profesores, a las madres de los niños que recibían las lecciones, así como a profesores visitantes y a padres procedentes de EEUU. Su ensayo "The Suzuki Method of music instruction" describe el método considerando aquellos aspectos que suponen una particular continuidad con las tradicionales y contemporáneas actitudes y prácticas educativas japonesas, presentando igualmente algunas observaciones sobre cómo el método Suzuki se ha adaptado para ajustarse mejor a las actitudes y prácticas culturales americanas.

- Los objetivos espirituales que se persiguen a través de la educación musical, relacionados con el autodomínio, la formación del carácter y el constante autoperfeccionamiento, que hunden sus raíces en la cultura tradicional japonesa y en su particular concepción de vida.
- La confianza en que un entorno adecuado para el aprendizaje musical y un esfuerzo persistente en el entrenamiento instrumental garantiza el éxito educativo en todos los niños y niñas.
- La importancia de los comienzos de educación musical a edad temprana.
- El énfasis en el desarrollo auditivo, considerando que el oído se desarrolla plenamente en los primeros años de vida.
- La implicación de las madres en el proceso de aprendizaje musical de sus hijos e hijas, de forma que esta experiencia se extienda al hogar y forme parte de la vida de los niños y niñas.
- La utilización de la imitación y repetición como técnicas de aprendizaje.
- La valoración de las clases colectivas como medio de adquisición de habilidades sociales, de toma de conciencia del trabajo en equipo y afianzamiento de las posibilidades individuales.
- La concesión de gran importancia a la adecuada presentación, estructuración y secuenciación del material empleado para el trabajo con los estudiantes, manteniendo siempre un alto nivel de motivación e interés.
- La fundamentación de la enseñanza en el triángulo profesorado, madres y estudiantes, para favorecer un trabajo conjunto que cuide las condiciones ambientales y la predisposición del niño o niña hacia el aprendizaje musical, le anime en la práctica diaria con el instrumento y le haga adquirir confianza en sus propios logros mediante las palabras de aliento y el refuerzo positivo.
- El empleo de una metodología activa y multisensorial, implicando al estudiante en su propio proceso de aprendizaje y convirtiéndolo en protagonista del mismo, mediante el planteamiento de objetivos educativos adecuados a la edad infantil para lograr mayor receptividad y una gran dosis de disfrute en el aprendizaje musical.

- El acercamiento sensible al instrumento como herramienta eficaz para el aprendizaje musical. Tal como indican Davidson y Scripp⁸¹ “mediante la acomodación psicológica y fisiológica” al instrumento “se accede a la aculturación musical”. (Davidson y Scripp, 1991: 106)
- En ambos métodos se realiza un aprendizaje intuitivo y se postpone el aprendizaje de la lecto-escritura musical, de acuerdo con las teorías psicológicas evolutivas, y ajustándose al modo de representación físico, enactivo, de Bruner.
- Ambos métodos se basan en el entrenamiento de la habilidad más que en el contenido. Tal como indica Rakow⁸² este tipo de entrenamiento proporciona resultados óptimos a menor plazo que el basado en el contenido. Indica que si se adelanta la acción a la explicación, se reduce el tiempo necesario para el aprendizaje, porque las habilidades se practican antes. Esto proporciona un aprendizaje más rápido y efectivo.

Una vez establecidos los paralelismos, es conveniente señalar que la diferencia principal entre estos dos métodos de aprendizaje musical es que el método Suzuki ofrece una enseñanza musical centrada en la técnica instrumental, mientras que el método Yamaha conserva un carácter de enseñanza musical más global, aunque utilice igualmente como medio de aprendizaje un instrumento musical, en este caso el teclado electrónico.

4

LOS INSTRUMENTOS DE TECLADO EN EL APRENDIZAJE MUSICAL

Tradicionalmente, en nuestro país el piano ha sido considerado como el instrumento rey en la enseñanza musical. Una gran parte de los estudiantes de los Conservatorios españoles aprendían este instrumento. Con la llegada de la LOGSE se ha fomentado en los Conservatorios la diversidad de especialidades instrumentales, y el piano ha dejado de tener esa supremacía.

⁸¹ DAVIDSON, LYLE y SCRIPP, LARRY (1991) “Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo”, en HARGREAVES, D.J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata/MEC. pp. 80-111.

⁸² RAKOW, JOEL (1990) “Not just the facts, ma’am”, en *Training*. Junio 1990. V.27 nº 8. pp.59-61.

El método Suzuki, creado específicamente para violín, como hemos indicado anteriormente, pronto se adaptó a la enseñanza de otros instrumentos, entre ellos al piano.

El Sistema de Educación Musical Yamaha ha utilizado con éxito desde sus inicios un instrumento de teclado para la educación musical. En principio fue el órgano *Electone* y después, modernos teclados electrónicos⁸³.

Podríamos preguntarnos si los instrumentos de teclado son especialmente eficaces para la iniciación musical. Las investigaciones estadounidenses, mencionadas en el apartado 2.3 del presente capítulo, indican que la enseñanza musical a través de un instrumento de teclado desarrolla las habilidades espaciales en niños y niñas de edad preescolar, porque los elementos de una pieza musical están organizados espacial y temporalmente, y tocarla en un instrumento de teclado lleva consigo reconstruir un modelo en el que sus elementos están organizados según un código espacio-temporal altamente especializado. Los conocimientos aprendidos a través de la música se transfieren a las habilidades de tareas espacio-temporales (Rauscher, 2000). Del mismo modo, también se indicó que los experimentos de Sergent pusieron de manifiesto que ejecutar una pieza al piano suponía la puesta en funcionamiento de todo el cerebro. (Montilla, 1999). Así pues, los beneficios que ofrece tocar un instrumento de teclado, están siendo comprobados y son objeto actual de investigación.

La extensión de estos descubrimientos a la escuela pública elemental ha llevado a la utilización de instrumentos de teclado electrónicos en la enseñanza musical. En Japón y Alemania la Fundación Yamaha está apoyando desde la década de los 80 la enseñanza musical en las escuelas con la utilización de estos instrumentos. En América también se ha experimentado con éxito el empleo de teclados electrónicos como herramienta eficaz para la educación musical global en las escuelas Primarias y Secundarias. Recogemos a continuación distintas experiencias que así lo demuestran.

⁸³ Para más información, ver capítulo III, *Los instrumentos de teclado*. Instrumentos Electrónicos. 4.12.5 El órgano Electone.

EXPERIENCIAS DE INICIACIÓN MUSICAL A TRAVÉS DE INSTRUMENTOS DE TECLADO ELECTRÓNICOS

Vivimos en un mundo cambiante, que influye en la educación. Los avances tecnológicos deben tener su reflejo en la aplicación del currículum musical escolar. A partir de la década de los ochenta, la utilización de instrumentos de teclado electrónicos para la educación musical escolar, ha sido calificada por profesionales de la enseñanza musical como un recurso interesante que motiva al alumnado en su aprendizaje. La combinación de estos instrumentos con los ordenadores supone además un gran avance para la educación musical. Cada vez más, es necesario elaborar un currículum de aplicación musical flexible, que permita a los educadores musicales experimentar, adecuar y evaluar la aplicación de las nuevas tecnologías a su enseñanza en el aula.

4.1 El trabajo con teclados electrónicos en la Escuela Primaria

Sandy Feldstein (1988)⁸⁴, profesor de la *Tigor School District*, Oregón, pone de manifiesto que la enseñanza y el aprendizaje asistidos tecnológicamente es un fenómeno que está teniendo lugar en todo el mundo. Para él, el teclado electrónico está dominando la educación musical desde el punto de vista tecnológico. Su combinación con programas de ordenador que guían el aprendizaje del alumnado ofrece grandes posibilidades didácticas como por ejemplo reforzar la correcta interpretación de los estudiantes mediante un proceso de feed back inmediato en el que no se necesita al profesor. De este modo los estudiantes pueden interactuar con el ordenador y aprender por sí mismos, a su propio ritmo. También sirven de guía para practicar en casa e incluso favorecen la implicación de padres y madres en este tipo de actividades.

Como indica **Doris Gollnick** (1985)⁸⁵, profesora especialista de música en la *McDonald Elementary School* de Idaho, los instrumentos de teclado electrónicos no son nuevos y su utilización en el aula tampoco lo es. Sin embargo sí es novedoso el alto grado de sofisticación que están alcanzando estos instrumentos, ofreciéndose en el mercado una gran variedad de modelos con muy diferentes posibilidades. Después de utilizarlos durante un año en sus clases de música de la escuela elemental, señala que presentan grandes ventajas para el trabajo en el aula, entre las que destaca la variedad de sonidos

⁸⁴ FELDSTEIN, SANDY (1988) "Technology for Teaching" en *Music Educators Journal*. March 1988 n° 74. pp.35-37.

⁸⁵ GOLLNICK, DORIS J.(1985) "An orchestra in your lap" en *Music Educators Journal*. January 1985. n° 71. pp. 30-32

instrumentales que ofrecen, que estimula al alumnado en la búsqueda del más adecuado para cada tipo de música, la variedad de acompañamientos rítmicos de percusión, que pueden ajustarse al tempo de las diferentes canciones, la posibilidad de producir automáticamente acompañamientos de acordes, lo que facilita la introducción de este concepto teórico y la adecuación de su práctica a las características de los estudiantes - los principiantes pueden tocar acordes con la técnica de “un solo dedo”⁸⁶ -, y por último la posibilidad de crear composiciones, grabarlas en la memoria del instrumento y escucharlas posteriormente. Según ella, la imaginación del profesor y las condiciones concretas de cada contexto educativo determinarán las aplicaciones de estos instrumentos en el aula de música. Califica su trabajo con teclados en la enseñanza musical como beneficioso y productivo, e indica en su artículo que continúa investigando nuevas formas de integrar este instrumento en sus clases de la escuela elemental.

Charles Hoffer (1988)⁸⁷, profesor de la Universidad de Florida y Presidente en 1988 de la *Music Educators National Conference*, señala que aunque los teclados electrónicos se venden mucho y eso hace que la gente piense que son *juguetes*, muchos profesionales de la enseñanza los consideran como una herramienta de trabajo importante, y cree que presentan grandes ventajas educativas en el campo musical, destacando que proporcionan a los estudiantes una experiencia multisensorial y kinestésica que favorece la adquisición de conceptos musicales, que pueden utilizarse con un gran grupo, y que es en definitiva una manera de aprender disfrutando de hacer música juntos.

Para **Eugenia Bulawa Walczyk** (1991)⁸⁸, profesora de música elemental en la *Central Square School* en Brewerton, Nueva York, la disponibilidad de nuevos materiales educativos para la enseñanza musical como los teclados electrónicos, ofrece nuevas posibilidades de acción en la educación musical. Después de 9 años de ejercer su docencia musical, resalta que el teclado le parece el instrumento ideal para el aprendizaje musical de niños y niñas. Piensa que las clases de teclado deben comenzar desde los primeros cursos de primaria, ya que su utilización favorece la comprensión musical y facilita la integración de conceptos musicales. Señala que estos instrumentos proporcionan hoy en día al alumnado no sólo el placer de poder acercarse a

⁸⁶ Posibilidad que ofrecen casi todos los instrumentos de teclado electrónico y consistente en reconocer diferentes tipos de acordes, bien pulsando todas las notas correspondientes al mismo o mediante un código preestablecido (sistema de un sólo dedo): ej. el acorde mayor se consigue pulsando la tecla que corresponde a la nota fundamental del acorde concreto; el menor, pulsando la nota fundamental del acorde +una tecla negra a la izquierda, etc.

⁸⁷ HOFFER, CHARLES R. (1988) “Electronic Keyboards: Toys or Teaching Tools?” en *Music Educators Journal*. November 1988. pp. 55-56.

⁸⁸ WALCZYK, EUGENIA BULAWA (1991) “Kids on keyboards: learning music concepts”, en *Music Educators Journal*. October 1991, V. 79 n° 2, pp.40-43.

aprender música y a practicarla, sino también de realizar sus propias creaciones musicales. En la misma línea, Jacqueline Wiggins (1989)⁸⁹, profesora de música en la *Sunquam Elementary School* de Melville, Nueva York, encuentra su utilización muy interesante por sus aplicaciones en el campo de la creación e improvisación musical. La utilización de teclados electrónicos aumenta las posibilidades de arreglos y presentación de las creaciones musicales del alumnado, ya sean individuales o grupales; les ofrece la oportunidad de añadir a sus composiciones partes de percusión, efectos de sonido, introducciones, interludios, codas, etc.

Claudia J. Appell (1993)⁹⁰, profesora de música en una escuela elemental de Kent, Washington, en la cual se introdujo un programa de teclado en el curriculum escolar, se muestra satisfecha con los resultados. Según ella, el profesorado de música elemental que ha impartido clases de teclado en su escuela, manifiesta que a los estudiantes les gusta tocar el teclado, que demandan mayor dedicación a esta tarea y que han aprendido a través del instrumento habilidades musicales básicas que luego aplican en la realización de sus propias creaciones musicales. Este proyecto, que se ha llevado a cabo en diferentes escuelas del distrito, ha fomentado la interrelación entre el profesorado participante, animándoles a compartir sus ideas sobre la mejor forma de impartir las lecciones de instrumento y sobre la utilización del equipamiento y materiales necesarios. Los instrumentos de teclado fueron comprados por las escuelas. El desarrollo del programa se centraba en el aprendizaje musical, habilidades de teclado y creatividad. Se insistía en que la enseñanza del teclado no se hiciera de un modo intelectual sino de forma experiencial, para promover el descubrimiento y el aprendizaje práctico en el alumnado. Los estudiantes, después de recibir clases de teclado pasaban a utilizar ordenadores con software específico sobre teoría de la música y desarrollo auditivo, cajas de ritmo y por último, de nuevo a los teclados, pero ahora conectados a un ordenador, lo que les permitía escribir e imprimir sus propias composiciones. El material informático también fue proporcionado por la escuela de distrito. En su artículo, Claudia Appel indica que estos programas de teclado siguen obteniendo éxito en las escuelas y que son muy valorados por los estudiantes.

Para **Patricia Bisell** (1995)⁹¹, profesora de música en la *Martin Luther King y Lincoln Bassett Elementary Schools* en New Haven, Connetica, las interminables posibilidades que ofrecen los teclado electrónicos en la enseñanza de la música

⁸⁹ WIGGINS, JACQUELINE H. (1989) "Composition as a Teaching Tool", en *Music Educators Journal* April 1989. n° 75. pp.35-38.

⁹⁰ APPELL, CLAUDIA J.(1993) "Keyboards instruction in the music classroom" en *Music Educators Journal*. May 1993, V.79 n° 9, pp. 21-24.

⁹¹ BISELL, PATRICIA M. (1995) "Keyboards launch students into music" en *Music Educator Journal*. July 1995, V.82 n° 1, pp. 29-31.

presentan al profesorado un importante desafío en la consecución de nuevas metas educativas. Cada estudiante tiene la oportunidad de explorar por sí mismo el teclado y descubrir su talento musical, así como formar parte de un grupo en el que conseguir metas y objetivos comunes. De esta forma la enseñanza del teclado ofrece al alumnado posibilidades individuales y de grupo en la práctica musical en clase. Según su propia experiencia, la introducción de estos instrumentos de teclado supone una aportación positiva al programa de música de la escuela general elemental.

Todos los autores y autoras anteriormente mencionados exponen en sus artículos las ventajas que proporciona la utilización de dichos instrumentos en la enseñanza musical de la escuela primaria, basándose en su propia experiencia. A continuación las presentamos de forma sintetizada.

En cuanto a las características propias de los instrumentos de teclado electrónico:

- Son instrumentos polifónicos, que ofrecen la ventaja de ser fácilmente transportables por su tamaño y poco peso. (Gollnik, 1985) (Hoffer, 1988) (Walczyk, 1991)
- Su precio es asequible para las escuelas, aunque hay que elegir un buen modelo para que la calidad sea adecuada. (Hoffer, 1988) (Feldstein, 1988) (Walczyk, 1991)
- Entre las especificaciones del teclado, se aconseja tener en cuenta: tamaño de tecla normalizada, extensión adecuada a la utilización, altavoces incorporados, número de timbres que puede reproducir y calidad de sonido. (Gollnick, 1985)
- Para los estudiantes de la escuela elemental, algunos profesores recomiendan que el teclado sea de diseño sencillo, para evitar distracciones al tocar, ya que fundamentalmente se considera una herramienta para el entrenamiento auditivo, del ritmo y altura sonora, así como para el aprendizaje de la lectura musical. En la escuela media y secundaria ya aconsejan utilizar instrumentos de teclado con funciones más sofisticadas. (Walczyk, 1991) (Bissell, 1995)
- Pueden funcionar conectados a la corriente mediante un cable de alimentación o por medio de pilas. (Gollnik, 1985) (Hoffer, 1988) (Walczyk, 1991)
- Se les pueden conectar auriculares, lo que favorece el trabajo personal en clase. (Hoffer, 1988) (Walczyk, 1991)
- Disponen de control de volumen: de esta forma se puede acompañar adecuadamente el canto del alumnado en su aprendizaje musical, y se puede minimizar el efecto de los sonidos erróneos cuando los estudiantes están aprendiendo. (Gollnik, 1985) (Walczyk, 1991)

- Ofrecen la posibilidad de reproducir el sonido de una gran variedad de instrumentos, de acompañamientos rítmicos de percusión y generación de acordes automáticamente. (Gollnik, 1985)
- La utilización de teclados electrónicos se puede combinar con la de ordenadores, ampliándose así las capacidades de estos instrumentos y las opciones de actividades a realizar con ellos. (Feldstein, 1988)

En cuanto a su utilización como herramienta para el aprendizaje musical:

- Siempre están afinados, por lo que constituyen una buena herramienta para el trabajo auditivo. (Feldstein, 1988)
- La utilización de teclados electrónicos en la clase de música crea un ambiente positivo y motivador para los estudiantes, que estimula en ellos el interés por la música. Se muestran más interesados ante las nuevas y variadas experiencias musicales de aprendizaje que ofrece la utilización de estos instrumentos. (Gollnik, 1985) (Hoffer, 1988) (Appell, 1993) (Walczyk, 1991) (Bissell, 1995)
- Facilitan la enseñanza de los elementos musicales: melodía, ritmo y armonía, por separado o de forma conjunta, ya que la mayoría de los teclados ofrecen al estudiante la posibilidad de escuchar diferentes timbres instrumentales, de tocar acordes con la técnica de “un solo dedo”, de realizar autoacompañamientos a los que se pueden añadir elementos rítmicos, y los más sofisticados cuentan incluso con funciones de memoria para poder grabar por pistas y conseguir efectos de composición. Mediante la utilización de estos instrumentos los estudiantes pueden adquirir una amplia base de experiencia musical aunque posean una habilidad técnica limitada. (Feldstein, 1988) (Gollnik, 1985) (Appell, 1993)
- Pueden ser utilizados para tocar todos juntos, en ensemble o de forma individual. (Feldstein, 1988) (Hoffer, 1988) (Appell, 1993)
- Ofrecen la posibilidad de enseñanza individualizada, permitiendo a los estudiantes, con independencia de sus conocimientos previos sobre el instrumento, progresar de forma satisfactoria y a su propia velocidad desde sus niveles iniciales de habilidad. (Appell, 1993) (Feldstein, 1988) (Bissell, 1995)
- La utilización de estos instrumentos para el trabajo musical en conjunto (gran grupo al unísono o ensembles) favorece la concentración en la tarea, conciencia al alumnado de la importancia de las aportaciones individuales para el resultado final del grupo, favorece la socialización y facilita el aprendizaje musical. (Walczyk, 1991) (Bissell, 1995)
- El instrumento de teclado proporciona a los estudiantes un aprendizaje auditivo, visual y táctil además de kinestésico. Promueve el descubrimiento y el aprendizaje práctico y experiencial. (Appell, 1993) (Walczyk, 1991) (Hoffer, 1988)

- A los estudiantes les fascina este instrumento pues pueden tocar fácilmente en ellos y buscar su propio estilo en sus experiencias con el teclado. Les permite igualmente disfrutar haciendo música juntos, experimentando las posibilidades de estos instrumentos, aprendiendo y creando junto a sus compañeros. (Hoffer, 1988) (Appell, 1993) (Bissell, 1995)
- El instrumento de teclado proporciona una ayuda visual que favorece la comprensión de conceptos musicales. Su utilización en la enseñanza musical favorece el avance en las habilidades de lectoescritura musical, y ofrece un feed back auditivo a los estudiantes. (Walczyk, 1991) (Hoffer, 1988)
- Con los teclados se puede practicar de forma silenciosa y combinar la enseñanza vocal con la del instrumento. (Walczyk, 1991)
- El trabajo con teclados electrónicos en la clase de música ofrece al profesor una buena oportunidad para fomentar la autoestima del alumnado, ayudando a cada uno a conseguir sus propios logros según su nivel, habilidades e interés. (Bissell, 1995)
- Despierta en los estudiantes interés por la música, ofreciendo al alumnado la posibilidad no sólo de leer e interpretar sino también de crear música en clase. Mediante el teclado los estudiantes aprenden habilidades musicales básicas que luego pueden aplicar en la creación de sus propias composiciones. Les ayuda igualmente a expresarse de forma personal a través de la música, enriqueciendo sus vidas. (Walczyk, 1991) (Appell, 1993) (Bissell, 1995).
- Es el instrumento con mayor potencial para continuar profundizando en él a lo largo de la enseñanza escolar, siendo adecuado tanto para los niveles elementales como para los superiores. (Walczyk, 1991)
- Los estudiantes pueden practicar en casa, mejorando gracias a la práctica continuada, y estableciéndose un puente entre la música del colegio y lo que realizan en el hogar. Fomenta el entusiasmo y la participación conjunta de padres, madres, hijos e hijas en actividades musicales. (Hoffer, 1988) (Walczyk, 1991)

También detallan problemas que han detectado en la aplicación de estas nuevas tecnologías a la educación musical de la escuela elemental.

Así **Hoffer** (1988) explica que el problema planteado para la incorporación de los teclados electrónicos a la enseñanza musical es que cada colegio tendría que adquirir muchas unidades, ya que no es deseable que el alumnado tenga que desplazarse con su teclado desde casa. Una solución que él aporta es utilizar representaciones de un teclado en cartón. Pero aunque son más baratos y pueden suplir en parte la función de los instrumentos, tienen la limitación de no ofrecer un feed back auditivo a los estudiantes.

Gollnick (1985) señala las limitaciones que presentan en cuanto a la calidad de sonido los teclados electrónicos de gama media o baja, sobre todo en los sonidos graves. Por esto aconseja no sustituir totalmente el piano acústico por estos instrumentos en la enseñanza musical elemental. La calidad y matices de sonido que aporta un piano acústico no sólo es muchas veces “más apropiado sino necesario y beneficioso”. (Gollnick, 1985: 32)

Appell (1993) recuerda la importancia de la formación específica del profesorado para poder incorporar con éxito las nuevas tecnologías a la enseñanza musical. “El desarrollo del personal es crucial para el funcionamiento del programa de teclado”. En su experiencia los profesores fueron siguiendo paso a paso cada lección de teclado. “Los profesores deben tener la oportunidad de aprender lo que este equipamiento puede ofrecer o no a sus estudiantes.” (Appell, 1993: 22)

A pesar de las dificultades surgidas, todos coinciden en que la utilización de instrumentos de teclado electrónico en la clase de música satisface a los estudiantes e incrementa su motivación e interés. En la evaluación final de la experiencia con teclados llevada a cabo por Appell (1993) algunos de los comentarios de los estudiantes eran: “Esta clase es interesante y me hace querer tocar más que nada” “Yo aprendí que las escuelas pretenden que se haga algo más que trabajar”. (Appell, 1993: 23)

Walczyk (1991) indica que a los padres y madres les agrada que las escuelas ofrezcan teclado en las clases de música; se alegran de que sus hijos e hijas puedan entrar en contacto con la música mediante estos instrumentos.

A modo de resumen, expondremos una idea que sintetice la visión de cada uno de estos autores y autoras sobre la incorporación de los teclados electrónicos a las clases de música de la enseñanza general primaria.

Para Gollnick (1985), estas “maravillas diminutas de sonido electrónico” pueden ser considerados como un “juego serio”. (Gollnick, 1985: 30) Su utilidad puede extenderse más allá de la diversión y pueden considerarse como valiosos instrumentos en el aula. “La utilización de pequeños teclados electrónicos será cada vez más común probablemente en el futuro cercano, ya que se está comprobando que tienen *su lugar* en el aula de música”. (Gollnick, 1985: 32)

Para Feldstein (1988), la utilización de nuevas tecnologías, y específicamente de los teclados electrónicos y de los ordenadores, puede ayudar a cambiar la actitud de desinterés de muchos jóvenes por la música. Piensa que el profesor debe involucrarse en la utilización de las mismas, ya que ofrecen amplias ventajas para la educación musical en el aula.

Para Hoffer (1988) “las posibilidades que ofrecen un gran número de teclados electrónicos para los estudiantes es enorme, y merecen la consideración de los profesores así como sus ideas imaginativas”. (Hoffer, 1988: 55)

Para Wiggins (1989) La utilización de teclados electrónicos aumenta de forma ilimitada las posibilidades en los terrenos de la creación musical y realización de arreglos, actividades muy satisfactorias y enriquecedoras para el alumnado en el ámbito de la enseñanza escolar.

Para Walczyk (1991) incluir la enseñanza del teclado en las clases de música de la escuela general elemental fomenta el interés por la música para toda la vida.

Para Appell (1993) “Debemos aprovecharlo [el teclado electrónico] en clase, ya que tiene un gran potencial para fomentar y mejorar el currículum.” (Appell, 1993: 21) “Los teclados tienen la propiedad de hacer reales los conceptos abstractos”. (Appell, 1993: 22)

Para Bisell (1995) el uso del teclado en la escuela elemental de Música desarrolla la creatividad de los estudiantes y los anima a estudiar otros instrumentos.

4.2 El trabajo con teclados electrónicos en la Escuela Secundaria

También hay ejemplos de la introducción de teclados electrónicos en el currículum musical de la **Escuela Secundaria**, con éxito.

Linda L. Chamberlin y Ramona W. Clark (1993)⁹², profesoras de música de Secundaria en Des Moines, Iowa, y en Callham respectivamente, resaltan cómo la utilización del teclado electrónico en sus clases de educación musical aumenta la motivación de los estudiantes y les aporta seguridad y confianza en sí mismos.

Su experiencia, combinando los instrumentos de teclado electrónicos con la utilización de ordenadores, consigue una actitud positiva del alumnado hacia la música mediante su participación activa, como oyentes, creadores e intérpretes. El programa de educación musical llevado a cabo, de Yamaha, se centra en la adquisición de conocimientos musicales y en el desarrollo de las habilidades interpretativas y creativas del alumnado. Se enfatiza sobre todo la actividad de canto coral y el desarrollo de la creatividad mediante la utilización de los instrumentos de teclado.

⁹² CHAMBERLIN, LINDA L. y Clark, RAMONA W. (1993). “Success with Keyboards in Middle School”, en *Music Educators Journal*, May 1993, V. 79 issue 9. pp. 31-35.

Este tipo de programas, puestos en marcha en Centros con diferentes dotaciones y alumnado diverso, han obtenido éxito en contextos diferentes, y son muy valorados tanto por el profesorado como por el alumnado en Norteamérica.

Respecto a la forma de trabajo, el alumnado realiza composiciones que llevarán al teclado después de una primera fase de trabajo grupal en la que ponen en común sus ideas y deciden la línea a seguir. Las composiciones creadas por ellos son escuchadas y evaluadas por sus compañeros y compañeras. Con la utilización de la tecnología musical, pueden interpretar las piezas en el instrumento, grabarla en los ordenadores utilizando el sistema MIDI, conservarla y transformarla, modificando los timbres, etc. El profesorado sirve de guía y orienta al alumnado sobre los procedimientos a emplear para mejorar sus creaciones musicales. Ellos se autoevalúan, indicando lo que creen que han hecho mejor y en qué aspectos necesitan mejorar.

Los beneficios que han observado estas profesoras en la utilización de instrumentos de teclado combinados con ordenadores en sus clases de educación musical, se pueden resumir en:

- Mejora del comportamiento del alumnado, y aumento de la motivación.
- Respeto por las propiedades escolares.
- Posibilidad de asistencia individualizada en el caso de alumnos o alumnas con necesidades educativas especiales, además del aumento de los valores de amistad y comprensión entre el alumnado.
- Aumento de la atención y concentración del alumnado en las actividades de la clase de música.
- Desarrollo auditivo.
- Incremento de la creatividad en el alumnado.
- Mejora en las habilidades de lectura musical, ayudados por el aprendizaje kinestésico, visual y auditivo que proporciona el instrumento de teclado.

En **Reino Unido**, el Instituto de Investigación Musical ha puesto en marcha recientemente un Proyecto sobre la composición en el aula de música mediante la utilización de teclados electrónicos, llamado “Sueño Creativo”. Fundado por Yamaha y dirigido por George Odam, profesor de música en el colegio universitario Bath Spa y por David Walters, director del Instituto de Investigación Musical, se centra en las Escuelas de Secundaria. Para la puesta en marcha del citado proyecto se ha necesitado un profesorado de música con conocimientos específicos en técnicas de composición, un equipo práctico suficiente y espacios adecuados para que el alumnado pudiese trabajar con comodidad.

En la línea del trabajo de Paynter, se pretende nutrir y fomentar la creatividad en los estudiantes tratando de conseguir un equilibrio entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo creativo individual. El objetivo es identificar un tipo de práctica efectiva, analizarla y determinar modelos de entrenamiento, así como generar materiales impresos y sonoros para su utilización en futuras clases. George Odam ha escrito recientemente un artículo que recoge los pasos iniciales de este Proyecto, las dificultades encontradas y la línea de actuación a seguir según sus primeros resultados. Para él, desde que los teclados electrónicos se utilizan en los colegios, es vital que haya investigaciones que se centren en la utilización y desarrollo de este instrumento como fuente para el aprendizaje musical.⁹³

En **América** ya hace tiempo que la *Corporación Yamaha* equipa a las escuelas con programas de educación musical que incluyen tecnología MIDI. Los contenidos de estos programas incluyen conceptos musicales y ejercicios prácticos para los estudiantes. (Lee, 1999)⁹⁴

Patricia L. Arnett, (1995-96)⁹⁵ profesora de Música, que asistió a un curso de una semana en la Universidad de Ohio, patrocinado por Yamaha, como profesora seleccionada para aprender el manejo de nuevas tecnologías en educación musical, indica que el laboratorio MIE (Music In Education) de Yamaha es un laboratorio musical general interactivo, asistido por ordenador, con hardware y software propio. Los estudiantes (grupos de 30) pueden interpretar música con o sin auriculares en sus teclados (estaciones individuales), teniendo acceso a 16 timbres, 16 estilos, autoacompañamientos, sonidos de percusión y funciones de reproducción y grabación de melodías; pueden trabajar de forma individual o por parejas y crear melodías, acompañamientos, etc. Cada lección incluye canto, interpretación, creación y audición, terminando con una prueba de evaluación que determina el nivel de los estudiantes y les ofrece un feed back inmediato. El profesor o profesora cuenta con reproductor de CD, ordenador con el software seleccionado, teclado, altavoces y conexión MIDI; todo lo necesario para interactuar con las estaciones individuales de los alumnos y alumnas. **Jeff Kimpton**, director de educación, reseñaba en este artículo que más de la mitad de los profesores y profesoras de música de EEUU no tenían conocimientos sobre el manejo de ordenadores y su aplicación en educación musical, y que la mayoría de los estudiantes de música

⁹³ ODAM, GEORGE & WALTERS, DAVID (2002) "Dreaming or awake. Composition in the classroom", en CODA Music Centre, Music Research Institute.
<http://www.mri.ac.uk/Research/Projects/>

⁹⁴ LEE, ALESSANDRA (1999) "Music in education, technology assisted music program", en *T.H.E. Journal*. Nov. 1999 V.27 n° 4 pp. 74-75.

⁹⁵ ARNETT, PATRICIA L. (1995-96) "Managing the Music Classroom with Technology", en *Learning and Leading with Technology*. Dec-Jan 1995-96. V. 23 n° 4 pp. 14-17.

de hoy utilizan más la tecnología musical en sus hogares que en el colegio. (Arnett, 1995-96: 14)

Pero indudablemente el profesorado cada vez se interesa más por la aplicación de las nuevas tecnologías a la educación musical, y los instrumentos de teclado parecen ser el complemento ideal para la utilización de los ordenadores en las clases de música.

Dennis Small (1991)⁹⁶ profesor de música especialista en nuevas tecnologías, publicó en 1991 en la Revista *Music Educators Journal* un programa diseñado para mejorar la enseñanza y aprendizaje de la música a través de la utilización de nuevas tecnologías.

Igualmente, **Marc Apfelstadt** (1992)⁹⁷ profesor de música de la Universidad de Carolina del Norte, ya hablaba en el 92 de diferentes posibilidades para conseguir la introducción de ordenadores y teclados MIDI en la educación y poder trabajar de forma diferente en las clases de música. En su artículo animaba a los profesores y profesoras a investigar sobre el software más adecuado según sus necesidades, sobre las ventajas que podrían obtenerse mediante la utilización de esta nueva tecnología: adecuación a las necesidades y avance propio de cada alumno o alumna, desarrollo de la creatividad en el alumnado mediante la enseñanza de técnicas de composición musical, etc.

4.3 El trabajo con teclados electrónicos en la Universidad

En California, la **Universidad de Stanford y la Corporación Yamaha** establecieron hace más de veinte años acuerdos de aplicaciones de patentes relacionadas con nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. (Blumenstyk, 1998)⁹⁸ Sería conveniente, tal como indica Baker (1987)⁹⁹ realizar más investigaciones sobre la contribución de la tecnología a la educación musical, sobre su repercusión en la creación en el aula de un ambiente favorable para el desarrollo de la comprensión y práctica musical.

En **España** el teclado electrónico se utiliza poco en la Universidad, en aplicaciones educativas que puedan tener su repercusión en las escuelas. Si bien en la formación de los maestros especialistas de Educación Musical se incluyen

⁹⁶ SMALL, DENNIS (1991) "Technology for teaching: Music and Technology Stations-A Place to Start", en *Music Educators Journal*. Dec.1991 n° 78 pp. 53--56.

⁹⁷ APFELSTADT, MARC (1992) "Technology for teaching: I Want to Use Computers NOW", en *Music Educators Journal*. Dec.1992 n° 79 pp. 12-14.

⁹⁸ BLUMENSTYK, GOLDIE (1998) "How Stanford and Yamaha Cut an Unusual Technological Deal", en *Cronicle of Higher Education* Aug. 1998, V. 44 n° 48 pp. 36-38.

⁹⁹ BAKER, MICHAEL (1987) "Intelligent Computer-Aided Instruction and Musical Performance Skills". CITE Report n° 18 England.

dos asignaturas relativas a instrumentos: Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales, generalmente en ambas se imparten flauta de pico e instrumentos Orff, en algunos casos también guitarra y en menos, piano o teclado. Es lógico pensar que la formación del especialista de Música debe adaptarse a los avances tecnológicos de la época en que vivimos, adquiriendo en su carrera la formación necesaria para abordar con éxito su futura tarea docente mediante la utilización de herramientas propias de la época actual.

Pensando en ello hemos incorporado los instrumentos de teclado en el currículum de los especialistas de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz. La experiencia se inició con carácter experimental en el curso académico 1996-97 introduciendo dentro del Programa de la asignatura *Formación Instrumental* la enseñanza-aprendizaje de estos nuevos instrumentos, adecuados a la tecnología actual. El propósito era observar cómo incidía la innovación de medios en la motivación del proceso de enseñanza - aprendizaje musical y en los resultados de la formación global del especialista de Música. Los resultados preliminares de la experiencia fueron favorables y se continúa con ella.

El teclado se utiliza actualmente en la clase de *Formación Instrumental* como “medio” y no como fin en sí mismo. No se pretende tanto el desarrollo técnico-mecánico como hacer comprender globalmente la música a través de esta sofisticada herramienta de aprendizaje. Se pretende que los especialistas de Música adquieran un dominio práctico del instrumento, en este caso favorecido por las posibilidades de autoacompañamientos y enriquecimiento orquestal que ofrecen los teclados electrónicos. El alumnado está motivado y valora positivamente el conocimiento de un instrumento que le abre las puertas a los avances tecnológico- musicales.¹⁰⁰ No se pretende formar pianistas sino especialistas de E. Musical con la formación necesaria para poder abordar su tarea docente desde la posición de *saber y poder sacar partido* a los avances tecnológicos que nos brinda el momento actual.

¹⁰⁰ Esta experiencia educativa queda reflejada en la Comunicación presentada por ROMÁN GARCÍA, SARA (2001) “Importancia de la introducción de las Nuevas Tecnologías en la Formación Instrumental del Especialista de Educación Musical”, en el *I Congreso Internacional de Música y Educación Musical en Extremadura*, celebrado en Cáceres del 4-6 de abril de 2001.



LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN ESPAÑA

En este capítulo se presenta el esbozo panorámico de la situación de la educación musical en España, reflejando la lenta pero progresiva movilización de las estructuras del Sistema Educativo en nuestro país, y la forma en que la enseñanza musical se ha integrado paulatinamente en cada uno de los niveles educativos existentes, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta nuestros días. Aunque se podría haber perfilado más dicha evolución, el comentario se centra en comparar la situación educativo-musical existente antes de la LOGSE, y a partir de la implantación de la misma. Para ello se realiza un recorrido por los distintos niveles educativos tanto de la enseñanza general como de las enseñanzas específicamente musicales, finalizando el capítulo con unas reflexiones sobre el incierto futuro de estas enseñanzas en nuestro Sistema Educativo.

1

LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ANTES DE LA LOGSE

A finales del s. XIX adquiere especial interés la educación estética y musical en los países del Norte y del Centro de Europa. Partiendo de Alemania, y extendiéndose rápidamente a países como Austria, Hungría, Bélgica, Países Bajos, Suiza, Suecia e Inglaterra, la actividad educativo-musical se organizó plenamente hacia los años 30 del siglo pasado, definiendo con claridad los contenidos y objetivos metodológicos. España, al igual que otros países de la Europa Meridional como Italia, Portugal o Grecia, no respondieron a esta preocupación pedagógica hasta casi la década de los sesenta. (Pérez Gutiérrez, 1994: 19-20)¹⁰¹

1.1 LA MÚSICA EN LA ENSEÑANZA GENERAL

La Ley General de Educación de Villar Palasí, de 1970 planteó por primera vez la inclusión de la Música en los programas escolares, aunque esto, como se puede imaginar, fue algo más formal que real. Las escuelas carecían de profesores especialistas para impartir la materia, por lo que dependía de cada Centro y del profesorado del mismo la acomodación que hicieran de la asignatura. Además de esto, nunca se le dio entidad propia a la materia: la llamada entonces *Formación Musical*, aparecía englobada junto a la *Educación Física y Deportiva*, dentro del Área de “Expresión Dinámica”. Las orientaciones de esta Ley en cuanto a objetivos y actividades a realizar dentro de la Educación Musical, eran bastante parcas.

“La educación musical en EGB incluida en el Área de Expresión Dinámica resultó un fracaso rotundo, entre otros motivos por la falta de formación de un profesorado cuya capacitación había consistido en algunas enseñanzas solfísticas en las Escuelas Normales. El resultado es que la educación musical que recibían niños y niñas se limitó a aprender memorísticamente canciones populares o a escuchar alguna obra de música culta popularizada”. (Pascual Mejía, 1995: 26-27)¹⁰²

¹⁰¹ PÉREZ GUTIÉRREZ, MARIANO (1994). “Breve Reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países”, en *Música y Educación* nº 17. Abril 1994. Madrid: Musicalis. pp. 19-28.

¹⁰² PASCUAL MEJÍA, M^a DEL PILAR (1995). “Aprendizaje de la música en primaria”, en *Eufonía* nº 1. Octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 26-39.

Por ser el área de Expresión Dinámica, un “área de obligado cumplimiento” se fomentó la aparición de “movimientos de innovación educativa musicales, sobre todo en los colegios privados, quedando casi totalmente desatendida en la enseñanza pública”. (Oriol de Alarcón, 1999: 53)¹⁰³ Como consecuencia de esta Ley nacen los ICES, que abordan la formación del profesorado.

En 1981, los *Programas Renovados de la EGB* abordaron con mayor profundidad los objetivos, contenidos y actividades propuestos para la educación musical, incluyéndola dentro de los Niveles Básicos de Referencia para cada uno de los Ciclos de EGB. Aparecía entonces la *Educación Musical* junto a la *Educación Plástica y Dramatización*, dentro del Área de “Educación Artística”. El avance obtenido mediante la estructuración de la asignatura en torno a *Bloques Temáticos* desglosados en *Temas de Trabajo* quedó en el papel la mayoría de las veces. La realización de las múltiples actividades propuestas para cada uno de estos temas, con el fin de desarrollar los contenidos temáticos de cada uno de ellos, dependía directamente de la buena voluntad del cada profesorado y de sus conocimientos en la materia.

En cuanto al horario, las tres horas semanales dedicadas a la Educación Artística en el Ciclo Inicial, y las dos horas y media del Ciclo Medio y Superior, no fueron más que una utopía, ya que “la falta de regulación jurídica y la indeterminación de plantillas para el profesorado que debería hacerse cargo de esta enseñanza, fue motivo de que no se aplicara en la inmensa mayoría de los centros educativos”. (Oriol de Alarcón, 1999: 54)¹⁰⁴

En las enseñanzas medias, la introducción de la música “corrió mejor suerte”. La Ley de Educación de 1970 incluía en su art. 24 la *Educación Estética* en los Centros de Bachillerato, con especial atención al Dibujo y a la *Música*. La contratación de profesorado para atender las necesidades de la educación musical en este tipo de Centros, lleva a dictar el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo, “por el que se equiparan diversos títulos expedidos por los Conservatorios de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo tomar parte posteriormente este profesorado en oposiciones para Agregados de Música de Bachillerato, que se convocan por primera vez en el curso académico 1984-85.” (Oriol de Alarcón, 1999: 53-54)

Se puede decir, siguiendo a Oriol de Alarcón, (1999: 54) que los años 70-80 suponen una progresiva “concienciación sobre la educación musical” que se materializa en “programas de Música para la Educación Infantil, Primaria y

¹⁰³ ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS (1999): “La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General”. En *Música y Educación* nº37. Abril 1999. Madrid: Musicalis. pp. 49-68.

¹⁰⁴ ORIOL DE ALARCÓN, N. (1999) pp. 49-68.

Secundaria, así como en la contratación de profesorado para los Institutos de Educación Secundaria.”

1.2 LA MÚSICA EN LOS CONSERVATORIOS

Hasta los años 70, la educación musical en España, sin ningún cauce abierto en las enseñanzas generales, se estableció como enseñanza *marginal* e independiente, en los Conservatorios. En 1830 nace el primer Conservatorio de España: el Conservatorio de Madrid. Regido por diversos Reglamentos en sus comienzos, fue precisamente “el reglamento de 1917 de la **enseñanza profesional**, [...] [el que] marcó la pauta hasta el momento actual.” (Pérez Gutiérrez, 1994: 22) Por el Decreto de 1942 se establecieron las tres categorías de Conservatorios: Superiores, Profesionales y Elementales, que han llegado hasta nuestros días. Pero en España, a diferencia que en Europa, esta clasificación no se llevó a efecto de forma real, ya que en los Conservatorios Superiores se contemplaron y convivieron las tres categorías antes mencionadas. De la misma forma, cuando la oferta académica se amplió y surgieron Conservatorios Elementales y Profesionales, los grados no se separaron en distintos Centros. Así, en los Conservatorios Profesionales se impartían las enseñanzas de Grado Elemental y Medio, igual que en los Superiores se ofrecían los grados Elemental, Medio y Superior.

La situación de esta enseñanza profesional de la Música hasta la década de los 70, la define perfectamente Pérez Gutiérrez:

“España siguió con el concepto romántico de crear cantantes de ópera, compositores y algún que otro virtuoso, mientras que en el resto de Europa se alcanzaban cotas de alta profesionalidad. España vivía de espaldas a Europa creando la típica niña romántica para cantar la Romanza de turno y para tocar *Para Elisa* de Beethoven. No hay más música en los niveles educativos que la enseñada en los pobres y escasos Conservatorios para una élite musical [...] herencia del romanticismo en la que los estudios musicales son el lujo que solamente se pueden permitir las “hijas de papá”. (Pérez Gutiérrez, 1994:22)

A partir de esta fecha, y hasta la implantación de la LOGSE, los Conservatorios, regulados sus estudios por el Decreto 2618/1966 sobre Reglamentación General de Conservatorios de Música (RGCM), han seguido manteniendo la imagen *elitista* de una educación musical dedicada a crear concertistas, a enseñar a los mejor dotados y a ignorar su “misión como centro educativo musical tal como se concibe en el resto del mundo” (Pérez Gutiérrez, 1994: 23)

“Se ha menospreciado a los instrumentos que no sean piano y violín, [...] La preparación se ha centrado únicamente en los solistas, olvidándose de la Música de Cámara, orquesta, y de los pedagogos donde van a parar el 98% de todos los que salen de [...] nuestros centros musicales”. (Pérez Gutiérrez, 1994:23)

Durante esta etapa, de incipientes intentos por incluir la Educación Musical en la enseñanza general, - como se ha indicado más arriba -, los Conservatorios han seguido sufriendo serios problemas:

- Respecto a la **ordenación académica**:

Según palabras de Pliego de Andrés (1991:22)¹⁰⁵ los estudios musicales han reflejado durante mucho tiempo una “flexibilidad extraña” que ha dado lugar al *caos académico*. En la RGCM se mezclaban las instrucciones referidas a la ordenación académica, con cuestiones administrativas y de régimen interno de los Centros. Las enseñanzas musicales tenían la particularidad de no ordenarse en cursos integrales agrupando las diversas asignaturas, gozando éstas de cierta independencia. Los estudiantes de música se matriculaban de *asignaturas sueltas*, obedeciendo a unas complicadas normas que condicionaban el acceso a cada una de ellas. Según aprobaban distintas asignaturas, optaban a los distintos cursos académicos. Y es que la diferenciación entre los Grados Elemental, Medio y Superior era meramente teórica. De la misma forma que convivían los tres grados en un mismo edificio, el alumnado podía cursar simultáneamente asignaturas de grados diferentes encaminadas a una de las múltiples Titulaciones a obtener.

“Las enseñanzas musicales se dividen en tres grados: elemental, medio y superior. La división es puramente administrativa y, a pesar de que refleja una dedicación que es progresivamente más intensa, no responde a una articulación didáctica ni pedagógica. La delimitación es confusa incluso en el Plan de Estudios y un estudiante puede estar matriculado en asignaturas de diversos grados al mismo tiempo”. (Pliego de Andrés, 1991: 41)

A este desorden académico también contribuía el hecho que se apuntaba anteriormente: la convivencia de diferentes Grados en un mismo Centro. Los Conservatorios Elementales, que puede parecer fueran los únicos en mantener la lógica en este tema, también participaron del *caos*, ya que por el Decreto 1991/1975, de 17 de julio, (BOE de 2 de septiembre) se les autorizaba a impartir enseñanzas de Grado Medio, siempre que el profesorado tuviera la titulación académica requerida. De la misma forma, los Conservatorios de Grado

¹⁰⁵ PLIEGO DE ANDRÉS, VÍCTOR (1991). *Guía para estudiar Música*. Madrid: Arte Tripharia.

Profesional también son autorizados a impartir con carácter excepcional, algunos cursos de Grado Superior (RGCM, art.6)

- Respecto a la **duración de los estudios musicales**:

La gran duración de los estudios musicales ha sido un inconveniente más para el alumnado. Los estudios de Conservatorio muchas veces parecían prolongarse *eternamente*. Y es que dependiendo de las asignaturas cursadas se podían obtener diversas titulaciones, y en este intrincado camino de múltiples salidas, era fácil perderse.

En los estudios oficiales de música existían hasta cuarenta y seis asignaturas distintas, cada una de las cuales se cursaba en un número determinado de años académicos, repartidos entre los tres grados: elemental, medio y superior. En lo referente al instrumento, con frecuencia los estudios duraban 8 años, aunque en el caso del piano, el violín y el violonchelo eran diez. Los estudios de percusión, armonio, clavicémbalo y acordeón se cursaban en 5 años; y en 7, los estudios de órgano. Aparte de esto, para todos los estudiantes era necesario cursar los 5 años de Solfeo y una cantidad nada despreciable de asignaturas complementarias, de entre las 21 existentes, dependiendo del título al que optara el alumnado.

“Para optar a los distintos títulos y diplomas de conservatorio hay que aprobar un número de cursos de determinadas asignaturas. Muchas son comunes a todos los títulos, pero otras varían específicamente”. (Pliego de Andrés, 1991: 78)

Cuando se cursaban varias asignaturas, se complicaba la tarea de coordinar sus respectivos horarios, bien porque coincidían, bien porque estaban muy dispersas. Ello contribuía a aumentar la duración de los estudios musicales.

- Respecto a la **marginación** de las enseñanzas musicales:

Ya se ha comentado que la presencia de la Música en la enseñanza general, hasta la implantación de la LOGSE, era algo más teórico que real. El alumnado que estudiaba Música se veía forzado a hacerlo como actividad secundaria y complementaria, simultaneando sus estudios con los de régimen general, lo que normalmente impedía la plena dedicación a la música, ya que como es lógico, los esfuerzos principales del alumnado se dirigía a los estudios generales. A esto también contribuía la desorganización de los mismos, no articulados en niveles educativos claros, y la excesiva dilatación de éstos en el tiempo, de lo que ya se ha hablado anteriormente.

“La presencia de la música en la educación general es más formal que efectiva [...] los escolares que deseen recibir una educación musical tienen que ir a un Conservatorio por las tardes, en las horas [...] libres de después de la escuela,

[...] sobrecarga escolar que consume bastantes energías". (Pliego de Andrés, 1991: 21)

Esto suponía una situación de clara desventaja del alumnado que estudiaba Música con respecto a los que no lo hacían, ya que no sólo tenían menos tiempo libre que los demás, sino que a las tareas del colegio tenían que sumar el tiempo de dedicación diaria a la práctica de su instrumento.

La obligación de compatibilizar los estudios musicales con los de carácter general se mantenía muchas veces hasta la enseñanza universitaria, por la dilatada duración de los mismos y, si entonces no se habían abandonado, era frecuente seguir compatibilizándolos con otra carrera. De esta forma, no era frecuente encontrar alumnos o alumnas en los Cursos Superiores con plena dedicación a la Música. Otra razón para ello era que por su edad, se incorporaban al mundo laboral antes de titularse, lo que a veces obstaculizaba igualmente su dedicación a los estudios superiores.

En realidad, apenas existen estudiantes de música de verdad, ni siquiera en los últimos cursos de los conservatorios, que dediquen sus esfuerzos de forma prioritaria y exclusiva a esta actividad. El problema de la enseñanza musical en España es verdaderamente ontológico. (Pliego de Andrés, 1991: 22)

Era difícil cambiar estas situaciones instaladas en nuestro país durante largo tiempo. Además, la despreocupación política hacia la enseñanza de la Música se evidenciaba más claramente en la existencia de grandes vacíos legales, ya que se legislaba para los niveles generales de enseñanza olvidando a la Música. Y es que los estudios musicales no estaban incluidos en ningún nivel educativo. Eran enseñanzas ... ¡artísticas!. (Pliego de Andrés; 1991: 45-46)

1.3 LA MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD

La evolución de la Música en las Universidades españolas se puede resumir, siguiendo los estudios de López-Calo¹⁰⁶, en tres puntos:

"1º: Presencia de la Música en las Universidades hispánicas de la Edad Media, con especial mención a la de Salamanca en tiempos de Alfonso X el Sabio.

¹⁰⁶ LÓPEZ-CALO, J. (1983) *La Música en la Universidad. Historia y Legislación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago. Cit. en MEDINA ÁLVAREZ, ÁNGEL (1995) "Música Universitaria" *Eufonía*. nº1 octubre 1995. Barcelona: Graó. pp.79-87.

LÓPEZ-CALO, J (1986) "La música en la Universidad en España y en Europa", en *I Simposio Nacional de Didáctica de la Música*. Madrid: Universidad Complutense. pp. 161-209. Cit. en Medina Álvarez, Ángel (1995)

2º: **Presencia de la Música en las Universidades españolas del Renacimiento y del Barroco**, en un magnífico marco de humanismo que ligó a la Universidad a figuras de tantísimo valor como el gran Francisco de Salinas.

3º: **Término de esta situación en el siglo XIX**, merced a una serie de reformas educativas que tornan obsoleta la música en las Universidades". (Medina Álvarez, A. 1995: 80)

Durante la Edad Media, el conocimiento en las Universidades se organizaba en torno a las siete Artes Liberales, incluyéndose la Música entre las materias del *quadrivium*.¹⁰⁷ Desde 1254, fecha de la promulgación de los estatutos de la Universidad de Salamanca por parte de Alfonso X el Sabio, se incorporó la enseñanza de la Música a la Universidad española, en su doble vertiente teórico-práctica. Posteriormente, la Universidad de Salamanca contó entre sus catedráticos con Francisco Salinas¹⁰⁸, quien desempeñó este cargo entre 1567 y 1590. En Salamanca la música ocupó un puesto relevante durante todo el período renacentista. (Tur Mayans, 1992: 484-485). También la Universidad de Alcalá, fundada en 1499 por el Cardenal Cisneros, incluyó la música entre las materias universitarias objeto de estudio.

"Las universidades, pues, han supuesto desde su origen, la levadura de la educación musical moderna, la conservación de la teoría antigua -reinterpretada y creada-, el esplendor de la polifonía (en colaboración con el culto cristiano) y el renacimiento en la ópera del drama clásico. Han supuesto, además, la confirmación por los estudios humanísticos de que nada puede, como la íntima unión de la palabra y la música, rebasar los límites expresivos; como ya creían y practicaban los clásicos griegos con toda evidencia. Por más insonora que sea hoy esta evidencia, su eficacia educativa y su presencia en la cultura no se puede ignorar." (Tur Mayans, 1992: 489)

En el siglo XIX comienza "un período de alejamiento de la actividad musical de las aulas universitarias, y las relaciones entre música y Universidad pasaron a estar presididas por un profundo desencuentro." (Téllez, 1997:26-29)¹⁰⁹

Después de ese período de olvido, los logros por la normalización de las enseñanzas artísticas en la Universidad hasta 1990, podrían resumirse de la siguiente forma:

- La fundación del Instituto Español de Musicología, en 1943.

¹⁰⁷ Este modelo estaba organizado siguiendo un orden de progresión, según el *trivium* (*gramática, retórica y dialéctica*) y el *cuadrivium* (*aritmética, geometría, música y astronomía*). El *trivium* era el estudio de las artes de la elocuencia y el *quadrivium*, el de las artes matemáticas. (Téllez, Enrique (1997:28)

¹⁰⁸ Francisco Salinas (1513-1590). Organista y teórico. Escribió *Siete libros sobre la música* una de las aportaciones más importantes al estudio teórico de la música durante el siglo XVI.

¹⁰⁹ TÉLLEZ, ENRIQUE (1997) "Reflexiones en torno a la enseñanza de la Música en la Universidad", en *Música y Educación* nº 29. Abril 1997. Madrid: Musicalis. pp. 25-44.

- La creación de cátedras de difusión, cultura musical o extensión universitaria en varias universidades:

“En varias universidades españolas han existido aulas, cátedras, departamentos o institutos de música dedicados a desarrollar tareas de extensión cultural, organizando conciertos y conferencias. Uno de los Departamentos interfacultativos más activos y veteranos es el de la Universidad Autónoma de Madrid, recientemente transformado en Centro Superior de Investigación y Promoción de la Música, que dirige D. José Peris Lacasa. En la Universidad Autónoma de Barcelona existe desde hace años el Instituto Universitario de Documentación e Investigación Musicológica “Josep Ricart i Matas”, al frente del cual está D. Francesc Bonastre. En diciembre de 1989 se hizo público el proyecto de la Universidad Complutense de Madrid para la creación de un ambicioso Instituto Complutense de Ciencias Musicales a través del cual se quieren desarrollar numerosos proyectos. El impulsor de esta iniciativa, en la que participan el Ministerio de la Cultura y la Sociedad General de Autores de España, es D. Emilio Casares Rodicio.” (Pliego de Andrés, 1991: 100-102)

Cuando en 1970, la Ley General de Educación dispuso la incorporación de los Conservatorios a la Universidad, la legislación, aún con sus muchos vacíos, contempló esta asimilación. De esta forma:

“los títulos de profesor superior están asimilados a los de Doctor, los de profesor a los de licenciado universitario, y los diplomas de instrumentista a los de diplomado, a efectos de tasas, en la reglamentación general de Conservatorios de Música (Decreto 2618/1966, art. 15). El Decreto 2007/1973, de 26 de julio, por el que se regulan los turnos de provisión de plazas de profesorado en Escuelas Superiores de Bellas Artes, Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático y Danza (BOE de 23 de agosto) también asimila en el baremo el título de profesor al de licenciado y el de profesor superior al de Doctor”.(Pliego de Andrés, 1991: 76-77)

“La Sala Tercera de lo Contencioso Administrativo de la Audiencia Territorial de Barcelona dictó una sentencia (núm. 38) el 24 de enero de 1987, equiparando el título superior de música de quienes recurrieron al de Doctor, para que pudieran acceder a Cátedras de Escuelas Universitarias. Esta sentencia ha creado un importante precedente”. (ibid. 76-77)

“El Título de Profesor Superior de Conservatorio está equiparado al de Licenciado Universitario a los efectos de impartir docencia de enseñanzas musicales en centros públicos y privados, así como para el acceso a los cuerpos docentes correspondientes (Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de música: BOE del 14 de junio) Ello faculta a los profesores superiores para impartir enseñanzas musicales como profesores de Conservatorio, de enseñanza secundaria o de escuelas universitaria”. (ibid. 76-77)

Más adelante, con la aprobación del Título de 2º ciclo de la especialidad de Musicología (BOE 17-12-1984) continuaron estos logros, que no eran más que el comienzo de todo un proceso de lucha y reivindicación por situar a la Música en el sitio que le corresponde en cada uno de los estamentos educativos.

2

LA MÚSICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA IMPLANTACIÓN DE LA LOGSE

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 238/90 de 4 Octubre 1990), LOGSE, abordó por primera vez en nuestro país dentro del contexto de una Reforma del Sistema Educativo, una regulación extensa de las enseñanzas musicales. España empezó entonces a despertar del gran letargo musical fruto, según palabras de Mariano Pérez Gutiérrez (1994: 20), “de no haber existido ninguna política seria educativo-musical en nuestro país, del bajo nivel cultural-musical de España hasta los años 80 y del concepto Romántico de Educación Musical, [...] como adorno para una élite y clase aristocrática.”

Mediante esta Reforma se establece que el Sistema Educativo comprenderá enseñanzas de régimen general y enseñanzas de régimen especial (art. 3 de la LOGSE) en las que se engloban las enseñanzas artísticas. Por primera vez en nuestro país, se conectan las enseñanzas musicales con la estructura general del Sistema Educativo para conseguir la suficiente flexibilidad que permita atender las diferentes demandas de interés social, así como los distintos grados de profesionalización musical. Se pretende con esto proporcionar una educación musical de amplia oferta, sin limitación de capacidades, intereses, edades,... para contribuir a la formación integral del ser humano en su doble faceta individual y social.

Verdaderamente, la música debería ser “patrimonio de todos los seres humanos” (Pliego de Andrés, 1991: 13) y cuesta creer que las estructuras docentes de nuestro país no hayan ofrecido hasta el momento posibilidades adecuadas para que este derecho se desarrolle correctamente. A pesar de estar suficientemente probado el alto valor educativo de la música, hoy en día, en pleno siglo XXI, el músico está muy lejos de gozar del *status* social que merece. En contrapartida, y a pesar de todas las dificultades, cada vez es mayor el número de personas que, conscientes de su insuficiente formación en este campo del saber, se interesan por adentrarse en el mundo de la Música, e intentan acceder a este “bien cultural” que sin dudas les pertenece.

La nueva concepción educativa se ha ido materializando a lo largo de estos últimos doce años en una serie de logros que se exponen a continuación:

- ***La implantación curricular de la Música en la Enseñanza General:***

En *Educación Infantil*, integrada dentro del Área de Comunicación y Representación, impartándose de forma globalizada como todos los contenidos a esta edad.

En *Educación Primaria*, integrada en el ámbito de Educación Artística, compartiendo horario con las materias de Plástica y Dramatización.

En la *Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO), contemplada específicamente como Área de Música.

En la *Enseñanza Secundaria Postobligatoria* mediante la opción del Bachillerato Artístico-Musical.

- ***La estructuración de las enseñanzas de Régimen especial*** (Conservatorios) en tres Grados: Elemental, Medio y Superior, con sus currículos debidamente delimitados.
- ***La posibilidad de coordinar la enseñanza general con los estudios específicos de Música*** mediante la creación de Centros Integrados.
- ***La creación de la Titulación Maestro-Especialista en Educación Musical***, con lo que se perfila por primera vez la figura del docente especializado en esta materia en la E. Primaria.¹¹⁰

2.1 LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL

Teóricamente, la finalidad de la LOGSE es proporcionar a todos los educandos una preparación integral que incluya la educación de la sensibilidad artística así como facilitar el acceso tanto al Bachillerato Artístico-Musical como posteriormente a los estudios superiores vinculados a estas actividades. En la

¹¹⁰ El Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto (BOE de 11 de Octubre), establece el Título Universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, figurando entre ellas la de Maestro-Especialidad de Educación Musical. Asimismo se establecen las directrices generales propias de los Planes de Estudio conducentes a su obtención.

práctica, como se indicará a continuación, aunque se ha dado un gran paso en lo que respecta a la Educación Musical, existen aún problemas importantes por solucionar.

2.1.1 En Educación Infantil

Según la LOGSE se consideran bases fundamentales de la Educación Musical la *percepción* y la *expresión* como formas de comunicación. En E. Infantil se ponen de manifiesto mediante el descubrimiento y la experimentación por parte del alumnado de las propiedades sonoras de su propio cuerpo y de los objetos del entorno. En el plano de la percepción se desarrollan la sensorialidad y afectividad auditivas, y en el plano de la expresión la realización de movimientos naturales corporales como iniciación al ritmo, el canto, la manipulación instrumental y la improvisación. Esto permite al alumnado observar, reconocer, manipular y expresarse en situaciones de la vida cotidiana e ir desarrollando el gusto e interés por este tipo de actividades.

Los encargados de abordar las primeras fases del proceso educativo musical de los más pequeños, son los maestros y maestras especialistas de E. Infantil, que no adquieren en su formación los conocimientos pedagógico-musicales necesarios para esta labor, por lo que es fácil encontrarse en las aulas de Infantil con la realización de actividades musicales inconexas, con falta de sistematización y de coherencia curricular. Se puede señalar sin embargo la predisposición de estos especialistas a completar su formación musical a través de Cursos de Perfeccionamiento ya que en su trabajo diario son conscientes de los beneficios que reporta la educación musical en la formación integral del alumnado.

La LOGSE contempla en su art. 16 que los especialistas en Educación Musical darán asesoramiento a los de Infantil en material musical. Aunque esto no suele realizarse en la práctica, en tres Centros de la comarca de Pamplona se está llevando a cabo un proyecto piloto para el asesoramiento de los especialistas de Educación Musical al profesorado de educación infantil. (Larrinaga, 2000: 56) ¹¹¹

Lo que es innegable es que “el profesorado de Educación Infantil tiene, [desde la puesta en funcionamiento de la LOGSE], la posibilidad y el reto de colocar los cimientos del desarrollo sensorial, de la sensibilización musical y de

¹¹¹ LARRINAGA, A. LAUCIRICA (2000) “Interacción de recursos humanos en la educación musical de 0 a 6 años”, en *Kikirikí* nº 57 Junio-Agosto 2000. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular. pp. 53-56.

la adquisición de hábitos básicos para una educación musical generalizada a lo largo de toda la escolaridad.” (Vidal y Soler, 1995: 20)¹¹²

Bernal y Calvo (1997:33) indican que el profesorado de educación infantil debe ser consciente de la importancia de la educación musical a estas edades, de su relevancia como eje motivador y globalizador en el aprendizaje, así como del efecto favorecedor que ejerce tanto en el desarrollo personal como en el aprendizaje de otras materias.

Como sugiere Bernal (1999:29)¹¹³ “la actuación educativa no debe ir en la línea de cuánto ha de saberse de música, sino qué se sabe hacer con la música. Ser especialista en educación infantil precisa una preparación cultural, pedagógica, psicológica, etc. unida a una actitud, aptitud y sensibilidad musical necesaria que complete su formación musical”.

2.1.2 En Educación Primaria

“En el **Área de Educación Artística** en Primaria están comprendidas diversas formas de expresión y representación - **plástica, musical y dramática**- mediante las cuales se aprehenden, expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior del niño y la niña”. (Real Decreto 1006 de 14/06/1991).

Música, Plástica y Dramatización constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados como reconoce el Real Decreto y merecerían por tanto su consideración independiente en la práctica educativa; sin embargo se siguen presentando en una sola área aludiendo a las características propias de la etapa Primaria y a su carácter eminentemente globalizador.¹¹⁴

“Si bien la justificación de englobar estas tres facetas de las artes tiene unas connotaciones más racionales, no es menos cierto que parece una especie de obsesión de la Administración el de colocar a la música con otros conjuntos de materias educativas. [...] Todo esto responde en cierto modo, a la desconsideración que aún siente la sociedad por el arte en general y la poca entidad que tiene la educación musical en el contexto educativo”. (Oriol de Alarcón, 1992:27)

¹¹² VIDAL, CARMEN y SOLER, TERESA (1995) “El aprendizaje de la música en jardines de Infancia y Parvularios: ¿para qué?”, en *Eufonía* nº1, Octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 19-25.

¹¹³ BERNAL, JULIA (1999) “La formación musical del maestro especialista en educación infantil”, en *Eufonía* nº 15, Abril 1999. Barcelona: Graó. pp. 23-32.

¹¹⁴ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de *Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990)

Esto ha traído sus problemas en la práctica, ya que además no existen orientaciones concretas en cuanto al horario del Área. Se sugieren 3 horas semanales de forma global para Plástica, Música y Dramatización. De estas tres materias, la Música es la única impartida por un profesor especialista. ¿No es una incongruencia crear la figura del Profesor especialista en Educación Musical para impartir Música en Primaria y contemplar a la Música de forma indefinida dentro del Área Artística, sin ni siquiera fijar horario para dicha materia?. En la realidad la Música se imparte una o dos horas semanales, dependiendo de las Comunidades Autónomas, tiempo insuficiente para un aprendizaje adecuado; además, no siempre es así: los alumnos y alumnas que viven en lugares apartados de los centros neurálgicos de cada región, cuyo profesorado especialista es itinerante y ha de viajar de un Centro escolar a otro, no reciben mas de 30-45 minutos de clase semanales, agravándose la circunstancia si además tenemos en cuenta que muchas veces estos Centros no suelen estar dotados de material suficiente ni de condiciones adecuadas de espacio para poder desarrollar las clases con garantía de calidad.

“La planificación del currículum musical escolar está determinada en el Diseño Curricular Base para Educación Primaria y posteriormente desarrollada en la Resolución de 5 de Marzo de 1992 (BOE del 24) por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la E. Primaria y se establecen las orientaciones para la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para cada uno de los ciclos. La *percepción* y la *expresión* se presentan como los ejes en torno a los que se organiza la secuencia de capacidades y contenidos”.(Oriol de Alarcón, 1992: 13)¹¹⁵

Es sabido que el Proyecto Curricular de Educación Musical debe estar integrado en el Proyecto Educativo de Centro. Con la LOGSE se facilita la labor de elaboración de dichos proyectos, de las programaciones correspondientes y de su desarrollo en las aulas, ofreciendo por primera vez la oportunidad de participación al profesorado, y permitiendo un margen flexible de adaptación a los objetivos generales según las características del alumnado y el contexto socioeconómico y cultural del Centro. En la práctica esto se traduce en una gran exigencia para el profesorado que ha visto aumentar proporcionalmente a su participación, su responsabilidad y su trabajo. Las editoriales han tomado la iniciativa de ofertar novedosos materiales curriculares “*adaptados a la LOGSE*” lanzándolos al mercado sin tardanza. El famoso *Currículum abierto* se cierra muchas veces mediante la elección de una de las propuestas existentes en el mercado, sin más. Esto, unido a la movilidad del profesorado, hace que sea difícil establecer una labor docente de calidad¹¹⁶.

¹¹⁵ ORIOL DE ALARCÓN, NICOLÁS (1992) “Desarrollo de la Educación Musical en la Educación Primaria según la LOGSE”, en *Música y Educación* nº 10. Junio 1992. Madrid: Musicalia. pp. 11-28.

¹¹⁶ ROMÁN GARCÍA, SARA (2000) “Un recorrido por la educación musical en la LOGSE”, en *Kikirikí*, nº 57. Sevilla: M.C.E.P. pp. 41-45.

Por otro lado, en muchos casos las bondades de la LOGSE no se han hecho efectivas en una mejora de las condiciones de trabajo para los docentes de música. Después de catorce años desde el comienzo de la tan anhelada reforma, en muchos Centros sigue siendo una utopía el aula específica de Música debidamente acondicionada y con adecuada dotación de material. Como era de esperar se ha puesto mucho empeño en redactar la filosofía del Proyecto pero no tanto en dotar a los Centros de los Recursos humanos y materiales necesarios para hacer realidad el espíritu de la Reforma. Es cierto que esto supone una dotación económica considerable, pero por otra parte necesaria si de verdad todo el contenido de la LOGSE es lo suficientemente importante para merecer ser llevado a la práctica de forma íntegra.

Y respecto al profesorado que imparte Música en Primaria, si bien es claro que “la enseñanza de la Música [...] serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente” (art.16 LOGSE), es necesario señalar que en nuestra realidad educativa convive un profesorado heterogéneo procedente de Habilitaciones, Cursos de Especialización para Maestros Funcionarios y Maestros - Especialistas en Educación Musical:

- Las **habilitaciones** en Maestro especialista de Educación Musical, fueron concedidas por el Ministerio de Educación y Ciencia a todos aquellos maestros en activo que tuviesen el Diploma Elemental de Conservatorio, y lo solicitasen dentro del plazo propuesto para ello. Esto benefició en muchos casos a maestros que de otra forma no hubiesen tenido posibilidad de traslado por su propia especialidad; concursando por Educación Musical, pudieron acceder a un mejor puesto de trabajo.
- Los **Cursos de Especialización Musical** para maestros, convocados por el Ministerio de Educación y Ciencia y por las Comunidades Autónomas, antes de crearse la especialidad y aún después de puesta en funcionamiento la misma, supusieron para muchos docentes el premio a su dilatada carrera, dándoles igualmente la opción de un traslado imposible de conseguir por otras especialidades más saturadas.
- Los **maestros especialistas en Educación Musical**, formados en las Escuelas Universitarias y Facultades de Educación según el Plan de Estudios puesto en marcha para la propia especialidad, donde es clara una situación de desigualdad inicial; al no realizarse prueba de acceso, estudiantes de Conservatorio y alumnado con aptitudes y conocimientos musicales conviven con otros que no saben absolutamente nada de Música, o que simplemente han entrado en la especialidad de Educación Musical porque no han sido admitidos en otra carrera. Parece fácil comprender que en tres años es imposible que muchos de estos futuros especialistas se formen

musical y pedagógicamente para poder ejercer con unas bases sólidas que garantice el éxito docente.

Todo ello se traduce en un *maremágnum* de profesorado donde unas veces se observan carencias de contenido musical y otras, una falta de Metodología y Didáctica Musical adecuadas, que suelen suplirse con buena voluntad, asistencia a Cursos de Perfeccionamiento,... pero que aun así se traducen en la perpetuación de “viejas tradiciones docentes musicales” que impiden el avance de la Educación Musical en la escuela.¹¹⁷

2.1.3 En Educación Secundaria Obligatoria

Según el Real Decreto 6.9.91 (BOE 16-9-91), al carácter más global que el Área de Educación Artística presenta en la etapa de Primaria, sucede en la etapa de Secundaria una aproximación a lo artístico más diferenciada y analítica.

Entre las Áreas de Conocimiento Obligatorias de esta etapa, figura la Música (Artículo 20 LOGSE). Es cursada por el alumnado en los dos ciclos de Secundaria, con una distribución horaria de 1 hora en primer y segundo Curso, 2 horas en tercero, y 3 en cuarto curso, (en este caso como asignatura optativa).

La educación musical en Secundaria se aborda en la Ley desde una triple dimensión: la música como lenguaje, como medio con poder de comunicación basado en códigos culturalmente establecidos en cada sociedad, y la música en su dimensión estética. Promueve igual que en Primaria el desarrollo de capacidades *perceptivas* de escucha activa, audición atenta y memoria comprensiva, y *expresivas* mediante el cultivo de la voz, las habilidades instrumentales y el movimiento y la danza. Entre ambas se establece una relación recíproca y cíclica. Unas y otras se desarrollan e implican en ámbitos de diferente naturaleza: psicomotores, emocionales y cognitivos. La Música en este área se plantea

“como una consolidación de la formación musical del alumnado, al tratarse de la última etapa en la que esta materia es obligatoria, proporcionándole un conjunto de experiencias de aprendizaje, conectadas en su primer tramo con la visión global de la etapa anterior, que le capacite para poder participar en actividades musicales propias de la vida cultural de su entorno. Una participación que se ha de ver favorecida por un conocimiento del hecho musical, como manifestación cultural e histórica y el afianzamiento de una

¹¹⁷ SANJOSÉ HUGUET, VICENTE (1994): “Hacia una Didáctica de la Educación Musical científicamente fundamentada”, en *Música y educación* nº 18. Junio 1994. Madrid: Musicalia.pp. 17-34.

postura abierta, reflexiva y crítica ante la creación y difusión de la música en nuestra sociedad". (Decreto 148/2002 de 14 de mayo, [...] por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía)

Uno de los aspectos más positivos de la Reforma y del que ya hemos hablado anteriormente, es la autonomía pedagógica que adquieren los Centros escolares, encargados de desarrollar y completar el currículum en el marco de su programación docente. Cada Centro Educativo podrá reflejar su propio estilo, en la medida en que sea capaz de responder a su contexto socioeconómico y cultural, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa de sus docentes, padres, madres y alumnado.

Al igual que se señaló en Primaria, el carácter abierto del Currículum, en el que se manifiesta "hasta dónde debe llegar el aprendizaje, pero en el que no está prefijado el camino a seguir" (Lomas 1995: 41)¹¹⁸ favorece la investigación educativa en el ámbito musical y la creación de nuevos materiales para situaciones concretas de aprendizaje; pero requiere gran esfuerzo por parte del profesorado, por lo que ocurre también que esto se deja a merced de las editoriales, con el consiguiente peligro, como se consideraba anteriormente.

"Es probable que [...] el atractivo de ciertos materiales y el peso comercial de las editoriales sean los que impongan las pautas de actuación en el aula, desvirtuando así ese carácter semiabierto del currículum. El profesor, enfrascado en la búsqueda de *recetas* para aplicar en sus clases, dejará de lado la posibilidad de utilizar la nueva situación para la reflexión e investigación, sustituyendo un modelo por otro". (Lomas García, 1995:41)

Con respecto al profesorado de Música de E. Secundaria, también éste es de origen dispar: Licenciados formados en Conservatorios y formados en las Universidades, entre los que se encuentran Musicólogos y licenciados en otras materias con diversos estudios musicales. Es lógico pensar que la diferente formación pedagógico-musical de estos docentes, conlleve un tipo de implicaciones distintas a la hora de impartir clases de Música en Secundaria. Por otro lado el aislamiento de los Profesores de Música en Secundaria, únicos en su Departamento en muchos Centros, no favorece el avance profesional.

¹¹⁸ LOMAS GARCÍA, ÁNGEL (1995) "¿Saber de Música o saber usar la Música?. La competencia musical en la Educación Secundaria", en *Eufonía*. nº 1 octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 40-50. Sobre la configuración abierta del currículum ver COLL, CÉSAR (1987) *Psicología y currículum*. Madrid: Paidós.

Se ha demandado desde el propio colectivo, en palabras de Martínez Riazuelo:

“una mayor y más eficaz difusión de los materiales curriculares a nivel de distintas comunidades autónomas [...] [lo que daría lugar a] una mayor comunicación entre los profesores de Secundaria, Asociación y Centros de Asesoramiento o Formación del Profesorado.” (Martínez Riazuelo, 1994: 48)¹¹⁹

Siguiendo este criterio, gran parte del profesorado constituyen grupos de trabajo e interactúan creando sus propios materiales y convirtiéndose en verdaderos investigadores en el aula.¹²⁰

“Queda clara nuestra opción didáctica, al no recomendar libro de texto (creemos que los que hay hoy en el mercado no responden a nuestra concepción de lo que debe ser la enseñanza de la música en la Educación Obligatoria), al preferir que sean los propios alumnos/as quienes confeccionen su propio texto, a partir del material elaborado por los profesores del departamento, con las actividades propuestas, junto con los materiales de repertorio vocal e instrumental que se desarrollen” (Carrillo Castellón; Amat Castillo, 1996: 100)

En cuanto al alumnado, la tarea en estas edades es difícil y mas si contamos con que en la etapa educativa anterior estas enseñanzas no se imparten de manera generalizada en todos los colegios, y por tanto el alumnado que llega es muy diferente: desde los que han adquirido una base musical adecuada mediante un trabajo sistemático, hasta los que no han tenido ningún tipo de contacto con estas enseñanzas. Por otra parte, la formación musical que se recibía en Secundaria se centraba casi exclusivamente en el estudio de la Historia de la Música “cultura”, sin tener en cuenta la pluralidad del panorama musical existente en nuestra sociedad actual. El mundo musical de los estudiantes de hoy recibe muchas influencias de nuevos lenguajes musicales presentes en la cultura actual (pop, jazz y blues, folk, new age,...) que paulatinamente van siendo incluidos en el Currículum sobre todo como planteamiento de actividades. Éste es verdaderamente el momento para dejar atrás visiones demasiado historicistas de la Educación Musical y ofrecer un sitio relevante a los nuevos lenguajes musicales bastante mas cercanos a las vivencias del alumnado de estas edades.

¹¹⁹ MARTÍNEZ RIAZUELO, INMACULADA (1994) “La Música en la Educación Secundaria” en *Música y Educación* nº 18 Junio 1994. Madrid: Musicalis. pp. 45-60.

¹²⁰Se puede ver el ejemplo de Programación Didáctica del Área de Música de CARRILLO CASTELLÓN, BIENVENIDO; AMAT CASTILLO, M^a DEL CARMEN (1996): “La programación Didáctica como elemento fundamental de la acción docente en el Área de Música.” en *Música y Educación* nº 26 junio 1996. Madrid: Musicalis. pp. 91-106.

En el terreno de la práctica, se observa un desfase cada vez más claro entre las expectativas iniciales y los resultados que empiezan a vislumbrarse. Los especialistas (docentes y artistas) de esta materia han solicitado por diferentes vías ser escuchados como colectivo para poder reivindicar lo que a todas luces es justo y necesario:¹²¹ un horario digno para la Música en la ESO, de acuerdo a su carácter de asignatura troncal, ya que es un área de “conocimiento obligatorio” en esta etapa, de acuerdo con el art. 20.2 de la L.O. 12/1990 de 4 de octubre. Por ser una asignatura que contribuye a la formación integral del alumnado, se necesita un horario suficiente para “la realización de la transmisión adecuada de un programa serio y formativo”. (ISME 2000: 171). Además, es importante que la Música permanezca en Secundaria, ya que servirá de preparación para muchos alumnos que continuarán sus estudios en el Bachillerato.

Actualmente, en Andalucía se mantiene como asignatura troncal en los tres primeros cursos de la ESO, con 1 hora semanal en Primero y Segundo, y dos horas en tercero, mientras que aparece como asignatura optativa con tres horas en cuarto curso.

2.1.4 En Bachillerato

Según el Real Decreto 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del nuevo Bachillerato (BOE 2-12-91) las distintas modalidades del Bachillerato atienden la triple finalidad formativa, orientadora y preparativa en relación con los correspondientes ámbitos del saber, la cultura y la profesionalización que defina cada modalidad.

En el caso del Bachillerato en Música y de acuerdo con lo establecido en el artículo 41.2 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenamiento General del Sistema Educativo y en el artículo 14.2 del Real decreto 1178/92, de 2 de octubre, los alumnos y alumnas que hayan superado el Tercer Ciclo de Grado Medio de las enseñanzas musicales y las materias comunes de Bachillerato, obtendrán el Título de Bachiller. (artículo 33 del Decreto 126/1994. Enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía)

¹²¹ ISME (International Society For Musical Education), Federación Nacional de Profesores de Música, Asociación de Profesores de Música de Secundaria de la Comunidad de Madrid, Asociación de Profesores de Música de Andalucía, Toledo, Alicante, Comunidad Valenciana y Promúsica de Palencia (2000) “Carta abierta sobre la Música y las Humanidades”, en *Música y Educación* nº 43 octubre 2000 Madrid: Musicalis. pp. 171-172.

Como ocurre en los restantes niveles educativos, a estas normas de carácter general le han sucedido otras de carácter más específico, que han ido definiendo en la práctica la situación real a la que nos enfrentamos.

En el espíritu de la LOGSE, la idea del Bachillerato musical preveía la integración de los estudios de Bachillerato y de Conservatorio, y la colaboración de ambos tipos de Centros en la elaboración de un currículum mixto con un horario racional para el alumnado. Evidentemente no podía ser un Bachillerato abierto, como las restantes modalidades del mismo, sino que estaba dirigido a aquellos estudiantes que hubieran iniciado de forma voluntaria sus estudios específicos de Música de forma paralela a los estudios generales de Primaria y Secundaria, y quisieran continuar esta especialización. Esto se llevó a cabo de forma experimental a partir del curso 1986-87 en un grupo de centros piloto de Cataluña. El alumnado cursaba las materias específicas o de modalidad en el Conservatorio, mientras que las comunes les eran impartidas en el instituto.

“La partición se hacía teniendo en cuenta, sobre todo, la trayectoria, la tradición y las instalaciones de cada tipo de centro. [...] Se conseguía una importante rentabilización del trabajo del alumnado [...] se hacía con una coordinación de horarios entre los dos centros. Hasta cierto punto se podían considerar unas enseñanzas integradas, aunque en dos Centros diferentes.” (Girbau Vila; Vilar Torrens, 1995: 52)¹²²

Cuando se redactó el texto legal que concretaba y establecía la Reforma, la visión del Bachillerato artístico pasó a ser más restrictiva. El modelo mixto, con interrelación estrecha entre los dos Centros dejó de ser una posible opción, dándose al alumnado sólo la posibilidad de cursar dos currículos sin ningún tipo de vinculación ni adecuación entre ellos. Esto únicamente podría subsanarse con la puesta en funcionamiento de los Centros Integrados.

Desde el ámbito musical, se reivindicó con fuerzas el desarrollo pleno del artículo 41 de la LOGSE, por su suma importancia. Dice literalmente:

“Las Administraciones educativas facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música o danza y las de régimen general. A este fin se adoptarán las oportunas medidas de coordinación respecto a la organización y ordenación académica de ambos tipos de estudios que incluirán, entre otras, las convalidaciones y la creación de centros integrados.”

El desarrollo de dichos Centros Integrados terminaría con la injusta situación de muchos estudiantes de Música que aún deben simultanear los

¹²² GIRBAU VILA, ROSA M^a; VILAR TORRENS, JOSEP M^a (1995): “El Bachillerato Musical”, en *Eufonía*, n^o1 Octubre 1995 Barcelona: Graó. pp. 51-57.

estudios de régimen general y musical con la consiguiente duplicidad de horarios, sobrecarga de tareas y escasez de tiempo para la realización del estudio. Nos hacemos eco de las palabras de Angulo López-Casero (1999:76)¹²³ y repetimos que “quizás sea ésta la determinación más audaz y progresista que en materia de educación Musical ofrece esa legislación” y que sería una pena que no se llevara a efecto con la seriedad que requiere. Efectivamente, después de más de una década desde la promulgación de la LOGSE, “no se ha dado ningún paso firme para el desarrollo de tan interesante idea.”

“Se trata, nada más y nada menos, de poder globalizar los estudios generales de primaria y secundaria con los musicales de grado elemental y medio. Es cierto que ha habido algunos intentos que están funcionando pero que a pesar de sus buenas intenciones no responden a los objetivos de la idea. Llamarse centros integrados por el hecho de que en el mismo edificio se impartan los estudios generales en un horario normal y luego, en otro horario distinto se impartan los estudios musicales, con la consiguiente sobrecarga de horas lectivas, está muy lejos del espíritu y concepto de centro integrado. En realidad es la misma situación que la de ir a dos Centros, con la desventaja de que el alumno no se beneficia del “paseo” en el traslado.

En rigor, el Centro Integrado significa:

- Horario único para los estudios generales y musicales.
 - No sobrepasar las horas normales sin perjudicar el rendimiento educativo del alumno.
 - Una meticulosa distribución de las materias generales-con alguna reducción de tiempo- que se compense con los beneficios que aporta la música”.
- (Angulo, 1999: 76)

El bachillerato musical ha sido desde el principio un bachillerato atípico, no sólo por su acceso sino también por sus salidas. El alumnado no podía acceder al mismo si no había superado previamente los estudios de Grado Elemental de Música en un Centro oficial, y se encontraba cursando los estudios de Grado Medio de Conservatorio. Por otro lado, al terminarlo, obtendría el Título de Bachiller, si justificaba debidamente la culminación de sus estudios musicales de Grado Medio y la superación de las materias comunes en el Instituto, pero se encontraría con una desagradable sorpresa: no podría acceder a ninguna Facultad o Escuela Universitaria, con la excepción de la Diplomatura de Maestro-especialidad Educación Musical, y de la Licenciatura (segundo ciclo) en Historia y Ciencias de la Música. Es fácil darse cuenta de que la Música ha sido nuevamente relegada, que el Bachillerato de Artes en realidad es sólo de Artes Plásticas, y que a los alumnos de Música que no sepan ciertamente los estudios universitarios que van a seguir, la postura más lógica es desaconsejarles la opción de este Bachillerato que les cerraría las puertas a otras áreas del saber en el futuro.

¹²³ ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1999) “La Educación Musical: Nuevas alternativas” en *Música y Educación* nº 37 abril 1999. Madrid: Musicalis. pp.69-77.

Es una pena constatar cómo desde las primeras opciones de Bachilleratos abiertos, con múltiples currículos, se ha llegado a adoptar la postura más simple y reduccionista, donde el Bachillerato musical de currículum abierto, flexible y lógico da paso a un modelo rígido y con salidas dudosas, que en muchos casos forzará a los estudiantes de Música a seguir llevando adelante dos currículos al mismo tiempo, para no ver mermadas sus posibilidades de realización personal. (Girbau; Vilar 1995: 54-57)

2.2 LA MÚSICA EN LAS ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL

La implantación del nuevo Sistema Educativo ha supuesto un cambio importante en la diversidad y calidad de las enseñanzas artísticas. La *profesionalización* de la enseñanza de Conservatorio, y la creación y puesta en funcionamiento de Escuelas de Música, permite la diversificación de la oferta educativa en función de las necesidades específicas del alumnado.

El Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que pueden impartir enseñanzas artísticas, determina los espacios y superficies específicas que deben reunir estos Centros, regula la ratio profesor-alumno según las enseñanzas y el tipo de clase a impartir, y define los distintos modelos de Centros, diferenciando entre los que imparten “enseñanzas regladas” de Música, de carácter profesional, y las Escuelas de Música o Danza, con una función marcadamente cultural.

“el modelo de centros que imparte enseñanzas regladas conducentes a una formación específica de profesionales, y el modelo de escuelas de música o de danza en las que prima el carácter cultural sobre el profesional, y cuya regulación se remite a cada Administración educativa”. (Real Decreto 389/1992)

2.2.1 Las Escuelas de Música

Las Escuelas de Música están reguladas por la Orden Ministerial de 30 de Julio de 1992, (BOE de 22 de agosto). Su finalidad es contribuir al desarrollo de la cultura en general y de la cultura musical en particular mediante la formación de aficionados (Art. 39.5 de la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo), ofreciendo también la posibilidad de orientación hacia estudios profesionales de quienes así lo demanden y demuestren una especial vocación y aptitud. Sus estudios no conducen a una Titulación con validez académica y sus currículos no están regulados por la Administración Educativa.

En la citada Orden Ministerial se recoge la especial responsabilidad de las corporaciones locales en la creación y mantenimiento de estos Centros con el

fin de aproximarlos a los ciudadanos y adecuar la oferta formativa a la diversidad de las situaciones existentes y se remite a las administraciones educativas la regulación de dichas Escuelas. En la práctica, esto ha dado lugar a variedad de planteamientos en las Escuelas de Música surgidas en las distintas Comunidades Autónomas, que han recibido además diferente apoyo institucional, según los casos. Aún así, mantienen rasgos generales comunes:

- Son centros relativamente jóvenes, en contraste con el resto de Europa, donde las Escuelas de Música tienen una gran tradición.¹²⁴
- Surgen, en el contexto de la LOGSE, como centros específicos de enseñanza no reglada, no obligatoria y no conducentes a titulación. Se ofertan como servicio cercano al municipio, que sirve de punto de encuentro de los ciudadanos de cualquier edad para hacer música. Son centros educativos y culturales, donde tiene cabida todo tipo de alumnado con independencia de su edad, intereses o capacidades. Realizan una labor de difusión cultural y tratan de responder con sus planteamientos a dos principios educativos: la flexibilidad y la calidad.

“Son los proyectos educativos de cada escuela los que teniendo como base los ámbitos formativos y algunas orientaciones que propone la Ley, entre las que se especifican que deben existir dos principios, la flexibilidad y la calidad, los que dan a cada Centro las características de su funcionamiento según su entorno socio-económico-cultural, infraestructura, etc. que deben hacerlo original en algunos aspectos.

Sin embargo y por su propia idiosincrasia, realizan o deben realizar una importante labor de difusión cultural en sus respectivos entornos sociales”. (Carretero, 29)¹²⁵

“El alumnado [de las Escuelas de Música] es muy diverso en cuanto a capacidades e intereses, edades, estilos musicales [que demandan] y niveles, por lo cual se hace necesaria una gran flexibilidad y un fuerte compromiso con la búsqueda pedagógica”. (Vergel, 2001: 47)¹²⁶

¹²⁴ Ejemplo de ello es la creación de la EMU (Unión Europea de Escuelas de Música), en 1973, asociación fundada por once países y que cuenta en la actualidad con veinte, entre los que se encuentra España. Se pueden encontrar más datos sobre las Escuelas de Música en SEMPERE, NURIA (2001) “La Unión Europea de Escuelas de Música. Un espacio común para el desarrollo y la difusión de la educación musical de los aficionados”, en *Eufonía*. nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 67-75.

¹²⁵ CARRETERO, MARISOL (2001) “Las escuelas municipales de Música y Danza de Madrid: una rica experiencia y un camino por recorrer”, en *Eufonía* nº22 abril 2001 Barcelona: Graó. pp. 27-35.

¹²⁶ VERGEL, CARMEN (2001): “Escuelas de música en Cataluña” en *Eufonía* nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 47-57.

- En ellas se fomenta el interés por la música, mediante una formación teórico-práctica orientada al *disfrute*, creando un entorno favorecedor para la práctica musical individual y de conjunto, y adecuando la programación de enseñanza a los intereses, la dedicación y el ritmo de aprendizaje del alumnado. Se ofrece educación musical para todo tipo de alumnado desde edades tempranas hasta jóvenes y adultos, bien porque deseen iniciar o ampliar su formación musical, o porque quieran llenar su tiempo de ocio con el aprendizaje de la música.
- Se busca ofrecer una educación sólida y personalizada, de calidad, aunque su objetivo no sea la *profesionalización*. También se intenta detectar y encauzar vocaciones, descubriendo a los alumnos con más aptitudes y preparándolos para cursar estudios profesionales.

Las posibilidades de oferta de enseñanza de las Escuelas de Música es amplia y variada, dependiendo de la disponibilidad de los Centros, la flexibilidad de los proyectos educativos de los mismos, y la imaginación y creatividad de los propios implicados en estas comunidades educativas:

- iniciación instrumental a cualquier edad, con práctica individual y grupal.
- Pluralidad de estilos musicales: música clásica, contemporánea, jazz, rock, tradicional, etc. nuevas tecnologías
- inserción de otras materias compatibles como teatro, artes plásticas, musicoterapia, etc.
- Encuentros musicales formativos
- Implicación en la vida social de la Comunidad, participando en conciertos organizados por instituciones públicas o privadas.
- Formación permanente del profesorado.

En cuanto al profesorado y a la titulación requerida para dar clase en dichos Centros, la Orden ministerial citada anteriormente indica que “el profesorado de las escuelas de música y danza deberá estar en posesión de la titulación correspondiente al grado medio de música o danza”. Pero no se especifica si el título corresponde al Plan 66 o a la LOGSE.¹²⁷ No se ha formado a un profesorado específico para llevar a cabo este tipo de enseñanza, nueva en nuestro país, ni se les ha orientado sobre las metodologías más adecuadas para impartir estas enseñanzas de forma fructífera. Sin embargo, la iniciativa y el esfuerzo de muchos docentes ha hecho posible esta realidad, a pesar de todo. La formación metodológica asumida a nivel personal por parte de los educadores, la reflexión sobre el propio trabajo realizado, y la creación de Asociaciones de Escuelas de Música que sirven de plataforma para el intercambio de ideas, y el

¹²⁷ El Título de Grado Medio de LOGSE no cualifica para la docencia.

avance en conjunto, han contribuido al crecimiento constante de las Escuelas de Música en nuestro país, evidenciándose una respuesta social muy favorable.

Por otro lado, al no existir una regulación laboral específica para las escuelas municipales de Música como centros docentes, se observa una heterogeneidad en horarios, tipos de contratos, dependencia de los convenios municipales, y disfrute de beneficios sociales por parte de los trabajadores, que marcan las diferencias entre ellas.

En cuanto a las instalaciones, las Escuelas de Música deben estar ubicadas en locales que reúnan las condiciones previstas en la legislación vigente: un adecuado aislamiento acústico y equipamiento propio de las enseñanzas a impartir. Las aulas destinadas a la enseñanza no instrumental deben tener una superficie superior a veinticinco metros cuadrados. Se ofrece la posibilidad de compartir las instalaciones de otros centros docentes, siempre que las escuelas sean de titularidad municipal y no exista coincidencia de horarios. (Checa, 2001: 43)¹²⁸

Las Escuelas de Música pueden ser públicas o privadas, según dependan de una Administración pública o sea una persona física o jurídica de carácter privado el titular de la misma. El único órgano de gobierno exigido a las Escuelas es el Director, que suele ser uno de los profesores titulares de la misma. Bajo su responsabilidad queda la dirección del Centro y la elaboración de documentos como los horarios de los profesores, el reglamento de organización y funcionamiento de Centro, y la Memoria anual de las actividades realizadas. La Inspección Educativa desempeña la labor de supervisión, adecuación de las Escuelas a la nueva normativa y asesoramiento. Quizá esta última función sea la más importante si se tiene en cuenta que se trata de posibilitar la consecución de los objetivos que las Escuelas tienen encomendadas. (Checa, 2001: 42-43)

En el momento actual, las Escuelas de Música son una realidad en España y son muchos los docentes que han apostado por este tipo de enseñanza, que va adquiriendo progresivamente un importante papel en nuestra sociedad, tanto desde el punto de vista formativo como desde el punto de vista social.

“Es absolutamente necesario que la sociedad sea consciente de que para aprender y disfrutar de la música [...] existe una oferta diversificada de Centros especializados, que se caracterizan por la calidad de los profesores y de los medios que se emplean pero que se diferencian por los métodos específicos que

¹²⁸ CHECA, RODRIGO (2001) “Las escuelas de Música y Danza en Andalucía: otra forma de aprender”, en *Eufonía*. nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 36-46.

utilizan, ya que están pensados en cada caso para la consecución de unos fines diferentes".(Checa, 2001: 45)

Son los centros de enseñanza más cercanos a la ciudadanía; por eso deben ser sensibles a las necesidades de su entorno social inmediato, tanto al establecer su programación docente como en el momento de proyectar sus actividades externas. Deben buscar su relación con el resto de los ámbitos educativos culturales y sociales de la localidad, para contribuir adecuadamente a la vida musical y cultural de su entorno.

2.2.2 Los Conservatorios

La LOGSE apuesta por una integración plena de las enseñanzas artísticas en el sistema educativo. En su artículo 38 indica:

"Las enseñanzas artísticas tendrán como finalidad proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música [...]" (Art. 38 LOGSE)

Refiriéndose a los Centros que imparten las enseñanzas regladas, se distingue entre los Centros Públicos o Conservatorios y Centros privados, llamados Centros Autorizados y que son aquellos que reúnen los requisitos mínimos de este citado Real Decreto 389/1992.

Art. 2º 1. "Los centros públicos de enseñanzas artísticas recibirán las denominaciones genéricas de Conservatorios, cuando impartan enseñanzas de Música o Danza" [...]

2. "Los centros docentes privados [...] se denominarán genéricamente centros autorizados, acompañándose esta denominación de la correspondiente a la enseñanza y grado que, en su caso, imparta el centro". (Real Decreto 389/1992)

Posteriormente, en el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música, se insiste de nuevo en que los estudios llevados a cabo en los Conservatorios son estudios "especializados" dirigidos a aquellas personas que quieran formarse como profesionales en la música:

"Los aspectos básicos de los Grados Elemental y Medio deberán garantizar una formación musical que proporcione el nivel de expresión artística propio de unos estudios especializados que tienen como meta el ejercicio profesional, y que por ello están destinados a aquellos alumnos/as que posean aptitudes específicas y voluntad para dedicarse a ello". (Real Decreto 756/1992, de 26 de junio)

De esta forma define la LOGSE la función de los Conservatorios, diferenciándola claramente de otras vías de acceso al conocimiento de la Música, ya expuestas anteriormente: Enseñanza general y Escuelas de Música.

La necesidad de una renovación pedagógica en el ámbito de los Conservatorios era evidente. El no tener en cuenta los mecanismos psicológicos que intervienen en la educación Musical hacía que ésta quedase limitada a un mero adiestramiento, a un enseñar sin tener en cuenta al alumno o alumna en su total dimensión como persona; se reducía a la mera transmisión de una técnica instrumental basada en procedimientos encaminados a la consecución de determinadas automatizaciones. La metodología de enseñanza tradicional ha creado músicos “intérpretes-recitadores” de obras maestras, ordenadas en grados sucesivos de dificultad, pero con una formación musical global insuficiente.

Frente a esto, las enseñanzas musicales a partir de la LOGSE apuestan por la “formación integral del músico” combinando el dominio de la habilidad instrumental con el conocimiento y la profundización en otras materias que contribuyen a la comprensión del hecho musical.

“la nueva ordenación de las enseñanzas musicales pretende garantizar no sólo una sólida formación en lo referente al aspecto puramente práctico del dominio de las distintas técnicas instrumentales, sino también en lo concerniente al conocimiento por parte del alumno, con independencia de su especialidad, de todos aspectos inherentes al hecho musical como fenómeno tanto histórico-cultural, como estético o psicológico. De ahí que se conceda a determinadas asignaturas una relevancia especial, en beneficio de una formación musical global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico”. (Real Decreto 756/1992)

El establecimiento de los aspectos básicos del currículum de los grados elemental y medio de las enseñanzas de música mediante el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, y del grado superior mediante el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, ha permitido superar el *desorden académico* existente en la planificación anterior (Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre) mediante

“una nueva organización de los contenidos desde el comienzo del grado elemental que asegura la mejor adaptación de los mismos al proceso psicoevolutivo de los alumnos y posibilita un desarrollo más gradual del conocimiento del lenguaje y de la práctica instrumental.” (Real Decreto 756/1992).

La enseñanza de la Música en los Conservatorios sigue estructurada en tres grados, pero esta distribución ya no es meramente administrativa, sino que responde ahora a una clara articulación didáctica y pedagógica:

- Grado Elemental, con cuatro años de duración.
- Grado Medio, estructurado en tres ciclos de dos años de duración cada uno.
- Grado Superior, que comprende un sólo ciclo, con una duración de 4 ó 5 cursos según las especialidades.¹²⁹

El Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros destinados a impartir enseñanzas artísticas, señala tres tipos de Centros:

- *Centros Elementales*, destinados a impartir únicamente las enseñanzas de música correspondientes a los cuatro cursos de Grado Elemental.
- *Centros Profesionales*, que impartirán los tres ciclos del Grado Medio de las enseñanzas de Música y, en su caso, podrán impartir además las correspondientes al Grado Elemental.
- *Centros Superiores*, que impartirán únicamente las enseñanzas de música correspondientes al Grado Superior.

Para cada uno de estos tipos de Centros se establecen una serie de requisitos mínimos referentes al profesorado, enseñanzas, alumnado e instalaciones materiales.

Además, el Real Decreto 756/1992, de 26 de junio, fija los aspectos básicos del currículum que constituyen las enseñanzas mínimas de música de los grados elemental y medio, que, atendiendo al artículo 4 de la LOGSE, (al que remite el 39.4 de la citada Ley), queda configurado como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de los ciclos y grados en los que se organiza la práctica educativa". Por tanto, el currículum "no se circunscribe a un mero programa o plan de estudios, sino que engloba todas las posibilidades de aprendizaje que ofrecen los centros especializados de enseñanza musical reglada."

Por la Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículum de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados en territorio MEC, se completan las enseñanzas mínimas establecidas en el Real Decreto 756/1992, adquiriendo especial importancia en el *grado elemental*, la práctica musical en conjunto: tanto instrumental,

¹²⁹ De acuerdo con lo establecido en el artículo 1 del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, el grado superior tendrá una duración de 4 cursos en todas las especialidades [...] excepto en las de Composición, Dirección de Coro y Dirección de Orquesta, cuya duración será de 5 cursos. (Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículum del grado superior de las enseñanzas de Música en territorio MEC)

mediante la clase colectiva de instrumento, como vocal, a través de la enseñanza de Coro.

En el *grado medio* el currículum se centra en contenidos que proporcionan un afianzamiento y ampliación de los conocimientos teóricos y de las habilidades interpretativas del alumnado. La práctica musical de conjunto sigue teniendo su protagonismo en las asignaturas de *Orquesta*, para las especialidades de instrumentos sinfónicos, y de *Coro*, para el resto de las especialidades. Aparece como novedad el estudio de la asignatura *Piano Complementario* en los dos primeros ciclos “cuyo principal objetivo pretende proporcionar una visión polifónica de la música que facilite la comprensión global de cualquier obra, con la consiguiente consolidación e interiorización de los procesos armónicos que la configuran.” (Orden de 28 de agosto de 1992).

La asignatura de *Piano Complementario* supone la práctica de un instrumento polifónico como herramienta de trabajo que ofrecerá al músico la posibilidad de “aprehender” la música llevándola desde el entramado polifónico de la partitura a la realidad sonora de sus dedos. Los instrumentos de teclado son, por definición, instrumentos de gran capacidad polifónica. En nuestros Conservatorios hoy en día se estudia Órgano, Clave y Piano. De estos tres, el piano parece ser el más apropiado para esta tarea, por ofrecer un aprendizaje relativamente fácil en los inicios, por poseer una amplitud de registro a efectos prácticos, equiparable a la orquesta sinfónica, y además, ser un instrumento que goza de una amplia difusión en el mundo de la música. La incorporación al currículum de esta nueva asignatura enfocada como complemento de la formación global del músico y favorecedora del desarrollo de otros aspectos musicales tales como la audición y la comprensión musical, es un paso más en el cambio de perspectiva de la organización del currículum de los estudios musicales.

[La asignatura de piano complementario] “pretende ofrecer una enseñanza orientada a complementar la formación de los instrumentistas no polifónicos, y a poner en manos de los estudiantes que vayan a optar por otras especialidades en el grado superior un útil que les permita el acceso práctico a cualquier música. [...] no se orientará tanto al desarrollo de una gran capacidad técnica como a potenciar otros aspectos como la percepción global de la polifonía, audición interna, habilidad en la lectura a primera vista”. (Orden de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículum de los grados elemental y medio de Música y se regula el acceso a dichos grados)

Aunque depende de las características y necesidades de cada Centro, esta asignatura suele impartirse de forma colectiva, ofreciendo posibilidades de interrelación entre el alumnado, y desarrollo de habilidades como tocar en conjunto e improvisación colectiva.

En el *grado superior* la Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículum del grado superior de las enseñanzas de Música del MEC, desarrolla el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se determinan los aspectos básicos del currículum. Estas enseñanzas de grado superior tienen por objetivo último “proporcionar una completa formación práctica, teórica y metodológica que garantice la cualificación profesional en los ámbitos relativos a la creación, la interpretación, la investigación y la docencia.” En ellas, además de las materias específicas de cada especialidad, se cursarán otras de carácter teórico-humanístico que imprimirán un verdadero carácter de enseñanza superior a este último tramo de estudios.

Entre las asignaturas obligatorias correspondientes al currículum de grado superior, que figuran en el anexo II de la Orden de 25 de junio de 1999, se observa una mayor atención a las tendencias actuales de la Música, así como a parcelas del saber no contempladas anteriormente o tratadas de forma muy somera en los estudios musicales de Conservatorio. Sirvan de ejemplo algunas de ellas: Armonía del Jazz, Big Band, Conjunto, Fundamentos de Electroacústica e Informática Musical, Cuadro Flamenco, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Didáctica de la Educación Musical Temprana, Teoría y Práctica de la improvisación del Jazz, Teoría y Práctica de la improvisación flamenca, etc.

La nueva organización de los contenidos desde el comienzo del Grado Elemental busca un equilibrio entre la adquisición de conocimientos teóricos, el desarrollo de la destreza instrumental y la comprensión del fenómeno artístico musical. Así, frente a la diversidad de especialidades instrumentales inconexas existentes hasta ahora en los Conservatorios, la LOGSE pretende dar coherencia a estos estudios, favoreciendo un desarrollo equilibrado de diferentes especialidades instrumentales sobre la base de la cuerda y el viento, para poder formar desde un principio grupos camerísticos y orquestales. Esto supone la interesante potenciación de la actividad de conjunto, para crear un hábito de trabajo colectivo en el instrumentista.

Por otro lado, se requieren unas condiciones de trabajo diferentes de las que eran habituales en la enseñanza tradicional, donde el alumnado recibía las clases individualmente, y se le ofrecían escasas posibilidades de interactuar con otros compañeros y compañeras. Asignaturas como: *Música de Cámara, Orquesta, Coro y Piano Complementario*, -la primera de ellas ya existente en los Planes antiguos-, amplían las posibilidades de interacción entre el alumnado, ayudan a adquirir los conocimientos básicos de la interpretación musical de grupo, y preparan para el futuro ejercicio profesional.

En los estudios actuales de Conservatorio, la LOGSE, mediante el establecimiento del currículum, aporta unidad al conjunto de materias objeto de

estudio en cada grado. El conocimiento aparece organizado y secuenciado por cursos. Esto da fin al *caos de asignaturas sueltas* del Plan del 66. Por otra parte, en el grado superior el currículum se adapta al sistema de créditos imperante en la Universidad, con el establecimiento de itinerarios curriculares propios para cada especialidad, de carácter flexible y abierto¹³⁰. A pesar del gran avance que supone esto, en las asignaturas de libre elección figura la advertencia de que sólo se podrán elegir de otro Centro Universitario si se ha establecido “el convenio oportuno”. Habrá que esperar unos años para poder evaluar en la práctica si esto supone una mejora real o el planteamiento de nuevos condicionantes para los estudiantes universitarios de Música.

Sería largo e innecesario detallar más sobre estas cuestiones. Resumiendo, las enseñanzas de Conservatorio con la LOGSE aportan como novedades importantes:

- El establecimiento de los aspectos básicos del currículum en la educación musical de los Conservatorios, adaptándose este tipo de enseñanzas, con sus peculiaridades propias, a la enseñanza general y Universitaria.
- La organización y secuenciación de las diferentes asignaturas por cursos en cada uno de los grados, según las especialidades.
- La potenciación de las clases colectivas en el currículum del alumnado, a través de asignaturas como *Orquesta*, *Coro*, *Piano Complementario* (según los casos) y la clase colectiva de instrumento.
- La incorporación al currículum de una nueva asignatura, *Piano Complementario*, que deberá ser cursada por todo el alumnado durante los cuatro primeros cursos de Grado Medio, con independencia de la especialidad instrumental elegida.

¹³⁰ Los contenidos del currículum del Grado Superior de Conservatorio, se ordenan en las distintas especialidades en torno a diferentes grupos de asignaturas:

Obligatorias, las que para cada especialidad se determinan por la Orden de 25 de junio de 1999, de acuerdo con lo dispuesto en el Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, organizadas en varios grupos: A, conocimientos centrales de la especialidad; B, conocimientos teórico-humanísticos; C, práctica instrumental o vocal de conjunto; D, conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

Optativas, establecidas libremente por los Centros, en virtud del artículo 6.2 del Real Decreto 617/1995, según las disponibilidades docentes, las necesidades profesionales y la demanda del alumnado.

De Libre Elección: se cursarán en número dependiendo de los créditos que en cada caso se establezcan para las mismas. Podrán elegirse libremente entre la relación de asignaturas impartidas en el propio Centro o por otros Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas o Universitarias con los que se establezca el convenio oportuno. (extraído de la Orden de 25 de junio de 1999. BOE de 3 de julio de 1999.)

- El desarrollo de diferentes especialidades instrumentales para el favorecimiento de agrupaciones camerísticas y orquestales.
- La adecuación de las enseñanzas de grado superior al sistema de créditos universitario, y la organización de itinerarios curriculares, adaptados a las necesidades actuales, en las nuevas especialidades de Música.
- La apuesta por una formación musical global más acorde con el carácter humanista que exige la formación integral del músico.

2.3 LA MÚSICA EN LA UNIVERSIDAD

Dentro del marco de la LOGSE, a partir del año 1990, se producen logros importantes en la incorporación de la Música a la Universidad, como son:

- La aprobación del Título de primer ciclo de Maestro-especialidad Educación Musical (BOE 11-10-1991).
- La aprobación de la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (BOE 2-06-1995).
- La regulación definitiva de las Titulaciones de Música según Real Decreto 1542/1994 de 8 de Julio (BOE 9-08-1994) por el que se establece el reconocimiento del Título Superior de Música impartido por los Conservatorios como “equivalente a todos los efectos al de Licenciado Universitario.”

A partir del Curso 1994/95 se permite el acceso con pleno derecho a los Titulados Superiores de Conservatorio en diferentes Programas de Doctorado. Y como en Música siempre se han dado situaciones paradójicas, una vez más podemos decir que en los Cursos de Doctorado de algunas Universidades como Valladolid, Madrid, Barcelona y Salamanca, ya existían con anterioridad a esta fecha, Programas de Doctorado más o menos relacionados con la Música.

“Desde 1988, la Universidad Autónoma de Madrid organiza en su Facultad de Filosofía y Letras un programa específico de Doctorado en Música al que sólo pueden acceder licenciados universitarios (de cualquier especialidad) que además tengan algún Título de Profesor Superior de Conservatorio. En algunos cursos de verano organizados por Universidades, (Curso Internacional de Música de Granada) se pueden obtener créditos computables para el doctorado”. (Pliego de Andrés 1991: 100)

A pesar de todos estos logros, la incorporación de la Música a la Universidad aún es materia a debate. Cuando en 1977 el Ministerio de Educación procede a dar cumplimiento a la disposición transitoria segunda, apartado 4 de la Ley General de Educación de 1970, que posibilita la incorporación a la Universidad en sus tres ciclos, de los distintos Centros que impartían enseñanzas artísticas, las Escuelas Superiores de Bellas Artes se transformaron en Facultades Universitarias (Real Decreto 988/1978, de 14 de abril). En ese momento los Conservatorios de Música quedaron excluidos del proceso, en parte porque los representantes de estos Centros se mostraron reticentes a la integración en la Universidad, defendiendo la promulgación de una Ley de Enseñanzas Artísticas que garantizara la *autonomía* de los Conservatorios. Parece ser que entonces se perdió la oportunidad de oro. Los intentos posteriores por incorporar la Música a la Universidad, no han dado frutos hasta el momento. Ni el *Comité para la Incorporación de la Música a la Universidad* constituido en Madrid en 1988 por relevantes artistas e intelectuales, ni las recomendaciones de la Real Academia de Bellas Artes en este sentido, ni la Proposición no de Ley presentada en febrero de 1989 en el Congreso de los Diputados por el grupo parlamentario de Izquierda Unida, así como tampoco las diversas propuestas presentadas en 1988 y en 1990 en el Parlamento Europeo para incorporar los estudios de música a la Universidad en toda Europa. (Pliego de Andrés, 1991: 102)

“todo lo que no sea integrar el Grado Superior de Música en la Universidad, como se hizo con las antiguas Escuelas de Bellas Artes, está llamado al fracaso. La Universidad española ya tiene en su seno la Pedagogía Musical y la Musicología, ambos en competencia con los Conservatorios Superiores. Pero debe completar el panorama y acoger también en futuras Facultades de Música, la creación musical y la interpretación. Es decir, que toda la Música y los diferentes músicos (compositores, intérpretes, investigadores, pedagogos) estén, en su nivel superior, en el sitio que les corresponde, en la Universidad”. (Gallego, 2000)¹³¹

El debate establecido a partir de entonces sobre si es más deseable el reconocimiento Universitario de las Enseñanzas Superiores de Música sin ninguna vinculación orgánica con la Universidad, o bien la integración del grado superior de las Enseñanzas Musicales en la estructura académica universitaria, condujo a la presentación, en 1996, de dos Proposiciones no de Ley, cada una de ellas dirigida a una opción de las anteriormente mencionadas. (Téllez, 1997:35)¹³² Así, en noviembre de 1996 el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida-Iniciativa per Catalunya (IU-IC) presentó en el Parlamento su

¹³¹ GALLEGO, ANTONIO (2000) “Carta a la señora ministra” en *El Cultural de El Mundo*. (28 de junio-4 de julio de 2000)

¹³² TÉLLEZ, ENRIQUE (1997) “Reflexiones en torno a la enseñanza de la Música en la Universidad” en *Música y Educación* nº 29 abril 1997. Madrid: Musicalis. pp. 25-44.

Proposición no de Ley a favor de “la plena integración de las enseñanzas musicales de grado superior dentro de los estudios universitarios”, mientras que en diciembre del mismo año el Grupo Parlamentario Socialista (PSOE), presentó otra que proponía “regular mediante Ley de Autonomía de las enseñanzas artísticas, de modo que se garantice la autonomía de dichas enseñanzas con la creación de una organización administrativa congruente con su condición de estudios superiores y con la finalidad a ese rango inherente, inicialmente ya reconocida en la LOGSE y la LOPEG”. (Téllez, 1997: 37)

La aprobación por unanimidad de la Comisión de Educación y Cultura del Congreso de los Diputados, en sesión celebrada el 23 de febrero de 1999, de la Proposición no de Ley presentada por el Grupo Parlamentario Socialista en diciembre de 1996, marca una dirección a seguir: dotar de autonomía y de una organización administrativa coherente a su rango superior a los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas. Si bien es cierto que esto habría terminado con la anacrónica situación actual, en la que los Conservatorios dependen de las Direcciones Provinciales de Educación y son tratados como Centros de Enseñanza Secundaria cuando son Centros Superiores a todos los efectos, sin embargo se perdería definitivamente la oportunidad de integración del Grado Superior de los estudios musicales en la Universidad, y con ello conseguir un plano de igualdad con respecto al resto de las titulaciones, aparte de otras bondades como: completar la presencia de la música en todos los niveles del actual sistema educativo español, el definitivo reconocimiento social de dichos estudios, -olvidándose el hasta ahora carácter marginal de dichas enseñanzas-, la posibilidad del alumnado de las Facultades de Música de cursar asignaturas de otras Facultades y a la inversa, con la consiguiente relación con otras áreas de conocimiento; la creación de equipos de investigación, de programas de Doctorado, etc. (Téllez, 1997: 38-39)

No nos parece adecuado que la Música quede marginada de la Universidad. Pensamos que la integración debería haberse abordado aplicando en su totalidad el contenido del artículo 42.4 de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 Octubre, mediante la creación de las *Facultades de Música*.

3

REFLEXIONES SOBRE EL FUTURO:
LA CONTROVERTIDA LOCE

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), parece evidenciar un retroceso respecto a los logros obtenidos en la consideración de la educación musical con la LOGSE. Así, se observa una reducción en los contenidos del área y en el horario dedicado a la misma dentro de la enseñanza general, mientras que en el terreno de las enseñanzas específicas de música continúa la indefinición sobre el futuro de los estudios superiores y su integración en la Universidad. Resumiremos a continuación los principales cambios previstos en la aplicación de la misma, ante los que ya han mostrado su descontento públicamente el colectivo de profesorado y profesionales de la enseñanza musical¹³³.

- **Reducción de los contenidos y de la asignación horaria dedicada a la música en la enseñanza obligatoria.** En *Primaria* las dos sesiones semanales se verían reducidas a una sesión con la nueva Ley. En *Secundaria*, la reducción es mayor y puede tener nefastas consecuencias al interrumpirse bruscamente la formación del alumnado en esta materia. Si con la LOGSE la música era considerada materia troncal en el primero y segundo ciclo de la ESO, la implantación de la LOCE supondría: la desaparición de la música en el primer curso de la ESO, la reducción a una hora semanal en 2º curso, la desaparición en 3º de ESO para los estudiantes que escojan el itinerario Tecnológico y la pérdida de la condición de materia troncal en 4º curso, convirtiéndose la música en una de las cinco materias opcionales a elegir, según el criterio de cada comunidad autónoma. En *Bachillerato*, la música

¹³³ Fuentes consultadas:

ASSOCIACIÓ DEL PROFESSORAT DE MÚSICA DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA DE VALENCIA (2003) "Sobre el desarrollo de la Ley de Calidad", en *Música y Educación*, nº 54 junio 2003 Madrid: Musicalis. p. 192.

<http://www.aulodia.com>

PLATAFORMA CANARIA POR LA EDUCACIÓN MUSICAL (2003) "Plataforma Canaria por la Educación Musical" en *Música y Educación*, nº 54 junio 2003 Madrid: Musicalis. pp. 193-194.

ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS DE MÚSICA DE CATALUNYA (AEMCAT) (2004) "La LOCE menosprecia la educación musical de nuestros alumnos" en *Música y Educación* nº 57 marzo 2004. Madrid: Musicalis. pp.201-202.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES PROMÚSICA DE CASTILLA Y LEÓN (2003) "Carta del Profesorado de Castilla y León a la ministra" en *Música y Educación* nº 55 octubre 2003. Madrid: Musicalis. pp.141-145

PROFESORES DE MÚSICA DE LOS INSTITUTOS DE CÓRDOBA. (2003) "Manifiesto de los profesores de música de Córdoba", en *Música y Educación* nº 55 octubre 2003. Madrid: Musicalis. p. 138.

desaparece en el primer curso y queda reducida a dos horas semanales de la asignatura *Historia de la Música* en el 2º curso, dentro de la modalidad de Ciencias Humanas y Sociales.

Como se puede observar la música queda *marginada* nuevamente en el ámbito de la enseñanza general. No es comprensible esta postura de *vaivén* ante una materia tan importante para la formación integral del alumnado, máxime cuando la fundamentación teórica de la LOCE mantiene la importancia de esta materia en la educación general, algo que luego no se refleja, como se ha argumentado anteriormente, en la consideración práctica hacia la misma.

“La música tiene, sin duda, una importantísima presencia en la vida cotidiana del adolescente y, en consecuencia, ha de tenerla en la educación. Por tanto, es necesario insistir en la trascendencia de la cultura musical en la formación del individuo. Su enseñanza contribuye a formar su sensibilidad artística y a comprender las manifestaciones culturales a lo largo de la historia.” (Real Decreto 831/2003, de 27 de junio) ¹³⁴

El nuevo gobierno pretende retocar ahora los aspectos más controvertidos de la LOCE mediante la publicación de un Real Decreto que demorará su calendario de implantación. Se anuncia el deseo de consensuar los cambios con los ejecutivos regionales y poner en marcha aproximadamente dentro de dos años una nueva ley orgánica¹³⁵. Se habla de la Religión, de la Reválida, de los itinerarios de la ESO, ... pero nadie, a excepción de los colectivos implicados, alza su voz en defensa de la música.

- **Énfasis en los contenidos conceptuales frente a los procedimentales**, lo que supone un retroceso en la consideración de la importancia de la *expresión musical* en la formación integral del alumnado.
- **Los currículos tienden a ser más cerrados**, lo que disminuirá peligrosamente la autonomía pedagógica de los Centros.
- **Con relación a los estudios superiores de Música**, éstos permanecen por el momento en la misma situación de indefinición, aunque como se indica en el Editorial de la Revista de Pedagogía Musical *Música y Educación* nº 57 marzo de 2004, parece que el rector de la Universidad Politécnica de Valencia anunció a comienzos de este año 2004 su propósito de crear la que

¹³⁴ Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Elementos básicos del currículum de Educación Secundaria Obligatoria

¹³⁵ SIMÓN, PEDRO (2004) “La reforma de la reforma de la reforma”, en *El Mundo*, 1 de mayo de 2004.

sería primera Facultad de Música, Danza y Arte Dramático¹³⁶. Este proyecto, si va adelante, tendría una enorme transcendencia ya que supondría la solución a los problemas académicos y organizativos de las enseñanzas superiores de música, pero sería necesaria una buena disposición por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes para realizar las modificaciones legislativas pertinentes para que pudiera llevarse a efecto. No cabe duda que el ejemplo se extendería rápidamente a otras Comunidades Autónomas.

“La Facultad de Música viene siendo un viejo sueño, que se repite cíclicamente sin pasar de la fantasía a la realidad.” ¹³⁷

Las Universidades europeas se han puesto en marcha con el proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), y el desarrollo de la Declaración de Bolonia, caminando hacia una dimensión europea de conjunto basada en la calidad de la educación y de la gestión de las Universidades, en la implicación de los estudiantes, en la definición de los perfiles de los títulos (DS), acreditaciones, movilidad, y en el desarrollo de medidas e instrumentos comunes como los ECTS (European Credit Transfer System), DS (Diploma Supplement), Estructura de Grado y Posgrado, Doctorado, etc.

Esperemos que éste sea un momento propicio para que la música salga definitivamente de su aislamiento y se integre con pleno derecho en todos y cada uno de los niveles del Sistema Educativo.

¹³⁶ En el artículo escrito por BROX, MAGDA R. (2004) “El caladero de las enseñanzas artísticas”, en *El País* (Comunidad Valenciana) con fecha 1 de enero de 2004, indica que el proceso a seguir será análogo al realizado en su día con Bellas Artes. “La Politécnica imparte desde hace tres años un doctorado en Música muy solicitado por profesores del Conservatorio, cuya primera promoción está a punto de salir”.

¹³⁷ Editorial (2004) “El sueño de la Facultad de Música”, en *Música y Educación*. nº 57 marzo 2004. Madrid: Musicalis. pp. 5-6.



LOS INSTRUMENTOS DE TECLADO SU EVOLUCIÓN HISTÓRICA

La evolución de los instrumentos musicales ha sido constante a lo largo de la Historia. El instrumento más antiguo accionado por teclado es un instrumento de viento, el *hidraulus* ¹³⁸, órgano hidráulico del que se tienen noticias hacia el año 250 antes de Cristo. Respecto a los instrumentos de cuerda provistos de un mecanismo de teclado, la *chifonía* o *zanfona*, de cuerda frotada provista de manivelas y teclado, que apareció en el Occidente europeo hacia el siglo IX, parece ser el más antiguo.

Las antiguas cítaras medievales europeas, procedentes de Oriente, *salterios* y *tímpano*, son consideradas a su vez precursoras de nuestros instrumentos de teclado. El *salterio* dio origen a la familia de cuerda punteada: *clavecines*, *espinetas* y *virginales*, y el *tímpano* a la de cuerda percutida: *clavicordios*.

Acorde al desarrollo histórico y sociocultural, estos instrumentos provistos de teclado han evolucionado, mejorando progresivamente su

¹³⁸ En griego “hidralos”, formado por “hyddór” agua y “aulos” tubo.

mecanismo y adaptándolo a las necesidades técnicas, interpretativas y estéticas de cada época.

Distinguiremos cuatro grandes grupos en los instrumentos accionados por un mecanismo de teclado:

- **Instrumentos de viento con teclado**, en los que el sonido se produce por la acción de la presión del aire sobre los tubos. Hablaremos aquí del *órgano* y su evolución, desde los primeros órganos hidráulicos y neumáticos continuando con los mecánicos hasta llegar a los modernos órganos eléctricos, en los que las válvulas de aire son accionadas por electroimanes al presionar el teclado. También se concede un lugar en este apartado a otros instrumentos en los que el sonido se produce mediante la acción del aire sobre lengüetas libres, como son el *armonio*, emparentado en cierta medida con el órgano, y otros instrumentos más modernos, que datan del siglo XIX, los *acordeones*, el *symphonium* y las *melódicas-piano*.
- **Instrumentos de cuerda con teclado**, en los que el sonido se produce por cuerdas que son frotadas, pulsadas o percutidas. En este apartado se hablará en primer lugar de la *zanfona*, primer instrumento de cuerda frotada dotado de teclado, abordándose a continuación los dos grandes grupos de instrumentos accionados por teclado, ya netamente diferenciados a mitad del siglo XV tal como indican Wolters¹³⁹ (1976) y Tranchefort¹⁴⁰ (1985) y que son, dependiendo de la naturaleza de su mecanismo, los de *cuerda pulsada o punteada* en los que las cuerdas se ponen en vibración mediante plectros o púas, y los de *cuerda percutida o golpeada* en los que las cuerdas se ponen en vibración al ser golpeadas por martillos o tangentes.

Respecto al primer grupo – cuerda pulsada –, partiendo de los *salterios* que dieron origen a dicha familia de instrumentos, se hablará de *la espineta, el virginal y el clave*, además del *clavicythérion* (variedad de clave), para terminar citando un instrumento híbrido, el *claviórgano*. Respecto al segundo grupo – cuerda percutida –, partiendo del *tímpano*, predecesor de esta familia de instrumentos, se hablará del *monocordio*, instrumento pedagógico precursor del clavicordio, del *escaque*, considerado por autores como Ferguson (2003)¹⁴¹ el primer instrumento de cuerda con teclado, y del *clavicordio*. El perfeccionamiento técnico de estos instrumentos

¹³⁹ WOLTERS, KLAUS (1976) *Le piano*. París: Payot Lausanne.

¹⁴⁰ TRANCHEFORT, FRANÇOIS-RENÉ (1994) *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid: Alianza Música.

¹⁴¹ FERGUSON, HOWARD (2003) *La interpretación de los instrumentos de teclado. Del siglo XIV al XIX*. Madrid: Alianza Editorial.

desembocará en el *pianoforte* y de ahí en el *piano moderno*, que se mantiene hasta nuestros días. Con el comentario sobre estos dos instrumentos terminará este apartado.

- **Instrumentos de láminas con teclado**, en los que el sonido se produce por láminas metálicas que entran en vibración cuando son golpeadas por martillos accionados desde un teclado. En este apartado se hablará del *glockenspiel de teclado*, de la *celesta* y del *clavitimbre*.
- **Instrumentos electroacústicos con teclado**, en los que el sonido se produce mediante un generador de sonidos o mecánicamente según los casos, y se propaga mediante un medio electroacústico (altavoz). La terminología utilizada por los diferentes autores para denominar a este amplio grupo de instrumentos es diversa. Son llamados *eléctricos* (Scholes, 1984)¹⁴², *electrófonos* (Donington, 1967)¹⁴³, *electrónicos* (Donington, 1998)¹⁴⁴ *eléctricos y electrónicos* (Tranchefort, 1994). Hemos optado en este trabajo por llamarlos electroacústicos en el amplio sentido de la palabra, ya que no cabe duda que en todos estos instrumentos se produce un intercambio de señales eléctricas y acústicas. Ahondando un poco más en los diferentes tipos de instrumentos que englobaríamos en este gran grupo, nos guiamos por las clasificaciones de Scholes (1984) Tranchefort (1994) y Donington (1998) y después de establecer similitudes y diferencias entre unas y otras, distinguimos tres grandes grupos:

Los *instrumentos eléctricos de "ondas de éter"* tal como los llama Scholes (1984), en los que incluimos el *sphärophon*, el *thérémin*, el *Ondas Martenot*, el *Hellertion* y el *piano Wurlitzer*.

Los *instrumentos electromecánicos* siguiendo la denominación de Tranchefort (1994) en la que incluimos el *radiotone*, los pianos electromecánicos como son el *neo-Bechstein*, el *Vierling*, el *electrochord*, el *Meissner* y el *Fender Rhodes*; el *órgano eléctrico Wurlitzer* y el *clave eléctrico*.

Los *instrumentos electrónicos*, denominados de esta forma unánimemente por los diferentes autores, y en los que incluimos un comentario sobre el *Telharmonium*, primer instrumento de este tipo, sobre los primeros órganos electrónicos *Hammond*, *Allen*, *Baldwin*, *Connsonata*, *Compton*, *Electone*, *Novachord*, *Solovox* y *Claviolín*; se dedica

¹⁴²SCHOLES, PERCY A. *Diccionario Oxford de la Música*. Tomo II. Barcelona: Edhasa/Hermes/Sudamericana.

¹⁴³DONINGTON, ROBERT (1967) *Los instrumentos de música*. Madrid: Alianza Editorial.

¹⁴⁴DONINGTON, ROBERT (1998) *La música y sus instrumentos*. Madrid: Alianza Editorial.

un espacio a los *synthesizers* que suelen utilizar un teclado como controlador, y se finaliza con un comentario sobre los modernos instrumentos digitales: *teclados electrónicos portátiles, modernos órganos electrónicos y pianos digitales*.

Hablaremos a continuación, en líneas generales, de cada uno de estos grupos de instrumentos y de su evolución a lo largo de la historia, hasta llegar a la época actual y a los modernos instrumentos que utilizan el mecanismo del teclado aplicado a los medios electroacústicos de sonido actuales.

1

INSTRUMENTOS DE VIENTO ACCIONADOS POR TECLADO

“El órgano, sea cual fuere su tamaño y su época de construcción, se compone de numerosas piezas y variados mecanismos. Fuelles, secreto, caños y teclado se consideran los componentes esenciales”. (de la Lama, 1995: 187)¹⁴⁵

1.1 EL ÓRGANO

1.1.1 El órgano hidráulico

En Egipto, hacia el año 250 antes de Cristo, tenemos noticias del primer instrumento accionado por teclado, el *hidraulic*. Parece ser que su inventor fue el griego alejandrino Ktésibios, ingeniero especializado en la fabricación de artefactos mecánicos, motivo por el cual, en un primer momento, su invento suscitó más interés mecánico que musical (Cervelló, 1984: 46)¹⁴⁶. Este tipo de órgano¹⁴⁷ derivaba de la *syrinx polycama* o Flauta de Pan. Su mecanismo aparece ya descrito por Herón de Alejandría en el 120 a. de C., y por el arquitecto Vitrubio el 14 a. de C. Se habla en estos documentos de “un complejo instrumento formado por los tubos de una gran flauta de Pan y un teclado rudimentario así como por un ingenioso mecanismo hidráulico que suministraba el aire a presión constante”. (Tranchefort, 1994: 289)

Su mecanismo efectivamente, consistía en asociar una serie de tubos decrecientes de una gran flauta de Pan con un teclado rudimentario formado

¹⁴⁵ DE LA LAMA, JESÚS ÁNGEL (1995) *El órgano barroco español. I. Naturaleza*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

¹⁴⁶ CERVELLÓ, JORDI (1984) “Los instrumentos musicales”, en *Instrumentos, intérpretes y orquestas*. (1984) Barcelona: Salvat.

¹⁴⁷ Órgano deriva del griego “organon” que significa máquina, utensilio o instrumento.

por tiras de madera accionadas como levas, que permitían o impedían la entrada del aire en los tubos. Este teclado estaba colocado en la parte posterior del *secreto* o depósito de aire. Un ingenioso mecanismo hidráulico en el que una o dos bombas expulsaban el aire a un gran embudo invertido, situado en el fondo de una cuba llena de agua que hacía de basamento del instrumento, suministraba el aire a presión constante.

Según Tranchefort (1994:289) en principio el *hidraululus* debía ser de pequeñas dimensiones y su sonido sería débil. Es posible que se utilizara para acompañar danzas sagradas en Alejandría. En cambio, el instrumento del que nos habla Vitrubio, en el 14 a. de C. sería más evolucionado, con varias filas de tubos, de dos tipos diferentes: con embocadura de pico y con lengüeta doble, que podían ser utilizados simultáneamente o en grupos separados, a modo de *registros*¹⁴⁸. A pesar de ser un instrumento rudimentario, ya se constatan en él elementos del órgano moderno: los *secretos*¹⁴⁹ y las filas perpendiculares de *registros*.

Parece ser que el órgano hidráulico fue introducido en Roma por el emperador Nerón quien lo descubrió en su viaje a Grecia, aprendió a tocarlo e incluso realizó algunas mejoras en su mecanismo. Es precisamente en esta época cuando el instrumento alcanzó proporciones mucho mayores, adquiriendo también mayor potencia de sonido, por lo que comenzó a emplearse en el circo, junto con las trompetas, así como en otras fiestas públicas. Se convirtió en el instrumento predilecto para los romanos, extendiéndose su uso por todos los territorios del Imperio. Fue entonces cuando se adoptó el término latino “organum”, del griego “organon”.

1.1.2 El órgano neumático

Parece ser que el *hidraululus*, debido a su depósito de agua, tenía unas proporciones considerables, pesaba mucho y era difícilmente transportable, por lo que no se podía utilizar como instrumento de uso doméstico. Además, su sonoridad era potente para ambientes reducidos, y su complicado mecanismo requería la supervisión de especialistas. (Cervelló, 1984: 46)

De esta forma, en el siglo II se sustituye el mecanismo hidráulico por un fuelle neumático, lo que aportaba algunas ventajas, como la construcción de instrumentos más pequeños, aptos para ambientes más reducidos, y la

¹⁴⁸ “Conjunto de caños o tubos que corresponden a un timbre o una altura determinados. Cada registro, constituido por uno o varios tubos por nota, en la totalidad o solamente en una parte del teclado, representa una unidad sonora del órgano”. VIGNAL, MARC (dir.) (2001) *Diccionario de la Música*. Málaga: Aljibe. p. 260.

¹⁴⁹ Pieza fundamental en el instrumento ya que en el *secreto* se almacena el aire y desde él se canaliza y distribuye a los tubos.

simplificación del mecanismo, consistente ahora en un fuelle manual que podía ser accionado por el propio intérprete o por otra persona. Con el tiempo, este nuevo sistema desplazó al antiguo. Se construyeron progresivamente órganos neumáticos cada vez más grandes, que llegaron a reemplazar al *hidraulicus* en todas sus funciones; sin embargo el nombre sobrevivió por algún tiempo aplicado al nuevo instrumento.

Tras la caída de Roma, la tradición y técnica de construcción de órganos desapareció temporalmente de Europa, aunque se conservó en Bizancio, donde llega a convertirse en el instrumento oficial de la corte.

El año 313 el emperador romano Constantino publica el Edicto de Milán otorgando la libertad religiosa a todos los ciudadanos del Imperio. Se inicia así la Era Cristiana, que musicalmente recibe influencias del pueblo hebreo y de la cultura greco-romana. La música cristiana responde a los criterios de ser esencialmente vocálica y destinada al culto, así que los instrumentos de teclado, asociados hasta ahora a celebraciones profanas, tardan varios siglos en incorporarse a las ceremonias religiosas. Aunque el órgano no estaba admitido por la iglesia, era un instrumento que gozaba de la admiración de los representantes eclesiásticos. De esta forma, y a pesar de que no hay documentos que indiquen cómo se introdujo nuevamente este instrumento en la iglesia, se sabe que su difusión avanzó progresivamente tanto en el ámbito doméstico como en el religioso, hasta que el Concilio de Milán (1287) admitió oficialmente su utilización en el culto religioso.

1.1.3 El órgano en la época medieval

Podemos decir que el órgano se introduce nuevamente en Europa Occidental en el año 757, año en que el emperador Constantino V envió a Pepino el Breve, entre otros obsequios, un órgano para su utilización en la Corte. En el 826 Luis el Piadoso, tercer hijo de Carlomagno, encargó a un monje italiano, Giorgio da Venezia, la construcción de un órgano para su palacio de Aquisgrán. Fue el primer órgano construido en Occidente después de varios siglos. Es fácil suponer que Giorgio da Venezia no se resistiera a la tentación de construir también un órgano para su convento y que a partir de ahí los conocimientos se fueran transmitiendo de unos monjes a otros. En cualquier caso, lo que sí podemos decir es que en los siglos siguientes los constructores de órganos fueron, en su mayor parte, religiosos. Los primeros tratados sobre la construcción de órganos datan del siglo X y aunque las noticias documentales sobre estos instrumentos con anterioridad al siglo XV son escasas,

fundamentalmente se habla de dos tipos de órganos: los de grandes dimensiones¹⁵⁰ y los instrumentos más pequeños como los *positivos* y *portátiles*.

“El órgano, a partir del siglo XIII y coincidiendo con la magnitud creciente de los templos, se había diversificado en tres tamaños: “portátil, positivo o fijo y gran órgano”, como observan los historiadores. Esto indica claramente que la presencia del órgano en numerosos templos de Europa y de España es un hecho consumado desde los mismos comienzos del Gótico.” (de la Lama, 1995: 98)

La incorporación del órgano a las ceremonias litúrgicas viene determinada por su perfecta adaptación al canto, sosteniendo y/o reemplazando las voces, así como por el carácter solemne que aportaba su sonoridad. Sin embargo, y a pesar de su gran difusión en el ámbito religioso, ya hemos dicho que hay que esperar al Concilio de Milán (1287) para que sea admitida oficialmente su utilización en el culto religioso. (Cervelló, 1984: 47) Después de un período de adaptación se llega a institucionalizar y estructurar el papel del órgano en la liturgia cantada, convirtiéndose esto en una práctica constante desde finales del siglo XIV. (de la Lama, 1995: 98)

Según los datos que ofrece la Historia del órgano y de la Iglesia, la inserción de este instrumento en la liturgia comenzó con los *portátiles* y con los *positivos* u órganos pequeños fijos. La potencia sonora de estos instrumentos era “discreta”, en palabras de Tranchefort (1994), y su uso era frecuente en los monasterios. Participaban en la liturgia, se ubicaban junto al coro y eran afinados en tono natural¹⁵¹, para poder ejercer la función de acompañamiento. Veamos las características principales de cada uno de ellos:

¹⁵⁰ Al introducirse este instrumento en las iglesias, progresivamente fue aumentando su tamaño y potencia sonora. Así, parece ser que hacia el 950, en la iglesia de San Pedro de Winchester (Inglaterra) se construyó un monumental órgano con 400 tubos, dos teclados de 20 notas y 26 pares de fuelles, que necesitaban ser accionado por “setenta hombres fuertes”. (Ferguson, 2003: 14)

¹⁵¹ El diapasón actual tiene como punto de referencia el La 3, se determina en hertzios, a una temperatura de 20 grados centígrados, con la longitud de los caños expresada en centímetros. Los organeros antiguos no tuvieron en cuenta ni la temperatura exacta ni los hertzios, tomando como punto de partida el Do 1 o caño mayor del Flautado, y establecieron su longitud en palmos. La medida en palmos es la tradicional y la única en la organería de España, Portugal e Hispanoamérica hasta bien entrada la segunda mitad del s. XIX. Los antiguos organeros no dispusieron del instrumental científico de precisión para determinar con exactitud el tono de los órganos. Lo fijaron tomando como patrón la voz natural, guiados por deducciones empíricas y lo llamaron **tono natural**, o **tono de capilla**. El valor de este tono se tradujo en la longitud real de 13 palmos, por lo que se llamó también **tono de 13 palmos**. Les guió el propósito del servicio de este instrumento a la liturgia y por tanto la necesidad de conjugarse con el tono de las voces de los músicos y de los instrumentos. Aunque el tono natural era el más generalizado, también existían órganos afinados en **tono accidental**, es decir en tonos diferentes al fijado como natural. Los órganos afinados en tono accidental no solían tener función de acompañante de las voces sino la de instrumentos solistas. Si tenían que acompañar, funcionaban como instrumentos transpositores. (de la Lama, 1995) El tratadista español Fray Pablo Nasarre habla ampliamente sobre ello en su obra: *Escuela Música según la práctica moderna*. Parte 1ª Zaragoza (1724). (cit. de la Lama, 1995)

El **portátil**, en italiano, *organetto*, que como su propio nombre indica, podía ser “portado” colgado del cuello a modo de bandolera, o sujetado en las rodillas para ser tocado. Constaba de una o dos hileras de tubos labiales (flautados), un teclado con una tesitura de alrededor de dos octavas, que el intérprete tocaba con la mano derecha, y un pequeño fuelle, situado en la parte posterior del instrumento, que era accionado por la mano izquierda del ejecutante. Se utilizó entre los siglos XIII-XV, sobre todo con un uso melódico. (Ferguson, 2003: 15)

El **positivo**, del latín “posare”, que se “posaba” en el suelo o sobre un soporte, ya que era más grande y pesado que el *portátil*. Se tocaba con las dos manos, y a veces incluso disponía de pedales. Ferguson, guiándose por las ilustraciones de la época, nos habla de un instrumento de un solo teclado provisto de teclas (no tiradores) y un par de hileras de tubos. El aire era suministrado por dos fuelles accionados por los pies del ayudante. Según ilustraciones posteriores, los fuelles pasaron a ser accionados manualmente o bien con los pies del propio intérprete. Estos instrumentos, de tamaño mediano, eran utilizados tanto en las iglesias para el acompañamiento de los actos litúrgicos, como en las casas nobles, para uso doméstico. (Ferguson, 2003: 14)

Sobre el teclado de estos instrumentos, indica de la Lama (1995) que, siguiendo los testimonios de la iconografía medieval, el número de teclas oscila entre 8 y 30; el Si b es la única nota alterada en los instrumentos más antiguos y la disposición de las teclas adopta tres formas generales: lengüetas de madera, botones a modo de “T”, como en las máquinas de escribir, o tiradores que responden a un movimiento horizontal, a modo de registros. (de la Lama, 1995:144).

En los siglos XIII y XIV aparecen en nuestro país los grandes “**órganos góticos**” también llamados **Blockwerk**, que carecían de registros. El volumen de sus voces era muy fuerte, proporcional a las nuevas magnitudes de los templos. Parece ser que por su complicada mecánica no era posible acompañar con ellos en la liturgia cantada. Además solían estar en tono accidental. De esta forma, con estos grandes instrumentos aparece una nueva función: la del “**órgano solista**”, cuya utilización era al margen de la liturgia, en ocasiones excepcionales para tocar “**música incidental**”. La función de acompañamiento quedó exclusivamente reservada a los órganos pequeños del tipo de los portátiles y positivos. (de la Lama, 1995: 99)

En cuanto al teclado de estos instrumentos, los grandes órganos europeos más antiguos, fechados entre los siglos X y XIII, presentaban enormes teclas - de 8 a 10 cm. de ancho - que se tañían con las manos e incluso con los puños. Estos teclados eran diatónicos, con la única excepción del Si b, y

funcionaban como instrumentos transpositores ya que su nota más grave en el teclado era Sol y la nota que sonaba al ser pulsada era Do. Eran teclados muy cortos, que sólo permitían tocar como máximo a dos voces y en valores desmesuradamente largos. (de la Lama, 1995: 143)

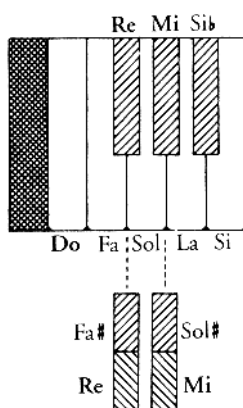
Desde comienzos del siglo XIV, y de la mano del desarrollo de la polifonía, se produce una evolución en la construcción de los grandes órganos: la extensión del teclado aumenta hasta dos octavas y media, la anchura de las teclas disminuye hasta casi el tamaño actual, se aligera la mecánica y se introducen las notas cromáticas. Las teclas se disponen ya en dos niveles: en el superior las cromáticas y en el inferior las diatónicas. Ya se pudo tocar con los dedos y hasta a tres voces. (de la Lama, 1995: 143-144)

Hasta entonces, la extensión del teclado hacia los graves se realizaba mediante el procedimiento de la *octava corta*, de tal manera que si la nota más grave del teclado tomaba la disposición de un *Mi*, se la hacía sonar como un *Do*, y a partir de ahí las teclas blancas correspondían a los sonidos *Fa*, *Sol*, *La*, *Si* y las negras a *Re*, *Mi* y *Si b* respectivamente, tal como indica la figura 1.

Si por el contrario, la nota más grave del teclado correspondía a un *Si*, se la hacía sonar como un *Sol* aumentando así el registro grave en una tercera, anulando dos notas cromáticas que casi no se utilizaban en aquella época. El resto de las notas hacia lo agudo quedaba en la siguiente disposición: *Do*, *Re*, *Mi*, en sus lugares correspondientes, en las teclas blancas y *La*, *Si* en las dos teclas negras, tal como muestra la figura 2.

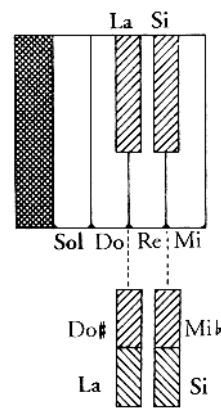
Cuando la supresión de las notas anteriormente mencionadas en el procedimiento de la octava corta, empezó a suponer un inconveniente, - aproximadamente hacia finales del siglo XVI, tal como indica Ferguson (2003: 20-21) -, dichas notas pudieron recuperarse gracias al procedimiento constructivo de la *octava partida*, que consistía en adjudicar dos sonoridades a las dos primeras teclas negras, de manera que su mitad delantera hiciera sonar la nota diatónica de la octava corta, mientras que la mitad posterior produjera la nota cromática correspondiente. Como es lógico, a cada uno de los tipos anteriormente mencionados de octava corta corresponde ahora un modelo para la octava partida.

OCTAVA CORTA Modelo 1



OCTAVA PARTIDA Modelo 1

OCTAVA CORTA Modelo 2



OCTAVA PARTIDA Modelo 2

Figura 1. Octava Corta y Octava Partida
Modelo 1. (Fuente: Ferguson, 2003: 21)

Figura 2. Octava Corta y Octava Partida.
Modelo 2. (Fuente: Ferguson, 2003: 21)

1.1.4 El órgano renacentista

La evolución del órgano como instrumento a lo largo de los siglos XIII, XIV y XV conllevó una serie de cambios que desembocarían en el órgano renacentista, y que podríamos resumir en:

Evolución de los tubos del instrumento y extensión del teclado: En el órgano primitivo todos los tubos eran del mismo diámetro, variando sólo la longitud. Esto determinaba la extensión del teclado del instrumento a dos o tres octavas como máximo, ya que si no, los tubos no daban el juego apropiado, es decir, que los graves resultaban demasiado estrechos y los agudos demasiado anchos. El cambio de diámetro de los tubos trajo consigo la extensión del teclado hacia graves y agudos, y mayor riqueza sonora.

Introducción del *pedalero*: En el siglo XIV se introdujo el *pedalero* de forma independiente al teclado manual, con teclas y juegos de tubos propios. Su invención suele atribuirse a Bernardo el Alemán en 1470, aunque parece ser que

ya existían algunos en épocas anteriores¹⁵². En los siglos XV-XVI se desarrolla sobrepasando la octava, pasando de la octava corta a la octava tendida y aumentando gradualmente el número de registros.

Redescubrimiento de los registros sonoros: Como ya dijimos al principio, el primitivo órgano hidráulico descrito por Vitrubio poseía registros; en el órgano “gótico” o Blockwerk esto se había perdido; todos los tubos funcionaban a la vez. A finales de la Edad Media se promovió de nuevo la vuelta a la *registración*.¹⁵³ Se investigaron nuevos timbres y se construyeron tubos diferentes, que se clasificaron en *juegos* ¹⁵⁴ cuyos nombres correspondían a los instrumentos de viento cuya voz imitaban.

Invención de la caja de órgano: Fue otra innovación importante del siglo XIV. Consistía en una caja de madera cerrada cuyo fin era proteger los tubos, preservando el mecanismo del instrumento e influyendo en el funcionamiento correcto y estable del órgano. Anteriormente, en la Alta Edad Media, los órganos no tenían este tipo de caja; una funda de tela y madera preservaba al instrumento del polvo. Ahora, con el nuevo tipo de “cerramiento”, el órgano también adquiere importancia arquitectónica en las iglesias, ya que su parte delantera o fachada era decorada con pinturas y tallas, adaptadas a la estética de la época.

Desde ahora el órgano va a ser considerado el instrumento eclesiástico por excelencia, lo que condiciona claramente su estilo. En el siglo XV surgen los grandes organeros y se construyen órganos monumentales en las iglesias; el número de tubos llegó hasta dos mil, y los instrumentos en algunos casos tenían hasta tres teclados más el pedalero.

El órgano **realejo** era una modalidad de *positivo* con tubos de lengüeta. Muy utilizado en Alemania desde mediados del siglo XV, y más tarde en Inglaterra como órgano portátil en las iglesias, estaba provisto de lengüetas batientes de metal que se ponían en vibración gracias al aire producido por dos fuelles que actuaban alternativamente. La extensión de su teclado era, por lo general, de dos octavas, y su sonoridad, bastante ronca. A principios del siglo

¹⁵² Primero se añadieron tubos para las notas más graves: “bordones” que accionaba el intérprete con las manos mediante unas válvulas situadas a la izquierda del teclado. Estas válvulas posteriormente se convirtieron en rudimentarios pedales. El siguiente paso fue acoplar a los bajos del teclado manual, unos pedales que en realidad eran teclas: “separatio”. (Cervelló, J. 1984: 48)

¹⁵³ El término “registración” se aplica a la elección y a la combinación de los distintos “juegos”. (Tranchefort, 1994: 291)

¹⁵⁴ Un “juego” es una serie de tubos del mismo timbre ordenados en una o varias filas correspondiéndose con las teclas y con el pedalero, y que el organista puede hacer funcionar o suprimir mediante un “registro”. (Tranchefort, 1994: 291)

XVI deja de utilizarse como órgano portátil, incorporándose como segundo teclado del órgano fijo, perdiendo poco a poco su importancia como instrumento autónomo. (Tranchefort, 1985: 292).

El aumento de teclados en el instrumento tenía su razón de ser. En la Edad Media, en las iglesias se empleaban dos órganos: un gran órgano fijo, y otro positivo, movable, que se utilizaba para acompañar el canto coral. Los organistas tenían que desplazarse constantemente de uno a otro, por lo que se acordó colocar el órgano positivo detrás del organista, y el teclado del mismo, debajo del teclado del gran órgano, en la parte del instrumento llamada consola. (Cervelló, 1984: 48)

Si en la Edad Media los órganos eran de características similares entre sí, a partir del siglo XVI aparecen formas variadas según los países. España, Italia e Inglaterra desarrollaron un estilo propio, mientras que los países centroeuropeos se influenciaron entre sí. (Cervelló, 1984: 49).

El órgano español, que en un principio constaba de un teclado único, a partir del siglo XVI aumenta sus teclados a dos: el gran órgano u órgano mayor y el positivo u órgano de silla. Los pedales comprendían generalmente doce notas y uno o dos juegos de tubos. Lo más característico del órgano español fue su emplazamiento, a ambos lados del coro, con dos fachadas, uno hacia el propio coro y la otra hacia una nave lateral; y sus juegos de trompetería-lengüetería, que representaban los registros más potentes y estaban colocados horizontalmente en abanico fuera de la caja. Un ejemplo de ello es el órgano del Escorial.

En lo relativo a los teclados del órgano, remitimos a los estudios de nuestros antiguos tratadistas: Bartolomé Ramos de Pareja, Fray Juan Bermudo, Fray Tomás de Santa María, Francisco Correa de Arauxo, o Fray Pablo Nasarre. Parece ser que la extensión de 38/39 teclas desde Fa.1 a La.4, la más habitual en los distintos países de Europa a lo largo del siglo XV, y de la que habla el historiador Peter Williams (1968)¹⁵⁵, era ya en el teclado español de 42 teclas, siguiendo en este caso a Ramos de Pareja (1482)¹⁵⁶. Francisco Correa de Arauxo indica en su obra *Facultad Orgánica* que el teclado de 42 notas - la primera octava baja hasta Do.1 - es el más generalizado en la época de la publicación de su obra, 1626, describiéndolo detalladamente tal como aparece citado en de la Lama (1995: 149). Los teclados manuales comienzan a disponer en España de cuatro octavas o 45 notas - ampliando la última octava hasta Do.5 - desde mediados del s. XVI, y parece ser que coexistieron con los de 42 notas.

¹⁵⁵ WILLIAMS, PETER (1968) *The European Organ 1450-1850*. London.

¹⁵⁶ RAMOS DE PAREJA, BARTOLOMÉ (1482) *Música Práctica* Bolonia. Traducido del latín por MORALES, JOSÉ LUIS (1977) Madrid: Alpuerto.

En España el concepto de acompañamiento de este instrumento en la liturgia tiene características especiales: el órgano acompaña no sólo el canto sino también a los instrumentistas que servían en las capillas musicales. De este modo los organeros españoles, antes de 1460, pensaron en adaptar los grandes órganos con función de solista, para que también sirvieran de acompañante, función que estaba reservada a los órganos de menor tamaño. De esta forma, a mediados del s.XV comienzan a separarse las hileras más graves del Blockwerk y nace el órgano “renacentista” primitivo (1460-1540), al que seguiría otra versión más perfeccionada dotada de registros de las tres familias (1540-1660). Este avance, que se originó de forma desigual en los diferentes países de Europa, significó el comienzo de la adaptación de órganos grandes de dos o más teclados a la liturgia cantada y a la Misa.

Las características básicas de este órgano en España, tal como indica en su pormenorizado estudio de la Lama eran: Reducción y teclados dúctiles, fuellería más eficaz y estable, registros independientes y separados, de mecánica ligera, y con secretos y teclados independientes. Era un órgano grande, de dos o más teclados, con funciones de solista y acompañamiento, para uso cotidiano, afinado en tono accidental y natural o sólo en natural, utilizado para música incidental solista y de acompañamiento, que tañe “concertado” con otros instrumentos, y se coloca inmediatamente junto al coro. (de la Lama, 1995: 100)

El burgalés Antonio de Cabezón (1510-1566), compositor y organista, figura entre los músicos de tecla más importantes de la Europa de su tiempo. Sus *Obras de música para tecla, arpa y vihuela*, fueron recopiladas por su hijo Hernando de Cabezón en Madrid, 1578. También aparecen 40 piezas suyas en el *Libro de cifra nueva para tecla, arpa y vihuela*, recopilación de Luis Venegas de Henestrosa. La titulación de las obras nos recuerda que la *música de tecla* de la época podía ser tocada indistintamente en cualquiera de los instrumentos de tecla de aquel entonces y aún a veces en otros de cuerda.

1.1.5 El órgano barroco

La evolución de este instrumento fue variable según los distintos países. En el norte de Alemania es donde tuvieron lugar los principales avances en la construcción de órganos. Michael Praetorius, en su *Syntagma Musicum* de 1615 (cit. en Ferguson 2003: 14) describió el tipo de órgano barroco propio de Bach y sus contemporáneos basándose en el de la Peterskirche de Hamburgo, que disponía de tres teclados con un total de 31 registros, más un pedalero con no menos de diez registros. Aunque en las iglesias y catedrales solía haber órganos de distintos tamaños, en general en Países Bajos, Francia y España se

construyen órganos de similares características al indicado anteriormente, mientras que en el Sur de Alemania, Italia e Inglaterra se siguen construyendo instrumentos más pequeños, a veces con pedaleros muy primitivos e incluso sin él. Ferguson indica que en Inglaterra no empezaron a utilizarse pedales hasta 1720 y que a la mayoría de los intérpretes no les gustaban.

Italia es la primera en configurar en la segunda mitad del siglo XVI su característico tipo de órgano barroco, gracias a la saga organera de los Antegnati. Las demás naciones europeas van configurando su modelo peculiar de órgano a lo largo del siglo XVII y lo desarrollan en el XVIII.

En España el órgano barroco, frente a la diversidad de escuelas organeras y de modelos existentes entre 1450 y 1660, presenta una serie de características concretas y una homogeneidad desde 1660 a 1880. Nuestro órgano barroco se retrasa unos 60 años respecto al comienzo del Barroco artístico y musical y lo sobrevive, manteniendo sus características durante algo más de un siglo. (de la Lama 1995:5).

Siguiendo a de la Lama, indicaremos que recibe diversas denominaciones:

“Órgano clásico” desde el punto de vista de que es fruto de la tradición y un modelo seguido por los organeros en su conjunto.

“Órgano castellano” término acuñado por el maestro organero Blancafort (Blancafort 1981: 133-142) refiriéndose al área geográfica en la que nace y evoluciona el órgano barroco español, de donde se extiende por el reino de Aragón en un proceso que duraría todo el siglo XVII.

“Órgano Ibérico” terminología utilizada por musicólogos como Santiago Kastner y Maarten A. Vente, que resaltan con este nombre las características generales comunes de los órganos españoles y portugueses del siglo XVIII, diferenciándolos de los demás tipos de órganos europeos de la época.

Cualquiera de ellas sería válida ya que son consideradas como sinónimos de “órgano español” tal como aparece en el tratado de Tafall y varios métodos de órgano de la época. (de la Lama, 1995: 3-15)

Las características principales y genuinas de este tipo de órgano barroco español son: *registros partidos*¹⁵⁷ desde la primera mitad del siglo XVII, y de

¹⁵⁷ El órgano de registros partidos se compone de registros pertenecientes a ambas manos divididos en Bajos y Tiples. Son el origen de una gran tradición española: “tañer partido” que indica que se toca registrando cada mano de modo diferente, dando la prioridad tímbrica y de intensidad a la voz principal respecto al acompañamiento.

donde se deriva la utilización de la *lengüetería tendida*¹⁵⁸ y de los *Ecos*¹⁵⁹. En los órganos españoles de esta época es frecuente la doble fachada, algo desconocido en el resto de Europa. Desde sus inicios en el siglo XV hasta el siglo XVIII se produce una evolución progresiva de la misma, que va desde la instalación de caños cantantes del flautado de 13 palmos en la fachada de la espalda para conseguir “diálogos y ecos” con sus homónimos de 13 y 26 palmos de la fachada principal, a la incorporación desde 1700 de algunos registros de *lengüetería tendida*, para aumentar el colorido y el contraste sonoro.

En la trayectoria de perfeccionamiento en la extensión del teclado de este instrumento, y refiriéndonos a España, hasta la segunda década del siglo XVIII coexisten los teclados de 42 y 45 notas, siendo estos últimos los más habituales a partir de esta fecha. En España, la octava corta asociada a la música modal fue práctica constante desde el siglo XV y perdura hasta los comienzos del XVIII. La octava tendida se implanta en los grandes órganos desde 1740. Hablamos ya de teclados de cuatro octavas completas y 49 teclas, lo que se generaliza a órganos de pequeño tamaño en la década de 1790. Jorge Bosch es el primer maestro que adopta la extensión de 56 notas (de Do 1 a Sol 5) en 1779 en el órgano de la catedral de Sevilla. Esta era precisamente la extensión de los teclados de los clavecines y pianos-forte en la zona de los agudos a finales del XVIII. (de la Lama, 1995: 154-162)

Respecto a la evolución del teclado de Contras,¹⁶⁰ si en los grandes órganos de países centroeuropeos alcanzaron hasta 27 notas (Do.1 a Re.3) en el siglo XVIII, en Italia y en nuestro país los pedaleros de los órganos renacentistas y barrocos presentan una corta extensión, pocos registros y un uso limitado fundamentalmente a cadencias y notas pedales. (de la Lama, 1995: 167)

Desde 1724 y siguiendo con la práctica de sonorización de la fachada de espalda en los órganos españoles, en los grandes instrumentos de tres teclados manuales, contruidos en la segunda mitad del siglo XVIII y primera del siglo XIX, se asentó en la fachada de la espalda un órgano completo, con teclado propio. Se crea así el *Órgano Segundo* que canta hacia una nave lateral. Es, en palabras de la Lama “la originalidad estructural más profunda que nuestros organeros introdujeron en los grandes órganos barrocos tardíos”. (de la Lama, 1995: 133)

¹⁵⁸ Conjunto de caños de lengua que canta horizontalmente en la fachada.

¹⁵⁹ Las “Arcas de Ecos” son unos departamentos de madera, cerrados y dotados de tapas móviles que contienen algunos de los registros correspondientes a las familias de flautados, flautas y *lengüetería*. Es una tradición española que arranca de la segunda mitad del siglo XVII. El organista puede a voluntad, abrir o cerrar las tapas, modificando con ello gradualmente la intensidad sonora de los registros que cantan dentro de dichas Arcas.

¹⁶⁰ “Teclados de Contra” significa Pedal y Pedalero. Es la acepción técnica habitual desde el siglo XVI hasta finales del XIX.

1.1.6 El órgano romántico

Hacia mediados del siglo XIX asistimos a un proceso de unificación en cuanto al diapasón¹⁶¹, medidas de las teclas y abolición de antiguos patrones. Las funciones de este instrumento se amplían. A su empleo en la liturgia y como instrumento solista en los templos, se añade su utilización con fines seculares en liceos, teatros y salas de concierto. (de la Lama 1995: 94)

En España es hacia la década de 1880 cuando se observa una clara ruptura con el órgano tradicional barroco dando paso al modelo romántico o sinfónico que durará aproximadamente unos 70 años. (de la Lama, 1995: 54)

El órgano sufre una profunda transformación fruto de las nuevas exigencias de la música. Se busca una mayor expresividad en el instrumento, más acorde al lenguaje sinfónico de los músicos románticos, que preferían el colorido tonal de la orquesta que podía ofrecerles este instrumento.

“El órgano... es una orquesta completa a la cual una mano hábil puede pedirle todo, es una orquesta que puede expresarlo todo” (Balzac)¹⁶²

Se atiende sobre todo a los mecanismos para amplificar o disminuir el sonido. Así, *la caja expresiva*, conocida ya desde el siglo XVIII, en la que se encierran los tubos del positivo, y consistente en una caja provista de persianas que pueden ser accionadas mediante un pedal basculante. Igualmente el llamado *crescendo* conseguido en este instrumento mediante un dispositivo que era accionado por los pies y permitía añadir nuevos juegos cambiando rápidamente la intensidad desde un pianissimo a un fortissimo. (Cervelló, 1984: 50)

En el órgano romántico se observa ya una extensión de 5 octavas en los teclados manuales. En España, desde 1800 hasta 1880 coexisten los de 51 notas con los que ganan extensión en la zona de los Tiples, de 54 notas (de Do 1 a Fa 5), de 56 notas (de Do 1 a Sol 5) y de 61, alcanzando las 5 octavas.

Respecto al teclado del pedalero, que aporta grandiosidad y profundidad al sonido del instrumento, completando su base armónica (de la Lama 1995: 167), en España se pasa de las 8-12 teclas a las 27 del pedalero moderno y a las 32 del pedalero actual en un lento proceso que parece culminar hacia 1880. El

¹⁶¹ El tono, desde el siglo XVI y hasta mediados del siglo XIX presenta oscilaciones, se observa coexistencia de varios tonos en la misma época ... La afinación de estos instrumentos parece ser que estuvo condicionada preferentemente por la extensión y tesitura de las voces de los cantores. En 1939 se lleva a cabo por la Conferencia de Londres la fijación definitiva del diapasón en 440 Hz.

¹⁶² Cit. en TRANCHEFORT (1994: 293)

impulsor de este perfeccionamiento en los órganos españoles fue Hilarión Eslava, que mantenía contactos con la Europa organística, mucho más adelantada en estos aspectos, gracias a su gran tradición. Constructores españoles de órganos como Pedro Roqués y Aquilino de Amezua, jugaron un importante papel en la superación de las dificultades para la evolución definitiva de este instrumento en nuestro país, que eran fundamentalmente, tal como explica de la Lama (1995: 182) la arraigada tradición de contras de una octava y la delicada situación económica de la Iglesia que conllevaba la escasez de instrumentos de gran magnitud, con pedal moderno donde pudieran ejercitarse nuestros organistas. Efectivamente, “el nuevo estilo de tañer que imponía el pedalero moderno [...] [requería] una técnica muy diferente a la tradicional” (de la Lama, 1995: 182). Aún así, se puede decir que a partir de 1880 los organeros españoles adoptan en la práctica la estética del órgano sinfónico. A partir de entonces todos los pedaleros que se construyen en España son modernos sin excepción.

Desde finales del siglo XIX hasta nuestros días, la ubicación del órgano, hasta ahora plural y eminentemente funcional, está sujeta a nuevos planteamientos de acústica arquitectónica, y es puesta en manos de diversos especialistas. El concepto de órgano como instrumento que debe integrarse en la estructura arquitectónica cobra importancia, a la vez que se desliga progresivamente de su función de acompañante para los actos litúrgicos. También empieza a ser estudiado este instrumento desde el punto de vista de la física acústica, por iniciativa del Dr. Helmholtz. En Europa, el órgano sinfónico de las últimas décadas del siglo XIX, suele encontrarse a los pies del templo y mirando hacia el retablo mayor.

1.1.7 El órgano moderno

“En la actualidad no existen dos órganos iguales en su aspecto externo, ni en sus dimensiones, ni en el carácter de sus sonoridades.” (Tranchefort, 1994: 290)

Los componentes del órgano moderno, ya establecidos desde la época Romántica, son:

El *fuelle*, consistente en un motor eléctrico que sustituye al depósito de bombas que todavía se utilizaba en el siglo XIX.

Los *secretos*, grandes cajones de madera en cuya parte interior penetra el aire a presión. Desde allí se canaliza y distribuye el aire a los tubos mediante un sistema de correderas. Interconexionan los tubos con los fuelles, el teclado y los mandos de la consola.

El *conjunto de tubos*, agrupados en juegos, accionados mediante registros. En el instrumento existen dos tipos de tubos: los de embocadura indirecta¹⁶³ y los de lengüeta¹⁶⁴.

La *consola*, mesa de mando del organista, puede estar separada de los demás elementos e incluso puede construirse móvil. Se distinguen en ella los siguientes elementos:

- Teclados *manuales*: de uno a cinco, de entre 56 y 61 teclas en los instrumentos modernos. Los teclados a que nos referimos, en los grandes instrumentos son: gran órgano, positivo, recitativo, teclado de “bombarda” y teclado de “eco”. En los instrumentos más pequeños encontramos solamente gran órgano, positivo y recitativo.
- Teclado de pedales o *pedalero* de 32 teclas, que son accionadas por los pies del ejecutante. Su forma actual es cóncava-radial, con los pedales dispuestos en forma de abanico para facilitar su alcance¹⁶⁵.
- Mandos de *registros* con botones o reglas que se accionan subiéndolos o bajándolos, y que aparecen colocados a ambos lados de los teclados.
- *Pedales* situados sobre el Pedalero y que constan de: *acoplamientos* de teclados y *pedales de acoplamiento*, de cada teclado con el pedalero.

La *caja* del instrumento se ha eliminado a menudo en los órganos del siglo XX, dejando a la vista los tubos en la fachada.

Esta extraordinaria sofisticación de los componentes y las posibilidades del instrumento, acentuadas por el uso de la electricidad que permitió reformas dimensionales y de registros, han llevado a liberar las manos del organista para que pueda, durante la interpretación, modificar con ayuda de los pies unos registros que son cada vez más variados.

El siglo XX marca la vuelta a las fuentes. El órgano sinfónico que servía para expresar la música romántica, resultaba en cambio, en palabras de Tranchefort (1994: 293), “inadecuado para interpretar a Bach de forma satisfactoria”, fue sustituido por el *órgano neoclásico* desde los años 30, apto para

¹⁶³ El sonido se produce en ellos por fricción del aire a la altura de la “boca”, una abertura horizontal situada cerca del bisel. Constituyen un 85% aproximadamente del total de los tubos del instrumento.

¹⁶⁴ El sonido se produce en ellos por los movimientos de una lengüeta de latón.

¹⁶⁵ El teclado del Pedal a medida que se desarrolla en extensión, evoluciona también en su forma, siendo en principio recto, después radial y por último en su forma moderna, cóncavo-radial.

“tocar de todo”, lo que le ha valido grandes críticas. Más recientemente ha cedido el paso al *órgano neobarroco*, que parece adaptarse mejor tanto al repertorio clásico como al barroco.

La síntesis armoniosa entre la recuperación de los valores del órgano antiguo con los del órgano romántico ha dado como resultado un instrumento mecánicamente muy perfeccionado y adecuado a cualquier estilo musical.

Tal como se refleja en los diferentes epígrafes dedicados a la evolución de este instrumento, la fecha de construcción tiene mucho que ver con el tamaño y propiedades de cada órgano en concreto, y estos factores están íntimamente ligados al estilo musical de cada época.

1.2 EL ACORDEÓN

El acordeón fue inventado por el vienés C. Demian en 1829. Precisamente en la primera mitad del siglo XIX fue cuando aparecieron en Occidente los primeros *órganos de boca*, originarios del Sudeste Asiático; el acordeón sigue el mismo principio de lengüeta libre en la producción del sonido que estos instrumentos¹⁶⁶. De pequeño tamaño y con un único teclado, el instrumento evoluciona poco hasta 1880, en que se le añade un segundo teclado de acompañamiento que permite que se integre como instrumento de acompañante en el folklore.

El acordeón moderno está formado “por dos teclados que coronan dos cajas de lengüetas libres metálicas entre las cuales se pliega y se estira un fuelle accionado manualmente [...] Las lengüetas son puestas en vibración al presionar los botones o teclas.” (Tranchefort, 1994: 286) Los modelos profesionales llevan por lo general un teclado del “discanto” con cuarenta y una teclas (alrededor de tres octavas) y un teclado de “acompañamiento” con ciento veinte bajos. Los teclados llevan once registros agudos en su parte derecha y siete registros bajos en su izquierda, para poder modificar cualitativamente el sonido.

Hacia 1950 aparece el *acordeón de concierto* o *harmoneon*, creado por el francés P. Monichon. El instrumento se perfecciona técnicamente y surge un repertorio original para el mismo. Se construye enteramente de madera, presentando mayor potencia sonora y dos teclados, con bajos solamente

¹⁶⁶ *Lengüeta*: lámina fina, más o menos elástica, cuyos movimientos vibratorios constituyen el principio sonoro de algunos instrumentos de viento. *Lengüeta libre*: (acordeones, armónicas, órganos de boca). Vibra con total autonomía, dentro de un marco que las circunscribe exactamente, oscilando libremente a causa de su elasticidad. (Tranchefort, 1994: 338)

cromáticos. Su extensión es idéntica a la del piano. Es un instrumento que ofrece gran juego expresivo gracias a sus registros.

La *concertina*, inventada por el inglés Wheatstone en 1829 es de forma hexagonal, mucho más pequeña que un acordeón y en cada extremo presenta agarraderas y teclas-botones. En sus bajos es necesario formar los acordes ya que cada botón sólo proporciona una nota. Goza de gran popularidad.

De la misma forma el *bandoneón*, inventado por el alemán H. Band en 1850, es acordeón cromático de forma cuadrada, algo más grande y evolucionado que la concertina. En Argentina goza de gran popularidad formando parte de conjuntos clásicos de tangos.

1.3 EL ARMONIO

Instrumento emparentado con el órgano desde el punto de vista de sus componentes: un fuelle y un teclado con juegos y registros, no tiene sin embargo tubos y en su lugar encontramos unas lengüetas libres, por lo que recuerda más al acordeón.

El parisino A.-Fr. Debain inventó este instrumento pensando en que sustituyera al órgano en iglesias y salones donde no había tal instrumento, e incluso para que formara parte de orquesta de teatro. Se utiliza como “órgano de estudio” y nunca llega a tener importancia como instrumento de concierto. Su repertorio actual se compone de música religiosa y popurrís para aficionados.

Su aspecto es el de “un piano recto, compacto y macizo, lleva un mecanismo de lengüetas libres percutidas por martillos accionados por teclas”. (Tranchefort, 1994: 288) Las lengüetas vibran debido a la acción del aire acumulado en un depósito alimentado por dos fuelles, accionados por pedales. Los martillos realizan un ataque rápido y preciso sobre las lengüetas, y la altura sonora viene determinada por la longitud de las mismas.

El armonio dispone de un número variable de registros, divididos a su vez e semi-registros para agudos y graves, lo que permite tocar con cada mano en registros diferentes.

Suplementariamente pueden tener un mecanismo llamado “doble expresión” y consistente en palancas móviles accionadas por las rodillas y que ayudan a matizar de forma diferente los sonidos graves y los agudos. Algunos

armonios poseen doble teclado y pedalero cuyos fuelles son accionados por un motor eléctrico. La extensión del instrumento es, por lo general, de cinco octavas.

1.4 EL SYMPHONIUM Y LA MELÓDICA-PIANO

Pertenecientes a la familia de las armónicas ya que están basados en el mismo principio de lengüetas libre metálicas son los dos instrumentos que presentamos a continuación, que incluyen mecanismo de teclado.

El *symphonium* instrumento inventado por W. Wheatstone en 1825. Presentaba un único agujero por el que soplaban, y los sonidos se conseguían mediante teclas accionadas por los dedos del ejecutante.

La *melódica piano*, instrumento más evolucionado, pertenece igualmente a la familia de las armónicas ya que se basa en el mismo principio. Gracias a su teclado (o a botones) es fácil de tocar y se suele utilizar en la práctica musical infantil. (Tranchefort, 1994: 285)

2

INSTRUMENTOS DE CUERDA ACCIONADOS POR TECLADO

Hablaremos aquí de los diferentes instrumentos de cuerda a los que a lo largo de la historia se les ha acoplado un mecanismo de teclado, partiendo del más antiguo, - la *chifonía* o *zanfona* -, de cuerda frotada con una rueda y dotado de un rudimentario teclado que al accionarse determinaba la altura del sonido. Prestaremos especial atención a los dos grandes grupos de instrumentos de cuerda pulsada y de cuerda percutida, indicando las principales características técnicas y musicales de cada uno de los instrumentos citados y lo que aportan en la evolución del mecanismo del teclado hasta llegar a la configuración de nuestro máximo exponente: el piano actual.

DE CUERDA FROTADA

2.1 EL ORGANISTRUM, CHIFONÍA O ZANFONA

Para Tranchefort (1994: 156), el cordófono más antiguo de manivela y teclado, de cuerda *frotada* mediante una rueda, es la *chifonía*, también llamado *zanfona* o *cifonía*, que apareció en el Occidente europeo hacia el siglo IX con el nombre de *organistrum*. Instrumento originario, según Christian Rault, de las abadías benedictinas del Norte de Europa, se extiende posteriormente por toda la Europa cristiana. La mención de la palabra *organistrum* se encuentra por primera vez en el tratado de Wolfenbüttel hacia el año 1100. (Rault, 1993: 383)¹⁶⁷

Parece ser que era un instrumento de gran tamaño por lo que tenía que ser tocado entre dos personas. Poco a poco sus dimensiones van siendo más reducidas y prevalece el nombre de *chifonía*. En la Edad Media era un instrumento utilizado en la música culta.¹⁶⁸

De la importancia del instrumento el mejor ejemplo lo tenemos en su representación en el Pórtico de la Gloria de la catedral de Santiago de Compostela donde los dos ancianos principales, en el centro mismo del tímpano, afinan el instrumento.

“No podía encontrar [el maestro] Mateo una *imago musicae* más adecuada que el *organistrum*, el instrumento que da la nota al resto de los que afinan [...] un instrumento como éste que precisa la parte mecánica de la manivela y las proporciones adecuadas de la afinación.” (Villanueva, 1993: 107-108)¹⁶⁹

Puede aparecer en forma parecida a la de un laúd, una guitarra o un violín. Su tapa presenta una hendidura transversal para el paso de una rueda de madera que es accionada por una manivela situada en la base del instrumento y protegida por una plancha de abeto. Desde el mástil, despegado de la caja, llegan al puente central dos cuerdas melódicas afinadas al unísono. Este instrumento tiene también dos, tres o cuatro cuerdas laterales o bordones,

¹⁶⁷ RAULT, CHRISTIAN (1993) “La reconstrucción del organistrum”, en LÓPEZ-CALO, JOSÉ (Coord.) *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y la música de su tiempo. Vol. I* La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa. pp. 383-406.

¹⁶⁸ Este instrumento es utilizado para la música popular o culta según las épocas y pervive aún en nuestros días. Así, a partir del siglo XVI es muy utilizado por los juglares y en el siglo XVIII adquiere importancia nuevamente como instrumento aristocrático en Francia. Hoy en día se utiliza en la música folclórica en Francia, Alemania y algunos países de Europa Central y Oriental. Variantes sobre este mismo instrumento son la *forgólant* de Hungría y la *relia* ucraniana. (Tranchefort, 1994: 156-157)

¹⁶⁹ VILLANUEVA, CARLOS (1993) “La *Imago Musicae* del Pórtico de la Gloria”, en LÓPEZ-CALO, JOSÉ (Coord.) *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y la música de su tiempo. Vol. I* La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa. pp. 101-119.

que se apoyan en dos puentes laterales. Todas las cuerdas son frotadas por la rueda al girar. El teclado, colocado en el lado izquierdo del mástil, es el encargado de modificar la longitud vibratoria de las cuerdas melódicas. Al accionar las teclas, cuyo mecanismo podía ser pulsándolas o haciéndolas girar, se activan unas tangentes que presionan dichas cuerdas, lo que permite la realización de melodías. El sonido de los bordones, producido por la rueda al girar, acompaña a ésta ininterrumpidamente. La forma de tocar el instrumento es apoyándolo transversalmente sobre las rodillas y accionando la manivela con una mano mientras con la otra se pulsan las teclas. (Tranchefort, 1985: 156-157)

Hay que destacar que en este rudimentario instrumento, el teclado únicamente determina la altura sonora, no es el mecanismo de producción de sonido; éste se consigue gracias al frotamiento de la cuerda con la rueda al girar, siendo por tanto ante todo un instrumento de cuerda frotada, como bien indica Tranchefort.

DE CUERDA PULSADA

2.2 EL SALTERIO

El predecesor de los instrumentos de teclado con mecanismo de cuerda pulsada es el *salterio*, instrumento que procedía a su vez del *kanoun*¹⁷⁰ árabe. El *salterio* o *canon*, instrumento originario de Oriente Próximo, fue introducido en Europa por los cruzados en el siglo XII; era una cítara medieval y perduró hasta el siglo XVII. En la Antigüedad el término griego *psalterion* se refería a instrumentos de cuerdas punteadas, tensadas sobre un soporte triangular o cuadrado. El instrumento sufre una gran evolución sobre todo en lo que se refiere a su caja de resonancia, primero inspirada en un trapecio isósceles, después con forma hexagonal con forma de T, y durante los siglos XIV-XV de medio trapecio anunciando ya la forma del clave. Aún así, en muestras de pintura y escultura religiosas aparecen diferentes tipos de cajas: triangular, cuadrada, rectangular, circular o semicircular. Sobre esta caja se extendían, de un extremo a otro, las cuerdas, sostenidas por dos puentes y tensadas por medio de clavijas. El instrumento se tocaba colocado sobre una mesa o sobre las

¹⁷⁰ En árabe *qânûn*. Cítara árabe muy extendida por los países del Próximo Oriente y África del Norte. Parece haberse originado a partir de un instrumento similar de la India antigua. El *kanoun* llegó a Europa en la Edad Media, conociéndose en España con el nombre de *canon*. Posee una caja de resonancia de madera, plana y trapezoidal. Las cuerdas van tensadas paralelamente a la caja. Se toca colocando el instrumento sobre las rodillas, el suelo o una mesa y punteando las cuerdas con los dedos índices, en los que se colocan previamente uñeros de cuerno, concha o metal. Su peculiar timbre recuerda al del clave occidental. (Tranchefort, 1994: 182-183)

rodillas, y punteando sus cuerdas con un largo plectro o con los dedos. A finales de la Edad Media se utilizaban dos plectros. (Tranchefort, 1994: 185)

Aunque no se puede precisar con exactitud cuándo se acopla por primera vez un teclado al salterio, de aquí surge toda una familia de instrumentos, basados en la misma mecánica, que comprende: *la espineta*, *el virginal* y *el clavicémbalo o clave*. (Cervelló, 1984: 52)

2.3 LA ESPINETA

La espineta más antigua conservada hasta nuestros días data de 1493. El término *espineta*, deriva del italiano *spinetta*, y se supone tomado del nombre del constructor veneciano Spinetti. Parece que Italia en los siglos XIV y XV fue pionera en la construcción de estos instrumentos. (Wolters, 1976:7)

Es un instrumento que alcanza su apogeo en los siglos XVII, XVIII. Su funcionamiento es idéntico al del clave: las cuerdas eran punteadas por púas accionadas mediante un mecanismo de teclado. Sus diferencias con respecto a éste eran su menor tamaño, lo que la hacía fácilmente transportable (se apoyaba sobre un soporte con pies), y la disposición de sus cuerdas, perpendiculares con respecto a las teclas, igual que en el clavicordio. Su caja de resonancia podía adoptar diversas formas, aunque las preferidas eran rectangular, triangular o en forma de pentágono. La extensión de su teclado era de 4 octavas y media. Poseía un único juego de cuerdas y una sonoridad suave y agradable. Las tapas y cajas de estos instrumentos solían estar ricamente ornamentadas e incluso las teclas llevaban incrustaciones de maderas preciosas.

2.4 EL VIRGINAL

Era una variedad de la espineta, de mayor tamaño y por lo general con la caja de forma rectangular. Encuentra su lugar preferente en la música cortesana inglesa de los siglos XVI-XVII, con la escuela de virginalistas ingleses, como Byrd o Gibbons, cuya escritura, virtuosística y ornamental, solía dirigirse indistintamente al clave o a este instrumento.

En el virginal, el teclado se encuentra colocado en uno de los lados más largos, bien en el centro o desplazado hacia derecha o izquierda. Era éste un instrumento portátil y de uso doméstico como la espineta, que se colocaba sobre

una mesa para ser tocado. Posee igualmente un solo juego de cuerdas dispuesto perpendicularmente a las teclas y una sonoridad suave.

Existía el *doble virginal* instrumento que consistía en colocar un pequeño virginal - afinado una octava más aguda -, bajo la tapa armónica del primero, acoplando sus teclados, para así conseguir mayor riqueza de sonoridad.

Como se ha indicado en las espinetas, del mismo modo los virginales eran instrumentos cuyas tapas y cajas aparecían ricamente decoradas.

2.5 EL CLAVE

El clave o clavicémbalo¹⁷¹ es un instrumento de cuerdas punteadas con mecanismo de teclado, que aparece a finales del siglo XV en Italia y se extiende por Europa Occidental durante el siglo XVI manteniéndose su uso hasta el 1800, aproximadamente.

Es un instrumento cuya caja, en forma de ala de pájaro - de ahí el término alemán “Flügel” -, está sostenida por unos pies. Las cuerdas, metálicas o entorchadas se extienden paralelas al lado más largo de la caja, como en un piano de cola; van tensadas sobre dos puentes y sujetas con clavijas a un clavijero de madera maciza.

El mecanismo del clave consistía en una piezas de madera rectangular llamadas *martinetes* colocadas en la prolongación de cada tecla, en cuyo extremo superior se hallaban colocados unos *plectros* - pequeñas plumas o puntas de cuero -, con *apagadores* de fieltro por encima. Cuando se pulsaba una tecla el martinete se levantaba y el plectro “pellizcaba” la cuerda, haciéndola vibrar. Un pequeño muelle conseguía que éste no hiriese la cuerda nuevamente cuando el martinete volvía a su sitio, y que el apagador, un pequeño fieltro unido a la parte superior del martinete, hiciese enmudecer a la cuerda.

La propia mecánica del instrumento impedía variaciones en la intensidad del sonido producido. Por este motivo se introdujeron *registros*, llamados así por analogía con los del órgano, que proporcionaban al clave una mayor variedad tímbrica. Éstos podían ser tocados por separado o en distintas combinaciones y se ponían en funcionamiento mediante tiradores manuales o con pedales a partir del siglo XVII. En aquel entonces el teclado del clave tenía por lo general cuatro octavas y media de extensión.

¹⁷¹ En alemán: *Klavcimbel*, clavicembalo, cembalo; en inglés: *harpsichord*; en francés: *clavecin*; en italiano: *clavicembalo*, *gravicembalo*.

Surgen importantes centros de construcción de claves, en Francia, Flandes e Inglaterra; pero sobre todo destaca la familia Ruckers, instalada en Amberes. A esta época pertenecen robustos y bellos claves flamencos, con varios registros y dos teclados. Son instrumentos de gran calidad y perfección mecánica cuyas cajas aparecen profusamente decoradas por grandes pintores de la época. En el siglo XVIII el instrumento alcanza su más alto grado de perfección. Se construyen instrumentos decorados en estilo, sonoros y potentes. La extensión de los teclados se fija en cinco octavas. Los dos teclados con posibilidad de acoplamiento, a imitación del órgano, ofrecen mayores posibilidades sonoras a los intérpretes, ya que se pueden seleccionar diferentes registros para cada teclado.

En cuanto a las características de la época en que se desarrollaron estos instrumentos, - nos referimos a la espineta, el virginal, el clave y el clavicordio -, es necesario señalar que la música instrumental goza a partir del siglo XVI de una especial relevancia. El movimiento humanista iniciado en el Norte de Italia, especialmente en Florencia, de donde pasa a Roma y al resto de Europa, le confiere una gran importancia social y surgen numerosos círculos artísticos, las *cameratas*, en torno a las cortes de los nobles, que se convierten en mecenas de las artes. Los instrumentos comienzan a agruparse según sus características técnicas y sonoras, por *familias*, y por tamaños dentro de cada familia. Las especiales características individuales de cada instrumento irán conduciendo, paulatinamente, hacia un estilo instrumental independiente. Es éste un momento de gran creatividad artística.

Los compositores del momento desde Frescobaldi o Durante, hasta Couperin (1626-1661), Domenico Scarlatti (1685-1757), Haendel (1685-1759) y Bach (1685-1750), nos muestran a través de sus obras la evolución técnica de los instrumentos de tecla, con una escritura ornamentada que compensa “la fragilidad sonora del clave” y permite “imaginar un sonido más ampliado”. (Puchol, 1969: 3) ¹⁷²

El clave es un instrumento de gran importancia en la música barroca. Se utiliza tanto como instrumento solista, como para la ejecución del Bajo Continuo en los conjuntos instrumentales de la época e incluso como instrumento “guía” desde el cual el director de orquesta podía dirigir mientras tocaba.

En Francia F. Couperin escribe su obra “Arte de tocar el clavecín” donde ofrece indicaciones sobre la postura corporal ante el instrumento, la colocación de las manos en el teclado, las digitaciones por sustitución utilizando el pulgar

¹⁷² PUCHOL VIVAS, FERNANDO (1969) *Evolución de la técnica pianística*. Madrid: Real Conservatorio de Música de Madrid.

con bastante frecuencia o la manera de obtener un bonito sonido del instrumento; todas ellas reflejan el momento de evolución técnica en que nos encontramos.

Al italiano Domenico Scarlatti, consagrado de modo casi exclusivo a la música para teclado, debemos más de 800 piezas, en las que amplió las posibilidades técnicas de entonces mediante el empleo de recursos nuevos hasta entonces, como el cruce de manos en el instrumento. Otras características de sus obras eran los grandes y rápidos saltos, la inesperada longitud de las frases o choques armónicos utilizados para conseguir tensión y realce. (Ferguson, 1986: 36-38)¹⁷³

Johan Sebastian Bach contribuye al afianzamiento de la utilización del temperamento igual en los instrumentos de tecla mediante su obra *El clavecín bien temperado*. en la que muestra, a través de 48 preludios y fugas cómo en un instrumento afinado por semitonos iguales se puede modular a todas las tonalidades mayores y menores. Constituye un maravilloso ejemplo de su pedagogía práctica para este instrumento. A él también le debemos la digitación normal y constante de la escala que se practica hoy, con la utilización del pulgar dos veces en la octava de la escala. (Puchol, 1969)

La aparición del pianoforte eclipsó momentáneamente al clave. Sin embargo, el interés por este instrumento renace nuevamente a principios del siglo XX siendo elegido como instrumento solista por Manuel de Falla en su *Concierto para clave y cinco instrumentos* (1926), por Francis Poulenc en su *Concierto campestre* (1928) para clavecín y orquesta, o en la obra *Continuum* (1968) para clavecín del compositor húngaro György Ligeti.

Es, por tanto, un instrumento de vigente actualidad. Se advierte hoy en día renovado interés por el clave también en el ámbito de los grandes intérpretes, preocupados en ejecutar con rigor y en estilo la música renacentista y barroca. De hecho se construyen excelentes copias de instrumentos antiguos.

2.6 EL CLAVICYTHÉRIUM

El *clavicythérium* era una variedad de clave que se utilizó de los siglos XV al XVIII y cuya particularidad era su caja de resonancia vertical y en forma de trapecio; más tarde triangular o piramidal. Dicha verticalidad ofrecía la ventaja del ahorro de espacio, pero planteaba problemas en el mecanismo, ya que los

¹⁷³ FERGUSON, HOWARD (1986) "Las primeras obras para teclado" en MATTHEWS, D. (ed.) *La música para teclado*. Madrid: Taurus. pp.13-61

macillos, que caían horizontales, tenían que volver a su posición ayudados por un resorte. En el siglo XVII las cuerdas eran de tripa, punteadas por puntas metálicas. El teclado abarcaba 3 octavas y media. (Tranchefort, 1994: 194)

2.7 EL CLAVIÓRGANO

El *claviórgano* se conoce desde el siglo XV y tiene la particularidad de ser un híbrido, ya que combina tubos de órgano con cuerdas punteadas. Parece ser que este instrumento gozó de cierta fama en Europa en el siglo XVI, y más tarde, durante el XVIII, en que llegó a tener hasta tres teclados. (Tranchefort, 1994: 194)

DE CUERDA PERCUTIDA

2.8 EL TÍMPANO O DULCEMEL

En cuanto al mecanismo de teclado con cuerda *golpeada*, el instrumento precursor podría ser el *tímpano*, procedente de Oriente Próximo, del que se tiene noticias desde el siglo X, antes de la aparición del salterio. El *tímpano* medieval era una cítara trapezoidal con una tapa armónica a la que se tensaban paralelamente las cuerdas de latón o de acero. La longitud vibratoria de las cuerdas se determinaba por dos puentes como mínimo. Las cuerdas se golpeaban con dos mazos de madera dura que tenían la punta doblada y protegida de cuero o fieltro, según el timbre deseado. Este instrumento llega a centroeuropa a través de los Balcanes extendiéndose por Alemania a partir del siglo XV. Tranchefort nos habla de que ya en este siglo existía un tímpano con teclado y martillos. (Tranchefort, 1994: 186)

El *dulcemel*, como fue llamado en Europa en el s. XIV para resaltar la dulzura del instrumento ("dulce melos"), y que aparece en textos y reproducciones artísticas de la Edad Media y el Renacimiento, no era más que un *tímpano*. Estrechamente emparentado con los salterios, se distinguía de estos en que sus cuerdas, en lugar de ser punteadas con los dedos o con un plectro, se percutían mediante martillos. (Tranchefort, 1994: 191) (Donington, 1998:168)

Muy aceptado en los ambientes aristocráticos, este instrumento evoluciona convirtiéndose en el *pantaleón*¹⁷⁴ de la época clásica, que no era más que un tímpano de grandes dimensiones, con dos tapas armónicas y cuerdas graves de tripa entorchadas con metal; abarcaba hasta cinco octavas. Su sonoridad era muy metálica y al mismo tiempo “confusa”, como nos indica Tranchefort, debido a la imposibilidad de apagar las vibraciones de las cuerdas, por lo que no se prestaba al virtuosismo propio de la época, lo que provocó el abandono del instrumento. En el siglo XX sin embargo el peculiar timbre del tímpano ha sido utilizado por Igor Stravinsky en su obra instrumental *Ragtime* (1918) y en *Renard* estrenada en París en 1922.

Tanto el salterio como el tímpano entran a formar parte de las cítaras europeas antiguas. Actualmente, la mayoría de las cítaras europeas son cítaras de mesa, y deberían clasificarse como *salterios* si se puntean con los dedos o con un plectro, o como *tímpanos*, si sus cuerdas son golpeadas con martillos o baquetas. De la misma forma que el salterio da origen al clave, el tímpano es precursor del piano moderno. (Tranchefort, 1985: 186)

2.9 EL MONOCORDIO

El *monocordio*, instrumento “pedagógico” como es denominado por Tranchefort, es también un antepasado de los instrumentos de cuerda percutida. Descrito por Euclides en el siglo IV antes de C. fue inventado por Pitágoras varios siglos antes; en principio no era un instrumento musical sino de laboratorio. Servía para demostrar las leyes de la armonía y para medir los intervalos de una escala. En la Edad Media fue utilizado para enseñar a entonar, y puede considerarse, según Tranchefort, como antepasado de nuestro diapasón¹⁷⁵.

Consistía en una caja de resonancia de forma rectangular con dos puentes fijos sobre los que se tensaba una única cuerda, con ayuda de una clavija. Un tercer puente, movable, permitía dividir la cuerda en secciones diferentes para que al ser percutida por una especie de plectro metálico, se emitieran diferentes sonidos. Este instrumento da origen, con el paso del tiempo, a un verdadero instrumento musical, al añadirle otras cuerdas y

¹⁷⁴ Pantaleón Hebenstreit, un alemán tañedor de *Hackbrett* (*Tympanon* o *Dulcimer*) se hizo muy famoso por su habilidad con el instrumento, que fue rebautizado en su honor con el nombre de *Pantaleon* por Luis XIV, hacia el año 1697. El músico fue nombrado en 1714 *pantaleonista* de la orquesta de la corte de Dresde. Tomado de RATTALINO, PIERO. (1997) *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. EEUU: Span Press Universitaria. p. 15.

¹⁷⁵ Hasta el s. XIX el monocordio se utilizó en la fabricación de tubos de órgano y en la afinación de las campanas de los carillones. (Tranchefort, 1994: 198)

puentes móviles. Hacia el siglo XIII se sustituye el sistema de los puentes desplazables por un teclado, naciendo así el clavicordio.

2.10 EL ESCAQUE

Para Ferguson (2003: 16) el primer instrumento de cuerda provisto de teclado es el escaque, citado en dos poemas de Guillaume de Machaut (1300-1377) con el nombre de *échiquier d'Angleterre*, ya que parece ser éste el país de origen de este instrumento. Su mecanismo aparece descrito por Henri Arnault de Zwolle en un manuscrito que se conserva en la Biblioteca Nacional de París, y se detalla que al pulsar la tecla, mientras un tope detenía el movimiento de la misma, una pieza rectangular de madera culminada con un botón metálico y colocada en el extremo de la tecla, era lanzada contra las cuerdas, golpeándolas. Un pequeño peso de plomo, colocado en la pieza de madera, la hacía rebotar a su posición inicial. Ferguson indica que lo interesante de este instrumento es que su mecanismo anticipó el martillo de escape libre del piano.

2.11 EL CLAVICORDIO

El *clavicordio*¹⁷⁶ es el primer instrumento de teclado de la Edad Media: aparece en Italia, en la segunda mitad del siglo XIV, y su descripción data de finales del siglo XV. Su caja de resonancia era rectangular, aunque también las había pentagonales o hexagonales. El teclado estaba situado en uno de los lados más largos, como en la espineta. Las cuerdas iban paralelas al teclado, es decir, de izquierda a derecha del ejecutante, como en la espineta o en el virginal. El mecanismo consistía en unas pequeñas láminas de metal, llamadas *tangentes*, colocadas en la parte posterior de cada tecla, y que se ponían en funcionamiento cuando se bajaban las mismas. En ese momento, la tangente se elevaba y rozaba la cuerda en un punto determinado, haciéndola vibrar.

En un primer momento la longitud de las cuerdas era casi la misma y la afinación variaba dependiendo del punto de división de la cuerda. Así, de una misma cuerda podían obtenerse varios sonidos; este tipo de clavicordio se llamó *de ligado* (*gebundene* en alemán). Las cuerdas fueron en principio simples, después dobles y triples. Las graves eran de latón o cobre y estaban situadas delante; las agudas eran de acero y se situaban detrás.

¹⁷⁶ En inglés: *clavichord*; en francés: *clavichorde*; en alemán: *klavichord*; en italiano: *clavicordio*.

El clavicordio más antiguo que se conserva consta de un teclado de cuarenta y cinco teclas. El clavicordio en un principio era un instrumento económico y de pequeñas dimensiones. Solía colocarse para ser tocado, en una mesa. Sus teclas eran más estrechas y cortas que las de los teclados actuales y a veces los colores estaban invertidos. Su sonoridad era discreta, pero dulce, clara y rica en expresión. A diferencia del clave, en el clavicordio el intérprete podía conseguir diferentes sonoridades, modificando el modo de tocar; así, el contacto prolongado de las tangentes con las cuerdas originaba una especie de vibrato que hacía más expresivo el sonido.

El instrumento va perfeccionándose progresivamente y aumentando su tamaño. Así, a principios del XVIII se apoyaba en unos pies. En este clavicordio más perfeccionado y de mayores dimensiones correspondía ya una tecla por cada cuerda. Este era el *clavicordio libre*, llamado *Bundfreien* en alemán, en el que llegaron a ser posible todas las afinaciones y adornos rápidos. La extensión del teclado era de cinco octavas, e incluso de seis. Fue un instrumento muy apreciado en los siglos XVII y XVIII, sobre todo en Alemania, donde los grandes organistas eran también maestros del clavicordio. Luca Chiantore (2001)¹⁷⁷ indica que por su sonoridad “expresiva” tan apreciada en la época, es el instrumento bachiano por excelencia.

“las razones que invitan a reflexionar sobre la técnica bachiana y el interés del propio compositor por el clavicordio dan fe, al mismo tiempo, de una atención a la “calidad” del sonido exquisitamente moderna. Ningún otro teclado permite “personalizar” la sonoridad tanto como este instrumento aparentemente tan primitivo: en el clavicordio, el músico “hace” el sonido, decidiendo la intensidad, el timbre e incluso la afinación de cada nota.” (Chiantore, 2001: 80-81)

Hacia 1750 el compositor Gluck mandó construir un clavicordio con pedales: el *clavicordio doble* llamado así porque contaba con un segundo clavicordio colocado bajo el primero, que era accionado por pedales, y cuyas cuerdas se tensaban verticalmente bajo la tapa. Parece ser que este instrumento era utilizado por los organistas en sus ensayos. A partir de principios del XIX, la exigencia de una sonoridad más potente dio su triunfo definitivo al pianoforte, abandonándose la utilización del clavicordio.

¹⁷⁷ CHIANTORE, LUCA (2001) *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.

2.12 EL PIANOFORTE

Su invención se la debemos al italiano Bartolomeo Cristófori, (1655-1731) nacido en Padua, artesano y *tañedor de clavicordio* en la Corte de Fernando de Médicis en Florencia desde 1689 aproximadamente. Según las investigaciones de Mario Fabbri, en la Corte de los Médicis los nobles florentinos dialogaban acerca de que el clavicordio de la época no era capaz de transmitir la expresión del sentimiento humano. La técnica del teclado a finales del siglo XVII se había desarrollado mucho, gracias a los descubrimientos y conocimientos de grandes organistas y tañedores de clavicordio, pero los intelectuales de Florencia querían más: el control continuo del sonido. Parece ser que ésta fue la motivación de Cristófori para buscar un instrumento más perfeccionado, de tal modo que en 1698 “por la voluntad del Serenísimo Gran Príncipe Fernando” se inician las pruebas, y en 1700 aparece la primera descripción de un “Gravecembalo¹⁷⁸ di Bartolomei Cristofori, di nuova invenzione, che fà il piano e il forte”.

Cristófori pensó en un instrumento de teclado, con cuerdas no *punteadas* como en el clave ni *rozadas* como en el clavicordio, sino percutidas con macillos, como en el *pantaleón*. No sabemos si tuvo noticias de este instrumento, pero la coincidencia de la fecha parece significativa. En 1702 Bartolomeo Cristófori construye un primer pianoforte, conservado hoy en Ann-Arbor en la Michigan University (USA). En 1709 construye otros tres. (Casella, 1969: 33)¹⁷⁹

Su invento fue divulgado en 1711 por el marqués Scipione Maffei en el *Giornale de'Letterati d'Italia*, de Venecia, donde describía el “gravecembalo col piano e forte” para tocar “piano” y “forte”, más tarde conocido con el nombre de *pianoforte* (*fortepiano* para los franceses). Recogemos a continuación una parte del texto de su artículo:

“Todo aquel que goza con la buena música sabe que una de las principales fuentes de las que los expertos en este arte extraen el secreto de deleitar singularmente a quienes les escuchan son el *piano* y el *forte* [...]. De esta diversidad y alteración en la voz, en la cual destacan los instrumentos de cuerda, el clave está falto del todo; y cualquiera hubiera considerado como una inútil imaginación proponer fabricarlo de forma que tuviera ese don. Con todo esto, una invención tan atrevida ha sido [...] realizada en Florencia por el señor Bartolomeo Cristofali [sic] [...] Él, hasta ahora, ha construido tres de estos instrumentos [...]. Obtener de ellos un mayor o menor sonido depende de la distinta fuerza con que el tañedor pulsa las teclas; dosificándola, se consigue

¹⁷⁸ *Gravecembalo* que significa *clavicémbalo*.

¹⁷⁹ CASELLA, ALFREDO (1969) *El piano*. Buenos Aires: Ricordi.

oír no sólo el *piano* y el *forte*, sino la gradación y la diversidad del sonido.” (Chiantore, 2001: 91)¹⁸⁰

Si el órgano, prototipo de los instrumentos de teclado, podría compararse a una orquesta de instrumentos de viento, el clavicémbalo a una orquesta de instrumentos de cuerda punteada y el clavicordio a una orquesta de instrumentos de arco, las pretensiones del pianoforte iban mucho más allá de conseguir el *piano* y el *forte*; se pretendía conseguir cada vez mayores contrastes dinámicos y variedad tímbrica, buscando incluso efectos especiales para que simulara una orquesta sinfónica¹⁸¹.

Cristófori construyó el pianoforte adoptando la forma externa del clave, que se conserva hasta nuestros días en el piano de cola. La estructura interna también la mantuvo intacta: un bastidor sobre el que se coloca la tabla armónica que asegurará la resonancia de las cuerdas. Éstas, tensadas sobre un puente de madera de haya colocado sobre la tabla, se fijan a dos clavijeros de madera soportados igualmente por el bastidor.

Quizá lo más interesante a reseñar sea que ya desde entonces el pianoforte consta de las principales partes del mecanismo moderno; Cristófori sustituye el martinete del clave por unos pequeños martillos de madera, forrados de piel de gamo, que golpean las cuerdas. A cada martillo corresponde una cuerda o un grupo de dos o tres afinadas al unísono. Al pulsar la tecla, un martillo golpea la cuerda y un apagador de fieltro es el encargado de hacerla enmudecer mientras el martillo vuelve a su posición inicial.

Pero en los primeros pianofortes ocurría que la mecánica era dura y que la repetición se hacía con dificultad; de esta forma, si se tocaba suavemente, el martillo no llegaba a las cuerdas y si se pulsaban las teclas con demasiada energía, los martillos rebotaban y golpeaban las cuerdas varias veces (Wolters, 1976: 25). Cristófori soluciona este problema mediante la invención del *escape*: a su primitivo mecanismo en el que la tecla, al bajar actuaba sobre una palanca a balanza, que al oscilar, accionaba a su vez el martillo percutor, añade entre el martillo y la palanca una *lengüeta móvil* capaz de transmitir el impulso de la palanca al martillo. De esta forma, el martillo golpeaba la cuerda, y al encontrarse sin apoyo, por la acción del resorte, volvía inmediatamente a su posición de reposo. Otro perfeccionamiento importante realizado por Cristófori a este sofisticado mecanismo de acción fue la aplicación de un *paramartillo*, (término acuñado por el propio Cristófori) que consistía en un *freno* gracias al cual la caída del martillo era retardada, una vez producida la percusión.

¹⁸⁰ Maffei: “Nuova Invenzione d’un Gravecembalo col Piano e Forte”, en *Giornale de’ Letterati d’Italia*, V, 1711, pp. 144-159. Cit. en CHIANTORE, L. (2001)

¹⁸¹ Ver el apartado 2.1.2.4 *Los distintos modelos de pianoforte*, del presente capítulo.

(Casella, 1969: 26-27) Podemos decir que este mecanismo ofrecía ya “todo lo esencial de la construcción moderna” como bien indica Casella.

Sin embargo, aunque el instrumento inventado por Cristófori podía hacer pianos y fortes, respondiendo así a las exigencias del arte musical del momento, presentaba problemas para mantener la intensidad del sonido de forma constante, y tampoco ofrecía la posibilidad de aumentarla una vez efectuada la percusión. Esto motivó críticas entre los compositores de la época, e hizo que el nuevo instrumento no fuera apreciado en su verdadera dimensión.

Maffei nos dice al respecto:

“Algunos profesores no han concedido a este invento todo el aplauso que merece; en primer lugar, porque no han comprendido todo el ingenio que se requería para superar las dificultades y la maravillosa delicadeza de mano para realizar el trabajo con tanta precisión; en segundo lugar, porque les ha parecido que la voz de tal instrumento, como diferente de la ordinaria, es demasiado blanda y torpe, pero esta es una impresión que produce al tocarlo por primera vez, debido a que estamos acostumbrados al timbre argentino de los otros clavicordios; por otro lado, el oído se adapta pronto a él y de tal forma se le aficiona que de él ya no puede prescindir y ya no toca más los clavicordios comunes; y es preciso advertir que resulta aún más agradable si se le oye desde cierta distancia” (Rattalino, 1997: 17-18)

Según nos cuenta Rattalino (1997: 18), parece ser que Händel (1685-1759), en la corte de Florencia alrededor de 1707 se entusiasmó con el nuevo instrumento. Pero no era lo normal en el gusto de la época. F. Couperin (1626-1661) en su *Art de toucher le clavecin* (1716-1717) ni siquiera cita al inventor parisiense Jean Marius, que había diseñado 4 modelos de clavicémbalos con macillos. Cuentan también que J.S. Bach, cuando viajó a Postdam en 1747 tuvo que tocar un pianoforte para complacer al rey. Allí improvisó el *Ricercare a tre* que más tarde insertó en su *Ofrenda Musical*, pero no emitió juicio favorable sobre este instrumento, y no destinó la obra al pianoforte.

El único compositor barroco que prestó verdadera atención al pianoforte de Cristófori fue Lodovico Giustini, de Pistoia, quien en 1732, publicó en Florencia *Doce Sonate da Címbalo di piano e forte, detto volgarmente di marteletti, op.1*. En enero de este mismo año había fallecido Bartolomeo Cristófori, quien desde comienzos de siglo se había preocupado mucho de mejorar la mecánica del instrumento. Tres de sus instrumentos se han conservado hasta nuestros días.

De entre sus discípulos se distingue Giovanni Ferrini. La reina María Bárbara de España poseyó un pianoforte construido por él. De esta manera conoció Scarlatti, maestro de la reina, dicho instrumento. No pareció mostrar disposición favorable hacia él. De hecho, en esa misma Corte, dos fortepianos

florentinos serán transformados de nuevo en claves (Chiantore, 2001: 92), lo que nos indica claramente la situación y las preferencias de la época.

Con pocos años de diferencia con respecto a la aparición del invento de Cristófori, se llevan a cabo intentos similares en otros países, como el de Jean Marius, en Francia, que presenta en París, en 1716, unas maquetas de mecánica para un *clavecín de macillos*. O el de Christoph Gottlieb Schröter en Alemania, quien presentó en 1721 en la corte de Sajonia dos *claves a martillos*, que no tuvieron éxito. El mecanismo propuesto por Schröter (1699-1782) en estos instrumentos era algo diferente al de Cristófori, ya que en ellos “el ataque se hace desde arriba”. (Levaillant, 1998: 12). Cuando se pulsaba una tecla, el *piloto*, colocado de forma perpendicular a la misma golpeaba al martillo y lo lanzaba contra la cuerda. El martillo regresaba a su posición inicial, únicamente cuando la tecla había dejado de ser pulsada. Estos instrumentos no incluían apagadores en su mecanismo.

La descripción de Maffei sobre el invento de Cristófori fue traducida al alemán por Johann Matheson, y publicada en *Crítica música* en 1722. Y aquí comienza el verdadero impulso de difusión del instrumento. Se puede afirmar que, si bien es en Italia donde se produce la invención del pianoforte, son los alemanes los que llevan al instrumento a su máximo desarrollo y esplendor. Aún así, se necesitaron alrededor de 70 años para que este instrumento se impusiera definitivamente.

Hasta la segunda mitad del siglo XVIII no encontramos el pianoforte mencionado en textos teóricos. Será Carl Philipp Emanuel Bach quien en su Tratado Didáctico *Versuch über die wahre Art, das Clavier zu spielen* (Ensayo sobre el modo de tocar sobre teclado), publicado en 1753, comente por vez primera las características del nuevo instrumento, aun confesando su predilección personal por el clavicordio.

“Entre los diversos tipos de instrumentos de teclado [...] dos, en especial, han encontrado gran popularidad: el clave y el clavicordio. El primero se utiliza generalmente en composiciones de conjunto, el otro solo. El pianoforte, más reciente, posee muchas bellas cualidades, cuando es sólido y bien construido, aunque el tocarlo es algo que debe estudiarse atentamente, labor que no está exenta de dificultades. Suena bien por sí solo y en pequeños conjuntos. Sin embargo, sostengo que un buen clavicordio, con excepción del sonido, que es más débil, participa de los atractivos del pianoforte y posee, además, los característicos *vibrato* y *portato* que yo obtengo añadiendo presión (del dedo) después de cada golpe. Y es en el clavicordio donde puede ser más exactamente valorado el ejecutante sobre teclado”. (Rattalino, 1997: 20).¹⁸²

¹⁸² BACH, C. Ph. E. (1753) *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, vol. I, 1753, pp. 8-9. Cit. en CHIANTORE: (2001: 92) y en RATTALINO (1997: 20)

En los años 1760-1780 coexisten clave, clavicordio y pianoforte, pero lentamente ya la literatura pianística se va delimitando, adquiriendo características propias. El alemán Johann Gottfried Eckard, residente en París, en el prefacio de sus Sonatas op. 1 publicadas en 1763, decía:

“He tratado de hacer esta obra adaptada tanto al clavicémbalo, como al clavicordio y al pianoforte. Por esta razón me he sentido en la obligación de indicar los “*piani*” y los “*forti*” con mayor frecuencia de lo que habría sido necesario si hubiese pensado únicamente en el clavicémbalo”. (Rattalino, 1997: 22)

De la misma manera, el título *per clavicémbalo y pianoforte* que aparece en sus Sonatas op. 2 al año siguiente, y que sigue usándose hasta comienzos del siglo XIX, demuestra las leves diferencias existentes entre la literatura clavicembalística y pianística. Tal es el contexto histórico donde se desarrollan los comienzos de la literatura pianística.

Sin embargo, las limitaciones expresivas de los instrumentos de teclado hasta entonces utilizados se ponen de manifiesto ante la nueva necesidad estética de expresar las emociones individuales del artista a través del instrumento; se necesitan recursos cada vez mayores; los conceptos de Métrica y Articulación se someten a revisión:

“Tanto el órgano como el clave representaban una manera de hacer música aparentemente anacrónica, vinculada a una idea *cuantitativa* del ritmo que otros instrumentos (y en especial la cuerda) relacionaban desde hacía tiempo con la dinámica. La sensibilidad que se abrió camino entre compositores y público en el siglo XVIII, caracterizada por la idea de la acentuación y del contraste dinámico, no encontró su plena expresión hasta el triunfo del piano.” (Chiantore, 2001: 94)

La transición hacia el nuevo instrumento origina también cambios y discusiones en el terreno de la Técnica. C.Ph.E. Bach (1714-1788) y W.A. Mozart (1756-1791) por un lado y M. Clementi (1752-1832) con sus alumnos por otro, propusieron maneras diferentes en la búsqueda de una técnica adecuada para el nuevo instrumento. Mozart buscaba ligereza, suavidad, agilidad, flexibilidad en la interpretación. Tocar “con naturalidad” para él era sinónimo de “sin rigidez”, sin que esto impidiera la “solidez” en el *toque* ya que “en el fortepiano de finales del siglo XVIII el movimiento rápido y preciso característico del clavicordio seguía siendo necesario para imprimir igualdad y precisión al ataque de la tecla”. (Chiantore, 2001: 104). Pero la técnica para Mozart no era más que el primer paso hacia la interpretación. Él buscaba no solo una buena ejecución sino la fluidez interpretativa con gusto, con sentimiento. De ahí su crítica

implacable contra otros instrumentistas de la época, incluido el propio Clementi, que era el iniciador de una nueva forma de tocar centrada en la ejercitación manual.

“Clementi es un buen clavecinista, y con esto se ha dicho todo también. Tiene mucha habilidad con la mano derecha; su especialidad son las terceras, por lo demás no tiene ni un *Kreutzer* de gusto ni de sentimiento: un puro *mechanicus*.”
(Chiantore, 2001: 103) ¹⁸³

Continuando con la historia acerca del perfeccionamiento de este instrumento, y centrándonos ahora en Alemania, fue el constructor de órganos Gottfried Silbermann¹⁸⁴ (1683-1753) “el verdadero propagador del invento de Cristófori”, (Levaillant, 1998:14)¹⁸⁵ quien trabaja intensamente en el perfeccionamiento del pianoforte con el beneplácito del rey Federico II el Grande, su protector y gran admirador de sus instrumentos. Fundó la primera fábrica de pianos, lo que le permitió la construcción y comercialización del instrumento. Estaba convencido del futuro éxito del pianoforte, y a su muerte dejó una floreciente industria con gran número de discípulos entre los que figuraba su nieto, Johan Heinrich Silbermann y dos constructores: Johan Zumpe y Andreas Stein. A través de estos dos alumnos sus ideas se trasladarán a las escuelas anglosajona y vienesa, ya que la casa Silbermann cierra durante la guerra de los Siete Años, y Zumpe y Stein se exilian a Inglaterra y a Austria respectivamente.

En cuanto a la mecánica del pianoforte, asistimos a partir de ahora a una evolución que determina el nacimiento de dos escuelas bien diferentes: la *vienes*a, según el mecanismo perfeccionado por Stein, con instrumentos de mecánica ligera, sonido claro, y rápida amortiguación, que favorecen “la limpieza de articulación y la pureza de la pulsación” en palabras de Luca Chiantore (2001: 99); y la *inglesa*, según el mecanismo derivado de Silbermann, caracterizada por pianos de gran potencia y brillantez sonora, mayor profundidad de tecla que los vieneses, y con una amortiguación ligera y lenta que favorecía la resonancia.

Los pianos de Stein fueron los preferidos por Mozart, ya que le permitían el juego ligero y rápido de escalas y arpeggios, a la vez que una sonoridad clara; Clementi en cambio, se sirvió del piano inglés donde podía lograr un sonido lleno y rico, con una emisión más precisa y un juego mecánico potente. Fue el

¹⁸³ MOZART, W. A. (1914) “Carta a su padre”, Viena, 16 de enero de 1782 (*Die Briefe W.A.Mozarts*, 1914, vol. II, p.154) cit. en CHIANTORE (2001) p. 103.

¹⁸⁴ Gottfried Silbermann (1683-1753). Notable organista, había inventado el *Cembal d'amore* (clavicordio doble).

¹⁸⁵ LEVAILLANT, DENIS (1998). *El piano*. EEUU: Span Press Universitaria.

creador de la técnica moderna del piano y la escuela del *legato*, que nos ha llegado a través de su obra *Gradus ad Parnassum*.

2.12.1 La mecánica inglesa

En **Londres**, el mercado de construcción de instrumentos de teclado estaba monopolizado por el suizo Burkar Shudi (en alemán Burkhardt Tschudi) y el alemán Jacob Kirkman. Ambos construían clavicémbalos muy apreciados en su época, e inventaron dos tipos de *Venetian swell*, celosía de varillas colocada encima de las cuerdas que era accionada por un pedal, al movimiento del cual, se abría y cerraba produciendo un efecto de *crescendo* y *diminuendo*. Allí llegó, en 1760, el artesano alemán Johann Christoph Zumpe. Comenzó a trabajar en el negocio de Shudi, tratando de perfeccionar la mecánica del pianoforte y reducir sus dimensiones para poder competir con el clavecín, que estaba en su momento álgido de perfeccionamiento y difusión. De esta forma consigue construir con éxito el *piano cuadrado o de mesa*, (llamado *piano carré* en Francia y *square piano* en Inglaterra) con la forma de un clavicordio, y cuya invención se debe a Frederici, también alumno de Silbermann, instalado igualmente en Italia, y que fue el primero en colocar el mecanismo de un pianoforte en una caja de virginal. Zumpe tuvo tanto éxito con la construcción de este tipo de *pianos de mesa*, que pronto se independizó y creó su propio negocio. Sus pianos conquistaron a los partidarios del clavecín, y se instalaron en el mercado durante más de un siglo. Su éxito se extendió hasta América; tal como indica Levaillant (1998:14) “los célebres pianos Steinway son los descendientes de los primeros pianos ingleses.”

En 1761 llegaron igualmente a Londres un escocés, John Broadwood, y un holandés, Americus Backers, igualmente alumnos de Silbermann. Broadwood terminó siendo socio del negocio de Shudi al casarse con su hija. Backers fabricó independientemente pianos, los cuales llamaron la atención por dos motivos: el mecanismo de “una cuerda” accionado mediante un pedal, lo que facilitaba enormemente la ejecución del intérprete, que no tenía que retirar sus manos del teclado para obtener dicho efecto¹⁸⁶; y un segundo pedal: el pedal de resonancia¹⁸⁷. Con la aplicación del pedal de resonancia el pianoforte

¹⁸⁶ Cristófori ya había ideado este efecto de reducción de la intensidad sonora en el modelo de 1726 en el que el teclado se desplazaba ligeramente a un lado para que el macillo solo hiriese una cuerda. Pero dicho mecanismo se accionaba a mano.

¹⁸⁷ Pedal encargado de levantar simultáneamente los apagadores. Permite al intérprete levantar las teclas sin que cese el sonido. Es “el alma del pianoforte” definición que se suele atribuir a A. Rubinstein, pero que se encuentra en un *Essai anacreóntique sur l'origine, l'art et les effets du forte-piano* de Caignart de Mailly, publicado en París en 1809: *Par quel ressort mobile/ Compriment son levier/ La pedale subtile/ Est l'âme du clavier!* . *Con qué resorte móvil/ apretando su palanca/ el sutil pedal/ es el alma del teclado!*. (Rattalino, 2001: 26).

adquiere otra dimensión; se separa del clavicémbalo y del clavicordio. Debemos pues a Backers el haber suprimido el sistema de botones en todos los pianos ingleses a partir de 1770. Su sistema de pedales fue adoptado unánimemente desde principios del XIX.

La llamada mecánica inglesa, derivada directamente de la de Cristófori, se caracterizaba por el principio de que “la última palanca recibe el impulso en el extremo opuesto a aquel en que se encuentra el macillo”. (Rattalino, 1997: 40). Esta característica, aún a pesar de las numerosas variantes en su perfeccionamiento, fue respetada por Silbermann, Backers y Broadwood. Con este tipo de mecanismo, el ejecutante advierte al tocar, la resistencia del sistema de palancas.

Pero sería Broadwood, quien a partir de 1782, como sucesor del negocio de Shudi, realizó verdaderos progresos en la construcción de los pianofortes: consigue en primer lugar perfeccionar la técnica mecánica de los antiguos modelos de pianoforte, eliminando el ruido producido por los movimientos de las teclas y de los martillos, algo bastante molesto para los intérpretes. Patenta los dos pedales del “forte” y del “piano”, en Londres, en 1783. Amplía la tesitura del instrumento, construyendo el primer piano de cola con una extensión de cinco octavas y media en 1790 y de seis octavas en 1794. Aplica en 1808 los primeros refuerzos metálicos a la armazón del piano de cola, perfeccionándolo posteriormente.

“Perfeccionó la mecánica, haciendo más seguro su funcionamiento y reduciendo su ruido, aumentó el número de teclas, sistematizó y patentó el movimiento de los pedales, robusteció el armazón para poder aumentar la tensión de las cuerdas, apostó por los grandes pianos de cola y empezó a organizar el trabajo según conceptos ya no artesanales sino industriales.” (Rattalino, 2001: 27)

Ciertamente amplió la producción de pianos enormemente, tanto que no tenía competidores ni en Londres ni en Viena. Abastecía a la Casa Real y a la nobleza y sus pianos llegaron a Europa, América e incluso la India. Rattalino nos dice que de su fábrica salían más de cuatrocientos pianos al año.

Su mecánica se conoce con el nombre de “gran acción” y en ella colaboraron Stodart y Backers. Se diferenciaba de la de Zumpe en que lanzaba el macillo contra la cuerda, no directamente por el pilotín, sino a través de una palanca intermedia puesta en movimiento por una “falsa escuadra” articulada sobre la tecla. De este modo se ganaba en velocidad y fuerza. “La profundidad de la tecla de estos pianos es muy grande y es preciso dejarla retornar completamente antes de volverla a pulsar”. (Levaillant, 1998:14) En los

instrumentos de fabricación inglesa la sonoridad es amplia, pero la pulsación de la tecla necesita un ataque vigoroso, lo que entorpece la velocidad.

2.12.2 La mecánica alemana o vienesa

En **Alemania** se instala el constructor Johan Andreas Stein, igualmente discípulo de Silbermann. No era un artesano al que le importase mucho el desarrollo de un mercado de fabricación con miras industriales; más bien era un “investigador” que trataba de conseguir la perfección de la máquina junto con las mayores posibilidades expresivas del sonido.

“Para este fin, intentaba unir en uno solo las virtudes de varios instrumentos. Construyó así un piano-órgano que llamó *Melodika*, es decir, un piano con un registro de órgano sensible al tacto del ejecutante, una *Saiten-harmónica*, que reunía un teclado de un clavicémbalo y uno de piano, y el *Vi-s à-vis Flügel*, con *cordiera* tocada por dos ejecutantes a los dos lados opuestos y con dos mecanismos diferentes: por un lado, clavicémbalo, por el otro, pianoforte.” (Rattalino, 1997: 40).

Pero la más importante labor de Stein fue perfeccionar el mecanismo del pianoforte. Con él nace otro tipo de mecánica, la alemana, caracterizada por la ligereza del teclado y la velocidad de respuesta. Creada por él o derivada de mecánica que Söcher había inventado para el piano de mesa, en ella “la última palanca estaba empernada de forma que el macillo se apoye en la tecla”. (Rattalino, 1997: 40). Adaptó la mecánica de Cristófori, con apagador independiente para cada nota, y escape.

La mecánica alemana, - llamada también vienesa porque la hija de Stein, Nanette, trasladó el taller a Viena -, permite al instrumentista advertir sobre todo el peso del macillo, permitiendo así mayor control en el *toque*, y el escape sirve ahora para frenar la caída del macillo, atenuando el choque entre el mismo y la tecla. Permite un control muy refinado de la pulsación. Tal como indica Levaillant (1998: 17) “esta tendencia concibe el pianoforte más como una amplificación del clavicordio que como un instrumento realmente nuevo”. El sonido que proporcionaban estos instrumentos era fino, claro y brillante. Una presión ligera de los dedos era suficiente para pulsar las teclas, lo que facilitaba la velocidad en la interpretación.

La mecánica vienesa continuada por Nanette y su marido, el constructor Jahan Streicher - quien introduce considerables perfecciones en el mecanismo vienés hacia 1794 (Casella, 1969: 34) -, se mantiene hasta alrededor de 1830, en que es superada por los progresos de la mecánica francesa.

2.12.3 La mecánica francesa

En **París** se instala en 1768 el alemán Sebastian Erard, como aprendiz al servicio de un constructor de clavecines. En 1777 construye el primer pianoforte francés, pequeño, de sonoridad clara, con una extensión en el teclado de cinco octavas y dos cuerdas por nota, y en 1796 su primer piano de cola “Grand-Erard”. A él le debemos “el doble escape”, que perfecciona la concepción original de Cristófori. Este invento, que concluyó en 1823, consistía en un resorte que detenía el martillo a mitad de camino en su fase de retorno hacia la posición de reposo, dejándolo cercano a la cuerda, y permitiendo con ello la repetición de la nota a gran velocidad. Sus perfeccionamientos en el mecanismo del pianoforte van encaminados a mejorar la rapidez y respuesta del teclado, reforzando al mismo tiempo la sonoridad de conjunto del instrumento. Trata de combinar la agilidad de la mecánica vienesa con la potencia y la fuerza de la mecánica inglesa.

2.12.4 Los distintos modelos del pianoforte

En el *piano cuadrado*, del que hemos hablado anteriormente, las cuerdas se disponen a semejanza del clavicordio, permaneciendo siempre en un plano horizontal.

En Italia surgió otro tipo de pianoforte: *el vertical*, inventado por Domenico Del Mela, un sacerdote de Gagliano nel Mugello, quien construyó en 1739 un pianoforte con las cuerdas en posición vertical. A pesar de todos los esfuerzos, el instrumento cae en desuso. Tal como indica Casella (1969: 28) este instrumento se considera “un ensayo aislado” hasta que en 1800 el norteamericano Isaac Hawkins construye y patenta en Londres el *Piano cabinet* con un mecanismo más perfeccionado.

Hacia finales del siglo XVIII fue frecuente la experimentación en la construcción de nuevos tipos de pianos. Quizás la preocupación por conseguir un instrumento acorde a las nuevas necesidades interpretativas de la época: preocupación por la variedad en el timbre, en la dinámica, y la búsqueda de efectos especiales, animó estos intentos. Así surgieron y tuvieron difusión los *piano jirafa* y posteriormente los *pianos pirámide* o *Pyramiden-flügel*¹⁸⁸, con la *cordiera* en posición vertical.

Parece ser que en los *pianos jirafa* se montaron varios tipos de pedal (fagot, bombo, celesta, arpa, laúd,...) que accionaban mecanismos para

¹⁸⁸ Procedentes de la evolución del *clavicytherium* o clavicémbalo vertical.

modificar de forma rudimentaria el timbre¹⁸⁹. En el *piano pirámide*, inventado por Christian Ernest Friederichi (1709-1780), cuya difusión se mantiene hasta 1850, la caja vertical disminuía progresivamente formando una especie de pirámide truncada. Por su evidente similitud con los pianos verticales actuales, autores como Levaillant y Tranchefort los consideran predecesores de éstos, aunque hay que tener en cuenta que su técnica era rudimentaria y sus cuerdas estaban colocadas por encima del teclado y no distribuidas simétricamente por encima y por debajo de éste. En realidad eran “pianos de cola colocados en vertical para ahorrar espacio”. (Tranchefort, 1995: 198)

El *piano de cola*, es la forma más antigua de todas y se mantiene hasta nuestros días siendo además insustituible. Los otros dos tipos sólo han llegado a adquirir una consideración más propia del uso doméstico, en razón de su costo más reducido y de su menor tamaño. Desde el punto de vista de su construcción, el modelo de cola posee algunas ventajas, como son que su tabla armónica está en mejor posición para la sonoridad, quedando a una distancia acústicamente conveniente del suelo, y no enfrentada a una pared, como en el caso de los pianos verticales, y que los apagadores caen por acción de la gravedad y no por la de un resorte, siendo más eficaces.

2.12.5 Últimos perfeccionamientos

A partir de 1830, en palabras de Levaillant (1998: 21), se inicia “verdaderamente la era de la industrialización” del pianoforte. El nuevo instrumento se ha impuesto definitivamente. Si Sebastian Erard había logrado la síntesis entre las escuelas inglesa y vienesa, Ignaz Pleyel toma el relevo construyendo a partir de 1807 pianos cercanos a los vieneses, pero en los que consigue una gran regularidad sonora en todos sus registros.

Los nuevos pianistas demandaban del instrumento precisión, potencia y a la vez ligereza en el mecanismo de teclado; más resonancia, mayores posibilidades en los matices y ampliación de la tesitura. Los constructores se esforzaban por perfeccionar este instrumento, compitiendo entre ellos para favorecer y promocionar sus propias marcas, guiándose precisamente por la opinión de los pianistas del momento.

¹⁸⁹ Entre 1800 y 1830 los constructores de pianos, preocupados por la búsqueda de nuevos efectos tímbricos y de potencia sonora, fabricaron pianos provistos de un gran número de pedales que proporcionaban efectos percusivos o timbres variados: imitación de fagot, flauta, tamboril, campana, triángulo, ... Estos pedales llamados “janissaires” pretendían imitar el sonido de las fanfarrias de la infantería turca. Estos efectos aparecerán también posteriormente en los pianos mecánicos. (Levaillant, 1998: 21)

En 1826 Jean-Henry Pape patenta la cobertura de fieltro duro que se coloca al macillo, lo que aumenta las posibilidades de precisión en el ataque y en la fuerza. Otro avance más, dirigido a la sonoridad y brillantez del instrumento, es la idea de retirar los apagadores de los sobreagudos, lo que se generaliza a partir de 1830.

Poco a poco, los sucesivos perfeccionamientos, centrados en el aumento de la tescitura del instrumento, evolución de los macillos - más gruesos y recubiertos de fieltro -, y reforzamiento del chasis del instrumento para soportar la creciente tensión de las cuerdas, conducen al piano que conocemos en la actualidad.

Ludwig van Beethoven (1770-1827) da un verdadero impulso a la música para piano convirtiendo a este instrumento en vehículo de expresión del mundo interior, y presagiando así el romanticismo. Su escritura, de tipo *orquestal*, va evolucionando acorde a las nuevas posibilidades sonoras y materiales de la época, aprovechando al máximo todas las innovaciones que se producían en la construcción del instrumento. Su música exige en tescitura, potencia, color y rapidez. Beethoven fue propietario sucesivamente de un Erard, un Streicher de seis octavas y media, y un Broadwood.

EVOLUCIÓN DE LA TESITURA DEL PIANO

Entre 1770-1790 los primeros pianos, tanto ingleses (Zumpe, Broadwood) como vieneses (Stein) alcanzaban las cinco octavas (de Fa -1 a Fa 5); de 1790 a 1795 la tescitura se amplió a cinco octavas y media en los pianos de mesa y los de cola Broadwood, (de Fa -1 a Do 6 y a veces de Do -1 a Fa 5). Hacia 1810 se había generalizado ya la tescitura de seis octavas (de Do -1 a Do 6, o de Fa -1 a Fa 6), en los pianos de Erard y Broadwood. Entre 1810 y 1830 se llega a las seis octavas y media (de Do -1 a Fa 6), tescitura del piano de Chopin. Hacia 1850 se establece el registro estándar de siete octavas (de La -2 a La 6) en los pianos de Steinway y Pleyel. El registro actual de siete octavas más una tercera menor (La -2 a Do 7) se establece hacia 1870, aunque algunos grandes pianos de cola como los Bösendorfer imperial alcanzan las ocho octavas, aumentando la tescitura en los graves, comenzando en Do -2.¹⁹⁰

¹⁹⁰ Los índices indicadores de la octava están dispuestos teniendo en cuenta que el La del diapason, en el centro del piano, es el La 3.

EL BASTIDOR DE HIERRO

En el perfeccionamiento de la mecánica del piano, el progresivo aumento del número de cuerdas y de su diámetro y longitud, planteaban la necesidad de reforzar el chasis o bastidor, en principio de madera, que no podía soportar la excesiva tensión de las cuerdas. Broadwood aplica por primera vez en 1808 refuerzos metálicos al bastidor, perfeccionando el sistema en 1822.

El armazón de hierro fundido en una sola pieza es una aportación norteamericana. Babcock construye en 1827 en Filadelfia, el primer bastidor de hierro, formando una pieza, en un piano de mesa. Pero fue el constructor John Chickering quien lo patentó en un piano de cola en Boston, en 1843. Henry Steinway complementó la idea con el entrecruzamiento de las cuerdas, llevándolo a cabo primero en un piano vertical, en 1855 y después en piano de concierto de gran cola, en 1859. Con la obtención por parte de ambos de la medalla de oro en la Exposición de 1867, este sistema se adopta definitivamente en la manufactura de pianos europeos. (Levaillant, 1998: 23).

2.13 EL PIANO MODERNO

Podemos decir que a partir de 1860-1870 el piano de cola actual se encuentra configurado, aunque continúan las investigaciones relacionadas principalmente con las teclas, la mecánica y la tabla de armonía (Levaillant, 1998: 23). La producción y manufactura de estos instrumentos se dispara a partir de entonces y las distintas marcas luchan entre sí por mantener su lugar en el mercado. Estados Unidos y Alemania van a la cabeza, continuando con investigaciones que llevan a la innovación. Así, Ferdinand Blüthner inventa el sistema del “alícuota” (cuerdas tensadas por encima de las cuerdas normales, en el agudo, y que, afinadas a la octava, resuenan por simpatía) (Levaillant, 1998: 24) y Henry Steinway adapta a sus pianos de cola en 1874 el pedal “sostenuto” o tercer pedal¹⁹¹, que funciona como pedal de resonancia, permitiendo mantener los apagadores seleccionados levantados, y mantener así la sonoridad de un determinado acorde o de las notas seleccionadas, una vez levantadas las teclas. Funciona, como bien indica Levaillant (1998: 64) a modo de “tercera mano”. Este nuevo invento no tuvo mucho éxito entre los pianos europeos de la época, ya que su efecto era considerado perturbador por muchos pianistas.

Los rápidos avances en la técnica e interpretación pianística contribuyen también a la estandarización del instrumento y a la fijación de sus cualidades

¹⁹¹ Este pedal sólo existe en los pianos de cola, a partir del gran cuarto y no en todas las marcas.

principales. Si con Beethoven las características esenciales del instrumento están ya descubiertas, su discípulo Karl Czerny (1791-1857) sistematiza la técnica pianística, y el piano se encuentra preparado para asumir su papel de instrumento solista preferido de la época romántica. A través de él, Frédéric Chopin (1810-1849) expresó de forma magistral su pensamiento musical, lo que le ha valido la denominación de *poeta* de este instrumento. Carra (1969)¹⁹² indica que sus ideas, volcadas hacia el piano, difícilmente se adaptan a otro medio sonoro. “La melodía chopiniana está pensada desde la particular forma de emisión sonora que caracteriza al piano, desde esa cualidad específica que es la resonancia.” (Carra, 1969: 5)

Franz Liszt (1811-1886) al igual que Chopin, encuentra un instrumento ya evolucionado en el que es posible obtener resultados de esplendor y volumen sonoro simulando a una orquesta; a través de él logra transmitir su “sinfonismo pianístico” tal como lo llama Casella (1969). Con sus obras contribuye al desarrollo de la técnica, hasta entonces predominantemente digital, implicando todo el cuerpo del ejecutante en la obtención de un mayor rendimiento sonoro del instrumento, transformando así la ejecución pianística. “Utiliza al máximo todas las posibilidades del piano moderno de siete octavas, en sus nuevas capacidades de resonancia y potencia”. (Levaillant, 1998: 47)

En cuanto a la construcción de instrumentos, en el mercado continúa durante algún tiempo el predominio norteamericano de la casa Stenway, más potente que los instrumentos europeos y concebido para las grandes salas de conciertos. Después de la crisis de 1929 y de la construcción creciente, a partir de 1934, de pianos verticales, más adaptados a las nuevas necesidades y al escaso espacio de los pisos modernos, a principios de los sesenta asistimos a la “aparición del fenómeno japonés” como lo llama Levaillant (1998: 27). Efectivamente, la casa Yamaha, y su competidora, la casa Kawai, muestran su eficacia en la producción de pianos en serie, instrumentos con mecanismo cada vez más preciso y que compiten con otras marcas en el mercado gracias a su menor precio de costo, fruto de sus grandes producciones de instrumentos.

Sería difícil citar la sucesión de músicos, pianistas y compositores que han contribuido al perfeccionamiento técnico y sonoro de este instrumento, buscando en él diferentes formas de expresión, adecuadas a las distintas corrientes que se han ido sucediendo desde el triunfo del piano en la época romántica. No pretendemos hacerlo ni es el propósito del presente trabajo. Sin embargo, sí es conveniente destacar la exploración de las posibilidades percusivas del piano moderno, llevadas a cabo por compositores como Béla Bartók (1881-1945) o Igor Stravinski (1882-1971). En esta experimentación

¹⁹² CARRA, MANUEL (1969) *De Chopin a Debussy: Un siglo de pianismo romántico*. Madrid:Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

constante se desarrolla un estilo pianístico caracterizado por la rapidez de ataque, la fusión de sonoridades opuestas, el desplazamiento, el staccato en acordes, y en definitiva, la exploración de nuevas sonoridades en el instrumento, que si en el época romántica semejaba una orquesta dominada por la cuerda, ahora “tiene el color de los instrumentos de viento y la percusión.” (Levaillant, 1998: 53)

Todo esto ha sido posible gracias a que los nuevos instrumentos han aumentado su brillantez de sonido y sus posibilidades dinámicas.

2.13.1 El piano vertical

Rattalino (1997: 86) atribuye la invención de este instrumento a dos artesanos: Isaac Hawkins de Filadelfia y Matthias Müller de Viena; parece ser que cada uno de ellos construyeron en la misma época, alrededor de 1800, un modelo de piano vertical. Del *piano cabinet* de Hawkins, ya se habló anteriormente en el apartado *Los distintos modelos del pianoforte*, y enlazando con lo dicho allí, indicaremos que aunque la posición vertical de la tabla de cuerdas había sido ya utilizada en el *piano- pirámide* y en el *piano-jirafa*, el sistema del piano vertical presentado a principios del siglo XIX, es diferente. En primer lugar la tabla de cuerdas no se inicia a la altura del teclado, sino que continúa hasta el suelo, y está dispuesta en posición invertida (la parte más estrecha, abajo). Por otro lado, el mecanismo del macillo es accionado por detrás gracias a un tirante.

Las ventajas del piano vertical eran el ahorro de espacio y dinero, cumpliendo este instrumento la función primordial de ser apropiado para el estudio en el hogar. Sus limitaciones provienen de la posición del mecanismo, ya que el macillo está inicialmente en una posición de reposo que, una vez presionada la tecla, le lleva a golpear la cuerda por el impulso recibido, quedando después sujeto a la fuerza de la inercia. La cualidad del sonido alcanzada por este tipo de instrumentos, así como la sensibilidad en el *toque* del ejecutante nunca podrá igualar al tipo de mecánica de los pianos de cola, en los que se siente la resistencia del macillo que hay que desplazar hacia arriba al pulsar la tecla, y que cae por la fuerza de la inercia.

Aún así, el perfeccionamiento de este tipo de pianos verticales desplazó, en la segunda mitad del siglo XIX al *piano cuadrado*, que aunque presentaba un mecanismo mucho más sensible al tacto, era más difícil de tocar.

Al piano vertical se le incorporan los avances del piano de cola: el sistema de “doble escape”, los pedales, macillos recubiertos de fieltro,

mecanismo de estribo con tira, el cuadro fundido en un solo bloque y las cuerdas cruzadas. Las casas Erard - cuya producción en pianos verticales sobrepasa a la de los pianos de cola desde 1839 -, Pleyel o Gaveau, obtienen gran éxito con la construcción de este tipo de pianos, muy de moda en toda Europa.

2.13.2 El piano de cola

El piano actual, resultante de los sucesivos perfeccionamientos del pianoforte, de los que hemos hablado detalladamente, queda configurado por tanto como un instrumento de sonoridad brillante y potente, a la vez que suave y aterciopelada, que es capaz tanto de enfrentarse a una orquesta sinfónica como de *cantar* de manera intimista, abarcando una amplia gama de matices en toda su extensión -de siete octavas y un cuarto -, la más amplia después de la del órgano.

El *mueble* del piano moderno, que actúa como caja de resonancia, no presenta ya elementos decorativos como sus predecesores, sino que ha asumido una línea estilizada y elegante, que muestra externamente un chapeado de madera preciosa (caoba, nogal, etc.). La *tapa* del instrumento tiene la función no solo de cerrar el mueble, sino de dirigir el sonido hacia el público.

Sus *cuerdas* de acero, de diferentes longitudes y grosor, son triples en las notas del registro agudo, dobles en el medio, y únicas, más gruesas y entorchadas con hilo de cobre en el registro grave. Se sujetan mediante clavijas a un bastidor de hierro fundido, de una sola pieza, que presenta la forma exacta del interior del mueble, y cuya misión es, precisamente, soportar la tensión de las cuerdas.

La *tabla armónica*, adosada firmemente al bastidor, es considerada “el alma del piano” (Tranchefort, 1994: 197), por ser la responsable de la resonancia de las cuerdas. Recibe directamente la vibración de las mismas, transmitiéndola al aire y a la caja, proporcionando la sonoridad al instrumento. Constituye el verdadero esqueleto del piano.

El *teclado* comprende 88 teclas, con una tesitura de La -2 a Do 7¹⁹³. Las teclas bancas, correspondientes a la gama diatónica, son de madera de tilo

¹⁹³ Para más información, consultar el apartado 2.1.2.5 *Últimos perfeccionamientos: Evolución de la tesitura del piano*, del presente capítulo.

recubiertas de hueso o marfil; las negras, que representan los sonidos intermedios o cromáticos, se recubren de ébano.¹⁹⁴

El intérprete, al pulsar la tecla, acciona el mecanismo por el cual un pequeño martillo recubierto de fieltro percute las cuerdas; al mismo tiempo se produce la retirada del apagador correspondiente para que éstas puedan vibrar libremente. En el momento en que la tecla vuelve a su posición de reposo, el apagador entra nuevamente en contacto con las cuerdas, apagándose el sonido. En cuanto a la mecánica, se ha adoptado universalmente el mecanismo de doble escape, ya mencionado, que permite precisión en el ataque y dinamismo y agilidad en la ejecución.

Respecto a los *pedales*, responsables de la modificación de la sonoridad del piano, el de la izquierda o *pedal celeste*, modifica el timbre a la vez que disminuye la amplitud del sonido: cuando se acciona, todo el teclado se desplaza hacia la derecha, aproximadamente un centímetro y el macillo golpea sólo dos cuerdas en vez de tres.¹⁹⁵ La tercera cuerda vibra por simpatía, lo que refuerza el efecto de alejamiento que provoca este pedal.

El pedal de la derecha, *fuerte o de resonancia*, añade profundidad al sonido. Permite levantar el conjunto de los apagadores dejando vibrar a las cuerdas aunque los dedos no permanezcan pulsando las teclas.

El pedal central o *tonal*, propio de los pianos de cola, funciona como un pedal de resonancia, ya que permite mantener levantados los apagadores correspondientes a las teclas pulsadas en el momento de accionar el pedal.

2.13.3 Otros tipos de pianos

Fruto del deseo de conseguir el embellecimiento del mueble además de considerar el valor musical del instrumento, conseguir un sonido menos percutido y más sostenido, o modificar el teclado, han surgido, tal como indica Levallant (1998: 25), diferentes tipos de piano en la evolución histórica de este instrumento, muchos de los cuales tan sólo han quedado en inventos sofisticados que tuvieron corta vida. Hablaremos de algunos de ellos, referidos

¹⁹⁴ En los claves, espinetas y órganos antiguos, las teclas de la escala diatónica eran negras y los semitonos intercalados eran blancos. En los instrumentos modernos el orden de los colores se ha invertido.

¹⁹⁵ En los pianos verticales el *pedal celeste* tiene otro funcionamiento: al accionarlo, los macillos se acercan a las cuerdas, reduciéndose el trayecto a recorrer por él y la velocidad, y disminuyendo de esta forma el sonido.

a las modificaciones realizadas en el mecanismo del teclado, por ser las que más nos interesan en el presente trabajo:

A lo largo del siglo XIX se patentaron teclados transpositores con pedales, o con glissando automático.

El húngaro Paul Van Janko (1882) patenta un piano transpositor con seis teclados.

El compositor húngaro Emmanuel Moor, idea en 1921 un piano con doble teclado al modo de los antiguos clavecines: el teclado superior estaba afinado una octava más aguda que el inferior, con lo cual se podían doblar las voces, o tocar separadamente.

Rudolph Ganz toca en Chestam (EEUU) en 1912, el primer teclado curvo de la historia del piano. Marguerite Long, en 1965 apoya la iniciativa de Monique de La Bruchollerie de curvar los extremos del teclado ampliando además su tesitura hasta los límites audibles. Estas tentativas no prosperaron.

Wischnegradzky, en un intento de investigación musical, inventa en los años treinta un piano afinado en cuartos de tono. Tenía el aspecto de un piano vertical con tres teclados, estando el central afinado un cuarto de tono más alto que los otros dos. Utiliza pianos normales afinados en un cuarto o en un tercio de tono. Julián Carrillo (1875-1965), compositor mexicano, será uno de los precursores de la utilización de microintervalos en la escritura musical. Sus primeros ensayos datan de 1965. Utiliza para ello instrumentos especiales, fundamentalmente pianos afinados en microintervalos.

Ya vemos pues que éstas son iniciativas aisladas, de tipo experimental, que no perduran en el tiempo, ya que el sistema temperado, inventado en 1706 por Neidhardt, sigue siendo insustituible desde su aceptación por constructores, intérpretes y compositores de música para teclado en los siglos XVII-XVIII.

Aún así el músico siempre busca nuevas herramientas al servicio de los nuevos lenguajes sonoros, bien mediante adaptaciones o incorporación de perfeccionamientos a los instrumentos ya existentes, bien mediante creaciones originales que entran en el campo de la experimentación musical. (Tranchefort, 1994: 306)

3

INSTRUMENTOS DE LÁMINAS ACCIONADOS POR TECLADO

Clasificados por Tranchefort (1994: 61-62) como instrumentos de percusión, pero provistos de mecanismo de teclado, por lo que les concedemos un espacio en el presente capítulo, figuran el *glockenspiel* de teclado, la *celesta* y el *clavitimbre*, instrumentos de los que hablaremos brevemente a continuación.

3.1 EL GLOCKENSPIEL DE TECLADO

El término *Glockenspiel* o *juego de timbres* sirve para designar a varios tipos de instrumentos occidentales que se caracterizan por láminas de acero que entran en vibración mediante la percusión de un martillo, que puede ser accionado directamente con la mano (*Glockenspiel de láminas*) o mediante un teclado (*Glockenspiel de teclado*). Es probable que su origen se remonte a los *cymbala* (pequeños platillos metálicos) utilizados por los monjes orientales ya en el siglo IX, y a los metalófonos asiáticos.

Este instrumento, utilizado en la orquesta por primera vez por Haendel en su oratorio *Saúl*, consta de cuatro mazos o martillos de madera que son accionados por teclas. Los martillos golpean las láminas de acero, produciendo una sonoridad brillante y luminosa. Su extensión puede ser de dos o tres octavas, siendo más usual esta última, desde Do 3 a Do 6, aunque el sonido se escucha a una octava superior. (Tranchefort 1994: 61-62)

3.2 LA CELESTA

La *celesta* es un metalófono de teclado inventado en la segunda mitad del siglo XIX por el constructor de armonios francés Victor Mustel (1815-90) con el nombre de *typophone* y patentado posteriormente bajo el nombre de *celesta* por sus hijos Auguste y Alphonse. Supone un perfeccionamiento del *glockenspiel*.

Su forma externa es la de un pequeño piano vertical y su mecanismo es similar al del piano aunque las cuerdas son sustituidas por láminas metálicas que están cuidadosamente colocadas sobre tubos de resonancia de madera. Al

accionarse las teclas, unos martillos golpean las láminas. Un pedal permite accionar los apagadores.

El instrumento produce una sonoridad clara y luminosa gracias a sus resonadores, y un timbre dulce gracias al fieltro que recubre los martillos que golpean las láminas. Forma parte de la orquesta sinfónica pudiendo escucharse en la suite del ballet *Cascanueces* (1892) de Tchaikovski como instrumento solista, en la suite *Ma mère l'Oye* (1911) de Ravel o en el *Caballero de la rosa* (1909-10) de Richard Strauss.

La extensión original de la celesta era de cinco octavas pero debido a la escasa sonoridad de sus notas más graves, se construía frecuentemente con cuatro octavas, eliminando la más grave. Actualmente, resuelto el problema de la sonoridad de los graves, vuelve a construirse en cinco octavas. Su escritura es similar a la del piano. (Cervelló, 1984: 38-39)

3.3 EL CLAVITIMBRE

Es un instrumento más reciente, que presenta láminas gruesas y de acero especial, dotadas de resonadores tubulares que refuerzan su sonoridad, por lo que se adapta perfectamente a la potencia de la orquesta moderna. Las láminas se percuten con martillos metálicos. La extensión de su teclado es de tres octavas más una tercera menor, (del Do 4 al Mi 7). (Tranchefort 1994: 62)

4

INSTRUMENTOS ELECTROACÚSTICOS ACCIONADOS POR TECLADO

Los instrumentos electroacústico o *electrófonos* tal como los llamaron Hornsbostel y Sachs¹⁹⁶, nacen en el siglo XX, como consecuencia de la aplicación del desarrollo de la tecnología a los diferentes ámbitos. La experimentación y las investigaciones sobre este tipo de instrumentos han sido constantes desde después de la Primera Guerra Mundial en que el alemán J. Maguer utilizó generadores de oscilaciones eléctricas (sonidos) para construir nuevos instrumentos de música. (Tranchefort, 1994: 295)

¹⁹⁶ La clasificación propuesta por von Hornbostel y simplificada por Sachs, parte exclusivamente de principios acústicos, y divide a los instrumentos musicales en cinco grandes familias: idiófonos, aerófonos, membranófonos, cordófonos y electrófonos. (Scholes, 1984: 693)

Con la denominación de instrumentos electroacústicos nos referimos exclusivamente a aquellos en los que el sonido se produce eléctricamente o al menos se transmite de esta forma¹⁹⁷. Estos instrumentos se pueden dividir a su vez, según su forma de generar el sonido y su funcionamiento, en tres grandes grupos:

- Los **instrumentos eléctricos “de ondas de éter”** (Scholes, Percy A, 1984: 694) que emplean las vibraciones eléctricas transmitidas independientemente por la atmósfera.
- Los **instrumentos electromecánicos**, en los que “el origen del material sonoro sigue siendo instrumental: las vibraciones mecánicas previas son transformadas en vibraciones eléctricas” (Tranchefort, 1994: 297)
- Los **instrumentos electrónicos**, en los que el modo de producción sonora es puramente electrónico, mediante un generador de sonido, sin que haya vibraciones mecánicas previas.

A continuación haremos una breve reseña de los instrumentos de cada grupo que han utilizado el mecanismo del teclado en su funcionamiento.

INSTRUMENTOS ELÉCTRICOS DE ONDAS DE ÉTER

Entre ellos figuran los instrumentos inventados por Mager: el *sphärophon*, llamado también *electrophone*, y el *partiturophone*, así como el *thérémin* o *théréminovox*, el *trautonium*¹⁹⁸, y las *Ondas Martenot*.

Estos nuevos instrumentos, de carácter melódico, son capaces de conseguir gradaciones de sonido muy diversas, permiten producir cuartos de tono u otros microtonos, y aumentan las posibilidades de la música microtonal. Suelen ser instrumentos en los que, mediante procedimientos especiales, se puede variar su calidad sonora. (Donington, 1967: 240-244)

¹⁹⁷ No nos referimos por tanto a instrumentos que emplean la electricidad como fuerza motriz, sustituyendo a un sistema mecánico, como en los modernos órganos donde la electricidad reemplaza total o parcialmente el sistema neumático. (Scholes, 1984: 694).

¹⁹⁸ Este instrumento fue inventado en 1930 por el doctor F. Trautwein, profesor de acústica de Colonia. Su funcionamiento era similar al del Thérémin: se tocaba bajando un alambre de acero contra una barra del mismo metal. Es un instrumento melódico.

4.1 EL ELECTROPHONE

Este instrumento, llamado también *sphärophon*, fue creado por Jörg Mager con el objetivo de producir con él música microtonal. Utiliza en él un teclado muy evolucionado en el que, por medio de un sofisticado mecanismo consigue influir sobre los armónicos de las notas emitidas por el instrumento, variando de esta manera su timbre. Era un instrumento melódico. En 1935 presenta el *partiturophone*, forma más evolucionada de este instrumento, capaz de emitir varias notas simultáneamente, “con el que se puede ejecutar toda clase de música para tecla”. (Scholes, 1984: 695)

4.2 EL THÉRÉMIN

Este instrumento fue inventado en 1923 por el físico ruso León Thérémine. Se llamó en un principio *etherophone* porque producía una música “etérea”, y más tarde adoptó definitivamente el nombre de su creador, *thérémine* o *Théréminovox*. Su funcionamiento se basa en dos generadores eléctricos: uno “abierto”, con forma de aro metálico horizontal, que podía ser controlado manualmente, y otro “cerrado” no controlable, con forma de antena. La altura sonora se regulaba mediante movimientos de acercamiento o alejamiento de la mano derecha hacia la antena. En el primer caso, el sonido se hacía cada vez más agudo y en el segundo, más grave. El volumen se controlaba por medio de movimientos similares de la mano izquierda. Era un instrumento melódico que abarcaba una extensión de unas tres octavas. En su modelo más evolucionado, indica Tranchefort que contaba con un teclado. Se utilizó sobre todo con acompañamiento orquestal. León Thérémine realizó una gira con el instrumento por Europa Occidental y Estados Unidos en 1927 y obtuvo gran éxito. (Tranchefort, 1994: 295)

4.3 ONDAS MARTENOT

Este instrumento, llamado en principio *Ondas Musicales*, y que hoy en día se conoce con el nombre de su creador, el músico francés Maurice Martenot, se presenta por primera vez en 1928. Su sonido es producido por oscilaciones eléctricas transformadas y amplificadas.

Es uno de los pocos instrumentos eléctricos que se admite en orquestas sinfónicas. Su técnica se enseña en el Conservatorio de Música de París. Grandes compositores como Honegger, Milhaud, Jolivet o Messiaen han escrito

música para este instrumento. Se puede escuchar en obras tales como *Juana en la hoguera* de Arthur Honegger; *3 Poemas* (1935) para ondas Martenot y piano, *Danzas Rituales* (1939) y *Concierto para ondas Martenot y orquesta* (1947) de André Jolivet; sinfonía *Turangalila*, *Tres pequeñas liturgias de la presencia divina*, y la composición escrita exclusivamente para 6 ondas Martenot, *Fiesta de las hermosas aguas*, de Olivier Messiaen.

Darius Milhaud apreciaba este instrumento por su “extensión casi ilimitada del agudo al grave, su extraordinaria potencia y su fina sutileza” que según él, rayaba “en lo imperceptible” (cit. en Tranchefort, 1994: 296).

Martenot fue perfeccionando el instrumento con el tiempo; precisamente a requerimiento de Ravel le incorporó un teclado donde pudo escuchar el primer movimiento de su *Cuarteto de Cuerdas*. Más tarde le introdujo el efecto de vibrato, justamente para la obra *Fiesta de las hermosas aguas* de Messiaen, escrita en 1937 para la Exposición de París.

En su configuración actual presenta cuatro partes. La primera está constituida por el teclado y los controles. El teclado se apoya sobre unos pies desmontables; una cinta, con un anillo para que el intérprete engarce el dedo índice de la mano derecha, se desplaza lateralmente sobre unas marcas que hay en el borde del teclado, controlándose de esta forma la altura sonora en el instrumento. Las teclas ofrecen posibilidades melódicas y mediante un movimiento lateral se consigue variar la altura sonora microtónicamente, así como efectos de vibrato - muy característicos en este instrumento - y de glissando. Su extensión es de siete octavas, de Do 1 a Si 6.

En la parte izquierda, en un cajón bajo el teclado, se encuentran los controles consistentes en una serie de botones, a modo de registros, para los cambios de timbres, y una tecla que regula la intensidad permitiendo una variedad casi infinita de matices.

Respecto a las otras tres partes del instrumento, nos referimos a los difusores de sonido, llamados *principal*, *métallique* y *palme*. Cada uno de ellos proporciona variedad tímbrica al instrumento. El *principal* deja oír el sonido natural del mismo, el *métallique* proporciona una resonancia metálica, gracias a un gong, y la *palme* permite la imitación de sonidos de viola, violonchelo y arpa, gracias a sus 24 cuerdas. (Remnant, 2002: 200)¹⁹⁹ Parece ser que Martenot añadió “la palma” a su instrumento después de una gira mundial, en un intento por adaptar las sonoridades de los instrumentos escuchados en Bali y en Java a su propio instrumento de ondas.

¹⁹⁹ REMNANT, MARY (2002) *Historia de los instrumentos musicales*. Barcelona: Robinbook.

Hoy en día este instrumento sigue siendo de vigente actualidad; es utilizado por intérpretes como **John Morton**.

4.4 EL EMICON

Instrumento melódico con un teclado de treinta y dos notas. Fue construido hacia 1930 en Norteamérica por la firma Langer y Halmagyi. (Scholes, 1984: 698)

4.5 EL HELLERTION

Este instrumento fue presentado en 1936. Sus inventores fueron Hellberger y Lertes, y de la unión de las primeras sílabas de ambos apellidos deriva su nombre.

Consta de cuatro “manuales” o bandas de cuero con salientes que corresponden a los semitonos de un teclado. Cuando se pulsan estos salientes se da paso a la corriente eléctrica; la diferente posición de los mismos hace variar la altura sonora. Se pueden obtener acordes hasta de cuatro notas, pulsando simultáneamente los cuatro manuales. En este instrumento se pueden controlar también el volumen y el timbre del sonido.

En su forma más primitiva, este instrumento tenía solamente un “manual” de electrófono que se acoplaba a un piano común y servía para tocar melodías. (Scholes, 1984: 698)

4.6 EL PIANO WURLITZER

En este instrumento, de carácter melódico, se observan dos barras de metal o “manuales” con salientes que corresponden a las notas de un teclado común. El manual de delante se toca con los dedos pulgares mientras que el atrás se toca con los dedos restantes. Si se toca la barra entre los salientes se puede entrar en el terreno de la sonoridad microtonal. También se pueden obtener glissandos deslizando un dedo a lo largo de la barra.

Ofrece una gran variedad tímbrica gracias a una hilera de doce botones que corresponden a diferentes instrumentos de la orquesta. Se pueden incluso

tocar dos de ellos simultáneamente. El volumen se controla mediante la presión ejercida. (Scholes, 1984: 698)

INSTRUMENTOS ELECTROMECAÑICOS

4.7 EL RADIOTONE

Este instrumento electromecánico, punteado y de arco, es de origen francés y fue presentado hacia 1931. Tiene un mecanismo de teclado como el piano, que cuando se acciona pone en funcionamiento unos dedos metálicos que tocan una cuerda igualmente metálica afinada en sol y puesta en vibración mediante arcos circulares.

Cuando las cuerdas entran en vibración se activan unos electroimanes, y se ponen en funcionamiento amplificadores y altavoces. También se pueden activar unos condensadores que influyen sobre los armónicos del sonido producido, modificándose de esta forma el timbre, y pudiéndose imitar el de otros instrumentos.

Este instrumento ha sido también construido dentro de un órgano como en el caso del *Christie Unit Organ* del *Electric Theatre de Bournemouth*, 1931. (Scholes, 1984: 699)

4.8 PIANOS ELECTROMECAÑICOS

En este tipo de pianos, el sonido se produce acústicamente, es decir, que los martillos golpean contra las cuerdas, pero unos fonocaptadores electromagnéticos colocados sobre las mismas amplifican la salida electrónica, que normalmente se mezcla con la salida acústica, aunque ésta suele estar muy amortiguada e incluso puede anularse.

El iniciador de los pianos “semieléctricos” tal como los denomina Scholes, (1984: 699) fue el Dr. W. Nernst, berlinés, Premio Nobel de Física en 1920. Sus principios se aplicaron a distintos modelos de estos instrumentos, entre los que destacamos el *piano neo-Bechstein*, el *piano Vierling*, el *electrochord*, el *piano Meissner* y el *piano Fender Rhodes*.

4.8.1 El piano neo-Bechstein es un instrumento electromecánico, presentado en 1931, en el que, aunque las cuerdas se ponen en vibración mediante martillos como en los pianos, el sonido producido es muy débil debido a que no hay tabla armónica; las vibraciones son recogidas por electroimanes y amplificadas mediante altavoces conectados al piano mediante un cable eléctrico. También puede escucharse mediante auriculares. El volumen se controla en el instrumento mediante un pedal, que actúa sobre la amplificación eléctrica. La duración de las notas puede prolongarse bastante más que en el piano. El timbre puede variarse gracias a la acción de condensadores sobre los armónicos de los sonidos producidos.

En este instrumento el sonido es producido mecánicamente, por lo que puede desconectarse su parte eléctrica y escucharse, aunque ya hemos dicho que su sonido es débil. Se le podía acoplar radio o gramófono, lo que permitía al pianista practicar con acompañamiento orquestal etc.

4.8.2 El piano Vierling es un piano electromecánico similar en funcionamiento y efectos sonoros al anteriormente descrito. Fue presentado por el Instituto Heinrich Hertz de Berlín.

4.8.3 El electrochord, en la misma línea que los anteriores, se diferencia por utilizar juegos separados de electroimanes para los sonidos fundamentales y para los armónicos. Su creador fue Förster.

4.8.4 El piano Meissner se diferencia de los anteriores en que posee botones y diales para controlar la amplificación de los armónicos y producir así una variedad y combinaciones de timbres casi infinitas. (Scholes, 1984: 699)

4.8.5 El piano Fender Rhodes ²⁰⁰ fue diseñado por Harold Rhodes y producido con gran éxito en Estados Unidos entre 1970 y 1979. Goza de gran popularidad por poseer uno de los sonidos más reconocibles de la música moderna. De sonoridad brillante y expresiva, con tono claro y cristalino, a modo de campana, ha sido muy apreciado en el jazz o en grupos de rock o funk.

“El Rhodes representa el único adelanto verdadero al teclado de piano en el siglo veinte.” (Chik Corea)

“El Rhodes era una bomba atómica musical, cambiando la cara del paisaje musical para siempre.” (Ray Charles)

Harold Burroughs Rhodes, estadounidense, nacido en 1910 en el valle de San Fernando, descubrió que las escuelas de música no prestaban gran atención al desarrollo del oído en sus estudiantes, por lo que pensó en

²⁰⁰ Información extraída de <http://www.fenderrhodes.com> y <http://emusician.com>.

desarrollar su propio método de enseñanza. A los 20 años dirigía escuelas musicales en EEUU, y había puesto en funcionamiento con éxito su método Rhodes de piano. Sus primeros instrumentos fueron contruidos y diseñados con ese fin, utilizando el sistema MIDI para funcionar con varios pianos en una clase, de modo que el profesor, a través de una consola, podía escuchar individualmente a sus estudiantes, de la misma forma que ellos podían comunicarse con el profesor.

Con el comienzo de la segunda guerra mundial, ingresa en el ejército del aire. Se le requiere para proporcionar terapia a los soldados heridos, y él, aprovechando los tubos de aluminio de las alas de los bombarderos B-17 fabrica pequeños pianos de dos octavas y media, con 29 teclas de tamaño estándar, para los enfermos. El mecanismo consistía en martillos de madera que golpeaban los tubos de aluminio, dispuestos a modo de metalófono dentro de la caja del instrumento. Enseñó a más de 150.000 heridos; cada uno de ellos podía tocar su propio piano, consistente en una mini unidad montada a la cabecera de su cama. Le fue concedida la medalla de honor por sus logros terapéuticos después de la guerra, y se dedica entonces a la industria de la música. Su primer modelo de piano eléctrico, con amplificador, es el *Pre-Piano*, de 38 notas. En 1959 Rhodes presenta el *Piano Bass* que entusiasma a Ray Manzarek de los Doors. Fue conocido como el "X38". Era de pequeñas dimensiones y se podía colocar sobre un soporte o encima del órgano o de otro teclado.

Antes de 1963-64 aparece el modelo *Fender Rhodes Celeste*, parecido al *Piano Bass* y fabricado con 3 ó 4 octavas, correspondientes a las centrales de un piano. También en esa misma época se presentan el *piano 61* y *piano 73*, con autoamplificador incorporado, pedal *sustain*, dos mandos reguladores de tono y volumen en la consola y el aspecto de un pequeño piano vertical.

Entre los modelos de mayor éxito figura el *Fender Rhodes Stage Piano Mark I* de 73 teclas, introducido en 1970, fabricado en madera recubierta con vinilo reforzado Tolex, diseñado para instalarse dentro de una caja de 45,25 por 9,85 por 23, 63 pulgadas, a modo de maletín; se conocía como el *piano de la maleta*. Llevaba cuatro patas de acero telescópicas adaptables y un pedal *sustain* sujeto al mecanismo del teclado mediante una barra que se insertaba por la cara inferior del piano. En el panel de control sólo figuraban dos mandos, uno para el volumen y otro para el tono.

Poco a poco se realizan mejoras en el instrumento. Alrededor de 1970 los martillos de piano recubiertos de fieltro son sustituidos por martillos de madera y plástico utilizando caucho para su recubrimiento en vez de fieltro, lo que aumentó su duración. Se mejoraron los generadores de tono, lo que permitió aumentar la extensión del teclado hacia graves y agudos, llegándose a fabricar

pianos de 88 teclas en 1972. El sonido era más estable y suave, conservando el timbre *acampanado* característico de este instrumento.

La evolución de estos instrumentos continúa hasta mediados de los ochenta y es fruto del rápido desarrollo tecnológico. Así surgen los *Rhodes Mark II* (1979-1983), básicamente iguales a los primeros aunque con un diseño exterior algo diferente, en color negro; los *Mark III*, lanzados también alrededor de los 80, con un componente de sintetizador que permitía crear diferentes sonidos y que se apartaba de las ideas originales de su creador; y los modernos *Mark V* (1984), última versión del *Rhodes*, de gran tamaño, de plástico y por tanto más ligero, de 73 teclas, con conexión MIDI para poder controlar sintetizadores externos, panel de control actualizado y nuevos efectos (*chorus*, *reverb*) en la amplificación del sonido.

4.9 EL ÓRGANO ELÉCTRICO WURLITZER

Inventado por F.A. Hoschke en 1935, este instrumento presenta una consola similar a la del órgano y fue comercializado en un principio con el nombre de *Electrone*, por la casa Everette de Michigan. Posteriormente fue perfeccionado por la compañía Wurlitzer de Nueva York y Chicago, comercializándose con el nombre de Wurlitzer.

Es un instrumento que se podría clasificar entre los electrónicos si no fuera por la fuente empleada para la producción del tono: lengüetas de metal que vibran continuamente a una baja presión de aire. No obstante éstas son introducidas en un material insonorizado formando cada una de ellas una placa de condensador. El complejo de armónicos de cada nota se selecciona eléctricamente. Las lengüetas vibrátiles se emplean como generadores electrostáticos.

4.10 EL CLAVE ELÉCTRICO

Del mismo modo que en los pianos electromecánicos anteriormente citados, el *clave eléctrico* está diseñado de tal manera que el sonido se produce acústicamente, pero unos fonocaptosres electromagnéticos colocados sobre las cuerdas amplifican y procesan electrónicamente el sonido.

INSTRUMENTOS ELECTRÓNICOS

4.11 EL TELHARMONIUM

Fue el primer instrumento electrónico. Su inventor, el norteamericano Thaddeus Cahill lo presentó en Nueva York en 1906; fue uno de los grandes promotores de los instrumentos musicales electrónicos. Su propósito era emitir sonidos musicales en un receptor telefónico, pero no tuvo éxito pues los sonidos creaban interferencias con los cables telefónicos. Era un gran aparato que se controlaba a partir de un teclado. (Remnant, 2002: 200)

“[Los] sonidos [...] eran producidos por ruedas dentadas especiales al rotar cerca de polos electromagnéticos; los sonidos puros se combinaban para imitar el timbre de los diversos instrumentos de la orquesta”. (Scholes, 1984: 695)

4.12 LOS PRIMEROS ÓRGANOS ELECTRÓNICOS

A partir de 1930 aparecieron órganos electrónicos en el mercado, instrumentos que pretendían desempeñar, mediante la utilización de la electricidad, un papel similar al de los órganos de tubos. Tuvieron gran difusión gracias a su reducido costo y su pequeño tamaño en relación a los órganos tradicionales. El invento se debe a los franceses Coupleux y Givelet, que construyeron el primer órgano sin tubos.

“En lugar de tubos tiene válvulas radiofónicas que pueden emitir todos los sonidos del órgano común, y reproducir el timbre de todos los registros. Con el objeto de variar la intensidad y la calidad de los sonidos se ha dotado a este órgano de amplificadores. Este tipo de instrumento tiene un costo de construcción considerablemente inferior al del órgano común”. (Scholes, 1984: 699-700)

En estos instrumentos electrónicos, las fuentes utilizadas en un principio fueron las válvulas, que más tarde fueron reemplazadas por transistores. Pero también se utilizaron otras fuentes electromagnéticas electrostáticas e incluso fotoeléctricas. Así, como ejemplo citaremos al norteamericano Richard Ranger que presentó en 1931 en Nueva York un órgano sin tubos inventado por él, “basado en el empleo de vibraciones, combinadas con células fotoeléctricas” (Scholes, 1984: 700). Se llamó **Rangertone**.

Pero quizás el de mayor difusión haya sido el órgano *Hammond*. Otros órganos electrónicos basados en los mismos principios generales son el *Wurlitzer*, el *Allen*, el *Baldwin*, el *Connsonata*, el *Compton electrone*, el *Novachord*, el *Solovox*, el *Claviolín* y el *Electone*.

4.12.1 El órgano Hammond

Este instrumento electrónico “sin tubos y sin acción por viento” (Scholes, 1984: 700) fue lanzado al mercado por la Hammond Instrument Company de Chicago en 1935. De dimensiones reducidas, con dos teclados más pedalero, su mecanismo se controla desde la consola, comunicada por cables con un módulo amplificador que puede colocarse donde se desee. Proporciona al intérprete una amplia gama de sonoridades gracias al control directo de los armónicos.

En este instrumento el sonido se genera magnéticamente. Una serie de ruedas metálicas octogonales giran a velocidades diferentes pero constantes. Los contactos que se producen con la aproximación a un imán provoca un determinado número de vibraciones por segundo, causando un impulso eléctrico, de cuya frecuencia resulta la nota deseada. (Donington, 1967: 240-243)

“Cuando se pulsa una tecla, el instrumento selecciona la frecuencia correspondiente a la nota fundamental de la tecla y las frecuencias de ocho armónicos de esa nota (que el organista ya ha preparado haciendo uso de los controles de que está provisto el instrumento, según sea el timbre que desee obtener). Estas frecuencias variadas se superponen entre sí y llegan unidas formando una única onda eléctrica compleja a un preamplificador ubicado también en el interior de la consola.

Desde ahí la onda (un tanto amplificada) se transmite por un cable hasta llegar a un gabinete amplificador [...] donde la onda se amplifica y toma estado sonoro en los conos de los altoparlantes.

La totalidad del proceso es eléctrico. En la consola no se generan sonidos, sino combinaciones de vibraciones eléctricas. Lo que se ejecuta en el teclado se transforma en sonido sólo en el gabinete amplificador.” (Scholes, 1984: 700)

4.12.2 Los órganos Allen, Baldwin y Connsonata

En el mercado estadounidense aparecen además de los dos anteriores, estos tres órganos comercializados por distintas compañías: el *Allen* (Allentown, Pa.), el *Baldwin* (Cincinnati) y el *Connsonata* (Elkhart, Indiana).

En los tres instrumentos, el proceso de producción de sonido, aunque no es exactamente igual, depende de un circuito de válvulas oscilantes. Ofrecen amplias posibilidades de variar los circuitos de radio-osciladores o vibradores, y por tanto producir diferentes timbres. (Scholes, 1984: 701)

En el caso del *Baldwin*, estrictamente electrónico, con transistores, los diferentes timbres del registro principal se producen por sustracción a partir de

ondas en forma de dientes de sierra, mediante filtros de frecuencia seleccionados. El timbre de los diferentes registros se consigue a partir de otros circuitos que proporcionan ondas cuadradas.

El órgano *Allen*, de mayor tamaño, utiliza un transistor y oscilador individuales para cada nota de cada registro. En este órgano se puede controlar tanto el ataque como la caída de la nota, para producir una envolvente determinada. Es un instrumento de grandes posibilidades tímbricas.

El órgano Connsonata, también conocido como *Conn*, en la misma línea, combina alguno de estos procedimientos, pero es un instrumento más modesto. (Donington, 1998: 346)

4.12.3 El Compton electrone

En Gran Bretaña, la *John Compton Organ Company* comercializa con gran éxito el *Compton electrone*, en el que los sonidos “son generados alternando regularmente la carga eléctrica de condensadores especiales de placa, en los que una placa está fija y la otra rota.” (Scholes, 1984: 700)

El instrumento posee tres teclados manuales, con dos generadores de tonos, que permiten síntesis de armónicos. Mediante controladores puestos en comunicación con los condensadores, se consiguen variaciones en la reverberación del sonido, así como efectos orquestales de percusión y de campanas. La selección de timbres se controla por registros al igual que en el órgano Hammond, pero en este instrumento se pueden conseguir mayor número de timbres y con mayor precisión armónica.

4.12.4 El Novachord, el Solovox y el claviolín

Siguiendo las pautas del inventor francés Constant Martín, que inventa un órgano eléctrico de válvulas con osciladores individuales que ofrecen hasta 30 armónicos por nota y un selector especial para los diferentes registros, se comercializan diferentes tipos de órganos como el *Novachord* con teclado de seis octavas y capaz de reproducir 14 timbres diferentes, o el *Solovox*, instrumento de válvulas consistente en un teclado adicional de tres octavas que se acopla a un piano y permite incorporar efectos orquestales a la música para piano. El *claviolín* es una variedad del Solovox, monofónico, que permite la reproducción de varios timbres instrumentales, se asocia a un piano y es utilizado fundamentalmente en música ligera.

4.12.5 El órgano Electone

En 1959 surge en Japón el primer órgano electrónico con transistores de Yamaha. Fue bautizado con el nombre de *Electone*. Desde el primer modelo D-1, el instrumento se ha ido perfeccionando caracterizándose por su versatilidad y sus grandes posibilidades musicales. Para Kawakami, el entonces presidente de la Nippon Gakki y responsable del impulso de estos instrumentos electrónicos en Yamaha, el Electone era “un instrumento de tecla, completamente nuevo, [...] que puede producir el sonido de un conjunto por entero o de una orquesta”. (Kawakami, 1982: 77).

Es un instrumento con dos teclados, pedalero, y botones controladores de diversificación de timbres instrumentales, acoplamientos entre ambos teclados, ritmos y autoacompañamientos, así como efectos de vibrato o reverberación.

Las posibilidades que ofrece a los ejecutantes, bien expertos o principiantes, en cuanto a la elección de timbres y efectos de acompañamiento orquestal para los montajes instrumentales, lo ha convertido en el instrumento *estrella* del Sistema de Educación Musical Yamaha.

Modelos posteriores, más perfeccionados, como el GX-1, presentado en 1975, incorporaron al instrumento computadores y sintetizadores, aportándole por tanto la capacidad de producir sonidos por sí mismo. Los más modernos se basan en la manipulación de los más sofisticados mecanismos electrónicos, ampliando infinitamente sus posibilidades tímbricas y orquestales. (Kawakami, 1982:74-94)

4.13 LOS SINTETIZADORES

Aunque el sintetizador no es un instrumento en sí mismo, suele utilizar casi desde sus orígenes un teclado como controlador, por lo cual le dedicaremos un espacio en este capítulo; consideramos además su importancia en el desarrollo de la música electrónica.

El sintetizador de sonidos se puede definir como un dispositivo capaz de generar sintéticamente sonidos nuevos, además de reproducir sonidos ya existentes, como los de instrumentos musicales acústicos u otras fuentes naturales o industriales de sonido.

El creador del primer sintetizador controlado por tensión fue el ingeniero electrónico estadounidense Robert Moog, a mediados de los años sesenta (1964). Según sus propias palabras, sus ideas las llevó a cabo “a través de la colaboración con músicos”.

“Cuando mi equipo y yo desarrollábamos módulos de sintetizador a mediados de los años sesenta, los músicos siempre nos proporcionaban grandes ideas para mejorarlos, y teníamos por norma escuchar sus comentarios”. (Robert Moog)²⁰¹

Robert Moog construía también theremines. Su compañía Big Briar lanzó al mercado nuevos diseños de este instrumento en la era de los noventa (la gama Big Briar Series 91 y más tarde el theremin Etherwave). A Moog le seducía diseñar aparatos electrónicos. Sus sintetizadores se manejaban con uno o más teclados. En 1968, Walter Carlos introduce el concepto de música electrónica de laboratorio utilizando el sintetizador Moog para reproducir electrónicamente la música de J. S. Bach. Su álbum *Switched on Bach* obtuvo gran éxito y perdura como muestra de virtuosismo electrónico. Otros artistas de renombre son Patrik Glesson, Eric Siday que grabó con el sintetizador sintonías para spots publicitarios, iniciando así el camino de la música electrónica para sintonías televisivas, Keith Emerson que utilizó por primera vez el sintetizador en directo e Isao Tomita

En la síntesis electrónica de sonidos se han utilizado dos técnicas: la analógica y la digital. En la primera se genera una señal eléctrica que es transformada en señal acústica gracias a altavoces, y en la segunda se genera un código binario y es necesario un conversor digital-analógico que transforme los números en señal analógica que pueda ser enviada a un altavoz. (Miyara, 1995)²⁰²

Los primeros sintetizadores eran analógicos; más tarde, con el desarrollo de la tecnología digital, modernizan su forma de sintetizar sonidos, en aras de la calidad obtenida y de la simplificación del proceso. Sin embargo muchos piensan que los sonidos conseguidos digitalmente aunque resultan más perfectos, son más fríos. Por este motivo hoy en día se prefiere la síntesis analógica a la digital en muchos casos. No obstante, tal y como dice Eiche (1987: 36) “diferentes tipos de sintetizadores son buenos para producir diferentes tipos de sonidos. [...] Muchos músicos escogen tocar varios tipos diferentes de sintetizadores en orden a tener diferentes tipos de sonidos disponibles en ellos.”

²⁰¹ Extraído de: MUNNSHE, J. “Entrevista con Robert Moog”, realizada. para Amazing Sound. <http://www.amazings.com>

²⁰² MIYARA, FEDERICO (1995) “La música por computadora” Santa Fé: Subsecretaría de Cultura.

Los primeros sintetizadores analógicos eran modulares y de gran tamaño. Constaban de *osciladores* o productores de ondas, llamado VCO (oscilador de voltaje controlado), *amplificadores*, VCA (amplificador de voltaje controlado) para regular el volumen de los sonidos musicales, mediante un *generador de envolvente* que permitía al ejecutante del sintetizador establecer el contorno del sonido²⁰³, *filtros*, VCF (filtros de voltaje controlado) para modificar el sonido mediante la tamización de los armónicos²⁰⁴, y circuitos electrónicos llamados *secuenciadores*.

También solían tener otros componentes que permitían el control sobre el sonido. El más importante es el *oscilador de baja frecuencia* (LFO) que produce ondas a velocidad lenta y se usa para cambiar la salida de otros componentes consiguiéndose así diferentes *modulaciones*: *vibrato* o modulación de frecuencia, cuando se actúa sobre el oscilador principal, *trémolo* o amplitud de modulación, cuando se actúa sobre el amplificador, y *modulación de filtro* cuando se actúa sobre este último. El oscilador de baja frecuencia tiene dos controles básicos: la velocidad (que corresponde con la frecuencia de la onda de baja frecuencia) y la profundidad (que corresponde con la amplitud de la onda de baja frecuencia).

El *controlador* utilizado suele ser un teclado que actúa como fuente que suministra tensiones proporcionales a la tecla que se oprime. Las necesidades progresivas de dotar de expresividad a los sonidos generados por sintetizador, produjeron un avance en el tipo de los controladores de teclado. Se dotó a los sintetizadores de teclados con sensibilidad al toque, (teclado similar al del piano), preparados para ofrecer otras tensiones de control, tales como la velocidad de pulsación de la tecla o la presión ejercida sobre la misma. También aparecieron los *controladores para la mano izquierda* que permitían obtener los tonos intermedios entre las notas inmediatas del teclado, situados en el extremo izquierdo del teclado, que adoptan generalmente forma de ruedas y que son el control de modulación (rueda de modulación) y el de pitch-bend (rueda de pitch-bend o comba-tonos). Todo ello para conseguir un completo control sobre el tono y de esta forma simular lo más perfectamente posible la expresividad de los instrumentos acústicos.

Realmente los sintetizadores nacen con el enfoque creativo de desarrollar nuevos sonidos. Y efectivamente, ofrecían la posibilidad de crear un número casi infinito de sonidos nuevos, pero también la de imitar los instrumentos

²⁰³ En los sintetizadores analógicos los generadores de envolvente permiten al ejecutante del sintetizador controlar cuatro segmento diferentes de la misma: el ataque (attack), la caída (Decay), el sostenimiento (Sustain) y liberar (Release). Este tipo e generador de envolvente se llama usualmente (ADSR) (Eiche, 1987: 18)

EICHE, JON F (1987) *¿Qué es un sintetizador?* USA: Hal Leonard Publishing Corporation.

²⁰⁴ Debido al papel central jugado por el filtro en la eliminación de armónicos, la síntesis analógica también es conocida como *síntesis sustractiva*. (Eiche, 1987: 20)

acústicos y electrónicos ya existentes. De esta forma, aunque no fueron concebidos con este propósito, pronto los ejecutantes empezaron a utilizar el sintetizador como un instrumento imitativo. Esto conllevó nuevos avances; se necesitaba hacer que los sintetizadores fueran más expresivos, para conseguir imitar a los instrumentos ya existentes con mayor realismo.

Los sintetizadores, así como los instrumentos electrónicos con amplificación, se perfeccionaron progresivamente a partir de la década de 1960. De los primeros sintetizadores modulares de gran tamaño como el de Moog o el de Don Buchla²⁰⁵, se evolucionó a modelos de menor tamaño, más sofisticados y con más posibilidades para la música en vivo. Si el primer campo de estos sistemas modulares había sido la investigación para el desarrollo de la composición musical, y se habían dirigido sobre todo a centros académicos de música electrónica que estaban surgiendo progresivamente en Europa y Estados Unidos, pronto encuentran un lugar preferente en los grupos musicales del momento. Este es el caso del sintetizador portátil minimoog, lanzado al mercado en 1970 por la compañía Moog, de tamaño reducido, sencillo y con grandes posibilidades expresivas, por lo que fue muy utilizado por los grupos de rock en sus actuaciones en vivo.

Otras compañías como Arp, Roland, EML, Korg, Oberheim, Yamaha y Emu, con el nacimiento de los ordenadores, comenzaron también a fabricar sintetizadores pequeños, con microprocesadores que permitían programar los sonidos en el sintetizador, con una memoria incipiente y fácilmente transportables. A finales de los setenta los sintetizadores, gracias a estos avances, llenaban los escenarios; habían adquirido gran popularidad.

En cuanto a la producción del sonido, los primeros sintetizadores basaban sus principios en la teoría de Fourier²⁰⁶; de esta forma, conseguían sonidos nuevos mediante la superposición o la mezcla de sonidos puros en un proceso de *síntesis aditiva* y modelaban los sonidos, según el timbre a obtener, mediante la filtración de determinados armónicos mediante el proceso de *síntesis sustractiva*. En la década de los sesenta, el compositor estadounidense John Chowning utiliza por primera vez la síntesis por *frecuencia modulada* (FM) que consiste en la generación de formas de ondas complejas a través de la

²⁰⁵ Don Buchla, compositor con conocimientos de electrónica y de física, construyó sintetizadores modulares que en vez de teclado usaban placas metálicas sensibles al tacto que el compositor pulsaba para producir acciones previamente programadas. Eran difíciles de utilizar en la composición e interpretación de las piezas electrónicas. DELAHAY F. Y RÉGULES DE, S. "Los sintetizadores: a la conquista del espacio de los sonidos". <http://www.comoves.unam.mx>

²⁰⁶ En honor de Fourier, físico francés del siglo XIX, que descubrió que las ondas complejas pueden ser descritas como combinaciones de ondas simples, la síntesis aditiva se conoce también como "Síntesis Fourier".

modulación. Desde entonces ha sido muy utilizada en la creación de sonidos sintéticos complejos. Aunque su principal ventaja es que consume pocos recursos, su inconveniente se centra en que genera unos sonidos demasiado “metálicos”.²⁰⁷

En sintetizadores más modernos se realiza la síntesis de tablas de ondas. Los sonidos se producen desde un banco de muestras donde figura la representación numérica (tablas de números) de diferentes formas de ondas. Estas muestras pueden haber sido tomadas de instrumentos reales o de sonidos sintetizados más complejos. Incluso se pueden haber tomado diversas muestras para conseguir el sonido del instrumento real (muestreo múltiple). El sistema de muestreo digital (sistema *sampling*) de sonidos en el procedimiento de grabación de los sintetizadores, fue investigado por la compañía EMU, y contribuyó a perfeccionar y dar realismo a los sonidos obtenidos. Yamaha ha desarrollado el sistema AWE, el cual utiliza sonido *sampleado* combinado con algoritmos de frecuencia modulada, dando como resultado timbres muy interesantes. Roland ha desarrollado un sistema parecido pero basado en la síntesis analógica y no digital, lo que ofrece sonidos más cálidos.

Si en la década de los sesenta los términos de *música electroacústica* y *por ordenador* marcaba las diferencias entre la música analógica y digital, pronto esas diferencias desaparecen y estos términos se utilizan de forma equivalente, ya que casi toda la música electrónica actual utiliza ya la tecnología digital.

La separación de los teclados del sintetizador de su propio generador de sonido condujo a la producción comercial de los llamados **teclados controladores** que no producen sonido por sí mismos y que precisan de un sintetizador externo o *módulo de sonido*, para poder sonar. La variedad de estos teclados controladores es inmensa, desde modelos portátiles hasta grandes teclados.

La tecnología digital aplicada a los instrumentos electrónicos ha dado lugar a un sofisticado mundo de teclados portátiles electrónicos y pianos digitales, con amplia gama de prestaciones en la reproducción y grabación musical, que inundan el mercado reflejando las características de la avanzada sociedad tecnológica en la que vivimos.

²⁰⁷ BANK, ERIC “En la Música” <http://proyecto-e-book.zonadesign.com>

4.14 LOS TECLADOS ELECTRÓNICOS PORTÁTILES

Cuando los primeros instrumentos de teclado electrónico aparecieron en el mercado, fueron considerados mayoritariamente como juguetes musicales y no como instrumentos musicales propiamente dichos. La extensa gama de instrumentos de teclado electrónico existentes hoy en día, cada vez con mayores prestaciones, mejor sonido y mayor calidad, han dado por fin a este instrumento la consideración que merece.

Sería difícil por no decir imposible hacer una catalogación de las características de cada uno de los modelos existentes actualmente, porque son muy variados y en parte sus características y determinaciones técnicas dependen de las distintas casas que los comercializan, tales como Roland, Yamaha, Korg, Casio, etc. por citar algunas.

En cualquier caso, y aunque pueda haber diferencias entre ellos, haremos un esfuerzo por sintetizar las características principales de las diferentes categorías de teclados electrónicos portátiles.

En la gama inferior, con una extensión en el teclado hasta de 4 octavas, se encuentran instrumentos muy diferentes, desde aquellos que tienen una tecla menor a la del modelo estándar (tecla de órgano), que parecen destinados al entretenimiento de los más pequeños y a la familiarización con esta gama de instrumentos electrónicos, hasta aquellos de cuatro octavas y tecla tamaño estándar, que aunque con unas funciones limitadas, ya ofrecen al menos 100 voces (timbres diferentes), 100 estilos de acompañamiento rítmico, canciones demostración para poder determinar las características del instrumento, autoacompañamientos armónicos, calidad de sonido estéreo y en muchos casos pantalla líquida en la que se muestran las voces, estilos y acordes elegidos en la ejecución de una pieza musical.

En la gama media situaremos unos modelos de teclados electrónicos que, aunque con ligeras variantes entre sí, presentan en general las siguientes especificaciones:

- Toma de alimentación exterior para conectar un adaptador.
- Conexión para auriculares, para amplificador o sistema de altavoces y terminales MIDI, que ofrecen la posibilidad de conectar el teclado con otros dispositivos e instrumentos MIDI.
- Amplificador estéreo con sistema de altavoces incorporado.
- Pantalla líquida para visualizar los ajustes y funciones del teclado.
- Teclado con 61 teclas (5 octavas) de tamaño estándar.
- Teclado sensible.

- 100 voces, empleando grabaciones digitales de instrumentos reales, con posibilidad de reproducción como Dual Voice (Voz Dual) lo que permite crear sonidos con más cuerpo mediante la superposición de dos voces diferentes, o Split Voice (Voz dividida) que permite asignar dos voces diferentes a secciones opuestas del teclado, así como otro tipo de controles: efecto *Chorus* (aplica al sonido modulación de coro), efecto *harmony/echo* (aplica al sonido armonía y eco) efecto *reverb* (reproduce la acústica natural de un recinto amplio).
- 100 estilos de acompañamiento automático, con secciones de Introducción, variación A y B para el acompañamiento de una canción y Final.
- Patrones de relleno propios de cada estilo de acompañamiento (multipads).
- 100 canciones de demostración, que pueden ser utilizadas también como herramienta de aprendizaje. Muchos teclados incorporan un sistema de aprendizaje que suele constar de funciones guía para el aprendizaje de melodías y de acordes.
- Controles de ajustes de las características, tempo y volumen de los estilos de acompañamiento.
- Control de ajuste para activar la voz apropiada al tipo de estilo seleccionado.
- Otras funciones como: metrónomo, transposición y afinación.

Los teclados electrónicos de gama más alta incorporan además los últimos avances en tecnología y ofrecen amplias prestaciones, del tipo a las que exponemos a continuación:

- Altavoces estéreos de dos vías y refuerzo de graves.
- Teclado hasta de 76 teclas, con sensibilidad al toque²⁰⁸.
- 400-600 e incluso hasta 800 sonidos diferentes de instrumentos de alta calidad.
- Más de 100 estilos de acompañamiento, cada uno de ellos con varias posibilidades de variaciones de acompañamiento, introducciones y finales. Posibilidades de realización de ajustes personales en los estilos utilizados.
- Kits de baterías para crear pistas de percusión.
- Base de datos musical que proporciona numerosos ajustes de teclado para permitir improvisar sobre cualquier tipo de música.
- Unidad de disco floppy de 3,5'' para grabar y reproducir canciones en formato MIDI.

²⁰⁸ Quizás el más sofisticado en este sentido sea el 9000 Pro de Yamaha, que cuenta con 76 teclas de sintetizador contrapesadas y respuesta a la velocidad de pulsación. (<http://www.yamaha-europe.com>)

- Navegador de pantalla líquida que facilita los ajustes y funciones del instrumento.
- Polifonía de 32 notas que permite realizar arreglos musicales.
- Secuenciador integrado de hasta 16 pistas que ofrece grandes posibilidades en cuanto a la grabación y reproducción de música. Bancos de sonidos, filtros dinámicos y efectos digitales.
- Ruedas de modulación y Pitch Bend.
- De 4 MB a 16 MB de memoria de ondas (Wave ROM).
- Conexión USB para ordenador.
- Posibilidad de utilización de software específico que permite descargar partituras musicales digitales interactivas desde un PC al teclado y ser almacenadas en tarjetas SmartMedia.
- Conexión para pedal sustain.
- Función de visualización de partitura y letra en la pantalla líquida multifunción.
- Entrada de micrófono y armonizador vocal incorporado.
- Salida de vídeo que reproduce el contenido de la pantalla multifunción en el televisor. De esta forma se pueden visualizar las canciones con archivos de Karaoke para su realización.

Las capacidades de los teclados electrónicos avanzados son cada vez mayores. Muchos de ellos son a la vez sintetizadores y muestreadores de alta calidad, su memoria puede ser ampliada mediante la conexión de un disco duro externo o dispositivos de almacenamiento como unidades ZIP, pueden editar y almacenar gran variedad de sonidos en un banco especial de sonidos mediante las *tarjetas de expansión* de sonidos, es posible conectar un teclado estándar de PC para introducir texto (nombres de sonidos, canciones y estilos) o registrar numéricamente memorias, pueden por último conectarse directamente a los ordenadores personales y aumentar sus prestaciones, vía MIDI, de forma casi ilimitada.

4.15 LOS MODERNOS ÓRGANOS ELECTRÓNICOS

Los órganos electrónicos de la actualidad combinan el aspecto tradicional con la tecnología moderna. Con procesador digital, una amplia selección de voces, y 128 voces de polifonía, son capaces de reproducir desde sonidos de órgano clásico hasta instrumentos orquestales y de percusión. Constan de dos teclados manuales, pedalero y pedal de expresión; están dotados de controles para cada uno de los teclados que permiten ajustar las características tonales y presentan una pantalla líquida donde se muestran las memorias de registros de instrumentos y los parámetros asociados.

4.16 LOS PIANOS DIGITALES

Los pianos digitales de hoy en día ofrecen teclados de 88 teclas de piano, contrapesadas y en muchos casos con efecto martillo graduado para asegurar rapidez y sensibilidad en la respuesta de ejecución.

Altavoces frontales y traseros de alta tecnología simulan el sonido de un piano acústico de cola. Diferentes diseños de mueble y acabados ofrecen variedad a estos nuevos instrumentos.

En cuanto a las prestaciones, dependiendo de la gama y de las diferentes series presentadas en el mercado por las distintas casas musicales, los hay que incorporan más de 300 voces y estilos de acompañamiento diferentes, y otros que no presentan estilos de acompañamiento y reducen considerablemente su número de voces, centrándose fundamentalmente en los sonidos de piano.

Todos los de una gama media – alta presentan ya pantalla líquida con navegador, unidad de floppy Disk, secuenciador de 16 pistas, sistemas de demostración y ayuda, conexión a ordenadores mediante puerto USB, sistema MIDI, posibilidad de descarga y almacenamiento de archivos musicales, de incorporación de tarjetas de expansión de sonidos, variedad de efectos digitales, memoria de registro para ajustes instrumentales, y los más sofisticados cuentan ya, como en el caso de los teclados portátiles de alta gama, entrada de micrófono y armonizador vocal incorporado para Karaoke, así como con salida de vídeo. Sus posibilidades avanzan rápidamente mostrándose a la vez como auténticos imitadores de los pianos acústicos de cola, y como potentes herramientas para la composición musical, para la creación, grabación e interpretación de obras, incorporando volumen orquestal y funcionando como auténticos estudios de grabación.

Hoy en día, tanto los teclados electrónicos portátiles como los pianos digitales ofrecen amplias oportunidades para la educación musical. Los pianos digitales presentan nuevas posibilidades para el profesorado: diferentes voces que imitan todos los timbres orquestales, estilos de autoacompañamiento - con secciones de preludio, principal, coda, y patrones de relleno -, posibilidad de armonizar de forma automática las melodías, funciones de transporte y afinación, incorporación de conexión MIDI y de unidades de disco para leer y reproducir canciones, posibilidad de grabar por pistas, conexión a ordenadores, etc. Por su parte los teclados electrónicos portátiles son aceptados cada vez más como una poderosa herramienta que facilita el aprendizaje musical al alumnado y ofrece posibilidades de funciones interactivas.

IV

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MUSICAL YAMAHA

En el año 1887, Torakusu Yamaha, joven empresario japonés, construyó su primer órgano de lengüeta. La producción de este tipo de instrumentos obtuvo éxito y así nació su Compañía Nippon Gakki en 1897, con el propio Torakusu al frente como Presidente. Su primer pedido de exportación fueron 78 órganos para el Sudeste Asiático. En 1900 la Compañía comienza a manufacturar pianos verticales y en 1902 produce sus primeros pianos de cola, obteniendo pronto reconocimiento en el extranjero: en 1904 al piano y al órgano Yamaha se les otorgó un Gran premio Honorario en la Feria Mundial de St.Louis.

Desde sus comienzos, la compañía Yamaha no ha dejado de desarrollarse hasta convertirse en uno de los fabricantes más importantes de instrumentos musicales en el mundo. Paralelamente a esta actividad, y desde 1950 en que Genichi Kawakami, gran amante de la música, asume la Presidencia de la Nippon Gaki, comienza a desarrollarse el Sistema de Educación Musical que daría origen a las Escuelas Yamaha.

1

FILOSOFÍA Y ORIGEN DE LAS ESCUELAS YAMAHA

La filosofía de la Educación Musical Yamaha se basa en el lema: “Música para todos”, defendiendo que la apreciación de la Música y el disfrute con ella no debe ser beneficio de unos pocos. Concede especial importancia al desarrollo de la sensibilidad musical y a la ejercitación de unas habilidades musicales básicas que permitan el desenvolvimiento de la expresión musical del alumnado en general, con independencia de su “talento natural”.

“No todos los niños nacen con un “talento natural” para la música [...] sería un grave error [...] dedicar nuestra atención únicamente a descubrir a los que tienen aptitudes especiales. En lugar de producir un puñado de genios, es mucho más importante ser capaces de ofrecer a un gran número de niños sin aptitudes especiales la oportunidad de enriquecer y llenar sus vidas estudiando música y aprendiendo a disfrutarla”. (*Guía del Maestro. Curso Estrellita. Yamaha Music Education System* p.2)

“Aunque no cabe duda de que los profesores implicados en la formación musical Yamaha deben estar al tanto de los niños que tienen un talento excepcional, y no desaprovechar ninguna oportunidad de que dicho talento se desarrolle al máximo, al mismo tiempo nos parece que no hay nada más gratificante para las personas implicadas en la educación musical que poder demostrar a todo el mundo que el placer de la música es una parte fundamental de la vida humana”. (*ibid.*, p.2)

Tomando como base de aprendizaje “El Sistema Temperado²⁰⁹” ya que piensan que “para que la educación musical sea lo más efectiva, se debe conducir dentro de esta teoría aceptada internacionalmente”, dedican los dos primeros años de la educación de su alumnado “a los fundamentos básicos de la formación musical, posibilitando así que los niños desarrollen su talento

²⁰⁹ Se llama *Sistema Temperado* o *Temperamento* al procedimiento ideado por el teórico español Bartolomé Ramos de Pareja, consistente en dividir la octava en doce partes iguales. La denominada *Escala Temperada* sigue dicho procedimiento: se divide la extensión total de la escala en doce intervalos de semitono exactamente iguales, suprimiendo la diferencia de Coma (81/80), existente entre el tono Mayor (9/8), y el tono menor (10/9), así como la existente entre el semitono Mayor (16/15) y el semitono menor (25/24). En la *Escala Temperada* ninguno de los sonidos coincide exactamente con la escala física, aunque la diferencia es prácticamente inapreciable para el oído humano. Este sistema elimina los problemas de enarmonía y hace que todas las escalas resulten parecidas, independientemente de su tonalidad. Su utilización no se generalizó hasta principios del s. XIX. Es el sistema que siguen todos los instrumentos de teclado en la actualidad, y los de afinación fija. Información extraída de: VVAA. (1958) *Teoría de la Música. Parte Cuarta*. Madrid: S.D.M. p. 18; VIGNAL, MARC (dir.) (2001) *Diccionario de la Música*. Málaga: Aljibe. p. 303.

innato.” (Guía de Enseñanza. Curso Infantil de Electone. Yamaha Music Foundation. p. 2),

Las clases impartidas son colectivas y se mantiene una estrecha comunicación con los padres y madres del alumnado, de forma que la Música sea considerada como una experiencia gratificante y compartida, que llegue a los hogares, que pase a formar parte de la vida del individuo.

El origen de las Escuelas de Música Yamaha se remonta a Japón, en 1954, donde en la Sucursal de Yamaha de la entonces Nippon Gakki (hoy en día Corporación Yamaha), en Ginza, se inician con carácter experimental unas clases de Música para niños preescolares, la “Experimental Class for Pre-school children”. Al frente de esta iniciativa estaba Genichi Kawakami, que ocupaba la Presidencia de la Nippon Gakki desde 1950. Él mismo cuenta en su libro *Los niños son los mejores maestros*²¹⁰, sus motivaciones para poner en marcha tal empresa: después de un viaje por Italia y Brasil, donde pudo constatar cómo la gente disfrutaba la música “como parte fundamental de su existencia”, a su regreso a Japón observó que en su país no ocurría lo mismo. Hay que tener en cuenta que en aquellos momentos los japoneses estaban en pleno proceso de recuperación después de su derrota en la Segunda Guerra Mundial. Aun así, Kawakami “sintió que las compañías de instrumentos musicales” podían colaborar en que la música llegara a los hogares japoneses, preocupándose no sólo de vender los instrumentos, sino también de enseñar a utilizarlos a los usuarios para su propio disfrute.

“Sentía que era irresponsable el venderle instrumentos musicales a la gente, sin enseñarles cómo disfrutar de ellos. [...] Probablemente, la razón por la cual me sentí responsable de la enseñanza de la música a la gente, fue el sentirme estimulado por un viaje a Europa, que hice después de la guerra. [...] En aquellos tiempos, nadie pensaba en el Japón en tocar y disfrutar de la música, excepto, quizá, los músicos clásicos.[...]

Cuando regresé a Japón no pude ver ejemplo alguno de gente que disfrutara con la música en sus vidas cotidianas. [...] Sentí con fuerza que las compañías de instrumentos musicales, no vivían de acuerdo con sus responsabilidades, a pesar de que la gente comprase instrumentos. No deberían tan sólo venderlos, sino también abrogarse la tarea de enseñar a disfrutar con ellos. Existen para que se pueda obtener una satisfacción, y los vendemos para que las vidas sean más llenas y más alegres”. (Kawakami, 1982: 144-146)

Kawakami observó también que las familias japonesas se preocupaban por la educación musical de sus hijos e hijas, y que la venta de los Órganos Yamaha aumentaba, siendo utilizados incluso en las escuelas para la educación musical. Esto le llevó a poner en marcha en 1956, la llamada “Organ School” o

²¹⁰ KAWAKAMI, GENICHI (1982) *Los niños son los mejores maestros*. Madrid: Yamaha-Hazen.

Escuela de Órgano, que aportaba un sistema de enseñanza novedoso en aquel entonces, basado en las clases colectivas de instrumento.

“Nuestro método de educación, situando 5 ó 10 instrumentos de tecla (órganos) en una habitación, enseñando a los niños en grupo, era, en aquel entonces, único en el mundo. No existían modelos a imitar en ninguna otra parte del orbe; teníamos que hacerlo a nuestra manera, creando nuestros propios métodos”. (Kawakami, 1982: 146)

En 1959 la “Organ School” pasa a llamarse “Yamaha Music School” o Escuela de Música Yamaha. El contenido del Curso también fue modificado, poniéndose más énfasis en la enseñanza de los principios musicales que en la enseñanza del órgano como instrumento propiamente dicho.

Con el tiempo, y ante el éxito de la empresa iniciada, Kawakami, convencido de que las actividades de divulgación musical debían separarse del resto de las actividades de la Nippon Gakki, estableció en 1966 una entidad no lucrativa e independiente para este fin, la Fundación Musical Yamaha.

“nadie podía predecir hasta qué extremo mi idea acerca de una escuela de música, sería aceptada y comprendida”. (Kawakami, 1982: 146).

Genichi Kawakami, gran impulsor de la música en su país, bajo cuya dirección la compañía se convierte en la principal fabricante de pianos del mundo, promotor del primer órgano electrónico de Japón, el *Electone*, autor de libros sobre la enseñanza musical y creador de la Fundación Musical Yamaha así como de numerosas Escuelas de Música Yamaha en su país y fuera de él, se retira de la empresa en 1992 y muere el 26 de mayo de 2002 a la edad de 90 años, dejando un proyecto de divulgación musical, firmemente consolidado, que sigue adelante a través de las actividades de la Fundación Musical Yamaha. Para él, la belleza del lenguaje de la Música tiene el poder de unir a todos los pueblos del mundo.

“¿Qué es lo que permite, en la naturaleza de la música, que brote la misma sensación en las personas que se ponen en contacto con ella? Me atrevo a decir que es una cualidad emocional, en el amplio sentido de la palabra, la que inspira el mismo sentir de la música. En realidad, pienso que es precisamente la alegría propia que proporciona la cualidad emocional de la música, alegría que se transmite de una persona a otra y que hace que la música sea única. La grandeza de la música reside en el intercambio emocional, que no es sino un lenguaje comprendido y amado en todo el mundo, que trasciende las fronteras raciales, culturales y nacionales. En este contexto, el maravilloso regalo que la música representa es la alegría misma que la gente experimenta y comparte

cuando ésta emana del compositor, es interpretada y finalmente, escuchada por el público". (Kawakami, 1994: 3)²¹¹

2

LA FUNDACIÓN MUSICAL YAMAHA

La "Yamaha Music Foundation" (YMF) o *Fundación Musical Yamaha*, fue creada en el año 1966. Dicha Institución, autorizada por el Ministerio de Educación del Japón, nació para difundir la música, fomentar la Educación Musical y coordinar todas las actividades de promoción musical, basándose en el criterio de la importancia de la música y en la filosofía de "contribuir al bienestar de la sociedad extendiendo por todo el mundo el amor a la música". Su objetivo es:

"permitir a los jóvenes descubrir y cultivar su personalidad, acrecentando su habilidad de componer música o tocar instrumentos musicales, y sin tomar la música sólo como un medio de demostración o como un objeto puramente lucrativo".(Kawakami, 1994: 3)

El papel que desempeña la Fundación Musical Yamaha está constituido por cuatro actividades principalmente:

- *Actividades de educación musical:* YMF lleva a cabo una labor continuada de investigación y desarrollo de los contenidos del *Sistema de Educación Musical Yamaha*.
- *Actividades de Formación del profesorado:* YMF envía especialistas a las Escuelas de Música Yamaha para asegurar la capacitación y formación continuada del profesorado que lleva a cabo la divulgación del Sistema de Educación Musical.
- *Actividades de difusión musical y promoción de artistas:* YMF organiza y patrocina actividades tales como concursos, festivales, conciertos y eventos musicales con el fin de fomentar la expansión musical y promocionar a jóvenes artistas.
- *Actividades de publicación y producción:* YMF produce CDs, libros, materiales educativos para las Escuelas Musicales Yamaha, y manuales de música que contribuyen a la difusión y popularización musical.²¹²

²¹¹ YAMAHA MUSIC FOUNDATION (1994) *Creating Music for Tomorrow*.

²¹² Información recogida de Kawakami, (1982) pp.149-150 y de Yamaha Music Foundation, (1994) p. 5

En los **Estados Unidos**²¹³ de América, la *Music Education Division of Yamaha Corporation of America* trabaja en cooperación con la *Yamaha Music Foundation* en el diseño de nuevos cursos, en la mejora de la calidad de la enseñanza y en el perfeccionamiento de los programas ya existentes. La educación musical Yamaha cuenta en este país con una gran tradición; en la ciudad de Los Ángeles, en el año 1965, se puso en funcionamiento la primera Escuela de Educación Musical Yamaha fuera de Japón.

Expondremos a continuación más detalladamente las actividades que realiza la Fundación Musical Yamaha en cada uno de estos campos en todo el mundo.

2.1 EL SISTEMA DE EDUCACIÓN MUSICAL YAMAHA

El Sistema de Educación Musical Yamaha para niños y niñas, jóvenes y adultos es actualmente un Sistema Internacional, que se ha extendido desde Japón a más de 40 países, existiendo alrededor de 7.500 Escuelas Yamaha en todo el mundo.

- En **Asia y Oceanía**: Australia, Brunei, China, Filipinas, Hong Kong, Indonesia, Japón, Malasia, Nueva Zelanda, Singapur, Sri Lanka, Tailandia, Taiwan y Vietnam.
- En **América**: Argentina, Bolivia, Canadá, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela.
- En **Europa**: Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Islas Canarias, Israel, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Suecia y Suiza.

En la figura 3, que se muestra a continuación, pueden apreciarse los centros de localización de las Escuelas Yamaha en el mundo.

²¹³ Información extraída de <http://www.yamaha.com/musiced/newmusiced/index.html>



Figura 3. Las Escuelas Yamaha en el mundo
Fuente: Yamaha Music Foundation

Sólo en Japón, según los datos de la *Yamaha Music Foundation* de junio de 2002, existen 6.000 Escuelas de Música Yamaha, que cuentan con 20.000 profesores y profesoras; estudian en ellas alrededor de 600.000 estudiantes. En el resto del mundo, desde el establecimiento de la primera Escuela en Los Ángeles (EEUU) en 1965, hay aproximadamente 165.000 estudiantes matriculados en 1.500 Escuelas repartidas en más de 40 países.

En la figura 4 se indican la cantidad de Escuelas, estudiantes y profesorado, tanto en Japón (izquierda) como en el resto del mundo (derecha).



Figura 4. Número de escuelas, profesorado y estudiantes Yamaha en el mundo
Fuente: Yamaha Music Fundation

La Fundación Musical Yamaha en Japón lleva a cabo una educación musical sistematizada, a través de Cursos especialmente diseñados para diferentes tipos de estudiantes, según su edad y conocimientos. La educación musical para niños y niñas en edad infantil, es la base fundamental de su sistema educativo.

El Sistema de Educación Musical Yamaha se estableció con el objetivo de despertar el potencial de niños y niñas, y desarrollar sus capacidades para expresarse a través de la música. Tres son los principios en los que se basa: Educación oportuna, lecciones en grupo y énfasis en la creatividad.

- **Educación oportuna:** Yamaha considera que para que los niños y niñas disfruten la música y sean capaces de asimilar fácilmente la enseñanza musical, es necesario guiarse por los criterios psicológicos que marcan el grado de desarrollo físico y mental de los estudiantes. El Curso principal del Sistema de Educación Musical Yamaha, el JMC (Junior Music Course), para niños y niñas de 4-5 años, está basado en el concepto de *Educación Oportuna* introduciendo al alumnado en el mundo de la música en el momento en que sus capacidades auditivas están en su máximo potencial de desarrollo.
- **Lecciones en Grupo:** En el Sistema de Enseñanza Musical Yamaha las lecciones se reciben en grupo. Esto permite a los estudiantes disfrutar de experiencias musicales ricas, en una atmósfera cercana donde pueden cultivar amistades a través de la música, y desarrolla el cooperativismo a la

vez que se profundiza en la comprensión de la música, mediante la participación en *ensembles*.

En estas clases los niños y niñas escuchan, cantan y tocan en grupo, aprendiendo música de forma divertida. Se fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje musical, procurando que resulte una experiencia gratificante para ellos, haciéndoles sentir “la satisfacción de hacer música todos juntos”, y procurando “que todos estén satisfechos con sus logros y se admiren unos a otros.”²¹⁴

A estas clases colectivas los niños y niñas van acompañados de sus padres o madres. Esto crea un clima de comunicación y participación en clase; los padres y madres colaboran con el profesorado en la enseñanza musical de sus propios hijos e hijas, consiguiendo que trabajen en un clima de tranquilidad, confianza y apoyo. Además, esta vivencia conjunta de la experiencia musical, se traslada luego al ámbito del hogar, siendo desde el punto de vista de Yamaha muy beneficiosa para los niños y niñas, ya que se considera la base para el desarrollo de la sensibilidad musical.

- **Énfasis en la creatividad:** El Método Yamaha, mediante su sistema de educación musical comprensivo, pretende contribuir al desarrollo de las capacidades creativas en los estudiantes, procurando que adquieran y refuercen su sensibilidad e imaginación y ayudándoles a desarrollar la habilidad de expresarse por sí mismos.

La Educación Musical Yamaha está perfectamente sistematizada, y los Cursos ofertados, tanto de carácter formativo para niños y niñas, como de carácter lúdico para jóvenes y adultos, mantienen su curriculum en cualquiera de los países donde se implantan estas Escuelas. Para Yamaha, la ventaja de este Sistema de enseñanza internacional es que los estudiantes que cambien su lugar de residencia podrán seguir con los mismos programas en otra Escuela Yamaha del lugar de destino.

Las informaciones obtenidas a través de las páginas web de Escuelas Yamaha de diferentes países nos llevan a pensar que el grado de implantación del Sistema de Educación Musical en cada uno de ellos se refleja en la amplitud de oferta de Cursos de sus Escuelas, así como en la organización de actividades de difusión musical, de formación del profesorado y en el reconocimiento que

²¹⁴ Información extraída de YAMAHA MUSIC EDUCATION SYSTEM. *Guía del Maestro. Curso Estrellita*. (nombre que recibe en España el Curso JMC) p.3.

obtienen estos Cursos por parte de otros estamentos educativos. Aunque a veces los Cursos reciben nombres diferentes, el programa de los mismos y la edad a la que van dirigidos ayuda a identificarlos y relacionarlos entre sí.

2.1.1 Cursos para niños y niñas de Educación Infantil

En Japón²¹⁵:

- ***The Music Wonderland***. Este curso, llamado *El país musical de las maravillas* sirve para iniciar en la Música a niños y niñas de 2-3 años de edad. Su objetivo principal es despertar la conciencia al disfrute musical en una atmósfera amistosa de clase colectiva, con otros niños y niñas, padres o madres y profesorado. Además de la enseñanza musical, se pretende también la interacción social así como el desarrollo de la sensibilidad y la creatividad.
- ***Junior Music Course (JMC)*** El *Curso de Música Junior*, para niños y niñas de 4-5 años constituye la base de la Educación Musical Yamaha. Siguiendo el concepto de *Educación Oportuna*, aprovecha el periodo en el que el sentido del oído se desarrolla más rápidamente, para poner a los estudiantes en contacto con los tres elementos básicos de la música: ritmo, melodía y armonía, a través de la escucha, el canto y tocar un instrumento de teclado. El curso desarrolla sus capacidades básicas para disfrutar de la música de una manera sencilla y agradable. El principal objetivo es capacitar a los niños y niñas para desarrollar el sentido de la afinación y la habilidad de identificación de sonidos. El curso dura dos años y las clases son colectivas, de aproximadamente 10 estudiantes, con la participación de padres o madres.

En Singapur²¹⁶ las Escuelas Yamaha ofertan los siguientes Cursos para niños y niñas de educación infantil:

- ***Little Notes*** o *Pequeñas notas* para niños y niñas de 3 años a 3 años y cinco meses. Curso de 6 meses de duración, con clases semanales de 45 minutos, en grupo de 10-12 estudiantes, con la participación de padres o madres. Estructurado para aprender música de forma lúdica. Mediante él se pretende incrementar el interés por la música mediante la participación en experiencias positivas de aprendizaje musical en grupo, estimular la

²¹⁵ Información extraída de <http://www.yamaha-mf.or.jp/english/activity>

²¹⁶ Información extraída de <http://www.yamaha-ms.com.sg>

comunicación y respuesta musical, sentar las bases de la lectura musical y experimentar el movimiento rítmico de diferentes estilos musicales.

- ***Music Wonderland*** o *El país musical de las maravillas* para niños y niñas de 3 años y seis meses a 3 años y once meses. Curso de 6 meses de duración, con clases semanales de 45 minutos, en grupo de 10-12 estudiantes, con la participación de padres o madres. Como el anterior, favorece el contacto con la música a edad temprana, mediante un aprendizaje lúdico. Pretende estimular el sentido musical de los niños y niñas para prepararlos física y mentalmente para la educación musical. Se basa en el afianzamiento de la apreciación musical, en el desarrollo de la comunicación mediante el aprendizaje en grupo, en el incremento del interés musical del estudiante y en el desarrollo de la creatividad.
- ***Junior Music Course (JMC)*** o *Curso de Música Junior*, dirigido a niños y niñas de los 4-5 años de edad, con dos años de duración. Clases colectivas y participación de los padres o madres.

En **Malasia**²¹⁷ las Escuelas Yamaha ofertan los siguientes Cursos para niños y niñas de educación infantil:

- ***Music Kids Course*** o *Curso de Música para niños*, de 9 meses de duración, para niños y niñas de 3 años. Las clases son colectivas; se requiere la presencia y participación de padres y madres ya que uno de los objetivos de este Curso es enriquecer la relación entre ellos y sus hijos o hijas. Materias: canto, juegos al teclado, escucha, entrenamiento rítmico y apreciación musical. Parece ser equivalente a *The Music Wonderland* de Japón.
- ***Junior Music Course (JMC)*** a partir de los 4 años de edad, con dos años de duración. Clases colectivas y participación de los padres o madres.

En los **Estados Unidos**²¹⁸ de América, las Escuelas Yamaha parecen centrar fundamentalmente su enseñanza a niños y niñas de educación infantil en un único curso:

- ***Junior Music Course (JMC)***, a partir de los 4-5 años de edad, con dos años de duración. Clases colectivas y participación de los padres o madres.

En **Venezuela**²¹⁹, **Colombia**²²⁰ y **México**²²¹ las Escuelas de Música Yamaha ofertan para niños y niñas de educación infantil un único Curso, que se

²¹⁷ Información extraída de <http://www.yamahamusic.com.my/Edu/jmc.html>

²¹⁸ Información extraída de <http://www.yamaha.com/musiced/newmusiced/index.html>

corresponde en edad de comienzo y contenido con el *Junior Music Course* (JMC) de Japón.

- **Curso Estrellita**, dirigido a niños y niñas de 4-5 años, con una duración de dos años, una clase semanal de una hora y participación de los padres o madres. Sigue el sistema de educación en grupo para favorecer la interacción en el aula, estimular a los niños y niñas al aprendizaje musical y cultivar el espíritu de cooperación, armonía y sentido de la disciplina. Basado en el concepto de *Educación Oportuna*, pone especial énfasis en el desarrollo auditivo, sentando las bases de las habilidades musicales de escucha, canto e interpretación al teclado, así como las de la expresión musical.

En **Reino Unido**²²² las Escuelas Yamaha se instalan a partir de 1976. Cuentan con más de 100 Escuelas a nivel nacional. Para niños y niñas en edad infantil ofertan un sólo Curso, “de carácter formativo”:

- **Junior Music Course (JMC)**, si comienzan con 4-5 años de edad. Tiene una duración de dos años con 40-44 semanas lectivas (1 sesión de 1 hora por semana).

En **Francia**²²³ las Escuelas Yamaha ofertan un único Curso para niños y niñas de educación infantil, que se corresponde en edad de comienzo y contenido con el *Junior Music Course* (JMC) de Japón.

- **Le Musiclub des petits** o *Club Musical de los pequeños*, a partir de 4 años, donde asisten acompañados por sus padres o madres y desarrollan las bases de la educación musical en un ambiente lúdico a través de diferentes actividades: escuchar-cantar-tocar el teclado-ritmo-lectura y escritura.

En **Italia**²²⁴ las Escuelas de Música Yamaha cuentan con más de 100 centros. El Curso “formativo” ofertado para niños y niñas de educación infantil corresponde al *Junior Music Course* de Japón. Se denomina *Estrellita* igual que en Sudamérica y España.

²¹⁹ Información extraída de <http://www.yamaha-ve.com>

²²⁰ Información de <http://www.incolmotos-yamaha.com.co/musical/escuelas/cursos.html>

²²¹ Información extraída de <http://www.yamaha.com.mx/mexico/difusion/cursos.html>

²²² Información recogida de http://www.yamaha-music.co.uk/yms/yms_schools.asp

²²³ Información recogida de <http://www.yamaha-musique-paris.com>

²²⁴ Información extraída de <http://www.yamaha.it/scuola/index.htm>

- **Curso Estrellita** para niños y niñas de 4-5 años. Corresponde en contenido al JMC. En la información se indica que la duración del Curso es de dos o tres años. Las clases son colectivas, de una hora semanal. Se requiere la presencia de los padres o madres.

2.1.2 Cursos para niños y niñas en edad escolar

Los estudiantes que han adquirido las bases musicales en el JMC pueden seguir avanzando en sus conocimientos musicales a través de variados cursos para niños y niñas en edad escolar, de 6 a 11 años. Yamaha piensa que éste es el periodo más adecuado para adquirir la técnica musical, ya que en los niños y niñas se desarrollan rápidamente los músculos de los dedos y sus capacidades intelectuales. En estos Cursos se trabaja la técnica instrumental y la expresión, mediante el desarrollo de las habilidades musicales comprensivas en clases colectivas de alrededor de 10 estudiantes. Son los siguientes.

En **Japón** la oferta de Cursos para estudiantes en edad escolar es amplia y se observa una sistematización y conexión entre ellos para favorecer el avance del alumnado según su edad y conocimientos:

- **Junior Extension Course (JEC)** o *Curso Extensión Junior*, al que se accede con 6 años, después de haber cursado el JMC. Está diseñado para reforzar las habilidades musicales comprensivas del alumnado; se basa en los fundamentos de los conocimientos musicales que los niños y niñas han adquirido anteriormente.
- **Junior Advanced Course (JAC)** Realizado el JEC los estudiantes pueden pasar a este *Curso Avanzado Junior*, o al nivel medio del *Children's Electone Course (CEC)* o *Curso de Electone para niños*; ambos ofrecen a los estudiantes experiencias musicales adicionales, y su objetivo es potenciar la musicalidad y las técnicas de interpretación en el instrumento de teclado.
- **Children's Electone Course (CEC)** El *Curso Electone para niños* enseña a los estudiantes cómo hacer arreglos musicales y les ayuda a adquirir técnicas de interpretación. Se consigue incrementar el repertorio mediante piezas conocidas, utilizando las variadas funciones del Electone. El curso consta de tres niveles: elemental, medio y avanzado, que se cursarán de acuerdo con el progreso de los estudiantes. Al nivel medio de este Curso se puede acceder habiendo cursado el JAC.

- ***Junior Special Advanced Course (JSAC)*** Los niños y niñas que hayan cursado el JMC y superado una prueba de audición, pueden realizar el *Curso Especial Avanzado Junior*, cuyo objetivo es potenciar la musicalidad en los estudiantes de manera que aprendan a componer e interpretar de forma expresiva, desde el acercamiento comprensivo al mundo musical.
- ***Special Advanced Course (SAC)*** Este es un *Curso Avanzado Especial* para aquellos niños y niñas que hayan cursado el JAC o el JSAC. Su objetivo es desarrollar un alto nivel de interpretación y de capacidad expresiva en los estudiantes.
- ***Courses for School Children*** Estos *Cursos para escolares* están diseñados para ayudar a los estudiantes de escuela elemental a adquirir capacidades musicales de forma comprensiva. Se enseña en grupo, poniendo especial énfasis en la realización de ensambles.
- ***The Ensemble Course*** o *Curso de Ensemble*. Dirigido a los estudiantes que han realizado el *Curso para escolares* o el JEC; incrementa el entendimiento musical en su conjunto, así como la habilidad de tocar el piano y el órgano Electone.

Otros Cursos: Yamaha ofrece en Japón además otros cursos para estudiantes de la escuela elemental, entre los que se encuentran el ***Piano Course*** o *Curso de Piano*, el ***Electone Course*** o *Curso de Electone*, con clases en grupo; y el ***Pop Music School Junior Course*** o *Curso Junior de la Escuela de Música Pop*.

En la figura 5 se muestran los diferentes Cursos del Sistema Musical Yamaha dedicados a niños y niñas desde edad temprana, en Japón.

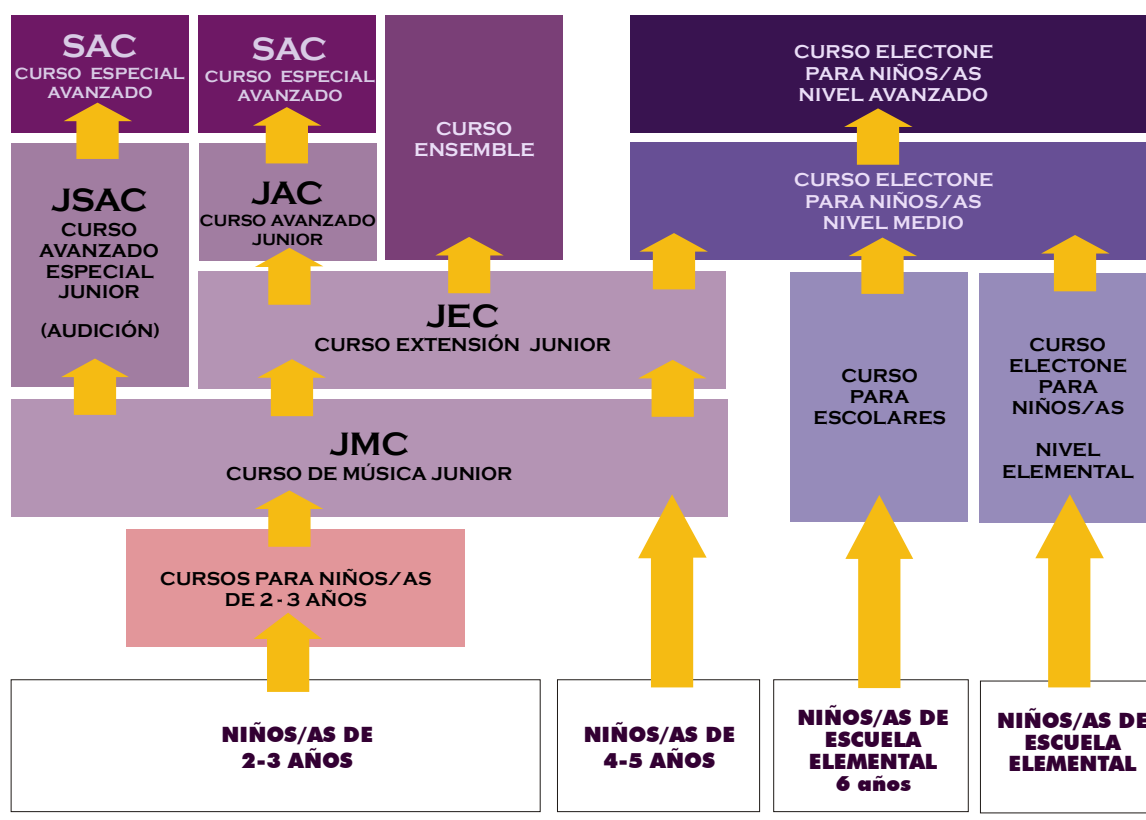


Figura 5. Cursos para niños/as del Sistema de Educación Musical Yamaha en Japón
Fuente: Yamaha Music Fundation

En **Singapur** las escuelas Yamaha ofrecen los siguientes Cursos para niños y niñas en edad escolar:

- *Children's Electone Course* o *Curso de Electone para niños*, dirigido a estudiantes de 6-9 años, con una duración de 3 años, y una clase semanal de 1 hora en grupo de 8-10 estudiantes, equivalente al del mismo nombre de Japón, y en el que utilizando el proceso de aprendizaje de Yamaha: escuchar-cantar-tocar en una educación musical comprensiva se estimula el interés de los estudiantes por la música desarrollando su sentido musical y creatividad a través de un programa estructurado que aprovecha las posibilidades del instrumento de teclado Electone.
- *Electronic School for children* o *Escuela electrónica para chicos*, para estudiantes de 6-9 años con una duración de 4 años, clases semanales de una hora de duración, en grupo de 8-10 estudiantes. Su objetivo es desarrollar la habilidad de improvisación, arreglo y composición en el instrumento de teclado electrónico a la vez que se establece un conocimiento

sobre fundamentos musicales y se desarrolla la conciencia y la percepción auditiva en cuanto al ritmo, la melodía y la armonía.

Este Curso prepara a los estudiantes para los exámenes de Grado y sus calificaciones son válidas para el acceso al programa de Música ofertado en escuelas de secundaria seleccionadas.

- ***Piano School for children*** o *Escuela de piano para niños*, para estudiantes de 6-8 años de edad, con una duración de cuatro años, una clase semanal de 1 hora en grupo, 10-12 estudiantes. Este Curso se dirige a estudiantes sin conocimientos musicales o con escasos conocimientos. Pretende cultivar el sentido musical y desarrollar las habilidades musicales de forma comprensiva. En él se desarrolla la técnica de interpretación en el instrumento, tanto de forma individual como grupal, se desarrolla la habilidad de cantar y tocar de oído, y se adquiere una base de fundamentos musicales.

Este Curso también prepara a los estudiantes para el examen de Yamaha (Yamaha Achievement Test) y para los exámenes de Música sobre teoría y práctica de los Grados, reconocidos en el extranjero (Music Examinations Board Practical&Theory Grades).

- ***Special Talent Piano Course (STPC)*** o *Curso de piano para talento especial* dirigido a estudiantes graduados del JMC, recomendados por el profesor y una vez superada una prueba de audición. Los objetivos del Curso se centran en el desarrollo de las habilidades musicales de los estudiantes, especializándolos en la interpretación pianística. Este Curso tiene dos niveles, cada uno de ellos de dos años de duración. En él se prepara a los estudiantes para exámenes prácticos y teóricos, y se seleccionan para conciertos y concursos.
- ***Junior Special Advanced Course (JSAC)*** o *Curso Avanzado Especial Junior*, igualmente para graduados del JMC, a partir de los 6 años de edad, una vez han sido recomendados por el profesor y superada la audición de entrada. La duración del curso es de 4 años. Las clases son colectivas (10 estudiantes) durante una hora y media a la semana e individuales, una hora a la semana. En él se desarrollan las habilidades musicales de los estudiantes y la creatividad, poniendo especial énfasis en la interpretación, improvisación y composición.

En este Curso se prepara a los estudiantes para exámenes como el *Associated Board Royal School of Music (ABRSM)*, o los de Grado de Yamaha. Igualmente se les prepara para Conciertos internos y se seleccionan estudiantes para su participación en los Concursos de Piano o Electone, o en el *Junior Original*

Concert (JOC), en el Internacional Junior Original Concert (IJOC), o en el Asia Oceanía Junior Original Concert (AOJOC).

- **Classical Piano Course (CPC)** Este Curso de piano clásico para niños y niñas a partir de los 6 años, adolescentes o adultos, es de 8 años de duración, las clases se imparten de forma individual y está especialmente dirigido a los estudiantes que desean conseguir el *British on Commonwealth Examination Grades*. Dependiendo de las preferencias de los estudiantes, los profesores de Yamaha pueden prepararlos para distintos exámenes: *Associated Board Royal School of Music (ABRSM)*; *Australian Music Examination Board (AMEB)*; *Guildhall School of Music and Drama (Guildhall)*; *Trinity College of Music (Trinity)*.

La figura 6 muestra gráficamente los Cursos para niños y niñas del Sistema de Educación Musical Yamaha en Singapur.

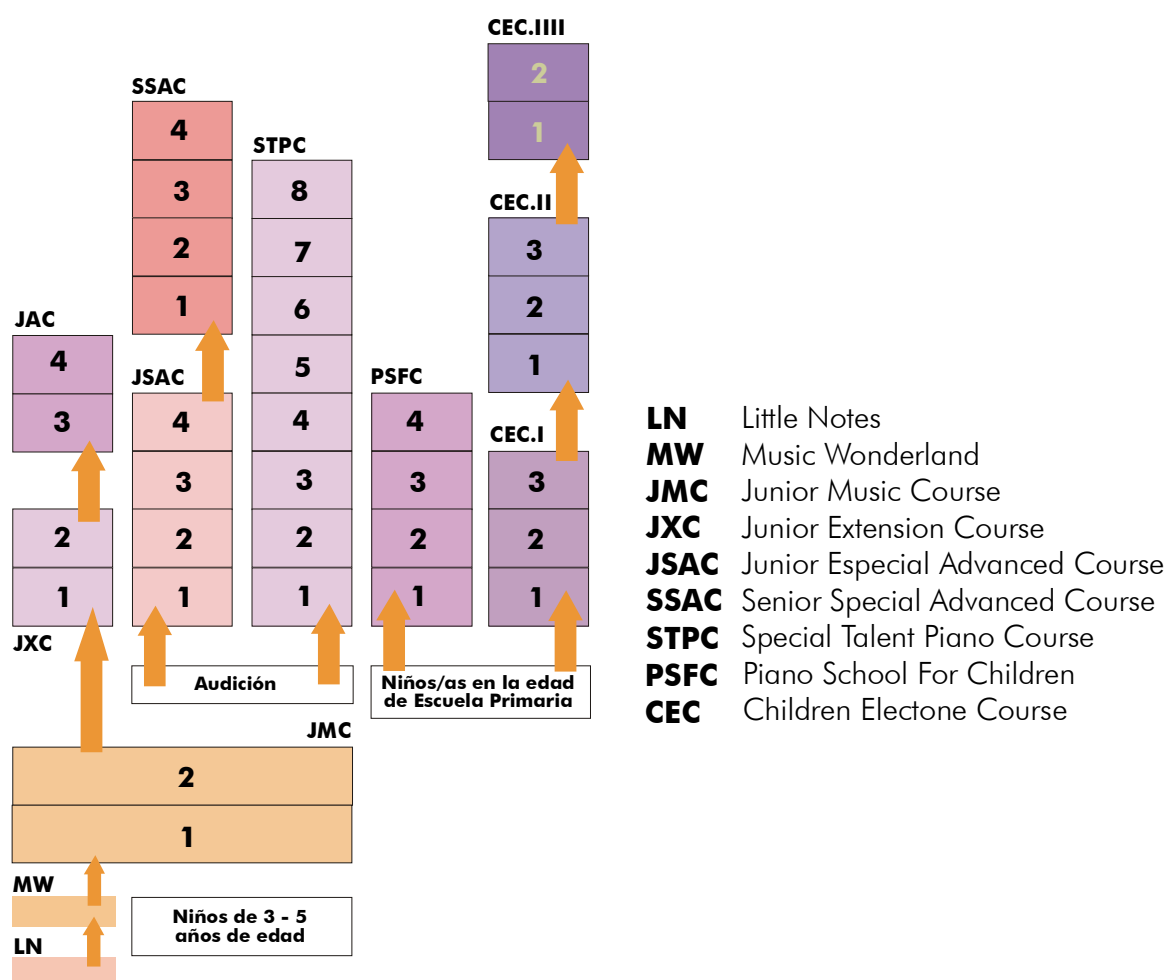


Figura 6. Cursos para niños/as del Sistema de Educación Musical Yamaha en Singapur
Fuente: Yamaha Music Fundation

En **Malasia** los Cursos ofertados para niños y niñas en edad escolar son:

- ***Children's Electone Course*** en el que no especifica edad, pero parece corresponderse con el curso del mismo nombre indicado anteriormente en Japón, que corresponde a niños y niñas en edad escolar y en el que se sigue un programa de educación musical comprensiva basado en el proceso escuchar-cantar-tocar-leer, adaptado a la edad de los estudiantes y centrado en adquirir la habilidad de tocar un repertorio en el instrumento.
- ***Piano School for Children***, para jóvenes estudiantes que deseen adquirir la técnica de piano. Favorece la educación musical global y comprensiva mediante el desarrollo de las habilidades técnicas e interpretativas en el instrumento. Las clases son grupales y de una hora semanal.
- ***Classical Piano Course***, se presenta como un Curso de profundización en la interpretación del instrumento y en los fundamentos musicales, enfatizándose el desarrollo de la técnica pianística de nivel elemental y avanzado. Este Curso, según se indica en la información ofrecida sobre el mismo, también es válido para preparar a los estudiantes para determinados exámenes, tales como los Exámenes Musicales Británicos. Las clases son individuales, de media hora de duración.

En **EEUU** se ofertan los siguientes Cursos para niños y niñas en edad escolar:

- ***Young Musician's Course (YMC)*** o *Curso para jóvenes músicos* si comienzan entre los 6 y los 8 años de edad. De tres años de duración. Parece corresponderse con *Children's Electone course (CEC)*
- ***Junior Extension Course (JXC)*** Para los niños y niñas que han superado el JMC. De dos años de duración. Clases colectivas.
- ***Junior Advanced Course (JAC)*** Para los niños y niñas que han superado el JXC. De dos años de duración. Clases colectivas.
- ***Junior Special Advanced Course. (JSAC)*** Para los niños y niñas que han superado el JMC y una prueba de audición. De cuatro años de duración. Clases colectivas.

En **Venezuela** los Cursos ofertados para niños y niñas en edad escolar son:

- *Curso Extensión*, dirigido a los estudiantes que han superado el *Curso Estrellita* (JMC). Es equivalente al JEC. Su duración es de dos años, y presta especial atención al desarrollo motriz mediante la ejecución instrumental.
- *Curso Avanzado*, dirigido a los estudiantes que han superado el *Curso Extensión* (JEC). Es equivalente al JAC. Su duración es de dos años. Este programa comenzado en *Estrellita*, culmina con el desarrollo de la creatividad musical manifestado mediante la capacidad para componer e interpretar de forma comprensiva la música.
- *Young Music Course* (CEC) Las siglas que aparecen junto al nombre del Curso y el programa descrito en la información del mismo indican que se corresponde con *Children's Electone Course* (CEC). Está dirigido a niños y niñas entre 6 - 8 años y comprende 6 niveles que se completan en tres años. En él se compagina el entrenamiento auditivo con el aprendizaje de los conocimientos musicales básicos y la técnica instrumental del órgano Electone.
- *Electone Square y Electone Planet*. Curso que comprende dos niveles y se completa en tres años. Se pretende que el estudiante pueda ejecutar un amplio repertorio en el órgano Electone adquiriendo las habilidades necesarias para aprovechar sus posibilidades tímbricas y orquestales.
- *Yamaha keyboard Course*. Curso para estudiantes que deseen adquirir la técnica de ejecución del teclado como solistas. El Curso consta de 6 niveles que se completan en 6 meses aproximadamente cada uno. Las clases son grupales y de una hora semanal.

En **Colombia** la oferta parece reducirse:

- *Curso Extensión*, dirigido a los estudiantes que han superado el *Curso Estrellita* (JMC). Es equivalente al JEC. Su duración es de dos años, y presta especial atención al desarrollo motriz mediante la ejecución instrumental.
- *Curso Avanzado*, dirigido a los estudiantes que han superado el *Curso Extensión* (JEC). Es equivalente al JAC. Su duración es de dos años. Este programa comenzado en *Estrellita*, culmina con el desarrollo de la creatividad musical manifestado mediante la capacidad para componer e interpretar de forma comprensiva la música.

En **México** se ofertan los siguientes Cursos:

- **Curso Extensión**, dirigido a los estudiantes que han superado el *Curso Estrellita* (JMC). Es equivalente al JEC. Su duración es de dos años.
- **Curso Avanzado**, dirigido a los estudiantes que han superado el Curso Extensión (JEC). Es equivalente al JAC. Su duración es de dos años.
- **Curso Infantil de Electone**, correspondiente al llamado *Children's Electone Course* (CEC) de Japón y al *Young Music Course* (CEC) de Venezuela; dirigido a niños y niñas a partir de los 6 años de edad.
- **Cursos de Electone Music Square y Music Town**, para adquirir habilidad en el dominio de dicho instrumento.

En **Reino Unido**²²⁵ las Escuelas Yamaha ofrecen los siguientes Cursos para niños y niñas en edad escolar:

- **Junior Extension Course (JEC)** dirigido a los estudiantes que hayan superado JMC. Duración de dos años con una sesión de clase semanal de 1 hora (40-44 semanas lectivas).
- **Junior Advanced Course (JAC)** dirigido a los estudiantes que hayan superado JEC. Duración de dos años con una sesión de clase semanal de 1 hora (40-44 semanas lectivas).
- **Junior Plays for Keeps** o *Junior toca para mantenerse*, dirigido a estudiantes a partir de 6-7 años de edad, de 3-4 años de duración. Ofrece una educación musical comprensiva en un ambiente lúdico. El proceso de aprendizaje básico es: escuchar-cantar-tocar-leer, desarrollándose la habilidad de tocar un repertorio de piezas en el instrumento. Parece ser el equivalente a *Children's Electone Course* (CEC) de Japón.
- **The piano Course for Children** o *Curso de piano para niños*, dirigido a estudiantes a partir de 7 años. Les permite avanzar en las habilidades musicales generales mediante la práctica de este instrumento de teclado.

²²⁵ Información recogida de http://www.yamaha-music.co.uk/yms/yms_schools.asp

En **Francia** se ofertan los siguientes Cursos para estudiantes en edad escolar:

- *Le Musiclub des enfants* o *Club Musical de los niños*, a partir de los 6 años. Este Curso, desarrollado sobre el modelo del *Musicclub des petits*, equivalente a JMC, y adaptado a la edad escolar, permite un desarrollo rápido de las capacidades musicales globales mediante el aprendizaje de un instrumento de teclado. Parece ser el equivalente a *Children's Electone Course* (CEC) de Japón.
- *Le Clavinova Club* o *Club Clavinova*, a partir de los 8 años, donde los niños y niñas aprenden música mediante el aprendizaje de ejercicios progresivos de estilos variados, aprovechando las diferentes sonoridades y variedad de estilos y autoacompañamientos que permiten estos pianos digitales.

En **Italia** las Escuelas de Música Yamaha proponen dos opciones como continuación a su Curso *Estrellita*: el curso *Clavinova Club* de piano, o el *Electone Club* enfocado al órgano electrónico. Se completa la oferta con el *Curso de teclado* dirigido a los niños y niñas que se inicien en la música con 6-7 años.

- *Curso de teclado para niños y niñas*. Dirigido a estudiantes desde los 6-7 años, parece corresponder con el *Children's Electone Course*. Consta de 4 niveles que se desarrollan aproximadamente en 3 años. Se propone igualmente como continuación el *Curso Electone* o *Clavinova*. Las clases son colectivas y de una hora semanal.
- Curso de piano moderno *Clavinova Club* dirigido a los estudiantes que quieran aprender a tocar este instrumento. Recomendado como continuación para los estudiantes que hayan cursado *Estrellita*. Se articula en 4 niveles que se realizan en 3 años aproximadamente. Se incluye el estudio de piezas de repertorio de nivel progresivo, ejercicios técnicos, principios de armonización y arreglo de melodías y música en ensemble. Las clases son colectivas, de una hora semanal.
- Curso de órgano electrónico *Electone Club* dirigido a estudiantes que deseen acercarse al mundo de la música a través de este instrumento. Recomendado como continuación para los estudiantes que hayan cursado *Estrellita*. En este curso se profundiza más intensamente en los sonidos orquestales y en los estilos, en las posibilidades de orquestación que ofrece el instrumento y en la práctica de ensembles. Se articula en 8 niveles de estudio que se realizan en 5 años aproximadamente. Las clases igualmente son colectivas, de una hora semanal.

2.1.3 Cursos para jóvenes y adultos

En Japón:

- ***Electone Course***. Curso para chicos y chicas mayores, de Escuela Secundaria, que deseen aprender música utilizando el Órgano Electone. Su diseño especial les permite aprender fácilmente. En este grupo de Cursos, las clases de Electone para adultos cubren las diferentes necesidades de los estudiantes, desde los que buscan disfrutar de la música como hobby hasta los que desean alcanzar un alto nivel de competencia en el instrumento.
- ***Piano Course***. Diseñado para adultos de cualquier edad que quieren aprender a tocar el piano.
- ***Pop Music School (PMS)*** La *Escuela de Música Pop* ofrece 13 cursos diferentes incluyendo instrumentos para grupos de música pop, como la guitarra eléctrica, bajo eléctrico y batería, instrumentos de viento tales como la flauta o instrumentos tan populares como el piano o el violín. Los estudiantes aprenden técnicas de interpretación a través de lecciones motivadoras en pequeños grupos. Hay también clases donde se puede aprender a tocar otro tipo de instrumentos como la ocarina o el ukelele. Los estudiantes no sólo aprenden cómo tocar instrumentos musicales, sino que también participan en seminarios para adquirir mayor variedad de técnicas y conocimientos musicales.

En Singapur:

- ***Electone Musicians Course*** o *Curso para músicos de Electone*, para estudiantes de 10 a 15 años de edad, con escasos o nulos conocimientos musicales. Se les proporciona una base de conocimientos musicales fundamentales a través de la práctica interpretativa en el Electone. El Curso incluye el aprendizaje de principios de composición, improvisación y arreglos en el instrumento. La duración es de dos años, y las clases son colectivas (8-10 estudiantes) durante una hora semanal.
- ***Organ Recreation Programme*** o *Programa recreativo de órgano*, para estudiantes de 16 años en adelante, con escasos o nulos conocimientos musicales, que desean aprender música sólo por el placer de interpretar melodías en el órgano Electone, sin la realización de exámenes. La estructuración del programa de aprendizaje pretende estimular el sentido musical de los estudiantes y desarrollar su creatividad. La duración es de un

año, y las clases son colectivas (8-10 estudiantes) durante una hora semanal. Este Curso está disponible también para adultos.

- ***Contempo Pop Music School*** o *Escuela de Música Pop Contemporánea*, Cursos para disfrutar haciendo música. Se ofertan diferentes instrumentos y se pretende la expresión del alumnado a través del instrumento elegido, mediante el aprendizaje de melodías de música pop. En la información acerca de la Escuela de Música Pop se indica que el profesorado de estos Cursos ha sido formado en reconocidas Escuelas de Música o son músicos en activo. Los Cursos de esta *Escuela de Música Pop Contemporánea* están dirigidos tanto a jóvenes como a adultos.

En **Malasia** se ofertan los siguientes Cursos para jóvenes y adultos:

- ***Electone Musician Course***, o *Curso de Músicos de Electone*, para acceder al cual no se necesitan conocimientos musicales. Su objetivo, tal como se indica en la presentación del Curso es disfrutar con la música, aprendiendo a tocar el Electone. Con un amplio repertorio de piezas de diferentes estilos musicales como base, los estudiantes aprenden los fundamentos musicales tocando, realizando arreglos, creando e improvisando en el instrumento. Cuenta con apoyo de CDs y diskettes de acompañamiento para el aprendizaje musical. Estas clases son individuales, de media hora a la semana.
- ***Pop Piano Course***, presentado como un Curso para variado tipo de estudiantes: amantes de la música, músicos amateurs, profesores de música, jóvenes o adultos. Se caracteriza por un amplio y variado repertorio con discos de acompañamiento para el piano digital Clavinova. El tipo de enseñanza puede ser individual (media hora a la semana) o en grupo (una hora semanal).

En **EEUU** se proponen ***Keyboards Encounters*** o Encuentros de teclado en su educación de adultos.

En **Venezuela** la oferta de Escuelas Yamaha para jóvenes y adultos se canaliza a través de *Pop Music School*:

- ***La Pop Music School (PMS)*** de Yamaha para jóvenes y adultos tiene como objetivo la enseñanza de la música pop. El trabajo se orienta a la adquisición de la técnica concreta del instrumento elegido para poder tocar música en diferentes estilos como el Rock, Jazz, New Age, etc. Los estudiantes reciben formación en lectura musical, audición, ritmo, armonía ejecución

instrumental y técnicas para tocar en grupo. El programa está diseñado para dos años y medio aproximadamente y cuando los estudiantes han alcanzado cierto nivel se fomenta la técnica de ensemble, para que adquieran la experiencia de tocar en grupo. Las clases son de dos horas semanales, en grupos reducidos, teniendo en cuenta el instrumento, la edad y el nivel de conocimientos.

En **México** igualmente la oferta para jóvenes y adultos se centra en *Cursos de Música Pop*.

En **Reino Unido** la oferta de Cursos para jóvenes o adultos es la siguiente:

- *Play for Keeps*, Curso para mejorar las habilidades de interpretación en el instrumento de teclado y profundizar en los conocimientos musicales. Se admiten estudiantes principiantes o intérpretes de nivel medio o avanzado. Dirigido a jóvenes a partir de 9 años o adultos.
- *The Piano Mate Course for Adults* o *Curso de piano de compañeros para adultos*, para estudiantes jóvenes, a partir de 9 años o adultos.

En la información sobre las Escuelas Yamaha de Reino Unido se indica que los Cursos de teclado de estas Escuelas disponen de programas de examen acreditado para la obtención de calificaciones y que son reconocidos y respaldados por la normativa musical dentro del Plan de Estudios Nacional.

En **Francia** los Cursos para adultos se adaptan al nivel y capacidad del alumnado, ofertándose diferentes instrumentos de teclado: *Clavinova, piano, teclados, órgano*. Se aprende música tocando, mediante la práctica instrumental. Las clases se imparten de forma colectiva o individual según las necesidades.

En **Italia** las Escuelas de Música Yamaha ofertan Cursos para jóvenes y adultos, orientados hacia instrumentos de teclado como piano, órgano o teclados electrónicos.

- Curso de piano moderno *Clavinova Club* dirigido a los estudiantes que quieran aprender a tocar este instrumento. Se articula en 4 niveles que se realizan en 3 años aproximadamente. Se incluye el estudio de piezas de repertorio de nivel progresivo, ejercicios técnicos, principios de armonización y arreglo de melodías y música en ensemble. Las clases son colectivas, de una hora semanal.

- Curso de órgano electrónico *Electone Club* dirigido a estudiantes que deseen acercarse al mundo de la música a través de este instrumento. En este curso se profundiza más intensamente en los sonidos orquestales y en los estilos, en las posibilidades de orquestación que ofrece el instrumento y en la práctica de ensembles. Se articula en 8 niveles de estudio que se realizan en 5 años aproximadamente. Las clases igualmente son colectivas, de una hora semanal.

2.1.4 El Yamaha Master Class

El “Yamaha Master Class” o *Clases de alto nivel Yamaha*, fue fundado en Japón en 1988, para dar oportunidades de entrenamiento musical avanzado a niños y niñas que estudian en el Sistema de Educación Musical Yamaha y que demuestran un potencial musical excepcional. Los estudiantes del “Yamaha Master Class” son seleccionados mediante una audición.

El Curso “Yamaha Master Class”, de la Fundación Yamaha se estableció en 1996 para ayudar a los estudiantes seleccionados a adquirir los fundamentos musicales esenciales para el entrenamiento profesional.

Muchos artistas internacionales distinguidos participan, impartiendo lecciones especiales y seminarios, tanto en Japón como en el extranjero, y todos los aspectos del Curso giran en torno a la preparación de músicos profesionales y con nivel internacional.

2.1.5 El Sistema de Examen de Grado Yamaha

La Fundación Musical Yamaha, organización establecida con el propósito de promover la música y su popularización, incluye en su sistema de enseñanza los programas de formación de su profesorado, de gran consideración, no sólo en Japón sino también en otros países de mundo.

El *Sistema de exámenes de Grado* de Yamaha se estableció en 1967 con el propósito de capacitar a todos los estudiantes que quisieran mejorar sus conocimientos musicales de forma sistematizada, verificando sus capacidades generales. Se ha desarrollado para capacitar al profesorado a autoevaluarse en la mejora de sus propias habilidades musicales interpretativas y docentes. Su objeto es perfeccionar y estandarizar la enseñanza musical Yamaha garantizando en el profesorado, mediante estos exámenes, la consecución de

ciertos niveles de conocimiento musical, profesionalidad y habilidades de enseñanza.

En el caso de los graduados del JMC, la *evaluación de habilidades fundamentales* capacita a los estudiantes para seguir avanzando y obtener confianza en sus progresos musicales. Este sistema también está abierto a todos aquellos que, sin estudiar en el Sistema de Educación Musical Yamaha, soliciten ser aceptados para recibir asesoramiento sobre sus habilidades musicales.

El Sistema de exámenes de Grados Yamaha consta de 9 niveles, que van desde el 9 hasta el 1.

- **Grados 9 al 6**, dirigidos a los “amateurs” y estudiantes de las Escuelas de Música Yamaha. Los exámenes evalúan la habilidad de interpretación en el instrumento.
- **Grados 5 al 3**, dirigidos a los graduados profesionales que quieren llegar a formar parte del profesorado Yamaha. Realizan dos categorías de exámenes, como se puede observar en la figura que se muestra a continuación: uno para evaluar la habilidad de interpretación en el instrumento – figuran únicamente las referidas a los instrumentos de teclado *Piano* y *Electone*, aunque también existen exámenes de grado para otros instrumentos como guitarra, instrumentos de viento o batería – y otro para evaluar los conocimientos musicales y técnicos requeridos para la enseñanza musical, llamado “Fundamentals”, o *Fundamentos*.
- **Grados 2 y 1**, reservados para intérpretes profesionales. Los exámenes evalúan la competencia interpretativa de músicos profesionales.

Según las informaciones de la Fundación Musical Yamaha, hoy en día el sistema de examen de grado para estudiantes y profesorado se utiliza en más de 30 países con excelentes resultados. El número total de solicitantes para participar en el Sistema, después de más de 30 años, sobrepasa los 7,6 millones de personas²²⁶.

En la figura 7 se representa gráficamente el Sistema de exámenes de Grado de Yamaha en Japón.

²²⁶ La información referida a la Educación Musical Yamaha en Japón, a la estructuración de sus Cursos de aprendizaje musical y de la formación de su profesorado ha sido extraída de <http://www.yamaha-mf.or.jp>

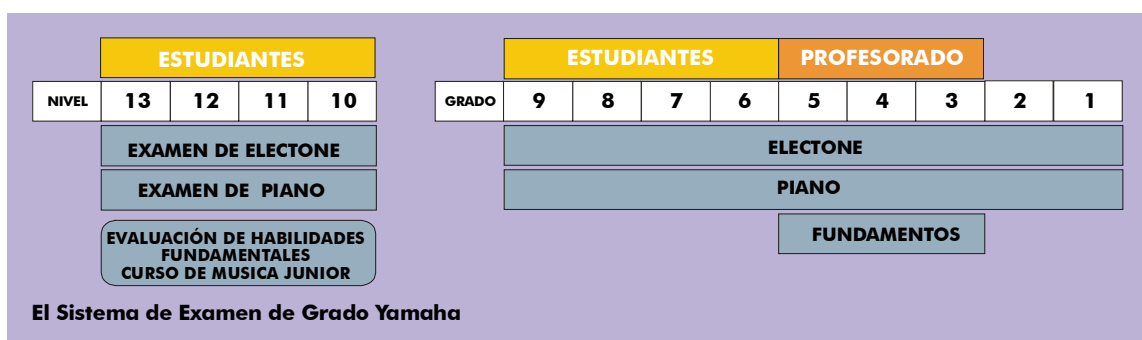


Figura 7. Sistema de Examen de Grado Yamaha en Japón

Fuente: Yamaha Music Foundation

La *Yamaha Corporation of America Music Education Division* lleva a cabo anualmente talleres preparatorios para los exámenes de Grado de profesorado. A través de las Escuelas de Música Yamaha locales, se facilita a los interesados repertorio, cuadernos de improvisación y para tocar a primera vista, ejemplos de exámenes anteriores, diskettes, audio cassettes, CD, y vídeos con guías de estudio para los exámenes de Grado 5 de Piano y Electone.

Los candidatos a profesores o profesoras Yamaha deben poseer habilidades musicales comprensivas en los siguientes campos: interpretación al teclado, armonía al teclado, cantar y tocar a primera vista, improvisación y teoría musical. Además, tal como se indica en la información de la *Yamaha Corporation of America*, deben tener aptitudes y vocación para trabajar con niños y niñas, y estar dispuestos a dedicarse genuinamente a la enseñanza musical de los principiantes. Para obtener el Certificado como profesor o profesora del Sistema de Educación Musical Yamaha, los aspirantes deben superar los pertinentes exámenes de Grado, una entrevista personal y ser contratados en una Escuela de Música Yamaha. La formación del profesorado incluye dos días “dentro del Sistema de Educación Musical Yamaha” (Intro to YMES) seguida por un “Seminario A” - una semana intensiva de seminario dirigido por miembros cualificados de *Yamaha Music Education* -. Después de adquirir experiencia en el aula, el profesorado recibe formación adicional en otros seminarios, que les preparan para impartir otros cursos.

La figura 8 muestra gráficamente el procedimiento seguido en EEUU para acreditar al profesorado de Yamaha.

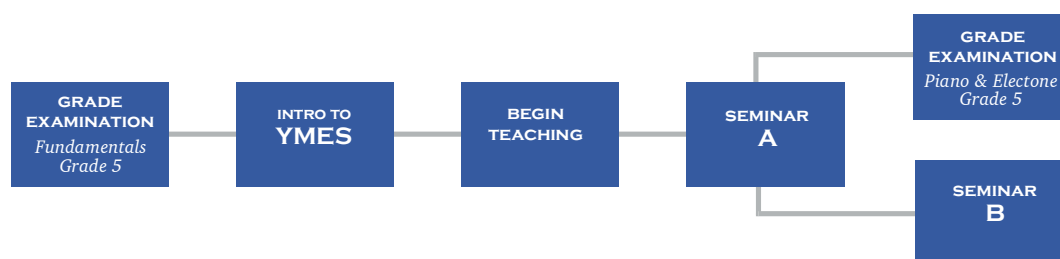


Figura 8. Procedimiento para la Certificación del Profesorado Yamaha en EEUU

Fuente: Yamaha Corporation of America

2.2 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO YAMAHA Y LA INVESTIGACIÓN MUSICAL

Yamaha destaca que las capacidades de los profesores y profesoras influyen significativamente en los logros de los estudiantes. Por esta razón, la Fundación Musical Yamaha organiza periódicamente Seminarios de Formación para su profesorado en los que se profundiza en los programas de enseñanza musical Yamaha, con el fin de que alcancen un completo conocimientos de los mismos y adquieran las técnicas pedagógicas más adecuadas para impartirlos, de acuerdo con la edad de los estudiantes.

En todo el país se organizan Seminarios voluntarios de Formación y se establecen Programas de estudio en grupo donde el profesorado tiene la oportunidad de perfeccionarse en sus habilidades instrumentales y docentes.

Además, se organiza anualmente un Simposio en el cual profesores y profesoras de Escuelas Yamaha de todo el país tienen la oportunidad de poner en común el resultado de sus investigaciones, que posteriormente se reflejarán en el curriculum de educación musical Yamaha y en los libros de textos.

También se mantienen contactos periódicos con el profesorado de Escuelas Yamaha de otros países. Estos contactos internacionales e intercambios contribuyen a fomentar la calidad del profesorado, manteniéndoles activos en su perfeccionamiento como educadores de música.

En cuanto a la investigación musical, el escenario de la educación musical está sufriendo muchos cambios con la incorporación de nuevas tecnologías. La Fundación Musical Yamaha promueve y apoya programas musicales en los que se utilizan teclados electrónicos en combinación con ordenadores para la enseñanza musical escolar.

Según la información obtenida en la página web de Difusión Musical Yamaha de México se han iniciado actividades de colaboración entre la Secretaría de Educación pública de ese país y las Escuelas Yamaha de México, lo que nos parece de gran importancia, ya que supone unir esfuerzos en el beneficio y difusión de la educación musical.

“la actividad de Yamaha a nivel internacional se ha visto también reconocida por la cooperación que se lleva a cabo entre la fundación y varios de los principales conservatorios de Europa y otras instituciones o reconocidos músicos internacionales [...]

En nuestro país, la Secretaría de educación Pública ha reconocido la importancia de la labor musical de Yamaha de México en favor de la enseñanza musical y [...] se han iniciado actividades de colaboración entre ambas instituciones para avanzar en el extenso camino de la educación musical.”

2.3 LA ACADEMIA DE MÚSICA YAMAHA

Otra actividad de la Fundación Musical Yamaha es el apoyo en la carrera profesional de jóvenes músicos. La *Academia de Música Yamaha* se estableció en Japón en 1970 como el primer instituto educativo enfocado a los especialistas en música popular. Todos los profesores y profesoras de la Academia son músicos profesionales y las clases están equipadas con la más alta tecnología. En ella se enseña composición, arreglos y grabación, fomentándose la participación de los estudiantes en actuaciones en directo y los contactos con artistas extranjeros, para ayudar a los principiantes a adquirir las habilidades básicas de forma comprensiva y desarrollar su creatividad. Desde 1993 el curriculum de la Academia incluye música clásica.

La Academia apoya a los estudiantes incluso una vez graduados, en el desarrollo de sus carreras artísticas o profesionales. Según la información ofrecida por la propia Fundación Musical Yamaha, muchos de sus graduados han llegado a ser profesores de música o han alcanzado fama en el escenario musical japonés.

La *Academia Musical Yamaha* de Singapur se establece en 1991 como una filial de la Fundación Musical Yamaha, formando parte de la red de Escuelas Musicales Yamaha. Reconocida por el Ministerio de Educación de este país, ofrece educación musical en el Pacífico Asiático. En la Academia pueden estudiar desde amantes de la música hasta músicos profesionales y profesores. Existen programas de piano, electone, guitarra, violín y canto que permiten la obtención de certificados y títulos.

En dicha Academia se pueden realizar Cursos modulares de 6 meses para cualificar a profesores o músicos en áreas específicas de la Música. De este modo se ofertan Cursos de armonía contemporánea, pedagogía del piano, educación musical, composición, orquestación, música y movimiento, etc.

Después de un programa intensivo de dos años para estudiantes que deseen perfeccionar su formación para la interpretación profesional o para la enseñanza musical, se puede conseguir el *Diploma in Music* de la Academia de Singapur.

La Universidad de Southern Queensland, Australia (USQ) y la Academia de Música Yamaha de Singapur colaboran en un programa para ayudar al profesorado a mejorar en su tarea docente. Este programa se centra en asignaturas disponibles a través de educación a distancia. Al finalizar dichos estudios, de dos años de duración, se obtiene el título de Diplomado en Música. (*Bachelor of Music Degree*).

2.4 ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN MUSICAL Y PROMOCIÓN DE ARTISTAS

2.4.1 El *Junior Original Concert*

El *Concierto Original Junior* (JOC) es una oportunidad para que los estudiantes de las Escuelas Yamaha interpreten en público sus propias composiciones. Considerada la actividad final del concepto de educación musical Yamaha, en él los niños y niñas pueden expresar libremente sus propios sentimientos a través de la creación musical.

Desde que se inició esta actividad de difusión musical, con el primer concierto de Yamaha en Nemu-Statō en 1972, su interés ha ido aumentando hasta convertirse en un Concurso, que pretende servir de estímulo para el desarrollo musical de los participantes. En la actualidad, Yamaha recibe alrededor de 35.000 solicitudes cada año, incluyéndose composiciones de niños y niñas de todo el mundo.

Las actividades relacionadas con el JOC no se limitan a Japón. Desde 1974 los niños y niñas que participaron en estos conciertos fueron invitados para actuar en el extranjero. Participaron en más de 250 conciertos en 28 países diferentes, y fueron llamados “los Jóvenes Embajadores de la Música”. Actuaron con renombrados Directores y orquestas como la Orquesta Sinfónica

Nacional Washington D.C. bajo la dirección de Mstislav Rostropovich, o la Orquesta Sinfónica de Viena dirigida por Horst Stein.

En 1986 se estableció el *Concierto Original Juvenil* (YOC) para intérpretes mayores de 15 años, que recibió una buena acogida ante el alto nivel de las composiciones musicales presentadas, según los datos de la Fundación Musical Yamaha.

2.4.2 El Electone Festival

El órgano Electone²²⁷ es un instrumento de teclado electrónico, creado por Yamaha en 1959, y caracterizado por su gran capacidad expresiva. Ha sido un instrumento muy utilizado en el Sistema de Educación Musical Yamaha. El *Festival Electone* ha servido para mostrar al público la versatilidad de este nuevo instrumento, fruto de la era electrónica, y las posibilidades que ofrece a los intérpretes del mismo para conseguir originalidad y variedad en sus creaciones personales.

El Primer Concurso de Electone se celebró en 1964. Su fin era estimular el talento de los jóvenes intérpretes de este instrumento y dar a conocer nuevas técnicas de ejecución. El éxito de este Concurso, de celebración anual, llevó a su distribución en dos partes: Festival Nacional e Internacional de Electone. Este último es un Concurso reconocido a nivel mundial del cual nacen grandes intérpretes de este instrumento. Su objetivo es precisamente fomentar el desarrollo de nuevos talentos y elevar el nivel de creación y composición específica para este sofisticado instrumento musical electrónico.

2.4.3 El Teens' Music Festival (TMF)

El *Festival de Música para adolescentes* admite los más variados gustos y estilos musicales; no hay límites en la forma de expresión musical. Es un Festival de música de estilo libre en el que pueden participar todos los adolescentes menores de 19 años que lo deseen.

²²⁷ El Órgano Electone, modelo D-1, creado por Yamaha en 1959 y bautizado con dicho nombre por el propio Genichi Kawakami, es el primer órgano electrónico con transistores. Aunque la idea procedía del órgano americano que fabricaba Hammond, los japoneses consiguieron un instrumento totalmente nuevo, más versátil, con muchas y variadas funciones musicales. Para más información sobre este instrumento, ver capítulo III *Los instrumentos de teclado. Su evolución histórica*. 4.12.5 *El órgano Electone*.

Esta actividad está patrocinada por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón, que ofrece premios de apoyo para animar en su participación. Iniciado en 1987, el Festival de música para adolescentes se celebra a modo de Olimpiada. Sus participantes son en su mayoría estudiantes de escuelas secundarias que aprovechan la oportunidad de actuar ante el público individualmente o en grupo.

2.4.4 El *World Popular Song Festival*

El *Festival Mundial de Canciones Populares* que se celebra anualmente es un Concurso Internacional para jóvenes músicos que desean abrirse camino en el terreno profesional. Los seleccionados reciben apoyo de la Fundación Musical Yamaha para continuar su formación musical y realizar su debut profesional.

2.4.5 Promoción de artistas

La Fundación Musical Yamaha muestra su apoyo y dedicación a cantantes y compositores con talento, bien surgidos desde sus Cursos de Educación Musical o seleccionados en los diferentes Festivales o Concursos patrocinados por ellos. Descubrir y entrenar artistas, ofreciéndoles una oportunidad de éxito en el campo musical y produciendo su música, es una de sus principales actividades de difusión musical.

2.5 ACTIVIDADES DE PUBLICACIÓN Y PRODUCCIÓN

Las publicaciones de Yamaha van en consonancia con su concepto básico de popularización musical y ofrecer al público en general la oportunidad de familiarizarse con la música como medio de enriquecer sus vidas.

Entre sus publicaciones se encuentran:

- Libros de Texto y Guías de enseñanza del Sistema de Educación Musical Yamaha.
- Libros de Texto y Guías de enseñanza para instrumentos de viento.
- Guías y libros anexos para exámenes de Grado.
- Libros de canciones y cuadernos musicales.
- Libros y materiales de promoción musical.

Yamaha publica muchos de sus materiales educativos para el extranjero, siendo estos libros traducciones del original japonés. Con ello tratan de establecer el Sistema de Educación Musical Yamaha como una institución musical verdaderamente internacional.

En cuanto a sus actividades de Producción, Yamaha realiza publicaciones musicales originales de los Conciertos Originales Infantiles y de los Festivales *Electone* y de Música Popular, protegiendo los derechos de autor y presentando la música al público en forma de material grabado. Igualmente produce software musical y de datos para el uso en los instrumentos de teclado digital de Yamaha.

2.6 ACTIVIDADES MUSICALES CULTURALES Y SOCIALES

Yamaha apoya los acontecimientos culturales del país, produciendo música para ceremonias y actuaciones de carácter nacional o internacional, tales como competiciones deportivas.

Entre sus actividades de contribución social, y de acuerdo con su objetivo de contribuir a una sociedad feliz y saludable mediante la música, se encuentran la educación musical de sus Escuelas Yamaha, sus actividades de popularización de la música y sus Seminarios de formación del profesorado.

Parte del beneficio que obtiene Yamaha de los Conciertos y Festivales se utiliza desde 1988 para ayudar económicamente a estudiantes de música tanto japoneses como de otras nacionalidades. Desde 1999 el sistema de apoyo Yamaha a los estudiantes es más amplio e incluye:

- Becas para estudiantes de música con talento.
- Apoyo económico a músicos jóvenes para la realización de actividades musicales varias.
- Apoyo económico a individuos o grupos que realizan investigaciones académicas en el campo musical.

Otro de sus servicios es la Biblioteca de la Fundación Yamaha, abierta al público, con gran cantidad de material musical: libros, partituras, discos y CDs.

3

ESCUELAS YAMAHA EN ESPAÑA

En España hay alrededor de 45 Escuelas Yamaha.²²⁸ Los Cursos que ofrecen estas Escuelas son los que aparecen en la figura 9.

Para hablar de ellos es necesario establecer una primera diferenciación: los Cursos ofertados para niños y niñas, y los dirigidos a jóvenes y adultos. Como muestra la figura 9, hay una diferenciación clara en el objetivo perseguido en ambos tipos de Cursos; cuando se refieren a niños y niñas, que comienzan sus estudios musicales entre los 4 y los 7 años, se habla de Cursos “educacionales”, mientras que si se refieren a jóvenes a partir de los 10 años o a adultos, hablan de Cursos de “entretenimiento”. Esta diferenciación es importante porque tiene su fundamento en la necesidad de una educación precoz y sistematizada de la Música para obtener los beneficios que ésta aporta en conjunto al desarrollo de la personalidad de niños y niñas. Aún así, abren las puertas a otro tipo de demandantes como alumnado a partir de los 10-11 años y adultos, a los que ofrecen diferentes Cursos para entrar en contacto con la Música, desde la perspectiva del disfrute y el entretenimiento.

Se hablará a continuación de forma general de los distintos Cursos ofrecidos por las Escuelas Yamaha en España, para dirigir luego una mirada más atenta a los Cursos “educacionales” para niños y niñas, objeto del presente estudio.

3.1 CURSOS “EDUCACIONALES” PARA NIÑOS Y NIÑAS

Son Cursos diseñados expresamente para la enseñanza infantil, con un objetivo *educacional* marcado por los inicios de una enseñanza musical precoz. Nos referimos a los Cursos *Estrellita e Infantil*.

²²⁸ Información extraída de <http://www.pasoo.com/salarono/escuela.html>

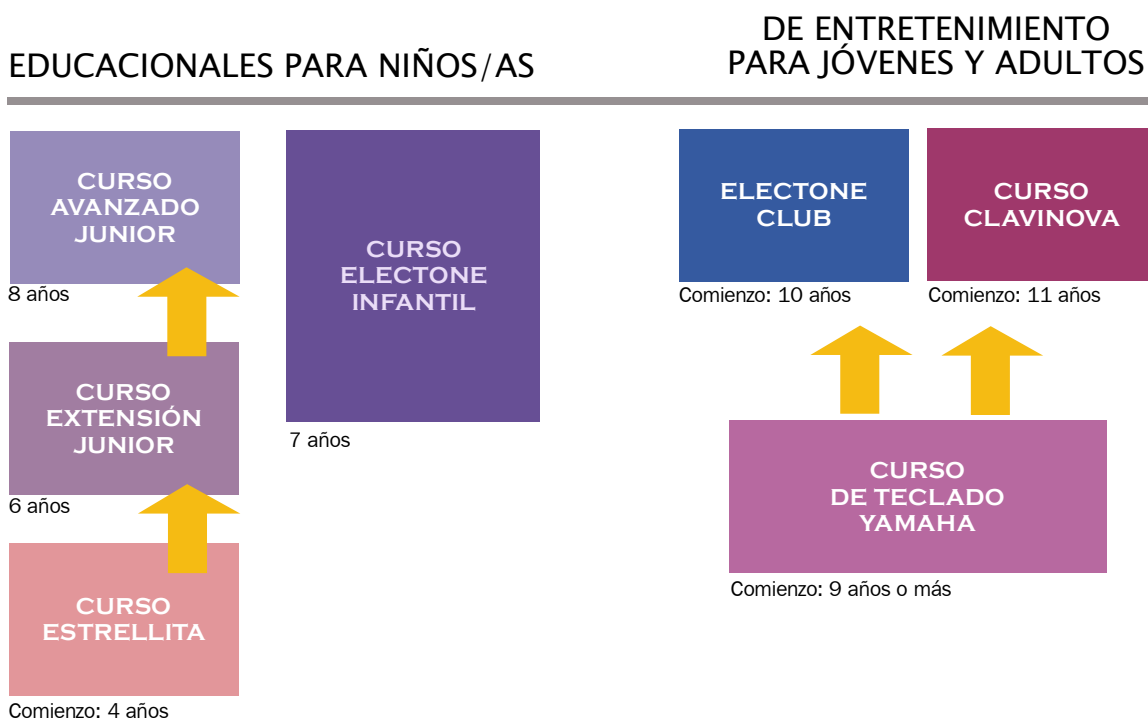


Figura 9. Cursos para niños/as del Sistema de Educación Musical Yamaha en España
Fuente: Yamaha-Hazen Música S.A.

3.1.1 Cursos de *Estrellita-Extensión-Avanzado*²²⁹ (Para niños y niñas desde 4 años)

- **Curso *Estrellita*:** (De 4-6 años) El programa es de dos años de duración (cuatro semestres) y consiste en una clase semanal de una hora. Se trabaja en grupos reducidos (entre 4 y 9 alumnos). Cada estudiante dispone de un teclado electrónico, lo que resulta estimulante, ya que se les anima a realizar juegos al teclado desde el primer día.

²²⁹ Información recogida de documentos informativos internos de Yamaha,
<http://www.pasoo.com/salarono/escuela.html>
<http://www.incolmotos-yamaha.com.co/musical/escuelas/cursos.html>
<http://www.yamaha-ve.com/educativo.html>

Los niños y niñas van acompañados por su madre o por su padre a las clases. Esto les permite aprender juntos y a la vez se favorece el ambiente musical en el hogar.

En las clases de *Estrellita* los niños y niñas escuchan música, cantan, tocan el teclado, hacen movimiento y se inician en la lectura y escritura musical. Se pone especial énfasis en la audición y en el reconocimiento de sonidos, para el desarrollo del oído musical, aprovechando que a estas edades este órgano experimenta un rápido desarrollo.

Basándose en el principio de *Educación Oportuna*, el objetivo principal del Curso *Estrellita* es proporcionar a niños y niñas un conocimiento básico y general de la música, cuando su capacidad auditiva les permite asimilar las cosas de manera natural. Corresponde al *Junior Music Course* (JMC) de Japón.

- **Curso Extensión:** (De 6-8 años) Programa igualmente de dos años de duración, continuación de *Estrellita*, que pone especial énfasis en el desarrollo de la motricidad fina (manos y dedos) adaptándose al desarrollo físico natural del estudiante. Su objetivo principal es ampliar la interpretación en el teclado, desarrollando la técnica de ejecución tanto individualmente como en ensemble²³⁰. Paralelamente, se pretende aumentar el nivel de desarrollo auditivo y establecer las bases de la creatividad musical mediante la realización de pequeñas composiciones por parte del alumnado. Corresponde al *Junior Extension Course* (JEC).
- **Curso Avanzado:** (De 8-10 años) Una vez que los niños y niñas han adquirido un alto nivel de desarrollo auditivo y de ejecución instrumental, el Programa del Curso Avanzado, nuevamente de dos años de duración, se centra en el desarrollo de la creatividad musical, la composición y los arreglos. Corresponde al *Junior Advanced Course* (JAC).

3.1.2 Curso *Electone Infantil* ²³¹ (Para niños y niñas desde los 6-7 años)

Este Curso está dirigido a niños y niñas entre 6-9 años de edad que no han recibido antes educación musical. Con el mismo sentido lúdico y creativo que el Curso *Estrellita*, los niños del Curso *Infantil* desarrollan sus capacidades musicales y la coordinación motriz mediante la interpretación de canciones al teclado.

²³⁰ Del francés *ensemble* en conjunto.

²³¹ Información recogida de Kawakami, G. (1982) pp. 77-78.

El programa está pensado para desarrollar en el alumnado la habilidad de ejecución instrumental del órgano *Electone*, ya que a partir de los 7 años los músculos de los dedos se desarrollan con rapidez y es la edad idónea para trabajar la técnica del teclado. Los 6 niveles del Curso se desarrollan aproximadamente en 3 años de duración.

3.2 CURSOS “DE ENTRETENIMIENTO” PARA JÓVENES Y ADULTOS

Las Escuelas de Música Yamaha en España, siguiendo su filosofía de “Música para todos” ofrecen además Cursos *de entretenimiento* para jóvenes y adultos, cuyo objetivo principal es el aprendizaje de la Música de forma distendida mediante el disfrute. Nos referimos a los Cursos de Teclado Yamaha, *Clavinova* o *Electone Club*.

3.2.1 Curso de teclado Yamaha

Curso de carácter general sobre teclado, pensado para estudiantes a partir de la edad de 9 años. De uno a dos años de duración, ampliable, en él se enseñan nociones fundamentales de Música así como la técnica del teclado, mediante la interpretación de piezas de repertorio de progresiva dificultad.

3.2.2 Curso *Electone Club*

Curso para estudiantes de cualquier edad a partir de los 10 años, en el que se enseña la técnica específica del Órgano *Electone*, consiguiendo la ejecución de un amplio repertorio con la posibilidad de hacer arreglos musicales en estilos diferentes, y la interpretación de música como solista o en grupo.

3.2.3 Curso *Clavinova*

Curso diseñado para estudiantes de cualquier edad a partir de 11 años, de carácter específico, para aprender la utilización del *Clavinova*, piano digital creado por Yamaha, que se caracteriza por las amplias posibilidades de arreglos musicales y de orquestación que ofrece. Los estudiantes desarrollan un programa de repertorio con dificultades técnicas progresivas y aprenden a

interpretar como solistas en este instrumento, así como a realizar arreglos orquestales.

3.3 LOS CURSOS ESTRELLITA E INFANTIL

En los Cursos de educación musical Yamaha para niños y niñas, el objetivo principal es establecer los fundamentos básicos de la música que permitan desarrollar el talento innato del alumnado, atendiendo a los ritmos individuales de aprendizaje y respetando las capacidades propias.

“Se requiere mucho tiempo para que los niños desarrollen sus capacidades en una forma deseable. En la enseñanza, el profesor no debería juzgar a los niños apresuradamente en función del nivel de capacidad al principio o mediante la comparación con otros niños. Establecer comunicación con los padres, considerar el crecimiento individual de cada niño a largo plazo y enseñar con flexibilidad” [son principios de la metodología Yamaha] (*Guía Curso Infantil de Electone*, p. 8)²³²

En el Sistema de Educación Musical Yamaha para niños y niñas, hay Cursos específicos según la edad a la que comiencen su educación musical. Si la inician con 4 años, tendrán acceso al **Curso Estrellita**. Si lo hacen con 6-7 años, entrarán en el **Curso Infantil**. Hablaremos a continuación de las características básicas de cada uno de estos Cursos.

3.2.1 Fundamentos didácticos

El Plan de Estudios del **Curso Estrellita se adapta perfectamente a las características de los niños y niñas en edad infantil**. Se trabaja teniendo en cuenta la capacidad de discriminación a estas edades, intentando despertar el interés hacia las actividades musicales propuestas con el fin de favorecer progresivamente su capacidad de concentración. Se procura que los niños y niñas disfruten de la música todos juntos favoreciendo así su socialización y ayudándoles a salir de su etapa de egocentrismo. Se implica a los niños y niñas en su propio aprendizaje, respetando el principio de actividad infantil y se realiza una **educación oportuna** que pone especial énfasis en el desarrollo del oído.

Una de las características del **Curso Estrellita** es que **el padre o la madre asiste con el niño o la niña a la clase de Música**. Esto crea un clima de

²³² YAMAHA MUSIC FOUNDATION. *Guía de enseñanza. Curso Infantil de Electone*.

comunicación y participación en que los padres colaboran en la enseñanza de sus propios hijos e hijas, consiguiendo que trabajen en un clima de tranquilidad, confianza y apoyo. Además, esta vivencia conjunta de la experiencia musical, se traslada luego al ámbito del hogar, siendo muy beneficioso para los niños y niñas, ya que ésta es la base para el desarrollo de la sensibilidad musical.

Las clases son colectivas –entre seis y nueve alumnos- y en ellas los niños y niñas experimentan con la Música, disfrutando de esta experiencia y compartiéndola con su profesora, sus padres-madres y sus compañeros o compañeras de clase. Se fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje musical, procurando que resulte una experiencia gratificante para ellos, haciéndoles sentir “la satisfacción de hacer música todos juntos”, y procurando “que todos estén satisfechos con sus logros y se admiren unos a otros.” (*Guía del Curso Estrellita*. p.3)

Se utilizan los instrumentos de teclado como recurso didáctico para aprender los fundamentos de la música. “Se utilizan en diversos aspectos del programa para [...] desarrollar el sentido musical, enseñar a utilizar varias armonías, a tocar en grupo, etc” (*Guía del Curso Estrellita* p.4)

El **Curso Infantil**, dirigido a niños y niñas a partir de los 6 años de edad, pretende como objetivo básico

“cultivar la **capacidad comprensiva de las habilidades musicales básicas**, y una actitud que permita a los estudiantes **disfrutar activamente** de la música y mejorar sus capacidades musicales, enfocándolas a la **interpretación del Electone** de forma que se le saque todo el partido posible a las ventajas de este instrumento”. (*Guía Curso Infantil de Electone*. p.4)

Se busca por tanto, desarrollar las capacidades musicales del alumnado mediante la utilización del órgano Electone. El enfoque educacional de este Curso, tradicionalmente llamado “Curso *Electone Infantil*”, “aprovecha la versatilidad del Electone y sus cualidades” para desarrollar de forma equilibrada las capacidades musicales del alumnado en tres facetas: el sentido musical, la comprensión intelectual y la técnica de interpretación.

En este Curso, como en *Estrellita*, “los dos primeros años de la educación están dedicados a los fundamentos básicos de la formación musical, posibilitando así que los niños desarrollen su talento innato.” (*Guía Curso Infantil de Electone*. p.2)

“El Plan de estudios de este Curso está diseñado **en función del desarrollo del niño**” (*Guía Curso Infantil de Electone*. p. 3). Entre los 6 y los 9 años nos hallamos ante un período de transición importante a tener en cuenta. Si a los seis años los niños “todavía son egocéntricos, intuitivos, y en muchos aspectos todavía infantiles,” pronto “desarrollan la conciencia de sus pensamientos, movimientos, y actividades intelectuales tales como memorización y pensamiento lógico.” Es por tanto una edad propicia para “desarrollar básicamente sus capacidades musicales comprensivas, [...] [despertando] un interés genuino por la música, [...] [y ayudando a] desarrollar la capacidad [...] de concentración.” (*Guía Curso Infantil de Electone*. p.6).

En el Curso *Infantil*, los padres-madres no acompañan a los estudiantes durante la clase de Música. Se considera que, por su edad (6 años en adelante), ellos mismos pueden responsabilizarse. De todas formas, se mantiene un **contacto estrecho con los padres y madres**, pidiendo “su cooperación para motivar a sus hijos e hijas en la constancia y en el hábito de estudiar en casa”. Aunque es difícil que a esta edad los niños y niñas realicen sus tareas en casa, los padres y madres tienen un importante papel en la adquisición de los hábitos de estudio de sus hijos e hijas. De todas formas, es importante además que el profesor o profesora se asegure “de que los niños comprendan cómo alcanzar los objetivos marcados” Periódicamente se celebran “conciertos en la clase [...] los padres deberán estar presentes de modo que [...] puedan observar el progreso de sus niños.” (*Guía Curso Infantil de Electone*. p.7).

Las **clases son colectivas**, como es característico en el Método Yamaha, ofreciendo así a los niños y niñas la posibilidad de “crear y [poder] comparar las ideas con las de sus compañeros.” “El entusiasmo que los estudiantes experimentan en la cooperación para lograr una meta común mediante la música, es muy importante”. (*Guía Curso Infantil de Electone*. p. 6). Se mantiene de esta forma la idea original de Kawakami, creador del Método Yamaha y el pionero en las clases colectivas de instrumento.

Se utiliza el órgano Electone como herramienta óptima para el aprendizaje de la Música. Esto queda perfectamente reflejado en los objetivos básicos del Curso Electone, que aparecen en la Guía de Enseñanza del mismo:

- Transmitir la alegría de expresar música libremente en el órgano Electone.
- Aprovechar las cualidades del Electone experimentando una gama amplia de estilos musicales.
- Desarrollar en los estudiantes la voluntad de participar activamente en una gama amplia de actividades musicales mediante el Electone. (*Guía de Enseñanza. Curso Infantil de Electone*. Yamaha Music Foundation, p.3)

“Los objetivos en este nivel [Curso Elemental] sirven para **enseñar los elementos básicos de la música** [...] [y para conseguir] una disposición por parte de los estudiantes a **disfrutar activamente** de la música y **mejorar sus cualidades musicales, utilizando el Electone** por la superioridad de sus cualidades”. (*Guía Curso Infantil de Electone*. p.6)

Este “órgano con posibilidades orquestales”, que en su época supuso toda una revolución, ha sido el instrumento por excelencia de las Escuelas de Música Yamaha. Permite dar rienda suelta a la creatividad del niño/a, ya que ofrece la posibilidad de elegir diferentes timbres y ritmos, así como hacer arreglos personales eligiendo la armonía a gusto del intérprete. Kawakami nos habla así de él:

“Es un aparato tocado con las manos y los pies de un instrumentista, que **puede producir el sonido** de un conjunto por entero o **de una orquesta**. Es un instrumento de tecla, **completamente nuevo**, con el que los principiantes y los avanzados, por igual, pueden disfrutar de la música como un entretenimiento”.

“El Electone es un instrumento que **permite al ejecutante elegir** diversos y útiles **sonidos** y, al mismo tiempo, **combinarlos** para obtener el efecto de un conjunto o de una actuación orquestal. Una obra puede sonar totalmente distinta, de acuerdo con el sonido o ritmo elegidos por el instrumentista. **El resultado** definitivo se deberá, por completo, **al ingenio y creatividad** del mismo”. (Kawakami, 1982: 77-78)

El Electone, según Kawakami, al ser un instrumento “relativamente nuevo”, ofrecía mayor “grado de libertad” para crear en él, estimulando así las propias capacidades de expresión individual y de creación personal.

“Con un instrumento determinado, que ya posee obras escritas especialmente para él mismo, [prácticamente] no existe ocasión para la creatividad y la inventiva. [...] en el caso del Electone, debido a su corta historia, tan sólo existen unas cuantas obras escritas para él mismo y, por ello, **el ejecutante puede programar, de acuerdo con su fantasía**, diversos sonidos y armonías, [...] Las canciones más célebres [...] se pueden arreglar con **distintas armonías, sonido o ritmo**, [...] [y disfrutarlas] como entretenimiento”. (Kawakami, 1982: 80)

Aunque ha sido durante mucho tiempo el instrumento por excelencia utilizado en la enseñanza musical de las Escuelas Yamaha, actualmente en España, el Curso de *Electone Infantil* ha pasado a denominarse *Curso Infantil* y se imparte utilizando teclados electrónicos. Los libros no han cambiado, pero en la realización de los mismos no se contempla el pentagrama dedicado al Bajo, ya que los teclados electrónicos no tienen pedales. Ése es, por ejemplo el caso de la Escuela de Música en la que hemos realizado nuestro estudio. El uso de los diferentes registros del órgano se sustituye por el cambio de timbres propios de los teclados, y el pedal de expresión no existe.

3.3.2 Proceso Metodológico

En el **Curso Estrellita**, adaptándose a las características de la edad infantil, se emplea una **metodología activa, global y multisensorial**, implicando a los niños y niñas en el proceso de aprendizaje y convirtiéndolos en protagonistas del mismo, mediante el planteamiento de objetivos educativos adecuados a dicha etapa para lograr la receptividad y el disfrute en el aprendizaje musical.

El proceso seguido en esta metodología, se resume en la secuencia:

ESCUCHAR $\Rightarrow$ CANTAR $\Rightarrow$ TOCAR $\Rightarrow$ LEER

Escuchar: Siguiendo el concepto de “educación oportuna”, Yamaha enfoca los programas de sus Cursos de acuerdo al nivel de desarrollo físico y mental del alumnado.

En las clases de *Estrellita*, aprovechando el rápido desarrollo del oído en estas edades, se trabaja especialmente la audición y mediante ella la capacidad de reconocer sonidos, la adquisición del oído absoluto, el sentido del fraseo musical, de la armonía y de la tonalidad. La figura 10 muestra cómo el sentido del oído experimenta un rápido desarrollo entre los tres y los seis años, y cómo en cambio hay que esperar más tiempo para el desarrollo muscular, que se produce entre los seis y los ocho años. Se observa también cómo es necesario que pasen más de 10 años antes de que las cuerdas vocales se desarrollen plenamente.

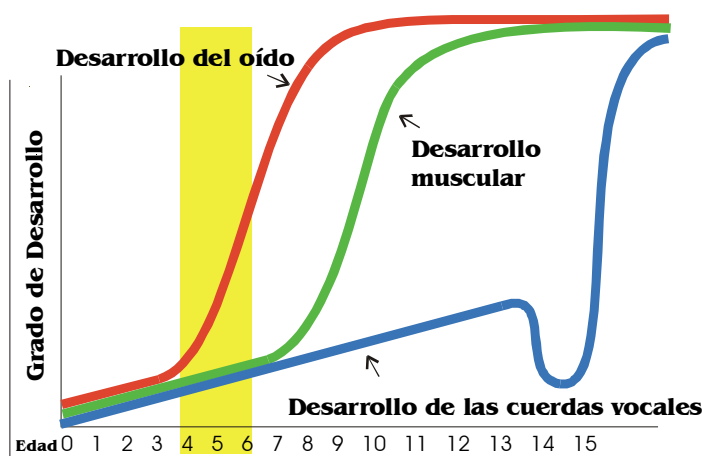


Figura 10. Desarrollo auditivo, muscular y de las cuerdas vocales en niños/as
Fuente: Yamaha-Hazen Música S.A.

Este es el motivo por el que el Curso *Estrellita* incide en el desarrollo auditivo como punto de partida para el de las demás habilidades musicales.

Cantar: A los niños de 4-5 años les encanta escuchar música y cantar. En las clases de *Estrellita* cantan canciones divertidas y fáciles de aprender, disfrutando de esta actividad de una manera espontánea y compartiendo su experiencia con los compañeros y compañeras de clase, sus padres o madres y la profesora. El canto se realiza de dos formas diferentes: con texto y con nombre de notas. Mediante el canto con texto se contribuye al desarrollo lingüístico de los niños y niñas, a una edad especialmente propicia para ello; entre los tres y los cinco años el vocabulario de niños y niñas aumenta notablemente, siendo a la edad de cuatro años cuando se manifiesta de forma más patente, ya que aumentan su vocabulario casi al doble en un año; si a los tres años conocen alrededor de las 900 palabras, a los cuatro años dominan casi 1700. La figura 11 muestra el desarrollo del lenguaje en los niños y niñas de 3 a 5 años.

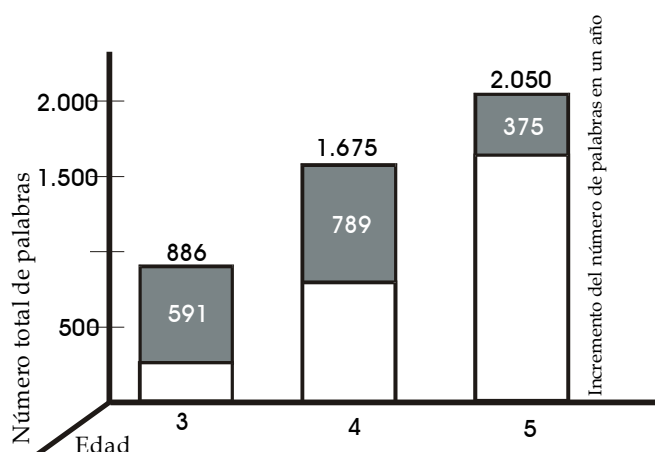


Figura 11. Desarrollo del lenguaje en niños/as de edad infantil

Fuente: (Ortega, 2000: 67).

A través del canto con nombre de notas o solfeo memorizado, los niños y niñas escuchan piezas sencillas con su estructura musical completa, y a través de la repetición de las mismas, aprenden los distintos elementos de la música. Si se consigue que los niños y niñas se concentren en esta actividad, escuchen atentamente y canten prestando atención a las diferentes alturas de los sonidos,

a la articulación, a la dinámica y al fraseo, todo ello contribuirá al desarrollo del oído musical.

“El interés por la música aumenta cuando los niños se divierten cantando en grupo. [...] las ganas de cantar, influirán en las ganas de tocar un instrumento y a la larga en la expresión creativa.” (*Guía Curso Estrellita*, p.14).

Tocar: Aunque a estas edades, como ya se ha justificado, “los músculos de los dedos todavía no están lo suficientemente desarrollados como para tocar con mucha destreza”, (*Guía Curso Estrellita* p.4) mediante la utilización de un instrumento se desarrolla el sentido musical de niños y niñas, por la motivación que supone para ellos tocar solo o en grupo. En el Curso *Estrellita* se utiliza el teclado como *herramienta de aprendizaje* de los elementos de la Música: ritmo, melodía y armonía, que se pueden producir simultáneamente con dicho instrumento.

A través de variadas “piezas de repertorio”, de diferente expresión y carácter, con melodías adecuadas para la iniciación del aprendizaje musical, y con una estructura musical clara y sencilla, los niños y niñas interiorizan y comprenden los elementos musicales que han escuchado y cantado previamente. También se utilizan diferentes “juegos al teclado”, en los que participan activamente, y con los que se divierten a la vez que ejercitan sus dedos para dificultades que surgirán posteriormente en las piezas de repertorio. Aquí es necesario tener en cuenta que, aunque a los niños en edad infantil les cuesta realizar acciones diferentes con ambas manos, es precisamente a la edad de 4 años cuando se comienzan a ejercitar este tipo de tareas: utilizar tijeras, doblar papel, etc. Es por tanto una edad propicia para empezar a tocar el teclado con ambas manos.(Ortega 2000, p. 69) ²³³

El teclado sirve igualmente para desarrollar en niños y niñas el sentido de la armonía, experimentando el sonido de los acordes en el instrumento y sintiendo la relación de la armonía con las melodías aprendidas. En definitiva, la utilización del instrumento sirve para completar el proceso del que antes hablábamos: Escuchar-Cantar-Tocar-(Leer) desarrollando la comprensión global del fenómeno musical, así como la sensibilidad de niños y niñas hacia la música.

Leer: “La lectura es un elemento importante del aprendizaje musical, ya que permite a los alumnos afianzar lo aprendido mediante la audición y la

²³³ ORTEGA PALACIOS, ANA M^a (2000) “Otra alternativa a la educación musical. Estimulación precoz: el método *Estrellita*.”, en *Kikirikí*, nº 57 pp. 66-70. Ana M^a Ortega Palacios es directora de la Escuela de Música Ortega de Palencia.

entonación.” (*Guía Curso Estrellita*, p.7). Sin embargo, refiriéndonos a niños y niñas en edad infantil, no preparados para tareas abstractas o de comprensión intelectual, no es de extrañar que no entiendan la música leyendo las partituras. Ellos comprenden lo que entra por sus sentidos: lo que escuchan, lo que cantan y lo que tocan. En este sentido la lectoescritura musical se emplea en *Estrellita* como un complemento ideal para el desarrollo de la capacidad musical global; mediante la vista leen las piezas de repertorio siguiendo las notas con el dedo. El proceso: escuchar, cantar, tocar, leer, se completa de esta manera.

Precisamente en la edad infantil, sobre los cuatro años de edad, los niños y niñas avanzan notablemente en el reconocimiento de las formas, pero tiene gran importancia para ellos el tamaño al que se representen el pentagrama y sus elementos. Así, se ha comprobado que en pentagramas de 40 mm. o de 24 mm. de tamaño, el 97% de los niños de 4 años distinguen perfectamente las figuras negras de las blancas. Sin embargo, en pentagramas de 12 mm. el porcentaje disminuye: el 83%. Si nos referimos a niños de 5 años, éstos distinguen ya en su totalidad la diferencia entre blancas y negras, sea el pentagrama de 40 mm., de 24 mm., o incluso de 12 mm. La figura 12 muestra el porcentaje de niños y niñas de entre 3 y 5 años que discriminan las figuras blancas y negras, según el tamaño del pentagrama.

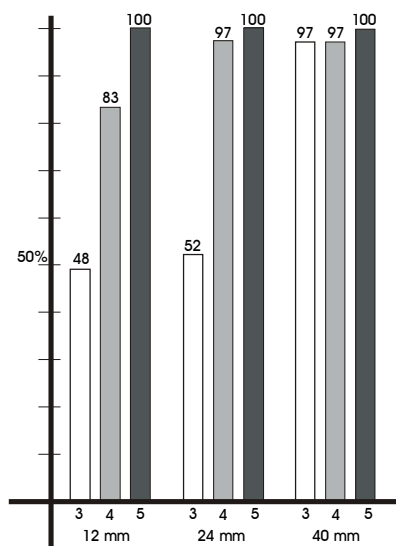


Figura 12. Distinción de figuras musicales ♪ y ♫ según tamaño, en niños/as de edad infantil.

Fuente: (Ortega, 2000: 69).

El contacto lúdico con los elementos musicales impresos, realizando una lectoescritura del mismo tipo a la que realizan con el lenguaje, encaminada al contacto sensorial visomotor y a la verbalización como confirmación de lo aprendido, completa la comprensión del fenómeno musical.

La metodología empleada en el **Curso Infantil** es, como en el Curso *Estrellita*, activa, global y multisensorial, implicando al alumnado en su propia enseñanza.

“Enseñar técnica y comprensión de la música únicamente es inútil porque falta un elemento básico: el sentimiento, [...] [y esto] hará que los niños pierdan interés por la música. La enseñanza más efectiva apela primero a los sentidos. [...] [Después] se introduce el elemento técnico seguido por la confirmación intelectual”. (*Guía Curso Infantil de Electone*, p.8)

La enseñanza en esta metodología se fundamenta en que la forma ideal de aprender es motivar a los niños y niñas en su propio aprendizaje: “el niño se esforzará en aprender aquello que le interese”. Es importante que se diviertan con la música, que consideren los momentos de la clase como algo gratificante: “la música es <algo para disfrutar>” (*Guía Curso Infantil de Electone*, p.4).

De igual manera es un Curso en el que se potencia la experimentación del alumnado, haciéndole participar activamente en las interpretaciones musicales, aprovechando la variedad de timbres, registros y estilos del órgano *Electone*, propuesto como “herramienta óptima para que el estudiante la utilice en el aprendizaje de arreglos musicales [...] [así como] para fomentar la capacidad de tocar expresivamente.” (*Guía Curso Infantil de Electone* p. 3)

“Haciendo que los estudiantes creen e interpreten música de una melodía [escrita] en un solo pentagrama, el profesor intentará desarrollar la tendencia natural de los estudiantes hacia la creatividad musical [ya que ellos elegirán la armonía que corresponda en cada caso, el estilo de autoacompañamiento, los registros más oportunos] y su habilidad para participar activamente en la música” [cada elaboración será propia e individual, a gusto del alumno o alumna]. (*Guía Curso Infantil de Electone*, p. 3)

4

INVESTIGACIONES SOBRE LA APLICACIÓN DEL
MÉTODO YAMAHA EN AMÉRICA

Elizabeth Jones, (1990)²³⁴ Directora de enseñanza del Sistema de Educación Musical Yamaha en América, partiendo de la frase de Genichi Kawakami, fundador del Sistema de Educación Musical Yamaha: “Si el método educativo es correcto, se observarán los mismos resultados en cualquier sitio del mundo”, indica que, entendiendo por *correcto* que haga “emerger las cualidades naturales que poseen los niños para el aprendizaje, teniendo en cuenta la influencia cultural que actúa sobre ellos” (Jones, 1990: 367), ha sido necesario realizar algunas modificaciones al Sistema de Educación Musical Yamaha en América, ya que algunos componentes del Sistema no eran acordes a los valores dominantes de USA.

Tal como refleja Gardner en su libro *Frames of Minds*²³⁵ los métodos de enseñanza musical Suzuki y Yamaha tienen éxito en Japón porque su filosofía encaja perfectamente con las inclinaciones y valores de la sociedad japonesa, y además están apoyados por diferentes Instituciones del país. Cuando estos métodos son exportados precisan, para tener éxito, o bien sistemas de apoyo similares o que se realicen en ellos los cambios pertinentes para acercarlos a “los valores dominantes, procedimientos y orientación intelectual propias del país al cual van.” (cit. en Jones, 1990: 368)

Los problemas observados en la adaptación del método Yamaha a América son similares a los relatados por Peak (1998) sobre el método Suzuki. Jones (1990) habla de la dificultad para establecer una atmósfera de cooperación y no de competición en la enseñanza de grupo. La sociedad americana es competitiva y eso se traduce al terreno educativo en la búsqueda del talento y de la adquisición fácil y rápida de las habilidades. “La individualidad emerge como valor dominante en USA: los padres comparan y compiten. Prevalece la idea de que la enseñanza privada es mejor”. (Jones, 1990: 368)

²³⁴ JONES, ELIZABETH (1990) “What Children Teach Us About Learning Music”, en WILSON, F.R.&ROEHMANN, F.L. (eds.) *The biology of music making: Music and child development: Proceedings of the 1987. Denver Conference*. St. Louis, MO: The Biology of Music Making, Inc. (pp. 366-376)

²³⁵ GARDNER, H (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books. Cit. en JONES, E (1990: 367-368).

Por otro lado, la utilización de los teclados electrónicos como herramientas eficaces para la enseñanza de habilidades musicales generales: oír, cantar, tocar y leer, así como para integrar las capacidades sensoriales - altamente desarrolladas en los niños y niñas de corta edad-, con las motoras - menos desarrolladas-, choca con la preocupación de una parte del profesorado de música americano, que teme que la tecnología musical desplace al piano a un segundo término.

Otro dato importante, coincidente con las ideas de Peak (1998) en su estudio sobre el método Suzuki es, que el programa de educación musical Yamaha tiene más éxito cuando es reforzado por nexos de unión familiares, y si bien en Japón el *kyoiku mama* o educación materna es algo fuertemente arraigado y aceptado culturalmente, en América el apoyo y la participación familiar en la educación musical de los hijos e hijas no es tan frecuente.

Jones (1990) explica igualmente que los profesores y profesoras de música americanos responden a un perfil con alto nivel interpretativo y de conocimientos teóricos, pero bajo en habilidades aplicadas. Esto parece ser fruto del tipo de enseñanza llevada a cabo en los colegios y conservatorios de USA, donde se potencia el desarrollo técnico y la habilidad interpretativa de repertorios estándar, en un ambiente altamente competitivo. El Sistema de Educación Musical Yamaha requiere un profesorado con una formación equilibrada en cuanto a interpretación, conocimientos y habilidades aplicadas, tales como acompañamiento e improvisación. También es necesario que tengan conocimientos sobre aprendizaje y desarrollo infantil, y esto también es difícil de encontrar en el profesorado americano. Wagner (1985)²³⁶ comenta respecto a esto que incluso intérpretes de piano, graduados en los mejores Conservatorios americanos han tenido dificultades en el examen de acceso al profesorado de Yamaha, especialmente en los ejercicios de improvisación y lectura a primera vista.

En cuanto al modo de enseñar, en América se enseña a todos los niños y niñas por igual, con un nivel de exigencia encaminada hacia el terreno profesional. Esto conduce a muchos estudiantes al fracaso, creándoles sentimientos de incapacidad e impidiendo en ellos el disfrute musical. No es ésta la idea de la educación Yamaha ni de su fundador, Genichi Kawakami, quien animaba al profesorado a “hacer llegar el disfrute de la música a los niños de capacidad media y desarrollar a aquellos que poseen un talento superior.

²³⁶ WAGNER, JEFFREY (1985) “Ear before Eye: The Yamaha Method”, en *Clavier*, nº 24, pp. 10-13.

Los contenidos y los métodos para cada grupo serán naturalmente diferentes.” (Kawakami, 1977: 21)²³⁷

Jones (1990) también explica en su artículo que de acuerdo con la hipótesis de Gardner sobre las habilidades e inclinaciones, parece ser que los niños y niñas japoneses tienen una excelente coordinación motriz fina desde temprana edad, y los materiales Yamaha y la secuenciación de los mismos están diseñados expresamente para esa población infantil. La aplicación de estos materiales en América provoca dificultades incluso para los *talentosos*, ya que requieren un alto grado de coordinación de ambas manos, algo para lo que no parece estar preparada esta población infantil, quizá debido a la diversidad de factores culturales y de desarrollo.

Las soluciones aportadas en América para conseguir el éxito en la aplicación de este método, profundamente arraigado al modelo de vida oriental, se centran en investigaciones propias de cada país (Alemania, México, Inglaterra, América) que tratan de ajustar los materiales musicales de Yamaha, - de carácter internacional-, al enfoque psicológico y de desarrollo cultural propios de cada uno de ellos. En América las investigaciones, realizadas en dos Escuelas experimentales Yamaha del Sur de California, y conducentes a conseguir una adaptación óptima del programa Yamaha a la educación musical americana, se dirigen en dos direcciones:

La primera, es la creación de una *Guía de padres* que abarca los aspectos *musical, de desarrollo y psicológicos*, necesarios para poder actuar como *co-aprendices* con sus hijos e hijas. Jones expone que esta Guía, empezada a utilizar en 1985, ha constituido “una gran ayuda en la mejora de la calidad de la enseñanza, elevando el nivel de concienciación y comprensión de padres y profesores sobre cómo es realmente un niño.” (Jones, 1990: 371)

La segunda, es la *secuenciación de las tareas* propuestas en los materiales Yamaha, de acuerdo al desarrollo de los niños y niñas americanos. Principalmente van dirigidas a cómo coordinar ambas manos en las piezas de Repertorio y cómo conducir la enseñanza de la armonía al teclado hacia el desarrollo de la creatividad. Jones indica que por medios empíricos han evidenciado avances significativos en la comprensión de cómo los niños y niñas con habilidades normales pueden mejorar esta tarea de integración de ambas manos en el teclado.

Estas investigaciones se han ampliado a otras Escuelas Yamaha. Para Jones esto significa que las mejoras se extienden por toda la nación.

²³⁷ KAWAKAMI, GENICHI (1977) *In the beginning was the song: Philosophy of music popularization*. Tokyo: Yamaha Music Foundation.

Martina L. Miranda, (2000)²³⁸ profesora de música en la Escuela de Música Crane de Potsdam, de la Universidad del Estado de Nueva York, estudió la práctica pedagógica en una Escuela Yamaha de Arizona, durante un semestre en 1998, utilizando técnicas etnográficas de investigación. El estudio se realizó sobre el Junior Music Course, con niños y niñas de entre 4 y 6 años de edad, siendo participantes en el estudio los propios alumnos y alumnas, sus padres o madres acompañantes y la profesora, que se consideró informante privilegiada. Se tomaron notas de campo, se realizaron observaciones de clase (dirigidas a alumnado pertenecientes al primer y al tercer semestre del JMC), grabaciones de audio y vídeo, entrevistas, conversaciones informales y se analizaron los materiales utilizados en clase.

Las Guías DAP (Práctica de Desarrollo Apropiado), publicadas por la *National Association for the Education of Young Children*²³⁹, constituyeron la base teórica del estudio, que trataba de observar de qué forma los acontecimientos e interacciones que se producían en las clases de Música Yamaha eran coherentes o no con los principios del DAP.

Resumiremos las observaciones más importantes y los principales resultados obtenidos, para poder realizar un contraste con el trabajo empírico presentado, que relata una experiencia con alumnado de *Estrellita* (equivalente a JMC) de una Escuela Yamaha de nuestro país.

Se observó que aunque un tiempo considerable de la clase (sesiones semanales de 1 hora) se dedicaba a tocar en el teclado *Electone*, 30-40 minutos eran empleados en actividades musicales “parecidas a las de una clase de música general”. (Miranda, 2000: 299)

La sensibilidad al desarrollo físico del alumnado y a su necesidad de movimiento en estas edades tempranas, se pone de manifiesto en el ritmo de las actividades de las clases de JMC, que varían cada 5-7 minutos, exigiendo por parte de los niños y niñas un cambio de posición en el espacio (los estudiantes se movilizan desde su posición frente al teclado, a la alfombra). Esto se

²³⁸ MIRANDA, MARTINA L. (2000) “Developmentally Appropriate Practice in a Yamaha Music School”, en *Journal of Research in Music Education* V. 48 n° 4 pp. 294-309.

²³⁹ La educación de niños y niñas es un tema de vigente actualidad en Estados Unidos. En 1987, la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) publicó *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs* (Bredekamp, 1987). En esta Guía DAP se detallaron los principios a seguir en el trabajo con niños de la 1ª infancia. Dichos principios fueron revisados en 1997 y aún hoy se sigue debatiendo la validez universal de las Guías DAP (Charlesworth, 1998; Lubeck, 1998). Desde la presentación de las Guías, educadores musicales han seguido sus principios en su práctica docente (Andress&Walker, 1992; Kenney, 1997; Sims, 1995) Cit. en Miranda (2000: 295). La NAEYC también ha publicado materiales de educadores musicales. Cit. en Miranda (2000:296).

considera adecuado a los principios de DAP: “Es extraño requerir durante la actividad de aprendizaje, que niños pequeños se sienten durante demasiado tiempo” (Bredekamp & Copple, 1997: 103)²⁴⁰

Respecto a los avances en el teclado, Miranda observó que, si bien los niños y niñas más mayores (los pertenecientes al grupo del tercer semestre de JMC) manifestaban destreza con el instrumento, el hecho de tocar con dos manos simultáneamente en el teclado resultaba difícil para algunos estudiantes. De acuerdo con el informe de la conferencia ofrecida por Yamaha en 1990, “Los materiales y las secuencias de desarrollo diseñadas en Japón ... son difíciles de adaptar en América”. (Jones, 1990: 370)²⁴¹ Este aspecto del aprendizaje en las clases de JMC se consideró incoherente con respecto a los principios de DAP: “Las expectativas del currículum no están adaptadas a las capacidades intelectuales de los niños ... los niños no entienden lo que se les está enseñando” (Bredekamp & Copple, 1997: 130)²⁴²

Las actividades rítmicas y de movimiento, apoyadas en acompañamiento sonoro y una historia verbal, fueron calificadas como coherentes con los principios de DAP ya que apoyan “el desarrollo del lenguaje, cognitivo y social del niño” (Bredekamp & Copple, 1997: 110)²⁴³

De la misma forma, el aprendizaje del Solfeo como segunda lengua, corresponde a los principios de DAP: “Los años más tempranos de la niñez son una época óptima para adquirir fluidez en un segundo lenguaje” (Bredekamp & Copple, 1997: 110)²⁴⁴

Respecto a la interacción en el aula, Miranda observó que se producían principalmente entre la profesora y el grupo, la profesora y los alumnos o alumnas como individuos, y los padres o madres individualmente con sus hijos e hijas. Curiosamente, aunque la enseñanza Yamaha es colectiva, los niños y niñas no interactuaban entre sí. Esto es contrario a los principios DAP, que considera la interacción como un componente fundamental en el desarrollo social y emocional del individuo: “Desde las experiencias y la interacción, los niños descubren que otras personas tienen diferentes puntos de vista, de esta forma cambian y comienzan a romper su egocentrismo”. (Bredekamp & Copple, 1997: 114)²⁴⁵.

²⁴⁰ Cit. en Martina (2000: 301)

²⁴¹ Cit. en Miranda (2000: 301-302)

²⁴² Cit. en Miranda (2000: 302)

²⁴³ Cit. en Miranda (2000: 302)

²⁴⁴ Cit. en Miranda (2000: 302)

²⁴⁵ Cit. en Miranda (2000: 303)

Sin embargo, la participación de los padres y madres en las actividades de clase sí es coherente con los principios de DAP. De la misma forma, las reuniones de padres y madres con la profesora a mitad del semestre, se consideran acordes a la línea de DAP, ya que permiten conversar sobre el nivel de desarrollo de cada alumno o alumna y cuidar la autoestima de los estudiantes.

La utilización de acompañamientos instrumentales con tempo fijo en la realización de ejercicios al teclado, es otra actividad de la clase JMC que se considera inadecuada con respecto a los principios de la guía DAP. Es inapropiado “pensar que todos los niños reciben las mismas habilidades al mismo tiempo”. (Bredekamp & Copple, 1997: 124)²⁴⁶

En cuanto a la práctica docente, Miranda observó que la profesora consideraba a cada niño o niña como individuo dentro del grupo, actuación coherente con la línea de DAP que concede importancia al reconocimiento de individualidades dentro de un contexto grupal. En cambio, observó como inadecuado con DAP la utilización indiscriminada del elogio en clase. La guía DAP llama la atención sobre la necesidad de restringir la utilización de este refuerzo positivo: “[si] los profesores constante e indiscriminadamente utilizan la alabanza, llega a no tener significado y a ser inútil e la motivación de los niños”. (Bredekamp & Copple, 1997: 129)²⁴⁷

Respecto al concepto de educación musical global de Yamaha, basado en los componentes del currículum: audición, canto, interpretación y creación, el análisis de los datos de Miranda reveló que en las actividades de Solfeo, audición, movimiento o canto, los contenidos de aprendizaje estaban siempre vinculados a la pieza de teclado.

Los exámenes realizados al final del semestre por personal de Yamaha, que medían el resultado del alumnado con respecto a metas curriculares fijas establecidas por Yamaha, así como la capacidad de la profesora para completar el contenido curricular, tampoco se consideraron coherentes con el DAP, que concede más importancia a ofrecer información sobre el grado de entendimiento y progreso del alumnado, atendiendo tanto a las diferencias individuales como a la evolución en la construcción social del conocimiento.

El punto clave en la guía DAP es el enfoque educativo de proporcionar al alumnado ocasiones para explorar conceptos y construir conocimiento, más que seguir un Plan prefijado y predeterminado. Es interesante comentar las observaciones de Miranda a este respecto: el curso JMC está estructurado para

²⁴⁶ Cit. en Miranda (2000: 303)

²⁴⁷ Cit. en Miranda (2000: 304)

que los estudiantes completen un libro por semestre. Parece ser que en el primer semestre el alumnado rara vez exploraba o construía conocimiento por sí mismo, pero en el grupo del tercer semestre encontró en los estudiantes evidencias de entendimiento conceptual, aunque indica que es difícil precisar cómo se consigue. Actividades como la composición, se incluyen en Yamaha en semestres posteriores, y por tanto, no fueron observadas.

Sirvan estas dos experiencias para comprender la necesidad de adaptar del método Yamaha al entorno en el cual se implante, y de investigar en la propia realidad educativa para descubrir aquellos elementos concordantes o discordantes con nuestra cultura, forma de vida y pensamiento, y de esta forma poder optimizar la acción educativa.

No se conocen investigaciones ni resultados sobre la práctica de las Escuelas Yamaha en nuestro país, más allá de la experiencia de los propios interesados que participan en ella, como Directivos del Sistema, profesorado, alumnado o padres-madres acompañantes en esta experiencia musical de estimulación temprana a través de un instrumento de teclado. Tampoco se habla del Sistema de Educación Musical Yamaha en los textos pedagógico-musicales que citan las metodologías musicales activas que han surgido a lo largo del siglo XX.

Es posible que, como indica el Director de una Escuela Yamaha americana en una conversación con la investigadora L. Miranda Martina, el Sistema de Educación Musical Yamaha no esté lo suficientemente abierto al exterior, lo que repercute en que sea escasamente conocido.

“No estamos lo suficientemente abiertos. No podemos vender nuestros materiales al exterior y nadie puede enseñar el método [Yamaha] sin obtener nuestro certificado y programa de entrenamiento”. (Miranda, 2000: 306)

Nuestro propósito al realizar este trabajo ha sido mostrar esta realidad educativa, presente en nuestro país desde hace casi veinte años.



DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1

PARADIGMAS EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Hay diversas formas de aproximación al estudio de la realidad educativa, pero sea cual sea la forma elegida, siempre hay que tener en cuenta dos factores:

- Las características específicas de la realidad concreta y la de los sujetos sobre los que se centra la acción investigadora.
- El paradigma²⁴⁸ adoptado, que condicionará los procedimientos de estudio de la citada investigación, ya que cada uno de ellos mantiene una concepción diferente sobre *cómo* investigar, *qué* investigar y *para qué* sirve la investigación.

²⁴⁸ Para Popkewitz “el concepto de paradigma proporciona un modo de analizar [...] diferencias de concepciones, costumbres y tradiciones. Nos permite considerar que en la ciencia existen distintos conjuntos de supuestos, compromisos, métodos y teorías.” POPKEWITZ, T.S. (1988) *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori. p.65.

Actualmente, los modelos de intervención sobre un escenario concreto apuntan hacia proyectos comunitarios, se centran en contextos y grupos sociales específicos, utilizándose estrategias de intervención globalizadas, y líneas de actuación que priorizan la reflexión permanente sobre la propia práctica. Se subraya la importancia de profundizar en el conocimiento de los escenarios elegidos; de comprender, valorar y juzgar los fenómenos y los hechos sociales, para elaborar proyectos y actuaciones adecuadas, que tomen como punto de partida el conocimiento, la comprensión y la reflexión acerca de la realidad.

En la investigación educativa, entendida como intervención social en un contexto determinado, se pretende dar respuesta a siete interrogantes básicos: “quién interviene; para qué se interviene; por qué se interviene; sobre qué, quién y dónde está centrada la intervención; cuándo se interviene; finalmente cómo y con qué instrumentos y recursos se lleva a cabo la intervención.” (Martínez 1995: 37)²⁴⁹

Ciertamente, y en palabras de Pérez Serrano (1994:13)²⁵⁰ “la educación persigue como objetivo prioritario que el hombre se eduque para que pueda *participar* como ciudadano y miembro de la comunidad.” Así, el análisis de la realidad educativa es el análisis de una realidad social.

En el ámbito de las Ciencias Sociales existen diversas tendencias a la hora de abordar la investigación de los fenómenos sociales. Algunos autores se refieren a las corrientes de investigación cuantitativa y cualitativa, y otros consideran tres paradigmas: el empírico-analítico, el interpretativo o simbólico y el crítico. De estos tres paradigmas, el primero se sitúa en una perspectiva metodológica cuantitativa, mientras que los dos últimos se encuadran en la perspectiva de investigación cualitativa. (Martínez 1995: 39)

A continuación, se sintetizarán las características principales de cada uno de los paradigmas citados anteriormente, siguiendo la recopilación realizada por Martínez (1995) sobre los estudios de Popkewitz (1988).

²⁴⁹ MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (1995) “La investigación como fundamento de la intervención social”, en GONZÁLEZ SOTO A.P. y otros: *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas. pp. 37-83.

²⁵⁰ PÉREZ SERRANO, GLORIA (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

1.1 LAS CIENCIAS EMPÍRICO-ANALÍTICAS

Las ciencias empírico-analíticas se desarrollaron después de la década de 1930, en el contexto del crecimiento de la sociedad corporativa y ante la necesidad de un enfoque científico de la gestión.

Según este planteamiento, muy utilizado por los científicos, la única forma válida de desarrollar un conocimiento sobre el hombre es basándose en lo que pueda observarse o hacerse observable, es decir, en lo empírico. Las observaciones tienen por objeto descomponer el comportamiento humano en sus elementos constitutivos; el conocimiento debe ser analítico en vez de sintético. Esta concepción de ciencia también ha sido denominada “behaviorista”. Para ellos los fenómenos sociales pueden ser identificados y manipulados como los objetos del mundo material.

Este tipo de investigación se configura a partir de unos supuestos fundamentales:

- La teoría ha de ser universal, no vinculada a contextos específicos. El objeto de los axiomas es predecir condicionalmente el comportamiento.
- La ciencia es una actividad desinteresada. Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos.
- El mundo social existe como un sistema de variables que se estudian independientemente. La idea de sistema de variables determina un significado de causalidad.
- Es necesario precisar las variables antes de iniciar la investigación, en orden a la verificación y comprobación de datos.
- La cuantificación de las variables permite reducir o eliminar ambigüedades y contradicciones. Al mismo tiempo, se construye una estructura lógico-deductiva del conocimiento mediante la cual se comprueban las hipótesis y se perfecciona la teoría.

En este paradigma los investigadores crean, descubren o idean teorías sobre el comportamiento social, separando la teoría de la práctica. La teoría se relaciona únicamente con los procedimientos cognitivos, racionales y tecnológicos para la comprobación, validación o rechazo de hipótesis sobre los fenómenos sociales observables. Se utilizan de forma privilegiada los modelos matemáticos y las técnicas e instrumentos cuantitativos.

1.2 LAS CIENCIAS SIMBÓLICAS

El paradigma interpretativo, recoge aportaciones de diversas escuelas como la hermenéutica, el interaccionismo simbólico, la corriente fenomenológica, la etnometodología y la etnografía; define la sociedad como una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento. Intenta desarrollar teorías sobre los fenómenos sociales centrándose básicamente en las interacciones que se producen en las situaciones sociales concretas. Subraya la importancia del conocimiento y la comprensión, tanto de los escenarios como de los actores que intervienen en los fenómenos objeto de estudio.

Dentro de esta perspectiva se afirma que el “yo” se genera en interacción social (Mead, 1968)²⁵¹, que las personas se comportan y responden ante los acontecimientos y las actuaciones de otros en función de las percepciones y los significados que atribuyen a las situaciones concretas en las que se desenvuelven. En este sentido, se puede decir que la génesis del individuo es social, se produce en interacción con el medio y, por tanto se destaca la importancia de los factores ambientales y contextuales.

En este paradigma aparecen como supuestos fundamentales:

- La *interpretación* es tanto el fondo esencial como el existencial de la comprensión significativa del mundo.
- Las personas construyen y manejan unos *significados* que se negocian en los procesos interactivos y, por lo tanto, son *cambiantes*, están en continua transformación, como ocurre con las situaciones y con los propios sujetos.
- Los *significados* *construidos* por las personas están reflexivamente *vinculados al contexto* en el que se producen. Para conocer la realidad hay que acudir a la fuente directa de los datos, no a situaciones simuladas o de laboratorio; conocimiento que estará más relacionado con el contexto simbólico-cultural que con el meramente físico en el que los sujetos se desenvuelven.
- La *cultura es el marco común* que determina y ordena los universos particulares de significados, dando forma a la mente de los individuos. Para comprender el comportamiento humano es necesario entender la estructura en la que interpretan sus pensamientos, sentimientos y emociones.

Los enfoques positivista e interpretativo, aunque con intereses diferentes, coinciden en la separación entre teoría y práctica; ambas perspectivas tienen como finalidad llegar al conocimiento y la comprensión de los fenómenos

²⁵¹ MEAD, G.H. (1968): *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

sociales sin pretender la transformación de la realidad, aunque sus resultados sirven de base para la mejora de la realidad estudiada.

1.3 LA CIENCIA SOCIAL CRÍTICA

Las ciencias críticas desempeñaron un papel fundamental en los años treinta, reapareciendo con fuerza nuevamente en el escenario de la década de los 60, época en que se cuestionaron las estructuras institucionales y el conflicto se convirtió en un elemento visible en la sociedad. En los años ochenta adquirieron protagonismo en el campo de la educación.

La perspectiva crítica de la ciencia social intenta comprender las transformaciones de la sociedad y sus consecuencias sociales y políticas, así como responder a los problemas provocados por ellas. Intenta desvelar las pautas de conocimiento y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas.

En el paradigma crítico se distinguen dos corrientes: La “residual” y la “emergente” (Williams, 1997).²⁵² La corriente residual, aunque critica la cultura dominante, incorpora a su enfoque algunos aspectos de la cultura del pasado por considerarlos alternativas a la cultura dominante. La finalidad de su investigación es hacer menos alienante el orden político y social. La tendencia emergente se muestra argumentalmente contraria a la cultura y las instituciones dominantes; su objeto es el cambio radical de la sociedad.

La idea de la causalidad para la ciencia crítica engloba la determinación histórica, las condiciones estructurales y las acciones de los individuos que influyen en la situación social, modificándola.

Al igual que ocurre en las ciencias interpretativas, los fenómenos sociales no se consideran aisladamente sino en su relación con otros aspectos de la sociedad que afectan a su forma. Se precisa una visión de la dinámica de la totalidad con sus contradicciones para que los individuos desarrollen un sentido más adecuado acerca de cómo intervenir en las estructuras institucionales y dar forma a sus actividades prácticas.

Este enfoque busca métodos que liberen a los individuos de la eficacia causal de los problemas sociales que distorsionan la comunicación y el

²⁵² Expresiones acuñadas por WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península. Cit. en POPKEWITZ, T.S. (1988: 76)

conocimiento, permitiéndoles así dedicarse a la reconstrucción crítica de las posibilidades y los deseos de emancipación suprimidos (Habermas, 1987)²⁵³

Son supuestos fundamentales de este paradigma:

- Se admite la limitación de las posibilidades de acción y del aumento de control de la vida pública y privada por parte de determinados grupos socio-económicos.
- Se investiga la dinámica del cambio social para descubrir las contradicciones de la sociedad. Se intenta comprender las relaciones entre valor, interés y acción, no para describir el mundo sino para transformarlo.
- Importa el estudio de las causas históricas y sociales que se ponen de manifiesto en las situaciones y contextos investigados.
- Se plantea la necesidad de trascender las explicaciones de la acción social que ofrecen los agentes implicados, examinando el carácter ideológico de sus actos y significados. Las creencias, valores y actitudes de los individuos son inherentes a la mentalidad del grupo social al que pertenecen, y se resisten a ser modificados.
- La investigación crítica no posee criterios de representación propios, ubicando sus estudios bien dentro del paradigma positivista o del interpretativo; diferenciándose de otras investigaciones por la orientación transformadora o emancipadora que asume, en la que el investigador ha de situar las interpretaciones del actor dentro de una comprensión crítica e histórica de la evolución y estructuración social (Apple, 1986; Sharp, 1988)²⁵⁴.

La teoría crítica tiene como objetivo básico reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico. Trasciende al mero conocimiento de los fenómenos sociales a través de las explicaciones causales de la ciencia positivista, y supera la tendencia de la ciencia social interpretativa, que trata de conocer y comprender la realidad social, sin transformarla. En esta opción, la práctica se convierte en motor y estímulo para la teoría, y ésta se coloca al servicio de la transformación radical de la práctica.

Siguiendo a Popkewitz (1988:81-85) diremos que cada uno de los paradigmas anteriormente comentados ofrece su visión de la “naturaleza” y las “causas” de nuestra situación social, e intenta dar coherencia a los problemas no resueltos de la sociedad.

²⁵³ HABERMAS, J. (1987) *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.

²⁵⁴ APPLE, MICHAEL W. (1986) *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

SHARP, RACHEL (1988) *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.

La aparición de estos paradigmas es producto de nuestro tiempo, como se ha explicado anteriormente, y cualquiera de ellos ofrece un punto de vista propio desde el que examinar la conducta social; nos muestra una respuesta a los problemas no resueltos de la vida cotidiana y a los intentos de los individuos por ubicarse en la sociedad.

Todos ellos por tanto ofrecen importantes contribuciones al conocimiento de la conducta social y nos invitan a reflexionar sobre las posibilidades y limitaciones de la investigación educativa.

Actualmente se generaliza la consideración de la complementariedad de los enfoques, fruto de la adecuación de los mismos a los intereses y finalidades científicas del estudio de los fenómenos sociales en cada situación concreta.

2

LA OPCIÓN METODOLÓGICA ELEGIDA: EL ENFOQUE CUALITATIVO INTERPRETATIVO

Frente a la tradición de la investigación positivista, la teoría crítica social argumenta la falta de análisis y reflexión sobre las circunstancias sociales investigadas, no aceptando la separación de los individuos de sus propios comportamientos ni del contexto en el que viven, así como tampoco la omisión del punto de vista de los sujetos investigados, de sus interpretaciones sobre la realidad. (Torres, 1988: 13)²⁵⁵

Es así como en la investigación actual sobre la práctica de la acción socioeducativa, y en un intento por superar la dicotomía teoría/práctica, ha adquirido especial auge la línea de investigación cualitativa e interpretativa.

Esta perspectiva, diversificada en distintas corrientes, ha subrayado la importancia del estudio de las acciones y comportamientos de los sujetos en escenarios sociales simbólicos en los que se desarrolla la acción educativa.

Dentro de este paradigma, la escuela "interpretativa" se preocupa de indagar "cómo los distintos *actores* humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que

²⁵⁵ TORRES SANTOMÉ, JURJO (1988) "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación" en GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata. pp.11-23

ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general.” (Torres, 1988: 13)

En este sentido, la investigación de campo interpretativa exige, en palabras de Erickson (1989: 199)²⁵⁶ “ser especialmente cuidadoso y reflexivo para advertir y describir los acontecimientos cotidianos en el escenario de trabajo y para tratar de identificar el significado de las acciones de esos acontecimientos desde los diversos puntos de vista de los propios actores.”

Se puede afirmar, siguiendo a Pérez Serrano (1994: 18) que en lo que se refiere a la evolución de los métodos cualitativos, de los Estados Unidos procede el aprecio de la influencia teórica y técnica, de Gran Bretaña llega la preocupación por los aspectos referidos a clases sociales y al currículum oculto, y de Latinoamérica la etnografía de contrato social y moral, de comunidad y de influencias positivistas e ideológicas.

En este marco de acción de la filosofía interpretativa y reconstructivista, se desarrolla, partiendo de los campos más vinculados con la sociología y la antropología, la investigación etnográfica.

Etimológicamente, el término “etnografía” (del griego *ethnos* que significa pueblo y de *graphía*, que quiere decir descripción) alude al estudio y descripción del modo de vida de una raza, pueblo o grupo de individuos. Con sus diseños cualitativos, los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y detallada las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos, o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos”(Goetz y LeCompte, 1988: 13-14)²⁵⁷

En el campo de la educación, la etnografía pretende descubrir lo que acontece en las aulas cotidianamente, intentando describir la realidad con detalle, identificando lo más relevante, lo complejo, para así poder interpretarla y comprenderla: descubrir y analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las relaciones entre padres, profesorado y alumnado, las interacciones en el aula, el conjunto de valores, creencias y normas que guían al grupo en cuestión, el contexto sociocultural, el currículum manifiesto y oculto, etc.

²⁵⁶ ERICKSON, FREDERICK (1989) “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en WITTOCK, MERLIN C. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Paidós: Barcelona.

²⁵⁷ GOETZ, J.P. y Lecompte, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Introducirse en el campo para observar cómo ocurren las cosas en su estado natural lleva a descubrir los valores, las creencias, las motivaciones, los sentimientos, las perspectivas y el modo de relacionarse entre los miembros de dicho grupo humano, y a poder comprender e interpretar, - a través de las explicaciones o de las conductas observadas -, la realidad concreta que se nos manifiesta.

“El etnógrafo se interesa por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto - que puede contener opiniones alternativas- y la perspectiva con que éste ve a los demás. [...] tiende, pues, a representar la realidad estudiada, con todas sus diversas capas de significado social en su plena riqueza”. (Woods 1987: 19).²⁵⁸

Peter Woods (1987: 64-71) afronta las cuestiones de validez de la etnografía cuando se utiliza como procedimiento la observación participante, tantas veces acusada de impresionista, subjetiva, distorsionada e idiosincrásica. Sugiere el autor que se vigile las propiedades de la estrategia de investigación y el modo en que ésta pueda influir o condicionar los datos e informaciones recogidas. Para ello, propone que atendamos a:

- La *validez externa o generalizabilidad*, preguntándonos hasta qué punto pueden estos hallazgos aplicarse a otras escuelas.
- La *validez interna*, cómo podemos estar seguros de que lo que nosotros “descubrimos” es un producto auténtico y no está teñido por nuestra presencia o nuestra instrumentación.

En este sentido, el autor hablar de dos enfoques diferentes en etnografía:

- El *ideográfico*, descriptivo de situaciones particulares, que destaca la naturaleza holística de la etnografía y las características distintivas de la información descubierta. No se busca descubrir verdades, ni realizar pruebas; si no una mayor comprensión de la acción social en la situación que se estudia. Tanto la situación, como los sujetos y las interpretaciones tienen un carácter emergente, dinámico y negociable. Las descripciones son densas, llenas de detalle, de significados, de estilos y de modelos; características todas ellas no mensurables.
- El *nomotético*, se propone generalizar el conocimiento emergente, establecer comparaciones y generar teoría. Con estos propósitos se busca el modo de cuantificar las observaciones y someter los datos a tratamiento estadístico o cuasi-estadístico.

²⁵⁸ WOODS, PETER (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Woods no cree que estos enfoques sean excluyentes, pues se pueden hacer descripciones densas, ricas en detalles y, al tiempo, aportar datos de frecuencia o distribución que permitan cierta generalizabilidad; aunque esta característica no sea una prioridad en los estudios etnográficos.

En este marco de estudios, y como *modelos privilegiados* en la investigación de la realidad educativa, siguiendo nuevamente a Martínez (1997: 45-50), figuran la “investigación-acción”, la “investigación-acción participativa” y el “estudio de casos”.

Respecto a la **investigación-acción**, decir que es una actividad de comprensión y de explicación de la praxis que realizan los grupos sociales por sí mismos con la finalidad de mejorar dicha praxis. Tiene sus orígenes en la obra de Kurt Lewin (1964), cuyas ideas básicas son las de “decisión de grupo” y “compromiso con la mejora”. Él mismo aplicó este tipo de investigación a una amplia serie de experimentos comunitarios.

La definición de Carr y Kemmis (1988:174)²⁵⁹ sintetiza las características básicas de esta corriente:

“La investigación-acción es, sencillamente, una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar. Por lo que concierne al método, un carácter central del enfoque de la investigación-acción es una espiral autorreflexiva formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión” (Carr y Kemmis 1988:174)

La **investigación participativa** es una de las modalidades de la investigación-acción que, centrada normalmente en contextos con carencias especiales en los que se aprecian situaciones de injusticia social, pone de relieve las dimensiones estructurales y políticas que implica todo cambio educativo, así como la necesidad de generar procesos de auténtica implicación de los colectivos a los que se dirige la acción social.

La investigación con **estudio de casos** en el terreno de la educación, nos brinda la posibilidad de comprender, a través de sucesivas interpretaciones, la realidad educativa como realidad social, diversa, particular, única, específica y cambiante. (Stake, 1998)²⁶⁰

²⁵⁹ CARR W. y KEMMIS S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

²⁶⁰ STAKE, ROBERT E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

El estudio de casos puede ser definido genéricamente “como una narración que proporciona información contextualizada sobre un determinado sujeto, realidad, acontecimiento o hecho, que tiene como finalidad enfrentar e implicar a un sujeto y/o grupo con el estudio de la situación presentada, de manera que se llegue a la elaboración de una descripción-diagnóstico de la situación, a la identificación de los problemas y a la propuesta de las decisiones, de métodos para implementarlas, de estrategias y recursos para la solución de los problemas y de sistemas de evaluación para controlar los resultados. Finalmente, es preciso que el caso llame la atención y solicite la reflexión sobre algún aspecto teórico, es decir se debe justificar que es un <caso de algo>.” (Martínez, 1997: 55-56)

Stake (1998: 16-17) diferencia tres tipos de estudios de casos:

- *estudio intrínseco de casos*, cuando el interés se centra en el caso particular elegido, en lo que pueda aprenderse de su análisis sin relacionarlo con otros casos o con otros problemas generales.
- *estudio instrumental de casos*, cuando el caso elegido es un instrumento para la comprensión de algo que va más allá del mismo. La finalidad de este tipo de estudios es comprender un problema más amplio mediante el conocimiento de un caso particular.
- *estudio colectivo de casos*, cuando en lugar de seleccionar un sólo caso para aprender sobre un tema en concreto, se selecciona y estudia una colectividad.

Para Angulo (1996/97: 4-5)²⁶¹ es necesario tener en cuenta ciertas premisas a la hora de definir un caso:

1. *Especificidad*. En cualquier caso lo que importa es su carácter único y específico, y lo que pueda aprenderse de su indagación.
2. *El investigador/a ha de identificar tanto lo común como lo particular del caso estudiado*. Esto supone centrarse en aspectos tales como: su naturaleza, su historia, el ambiente y ámbito físico, otros contextos relacionados o implicados con él, otros casos a través de los que éste se diferencia y reconoce.
3. *La singularidad del caso no excluye su complejidad*. Un estudio de casos es también un examen holista de lo único, lo que significa tener en cuenta las complejidades que lo determinan y definen.
4. *El caso representa los valores del investigador, sus ideas teóricas previas, sus particulares convicciones*. Hacer un estudio de casos implica reflexionar sobre

²⁶¹ ANGULO, J.F (1996-97) “Introducción al estudio de Caso” Documento de Trabajo Interno nº 4. Grupo de Investigación: HUM 0109. Código: MA/004/EV-H. (Segunda Fase 1996/97)

lo que se está haciendo, identificar la estructura analítica que se construye, descubrir y desarrollar la propia voz de quien investiga.

5. *El estudio de casos define un espacio social de relación.* Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas, qué piensan y cómo interpretan el mundo social en el que viven y se desenvuelven.

A su vez, Martínez (1997: 51)²⁶², tomando como referencia las aportaciones de Guba y Lincoln (1981), Walker (1983), Ying (1984) MacClintock y col. (1983) y Reynolds (1990), señala cinco aspectos como características del “estudio de casos”:

1. *El caso supone un ejemplo.* Remite a una unidad de estudio individual, que se produce en un contexto determinado y con una integridad fenomenológica. El ejemplo debe mostrar en su evolución cierta estabilidad interna y debe situarse en un marco teórico determinado, ser “un ejemplo de algo”.
2. *Exigencia de un examen holístico, intensivo y sistemático.* Se estudia y analiza algo con la finalidad de llegar a una comprensión holística de la cuestión. Se requiere un examen sistemático, completo, intensivo y profundo.
3. *Necesidad de obtener información desde múltiples perspectivas.* La comprensión de la situación tendrá mayor grado de precisión en tanto que las perspectivas de análisis tengan mayor diversidad.
4. *Consideración del contexto.* Partiendo del supuesto de que es difícil establecer los límites entre el fenómeno y el contexto, es importante considerar las variables que definen la situación.
5. *Carácter activo del caso.* Hace especial referencia a la consideración dinámica, no concluida y abierta de la situación y a la importancia de tener en cuenta las interacciones que se producen en ella.

Respecto al proceso y a los procedimientos para realizar estudios de casos cabe decir que sus preocupaciones principales tienen que ver con el rigor en los mismos: la recogida sistemática de datos, la comprobación de hipótesis, la sensibilidad al entorno natural y los efectos reactivos de la persona que investiga *in situ*, así como la confidencialidad y la negociación de cualquier tipo de publicación que pudieran derivarse del trabajo. Teniendo en cuenta esto, McKernan (1999: 100-102)²⁶³ sugiere las siguientes etapas y recomendaciones en la investigación con estudio de casos:

1. *Definir el caso.* Quién o qué población se va a estudiar.
2. *Definir la naturaleza del comportamiento.* En qué reside el interés del estudio, cuál es el problema o qué aspecto es objeto de estudio.

²⁶² MARTÍNEZ A. y MUSITU G. (1997) *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

²⁶³ MCKERNAN, JAMES (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

3. *Caracterización y retratos.* Describir a los actores principales en su entorno.
4. *Leer con antelación algunos estudios de casos ejemplares.* Dirigir el pensamiento a los cánones de investigación en el paradigma del estudio de casos.
5. *Negociar la admisión e inmersión* en el entorno de investigación. Conseguir el acceso al entorno natural, solicitando los permisos oficiales que den protección a los derechos. La negociación de la admisión se revela crucial para el éxito del proyecto. Se recomienda presentar una propuesta formal en la que se perfilen los propósitos del estudio, el rol del investigador, cómo se prevé que afecte el estudio a otros agentes en el ese entorno, resultados esperados del estudio, tiempo necesario para realizar la investigación, apoyos o ayuda a la investigación por parte de los actores, un escrito en el que se estipule la confidencialidad de las respuestas y cómo se observará esta, etc.
6. *Desarrollo del plan de investigación,* en el que se desglose quién será estudiado, cuándo y por qué; además de un desglose temporal de las fases del trabajo y un calendario en el que consten las actividades de investigación y su duración.
7. *Planteamiento de las hipótesis o exposición de ideas,* presentimientos o preguntas principales para las que se buscan respuestas. No requieren ser planteadas como hipótesis estadísticas, sino como una enumeración de asuntos que son de interés para la investigación inicialmente, sin menoscabo de los que puedan ir poniéndose de manifiesto durante el proceso.
8. *Revisar las publicaciones relacionadas con el caso* que ponga al investigador sobre aviso de las cuestiones y preocupaciones importantes del proyecto de investigación.
9. *Enumerar los métodos de investigación,* relacionando cuestionarios, entrevistas y observaciones con las preguntas de investigación enumeradas antes.
10. *Recogida y registro sistemático de datos.* Debería ser este un proceso regular en el que se desarrolle un sistema de archivo. Los datos deben recogerse a menudo y tan pronto como sea posible después de la observación para asegurarse de que no se producen alteraciones sustantivas ni distorsiones. Procurando distinguir lo que son datos descriptivo-factuales de los que son interpretativos o datos cargados de valores.
11. *Análisis formal de los datos.* En esta fase es interesante, una vez reunidos los datos, leerlos varias veces; recabar la opinión de los colegas, consultar otros estudios relacionados. En cualquier caso, discernir y mantener separados observaciones factuales, notas metodológicas y digresiones interpretativas. Buscar patrones, ideas recurrentes y conceptos clave; así como identificar lagunas en la información recogida y tomar decisiones sobre qué más se necesita para completar el estudio.

12. *Escribir un informe provisional* y hacerlo circular entre los diferentes actores que han participado en el proyecto, en especial los informantes clave, recogiendo sus comentarios y respuestas para incorporarlas a la redacción de un informe final del estudio de caso.
13. *Redacción del informe final.* Aquí no se ha de temer que el caso suene como una buena novela de intriga, pues trata de personas reales en escenarios y situaciones reales. Caracterizaciones, imágenes, metáforas y todas aquellas herramientas descriptivas que contribuyan a significar el caso pueden ser utilizadas. El propósito es apreciar y comprender una situación educativa desde dentro, y transmitir a otros esta comprensión. Respecto al estilo de escritura, este debería ser menos erudito o formal que literario o periodístico, sin menoscabo del uso de datos cuantitativos; pudiendo éstos reforzar un estudio de casos cuando son necesarios o se dirigen a cuestiones de investigación específicas.

Sirvan estas breves *pinceladas* para centrar el marco teórico de nuestro estudio, interpretativo cualitativo, que sigue el modelo de estudio de casos desde las pautas marcadas por la investigación etnográfica. Indica pues la línea de actuación adoptada en el presente estudio de investigación.

3

ELECCIÓN DE LA TEMÁTICA DE ESTUDIO

La génesis del presente trabajo de investigación emana de la propia tarea docente. Ser profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación y contribuir de algún modo a la formación de los futuros maestros-especialistas de Educación Musical e Infantil, contribuye a vislumbrar la dirección del panorama general de la Música en las escuelas, además de suscitar una profunda preocupación y a la vez interés por el tema de la educación musical de los niños y niñas.

La situación de la Música en la enseñanza general de nuestro país sigue siendo *penosa*, a pesar de los lentos pero progresivos avances desde la Ley de Educación de 1970.²⁶⁴

Ya desde principios del siglo XX grandes músicos y pedagogos como Orff, Dalcroze, Kodaly, Willems, Martenot, Suzuki y Kawakami entre otros,

²⁶⁴ En el capítulo II “La enseñanza de la música en España” se revisa ampliamente el tema.

preconizaban la importancia de la educación musical en el desarrollo global del estudiante, defendían la democratización de la enseñanza musical, y abogaban por su inclusión como asignatura de pleno derecho en el currículum escolar; pero la irradiación de estos principios, vinculados a la Escuela Nueva, llegaron muy tarde a nuestro país.²⁶⁵

En España la educación musical era privilegio de unos cuantos, de una élite escogida que tenía acceso a unos estudios *marginales* e *independientes* que se cursaban en Centros especiales: los Conservatorios.

La concienciación sobre la necesidad de una educación musical *real* en nuestras escuelas, llega a partir de los años 70-80. España va despertando de este “letargo musical” en que se halla, en palabras de Mariano Pérez Gutiérrez, y comienza a establecerse una política más seria en lo que a educación musical se refiere; esto se refleja a nivel general en la enseñanza con la llegada de la LOGSE en 1990. Las ideas de Murray Schafer y John Paynter abrieron nuevos caminos en nuestro país hacia una visión integradora de la educación musical.

Desde ahí hasta nuestros días, los intentos por mejorar la educación musical en nuestras escuelas son muchos, pero los resultados son, desgraciadamente, escasos a nivel general. Los problemas parecen derivar de la situación anteriormente explicada, del enorme retraso que llevamos con respecto a otros países en la consideración hacia la educación musical, y de la falta de tradición musical existente en España.

La implantación de la especialidad de Educación Musical en la Diplomatura de Maestro en nuestras Universidades, para dar cumplimiento al artículo 16 de la LOGSE en el que se dice que las enseñanzas de Música en Primaria “serán impartidas por maestros con la especialidad correspondiente,” fue el primer paso en la mejora educativo-musical de nuestras escuelas; pero la realidad nos habla de estudiantes heterogéneos, muchos de ellos sin ningún tipo de preparación musical anterior, que realizan una diplomatura de tres años en la que es difícil que adquieran una sólida formación musical y pedagógica, necesaria para su tarea docente.

Por otro lado, el tiempo dedicado a la música en la educación Primaria, es irrisorio: 1 hora a la semana. Aunque más vale poco que nada, con tan escaso tiempo, evidentemente es imposible realizar una labor seria, sistematizada, progresiva y que redunde en el beneficio del alumnado.

²⁶⁵ Se habla de ello más ampliamente en el capítulo I “Consideraciones acerca de la educación musical”.

En la Educación Infantil el panorama es aún menos halagüeño. Por el carácter global de la etapa, son los propios maestros especialistas de Educación Infantil los encargados de iniciar a los niños en la educación musical. Y por el carácter específico de las enseñanzas musicales, es necesaria una adecuada formación didáctica y musical en esta materia para poder transmitirla con resultados efectivos.

La panorámica actual en las escuelas de Infantil muestra un *maremagnum* de situaciones diferentes. Los especialistas de Infantil no están suficientemente preparados para esta tarea, y el asesoramiento de los especialistas de Música a los de Infantil en las escuelas, propuesto por la LOGSE²⁶⁶, no se ha llevado a efecto más que en casos puntuales. Nuestros niños y niñas, una vez más, son los perjudicados. En una edad especialmente indicada para el desarrollo del oído y para sentar las bases de la educación musical posterior, - mediante la sensibilización musical, la vivencia y el desarrollo de la sensorialidad -, se hace caso omiso del concepto de “educación oportuna”²⁶⁷ en lo que a educación musical se refiere y se enseñan las “recetas musicales” aprendidas, con gran falta de coherencia y sistematización.

De nuevo el ejemplo de los grandes pedagogos es claro: la música activa consiste en implicar a los niños en su propio aprendizaje, ¿y qué mejor medio de vivenciar la música que convertir el propio cuerpo en instrumento musical, como propone Orff, y utilizar instrumentos sencillos, “percusión elemental” según nos indica, para estimular el aprendizaje musical?

En la enseñanza musical tradicional se ha primado la conceptualización por encima de la vivencia musical, haciendo caso omiso a los principios pedagógicos acordes a la maduración física y psicológica del alumnado. De esta forma se enseñaban los principios musicales teóricos y posteriormente se enseñaba el instrumento.

Actualmente en nuestros conservatorios los niños aprenden el Lenguaje Musical paralelamente al instrumento. Y en nuestras escuelas se utiliza la flauta dulce como *herramienta* para la educación musical, por la gran popularización de este instrumento y su facilidad de ejecución, así como los instrumentos de percusión Orff, que también gozan de gran aceptación.

Desde Japón nos han llegado otros métodos de iniciación a la música a través de un instrumento. Así, el método Suzuki, que utiliza el violín como medio para acercarse a la música, o el método Yamaha, iniciado por Kawakami,

²⁶⁶Para más información ver Capítulo II “La enseñanza de la música en España”

²⁶⁷ Ver capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha” apartado 3. Escuelas Yamaha en España, 3.3 Los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, donde se habla de este concepto.

que utiliza un instrumento de teclado.²⁶⁸ Ambos coinciden en la importancia de la educación musical temprana (desde los tres-cuatro años).

La metodología Suzuki se ha extendido posteriormente a otros instrumentos, entre ellos al piano. Y es que recientes investigaciones parecen demostrar que tocar un instrumento de teclado activa el cerebro en su totalidad, poniendo en funcionamiento conexiones intra e interhemisféricas, que potencian la actividad mental, desarrollando determinados aspectos de la inteligencia, tales como la habilidad para razonar en términos de espacio y tiempo o el razonamiento lógico-matemático.²⁶⁹

Los instrumentos con mecanismo de teclado han experimentado una extraordinaria evolución, fruto del avance tecnológico, que los convierte en herramientas idóneas para la enseñanza musical actual.²⁷⁰

El presente estudio pretende el acercamiento a una realidad educativa: la enseñanza de la música a través de un instrumento de teclado, en edades comprendidas entre los 4 y los 9 años. La experiencia se ha llevado a cabo en una Escuela de Música donde se imparte el Sistema de Educación Musical Yamaha.²⁷¹

4

PLANTEAMIENTO DE LOS PROBLEMAS PRINCIPALES Y OBJETIVOS DEL TRABAJO

El propósito del presente trabajo es comprender la realidad del aprendizaje musical en unas aulas concretas. Los contenidos del *corpus* teórico sobre la temática constituyen los cimientos del estudio realizado; la reconstrucción de la realidad vivida, única e irrepetible, aporta una oportunidad de reflexión ante la objetivación de los fenómenos sociales presentados.

²⁶⁸ Para más información, capítulo I, apartado 3. La educación músico-instrumental desde edad temprana: Los métodos desarrollados en Japón. Igualmente, el capítulo IV, apartado 3. Escuelas Yamaha en España.

²⁶⁹ Ver capítulo I, apartado 2. Beneficios de la educación musical..

²⁷⁰ Ver capítulo III “Los instrumentos de teclado. Su evolución histórica”; capítulo I, apartado 5. Los instrumentos de teclado en el aprendizaje musical; capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha”.

²⁷¹ Las Escuelas de Música suplen hoy en día el vacío educativo musical existente en los primeros años de enseñanza. Ver capítulo II.

El estudio pretende profundizar en la realidad educativa elegida, mostrarla tal cual es, como caso singular, específico y único en su naturaleza, no buscándose por tanto la generalización, ni tampoco la representatividad de posibles casos con la misma temática. Sigue fundamentalmente un enfoque *ideográfico*, caracterizado por ser “descriptivo de situaciones particulares”, por tener como objetivo “una mayor comprensión de la acción social en la realidad que se estudia” (Woods, 1987: 66).

Siguiendo a Stake (1998:16-17) se puede encuadrar este estudio realizado en la categoría de *intrínseco*, ya que el interés se centra en el análisis de un caso particular elegido; pero también puede calificarse como *instrumental* en el sentido de que nos ayudará a comprender un problema más amplio: la situación de la educación musical en España, desde la perspectiva de una situación socio-educativa, de iniciativa privada, que trata de suplir el vacío o la inconsistencia de la educación musical escolar a nivel general.

El problema principal que da origen a la presente investigación, por tanto, es la situación de la educación musical en las escuelas de nuestro país.²⁷² Esto dirige nuestra atención hacia un modelo concreto de enseñanza musical temprana, llevado a cabo en una Escuela de Música privada que sigue la filosofía y las directrices del Sistema de Educación Musical Yamaha, cuyo proyecto responde a una educación músico-instrumental que utiliza un instrumento de teclado (concretamente el teclado electrónico) como herramienta en el aprendizaje global de la Música.

Los interrogantes que han guiado el presente trabajo, pueden resumirse en:

- ¿Comenzar a estudiar música de forma sistemática a edades tempranas ofrece beneficios a nivel general en el desarrollo de la personalidad infantil?
- ¿Las innovaciones propias del Método estudiado, en cuanto a estrategias y procedimientos empleados en la práctica docente, favorecen los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de la Música?
- ¿El acercamiento a la música mediante un instrumento de teclado despierta el interés del alumnado y favorece el aprendizaje global de la Música?
- ¿Es importante la colaboración de la familia en el desarrollo de las inquietudes musicales de los niños y niñas?
- ¿Existen motivaciones e intereses definidos en los padres y las madres que busquen este tipo de enseñanza musical para sus hijos e hijas?

²⁷² Situación reflejada en el capítulo II del presente trabajo.

- ¿Qué piensan y sienten los docentes que imparten esta metodología musical?
- ¿Qué piensan y sienten los niños y niñas que reciben este tipo de enseñanzas?

Estos interrogantes se han materializado en una serie de objetivos:

- Describir el modelo teórico y las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la Música en la Escuela Yamaha elegida.
- Objetivar las estrategias y procedimientos metodológicos empleados en la práctica docente, así como los resultados evidenciados en el proceso de aprendizaje musical.
- Observar si el instrumento de teclado es empleado en este tipo de enseñanza con un fin meramente instrumental o como herramienta para conseguir un aprendizaje musical global.
- Estudiar el papel de la familia en el desarrollo de la afición musical de los niños y niñas a edad temprana.
- Descubrir y reflexionar sobre las motivaciones personales y los intereses que mueven a padres y madres a demandar este tipo de enseñanzas para sus hijos e hijas, así como sobre sus pensamientos, opiniones y creencias acerca de la importancia de la educación musical.
- Indagar sobre los conocimientos, creencias y actitudes de los docentes con respecto a su trabajo, a la Música y a la enseñanza-aprendizaje de la misma.
- Indagar en los pensamientos y sentimientos de estos niños y niñas con respecto a la enseñanza musical recibida.

Como se decía anteriormente, la creencia de que la educación musical correspondía a una élite de la sociedad y estaba basada en el talento, ha sido superada. Si antes estudiaban música en el Conservatorio aquellos niños y niñas que demostraban capacidades especiales para ello, o cuyas familias mostraban especial interés por la educación musical específica de sus hijos e hijas – muchas veces para proyectar en ellos las propias expectativas no satisfechas –, ahora es comúnmente admitido que la educación musical es derecho de todos, que no debe privarse a ningún niño o niña del disfrute de

este bien artístico-cultural, que todos tienen capacidades para la música, que el talento hay que estimularlo convenientemente y que además esto favorecerá el desarrollo global de su personalidad.

En la educación general se incluye ya la materia de educación musical como asignatura de pleno derecho, pero la problemática surge al comprobar que la insuficiente formación de los especialistas de Música junto a la escasa dedicación horaria a esta materia, impide llevar a cabo una educación sistemática y seria que ayude verdaderamente a estimular las capacidades musicales de todos los niños y niñas para que de esta forma se puedan obtener los beneficios que se derivan de ella.

El estudio llevado a cabo refleja la experiencia de aprendizaje musical desde edades tempranas, de un grupo de niños y niñas concreto: El ambiente y las condiciones de la clase, las estrategias de aprendizaje, la implicación de las familias y las vivencias de los niños, niñas, padres, madres, y docentes estudiados, en el marco de una Escuela de Música Yamaha. Y pretende, mediante la lectura y reflexión de esta interpretación de la realidad, animar a la búsqueda de caminos adecuados para que en nuestras escuelas todos los niños y niñas puedan disfrutar, desde la más temprana edad, de una educación musical coherente y sistemática, adecuada a sus intereses y necesidades.

5

PRIMER ACERCAMIENTO AL CAMPO: LA ESCUELA DE MÚSICA *DIAPASÓN*

Para comprender con claridad el contexto de la realidad estudiada es necesario profundizar en algunos aspectos como son: el proceso de negociación y acceso al Campo, el espacio físico en el que se desarrolla la acción, la filosofía seguida por los protagonistas que ponen en marcha y llevan adelante este proyecto de educación musical, y las características de los sujetos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje a estudiar, a saber: el profesorado, los padres-madres y el alumnado de la Escuela de Música.

5.1 LA NEGOCIACIÓN Y EL ACCESO AL CAMPO

La investigación se ha llevado a cabo en una Escuela de Música, que se ha llamado *Diapasón*, y que lleva siete años funcionando. En ella se imparten los

Cursos *Estrellita* e *Infantil* para niños y niñas, así como clases de teclado electrónico y *Clavinova* para adultos, siguiendo la metodología Yamaha.

En lo que respecta a su funcionamiento, presenta un organigrama sencillo: Gabriel, empresario y Director de la Escuela, y dos profesoras - Nuria y Corina -, que se reparten la tarea docente.

En mis primeros contactos con la Escuela se consultó a Marcos, Director de las Escuelas Yamaha en España y una vez confirmada mi admisión como investigadora para la realización del estudio, Gabriel me derivó a Nuria, profesora joven formada específicamente por Yamaha para llevar la Escuela, en funcionamiento desde Septiembre de 1995. Desde la apertura de la misma, ella siempre había sido la encargada de la enseñanza de los más pequeños, por lo que contaba pues con sobrada experiencia.

Una vez explicado el Proyecto de Investigación que pensaba realizar para mi Tesis Doctoral a Gabriel, a Nuria y a Corina verbalmente, me abrieron las puertas sin más. Siempre han demostrado confianza en mí y me han brindado su apoyo. Supongo que la frase de Woods: “La confianza siempre termina por abrir los caminos a la información, y el uso que el investigador haga de la información queda asegurado por dicha cualidad” (1987: 44) estaba plenamente asumida por ambas partes. Tanto es así que el diecinueve de Octubre comencé mis observaciones en dicha Escuela.

No hubo necesidad pues de compromisos oficiales ni formales. El documento escrito para el acceso al Campo, aunque redactado, quedó eclipsado por la fuerza de la palabra, del diálogo y del entendimiento mutuo.

Y así comenzó mi tarea de observación de la enseñanza musical a través de un instrumento de teclado en la Escuela de Música Yamaha *Diapasón*, el día diecinueve de Octubre de 2000. Las clases habían comenzado la semana anterior, de modo que Nuria me invitó a incorporarme inmediatamente a las mismas. Se eligieron los grupos a observar, de la manera en que detallaré más adelante, intentando conseguir una visión global del Sistema de Educación Musical Yamaha para niños y niñas durante el período establecido para las observaciones; de los cuatro grupos elegidos, tres correspondían a Nuria y uno a Corina. La elección de la profesora estuvo determinada por la predisposición favorable de Nuria ante el proyecto, y por ser además una profesora experta en el método, la más antigua de la Escuela. El grupo que llevaba Corina era interesante para completar el estudio, y la profesora no mostró disconformidad con ello. Me pareció que el hecho de darle participación podría ser además interesante para que no se sintiera desplazada del proyecto.

Antes de entrar en mi primera clase, Nuria me indicó que los padres y madres - que acompañan a los niños y niñas pequeños durante la clase de Música- ya estaban informados de que iba a presenciar las clases, y no habían puesto ningún impedimento. Por tanto todo fluyó con naturalidad, con el simple acuerdo tácito de la confianza mutua. Aún así, en mis inmediatas conversaciones informales con Nuria le presenté por escrito los principios éticos que guiaban mi investigación, haciendo especial hincapié en que el Informe Final sería negociado previamente con los participantes en el estudio, y en que se garantizaría la confidencialidad, tanto respecto a los informantes –adoptando claves y seudónimos- como a la información recogida, no utilizándose aquello que no hubiera sido previamente negociado. Nuria se mostró conforme.

CRITERIOS ÉTICOS ADOPTADOS PARA LA INVESTIGACIÓN INTERPRETATIVA ²⁷³	
Negociación	entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes.
Colaboración	entre los participantes, de tal manera que toda persona tenga el derecho tanto a participar como a no participar en la investigación.
Confidencialidad	tanto con respecto al anonimato de las informaciones (si así se desea) y especialmente con el alumnado, como con respecto a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada y producto de la colaboración.
Imparcialidad	sobre puntos de vista divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas.
Equidad	de tal manera que la investigación no pueda ser utilizada como amenaza sobre un particular o un grupo, que colectivos o individuos reciban un trato justo (no desequilibrado ni tendencioso), y que existan cauces de réplica y discusión de los informes.
Compromiso con el conocimiento	que quiere decir, asumir el compromiso colectivo e individual de indagar, hasta donde sea materialmente posible, las causas, los motivos y las razones que se encuentran generando y propiciando los acontecimientos estudiados.

Cuadro 1

²⁷³ VÁZQUEZ RECIO, R. y ANGULO RASCO, J.F. (2003) *Introducción a los Estudios de Caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Ed. Aljibe. p. 21.

5.2 DEL ESCENARIO

La Escuela de Música *Diapasón* está situada en una localidad de 70.000 habitantes aproximadamente, que aparece en el estudio con el nombre de *Villa Costa*. Sus habitantes participan de la riqueza comarcal, basada fundamentalmente en el sector agrícola-ganadero y en el sector servicios, en constante crecimiento gracias al impulso del turismo.

Ubicada en el centro de la localidad, en una de las calles principales que desemboca en el Ayuntamiento, como suele ocurrir con las Escuelas Yamaha, está asociada a un establecimiento de venta de instrumentos musicales.

Gabriel, el empresario, propietario del negocio en cuestión, abre las puertas de su tienda de Música en 1989, año que marca, con la apertura del Conservatorio y de la citada tienda de Música, el inicio de la vida musical de la localidad.

“me enteré que abrían un Conservatorio en Villa Costa [...] y entonces pues me aventuré a montar una tienda de Música, porque era una aventura y” [alarga la última vocal como si fuera a continuar hablando; después se hace el silencio] (entr.d.E, 12/07/2002)

En aquel entonces en Villa Costa sólo había otra tienda dedicada a la Música, que “vendía discos y alguna *guitarrita*; y otras cosas” (entr.d.E, 12/07/2002); así podemos decir que la tienda de Gabriel fue el primer establecimiento especializado en venta de instrumentos musicales de la localidad. Él mismo lo califica como el primero “de Música cien por cien” (entr.d.E., 12/07/2002).

Para llevar adelante una tienda de instrumentos musicales con la debida seriedad es necesario haber vivido la Música, ser Músico de una u otra forma. Hablando de sus contactos con la música, Gabriel cuenta en la entrevista su experiencia musical vivida, formando parte de una orquesta, y cómo ésta le abrió las puertas al negocio del que hablamos, la tienda de música, ahora su medio de vida, y al que llegó después de una trayectoria que avala su buen hacer.

“Yo estuve en un grupo, en una orquesta. Empecé a los catorce-quince años y lo dejé a los veinte. [...] Y estuve actuando por toda la provincia, en discotecas, en Casinos, en verbenas, ferias; en todos lados. [...] Fue una **experiencia** desde luego **muy bonita**, porque los escenarios te dan **muchas tablas**”. (entr.d.E, 12/07/2002)

[Hablando ahora de la tienda de música] “Desde el punto de vista profesional está claro que es mi medio de vida. [Silencio] Personalmente, la Música forma

parte de mi vida porque forma parte de nuestra sociedad y desde pequeños la asimilamos cada uno en un grado. Yo la desarrollé en mis tiempos, con mis estudios y demás [pausa] **lo cual me sirvió luego para tener este negocio de Música**". (entr..d.E 12/07/2002)

Gabriel ama la Música y eso lo demuestra en su actitud en la tienda de instrumentos, en su trato atento con los clientes, en el trabajo constante y actualización continuada²⁷⁴; en su profesionalidad, en una palabra.

Su tienda es *especial*, porque tiene mucha vida. Puedo decir que sólo la he visto vacía cuando mi horario de observación correspondía con el de la apertura de la misma, y aún así, en el momento de abrir sus puertas ya irrumpíamos en ella Nuria, que era extremadamente puntual, algún padre-madre que hubiera llegado demasiado pronto con su hijo o hija, y yo.

Al entrar en ella siempre llama la atención el trasiego de gente. Es frecuente ver a Gabriel sentado tras su mesa de trabajo, esclavizado al teléfono, ante el ordenador y con gruesos archivadores esparcidos por doquier; y junto a él, detrás del mostrador, a uno de sus ayudantes²⁷⁵ (A1), su *brazo derecho*. Otras veces, ambos van y vienen hacia el interior de la tienda atendiendo las demandas de los clientes, que suelen entretenerse paseando entre los instrumentos y *haciéndolos sonar*. Y es que en la tienda hay varios espacios preparados para probar instrumentos. Quizá también este detalle sea fruto de los años de Gabriel como Músico. Él tocaba en su grupo la guitarra eléctrica. Pues bien, en su tienda es normal escuchar el sonido de dicho instrumento, de un piano o de la batería. Todo está dispuesto para que cualquiera pueda tomar contacto con la Música a través del instrumento que desee probar.

La tienda es, por tanto, un lugar acogedor. Gabriel, A1 y el resto de los ayudantes siempre están solícitos para atender las demandas de cualquier persona que cruza sus puertas. Y ésta es la antesala de la Escuela de Música objeto de nuestro estudio.

Profundizando un poco más en el escenario que sirve de contexto al relato, si se recorre la tienda, de planta rectangular, al fondo, un pequeño distribuidor muestra a la derecha una puerta y de frente una escalera. La puerta conduce a la trastienda: una habitación llena de estanterías donde se acumulan archivadores, los libros de la metodología Yamaha, partituras variadas y otros materiales como flautas dulces, carteras, etc. A2 suele estar allí, en una mesa de trabajo, frente a un ordenador, catalogando y organizando los variados

²⁷⁴ Cada año Gabriel asiste a la Convención Anual de Yamaha, que se celebra en Madrid, con una duración aproximada de una semana. En ella se reúnen los Distribuidores más importantes y reciben información sobre las últimas novedades en los productos, intercambian experiencias, etc.

²⁷⁵ Hay tres ayudantes en la Tienda de Gabriel. Aparecerán nombrados como A1, A2 y A3.

materiales. Dicha puerta siempre está abierta, por lo que si hay que acceder a la Escuela, la imagen de A2 trabajando, rodeada de libros y materiales, llega a ser familiar.

La escalera antes mencionada, con un pasamanos de color azul, y al final de la cual hay una ventana que ilumina el pasillo, da acceso a la Escuela de Música. Es necesario terminar de subirla, y dar un giro de 45 grados a la derecha para obtener la panorámica del conjunto: un pasillo largo iluminado en su parte izquierda por dos ventanas más, enmarcadas igualmente en madera de color azul, debajo de las cuales ocho sillas, uniformes, de plástico negro, sujetas a la pared, cumplen la misión de ofrecer descanso a quien espera e invitan a la conversación.

Las paredes del pasillo, de color blanco, están adornadas con láminas cuidadosamente enmarcadas: una que muestra el proceso de construcción de los pianos Yamaha, cerca de la escalera; otra que refleja la utilización de las nuevas tecnologías empleadas por los japoneses en la elaboración de sus instrumentos, en la pared derecha del pasillo; así como un cuadro donde aparece enmarcado en madera azul, el calendario de clases del Curso.

Frente a las sillas, en la pared derecha del pasillo se encuentran tres puertas: las dos primeras corresponden a dos aulas de Música, que llamaremos respectivamente *aula 1* y *aula 2*, y la tercera es un almacén. Al fondo del pasillo se observa una puerta más: la salida de emergencia.

En el espacio de pared entre el aula 2 y el almacén hay colgadas dos perchas de madera, con varios enganches cada una, para los abrigos, bolsos, ... del alumnado y de los padres-madres.

En el almacén se guardan materiales de gran tamaño como teclados, cajas con diferentes instrumentos, etc. En la pared izquierda del pasillo, frente a la puerta del almacén, una estantería sirve de complemento al espacio reservado a material: en ella se colocan atriles, diferentes tipos de boquillas, etc.

Ocupándonos ahora de las dos aulas de Música, diremos que las puertas de entrada a ambas clases son de madera y están pintadas en color azul, haciendo juego con la baranda de la escalera y con los marcos de las ventanas del pasillo. Ambas tienen el suelo de moqueta gris y las paredes pintadas de color salmón. La luz se obtiene de dos tubos fluorescentes colocados en el techo.

Sus dimensiones son parecidas²⁷⁶:

aula 1: (18,2 m²) 434 cms. de largo x 420 cms. de ancho.

²⁷⁶ En la figura 13 se muestra el Plano de la Escuela Diapasón.

aula 2: (16,7 m²) 440 cms. de largo x 380 cms. de ancho.

Este lugar cobra vida cada tarde con las miradas felices de los personajes que irrumpen en las aulas. La algarabía de niños y niñas, y los sonidos de la Música llenan las paredes de esta Escuela de Música. La felicidad y el ensueño de los momentos mágicos de estas clases, así como la reunión amigable de alumnado, padres-madres y profesoras en un objetivo común, es la definición más adecuada para esta Escuela de Música, que es mucho más que el espacio físico anteriormente descrito.

Podemos decir que la tienda de instrumentos y la Escuela, situada en la primera planta del edificio, constituyen una unidad. No en vano hay que atravesar la primera para llegar al espacio de las clases. Los niños y niñas entran y salen libremente, recorriendo la tienda con decisión; sus caras, siempre sonrientes, reflejan su buen humor. Los más pequeños a veces pasan corriendo. Nunca se les llama la atención. Ellos parecen sentirse como en su casa. Y es que desde que se entra en la Tienda y se saluda a Gabriel o a cualquiera de sus ayudantes se respira calidez y bienestar. Siempre reciben con una sonrisa.

Y respecto al horario, *Diapasón* abre sus puertas por las tardes de Lunes a Viernes entre 16,30 y 20,30 horas.²⁷⁷ A veces están ocupadas las dos aulas con clases, otras veces sólo una de ellas; depende del número de grupos de cada año y de la organización interna del profesorado de la Escuela.

Se hablará a continuación más detenidamente de las dos aulas de la Escuela de Música *Diapasón*, lugar donde se lleva a efecto el aprendizaje musical de nuestros protagonistas.

Aula 1: se utiliza para el alumnado del Curso *Infantil* - que no van acompañados de sus padres a las clases -, y para las clases de adultos. En ella hay, a un lado, seis teclados electrónicos de cinco octavas, distribuidos en dos filas de tres; y al otro, cuatro Clavinovas. El de la cabecera de la clase, destinado a la profesora, está enfrente a los tres restantes. Un atril, una estantería para colocar el material, un equipo de música, dos pizarras: una lisa y otra pautada, y un teclado de papel para las indicaciones de la profesora, completan los objetos de la clase.

Y respecto a la decoración, se puede observar un póster al fondo de la clase y una lámina enmarcada que muestra la construcción de un violín, en una pared lateral. Cerca de ella, otra lámina llamada: *Casa de las notas*²⁷⁸, donde se

²⁷⁷ El horario varía ligeramente de unos años a otros según la organización de las profesoras y las necesidades de la Escuela. Los Sábados por la mañana se imparten en ella clases de guitarra eléctrica.

²⁷⁸ Dicha lámina aparece en la figura 17.

muestra un edificio cuya planta baja representa una tienda de Música, y en cuyo primer piso aparece representado un doble pentagrama con las notas de la escala musical colocadas en él. Parece simular la Escuela de Música *Diapasón*.

Este cartel fue elaborado por Marta, una nueva profesora que se incorporó a la Escuela en mayo de 2001, en sustitución de la profesora Corina, que abandonó la misma por cambio de domicilio familiar. Parece ser que se aconseja a las profesoras de Yamaha realizar esta lámina, elaborándola de forma personal pero siguiendo las pautas de su contenido, para ilustrar de forma visual los primeros contactos del alumnado con los elementos de la Música.

Aula 2 es la dedicada al Curso *Estrellita*, aunque también se imparten en ella clases de *Infantil* cuando es necesario. Cuando se entra en ella se observan seis teclados de cinco octavas, al lado de cada cual hay una silla para los acompañantes del alumnado a las clases. En la cabecera de la misma hay un teclado electrónico más grande, enfrentado a los demás, que es el utilizado por la profesora. Los objetos de la clase se completan con un mueble estantería para guardar el material, dos pizarras: una lisa y otra pautada, un atril, un teclado de papel, un equipo de música y un amplificador –que es utilizado en las clases de guitarra eléctrica.

La decoración consiste en un reloj, un póster de un *Clavinova* de Yamaha, una lámina de *La Casa de las Notas*, elaborada por la profesora Nuria,²⁷⁹ y un panel de corcho donde se cuelgan los dibujos que aportan niños y niñas voluntariamente: personajes de Walt Disney, de algunas láminas de los libros de Música, dibujos sobre la clase de Música, sobre la profesora, corazones recortados y pintados de rojo, etc. Los que corresponden a alumnos o alumnas más mayores, suelen estar dedicados a Nuria: “Para Nuria en el día de S. Valentín” era la dedicatoria de un gran corazón rojo; “A Nuria” encabezaba otro dibujo que representaba una figura femenina de gran tamaño, etc.

Llama especialmente la atención un dibujo que representa la clase de Música, realizado por una alumna de 8 años del Curso *Infantil*. La imagen es bastante ajustada a la realidad, pero es curioso observar que el aula se presenta vacía, sin personajes: no aparecen ni la profesora, ni el alumnado. Los atriles de los teclados están igualmente desnudos, sin los libros de Música colocados sobre ellos. En contraste, el dibujo presenta gran minuciosidad en la representación de los instrumentos de teclado: sus teclas, botones varios, altavoces, atriles, patas, la conexión del teclado de la profesora, etc. muestran todo lujo de detalles y variedad de colores, algo que contrasta con las grandes

²⁷⁹ En dicha lámina, que aparece en la página 278 como figura 18, se muestran los mismos elementos que en la anteriormente indicada del aula 1, con el estilo propio otorgado por su autora.

masas de color del resto de los objetos. De las dos pizarras existentes en la clase ha dibujado con mayor esmero aquella en la que Nuria, la profesora, escribe a veces con notación extramusical; incluso se adivina lo que pone: las notas Do, Re, Mi, Fa, Sol encerradas en cuadrados que forman una escalera ascendente y descendente, a semejanza de la escritura de Nuria cuando les recuerda el orden de los sonidos. A su derecha, la pizarra pautada queda desdibujada, coloreada de gris, con una zona central en la que se observan círculos rellenos o sin rellenar, semejando figuras musicales en el aire; no aparece un pentagrama definido, ¡ni las líneas horizontales siquiera!, los trazos de división que ha plasmado en la pizarra son verticales.

Es un dibujo descriptivo, que refleja los objetos del escenario de su clase de música, vista desde el fondo. Define la actividad que en él se realiza, aún sin la presencia de los personajes. Quizá pueda interpretarse que a Isabel le gusta el instrumento de teclado, por la meticulosidad que se aprecia en el dibujo de estos elementos; también se podría apuntar a una escasa conceptualización de la lectoescritura musical, aunque demuestra dominio y conocimiento de la altura del sonido en su escritura no convencional de la música. (Figura 19).

La distribución del *aula 2*, lugar en que realicé todas las observaciones del primer Curso y gran parte de las del segundo, cambió de un año para otro. En el Curso 2000/01 los teclados estaban distribuidos en dos filas de tres, la estantería al fondo de la clase, centrada, y mi lugar de observadora solía ser delante de la estantería, o sea, al fondo de la clase, en el pasillo central. En el Curso 2001/02 la estantería pasó a estar colocada detrás del teclado de la profesora, con lo cual éste se desplazó un poco hacia delante y los teclados de los niños y niñas quedaron distribuidos en una fila de cuatro y en otra de dos, tal como muestra la figura 16. Mi silla pasó a ocupar el sitio de la estantería, con lo que mi lugar de observación mejoró notablemente sobre todo con respecto a los últimos teclados de la clase. En el lugar de la estantería se colgó un cuadro de alegres colores con la imagen de varios niños y niñas tocando diferentes instrumentos.

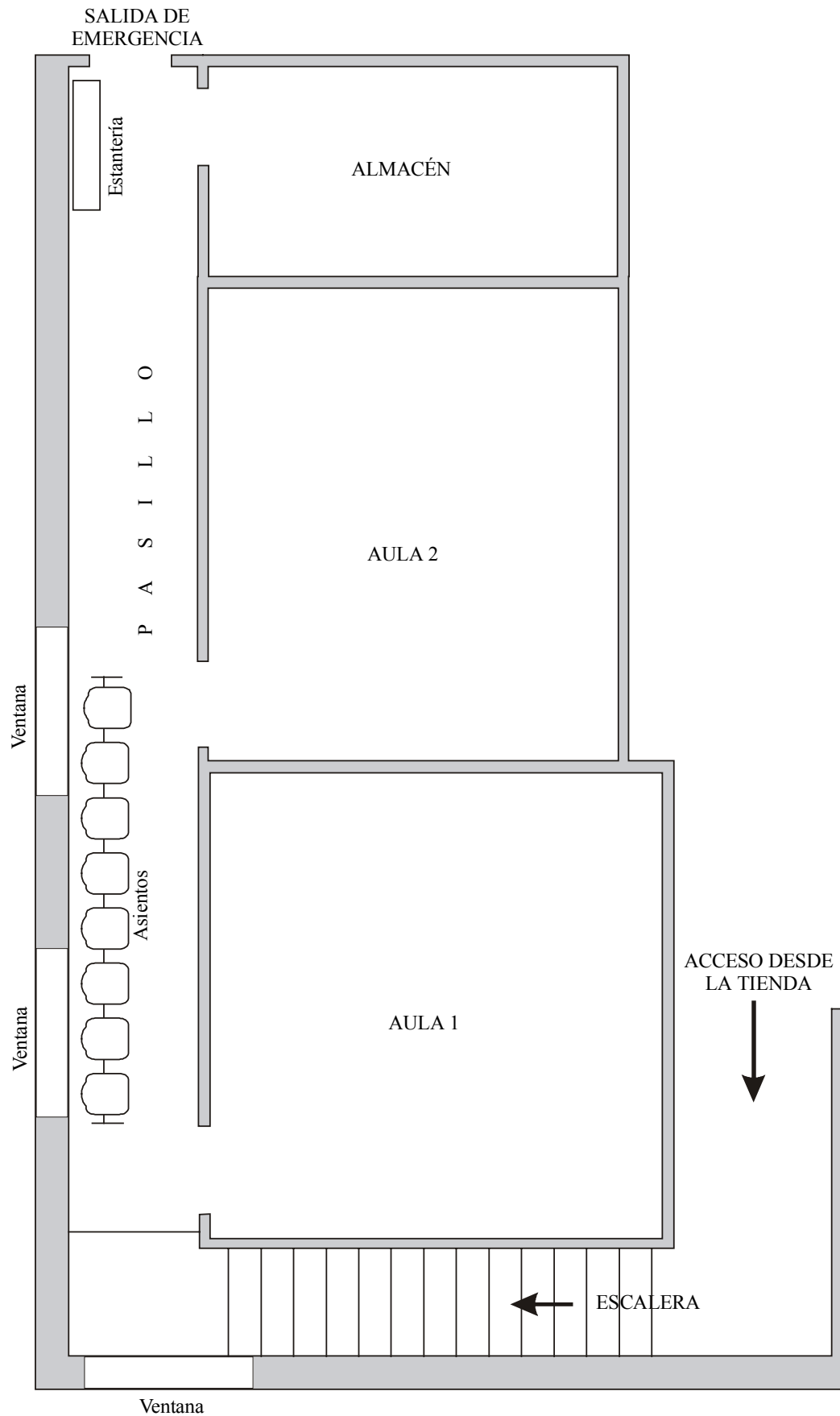


Figura 13. **Plano de la Escuela de Música Diapasón.** *(Elaboración propia)*

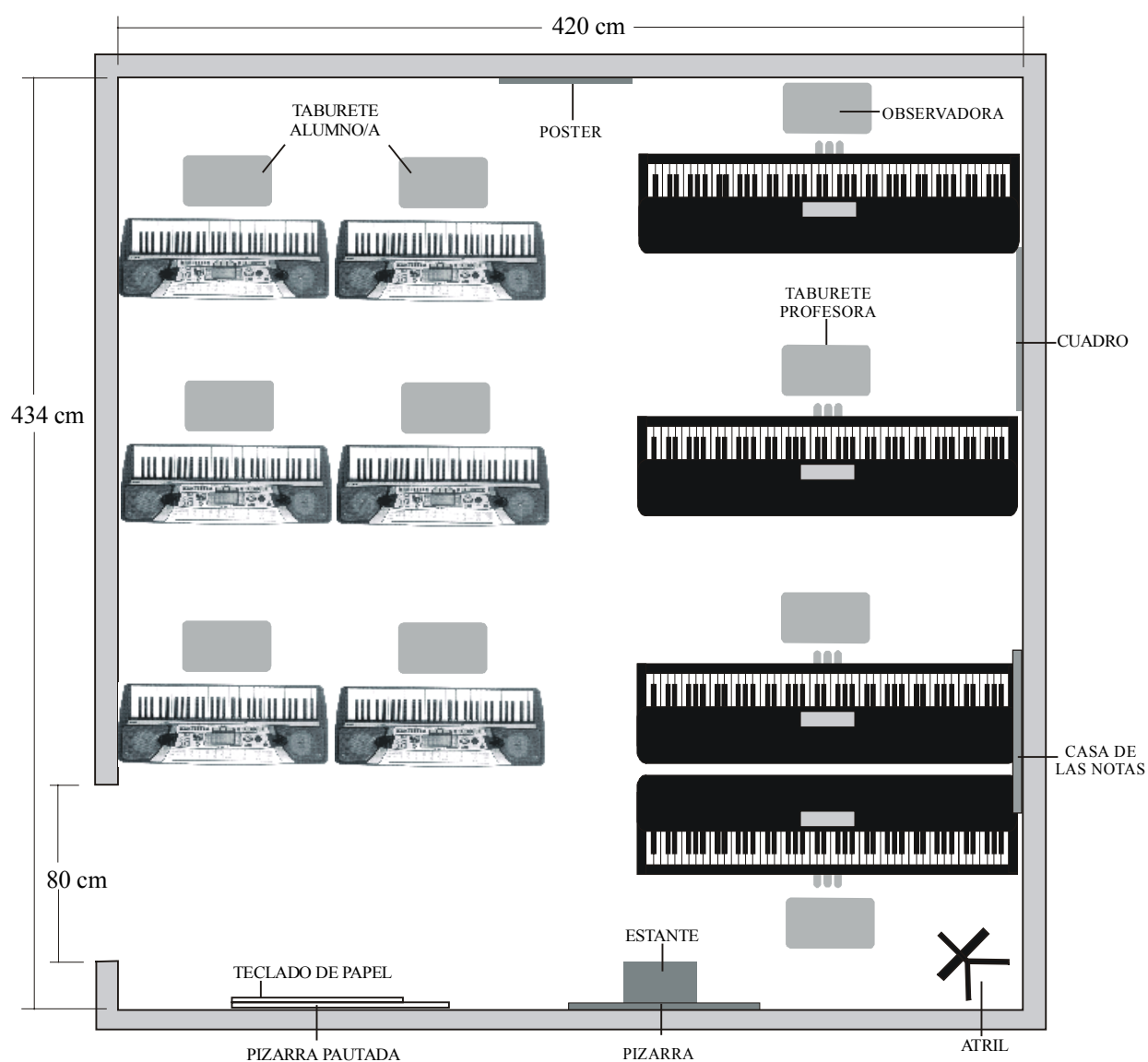


Figura 14. **Aula 1 de la Escuela de Música Diapasón.**
(Elaboración propia)

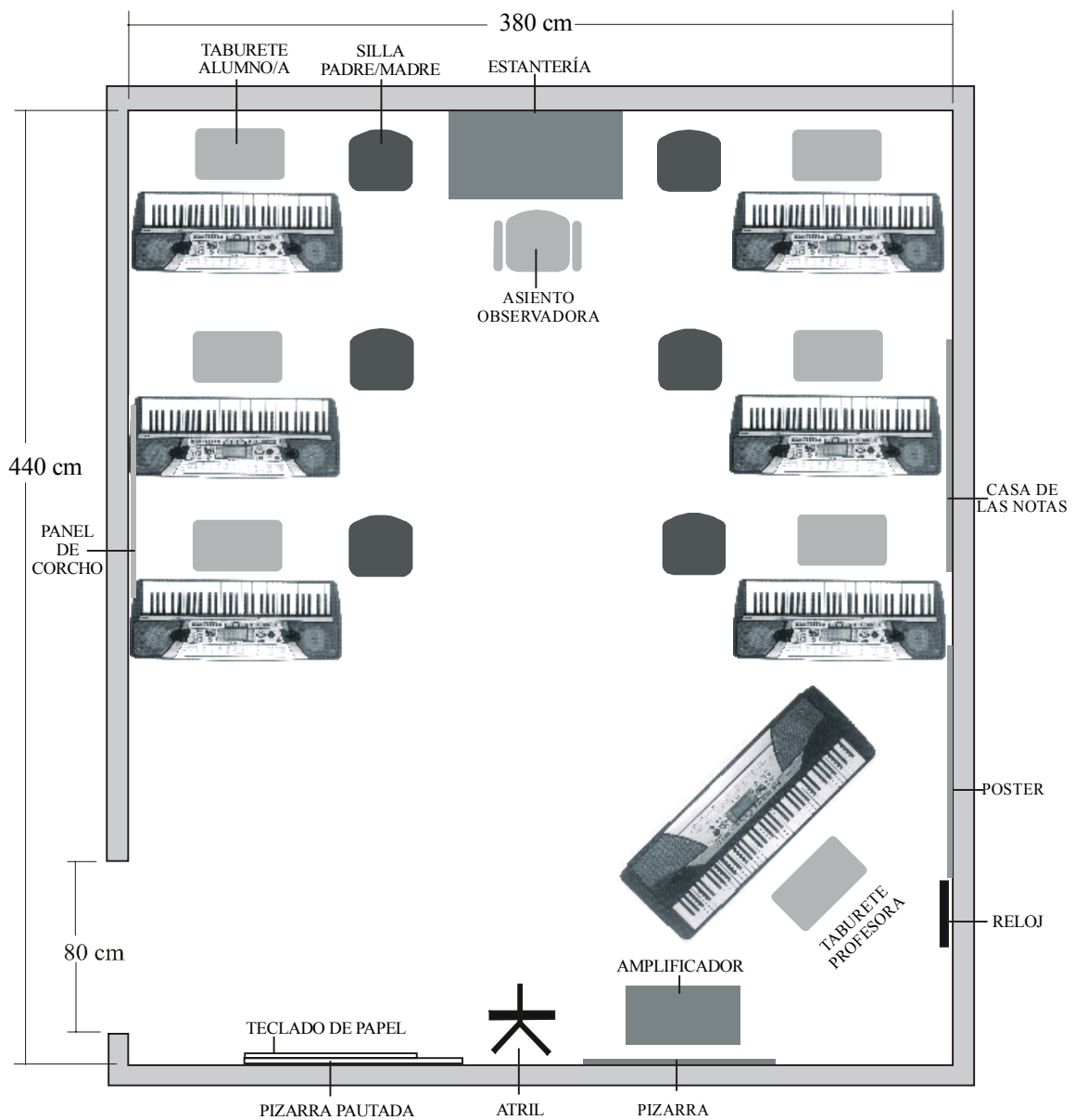


Figura 15. Aula 2 de la Escuela de Música *Diapasón*. Curso 2000-01
(Elaboración propia)

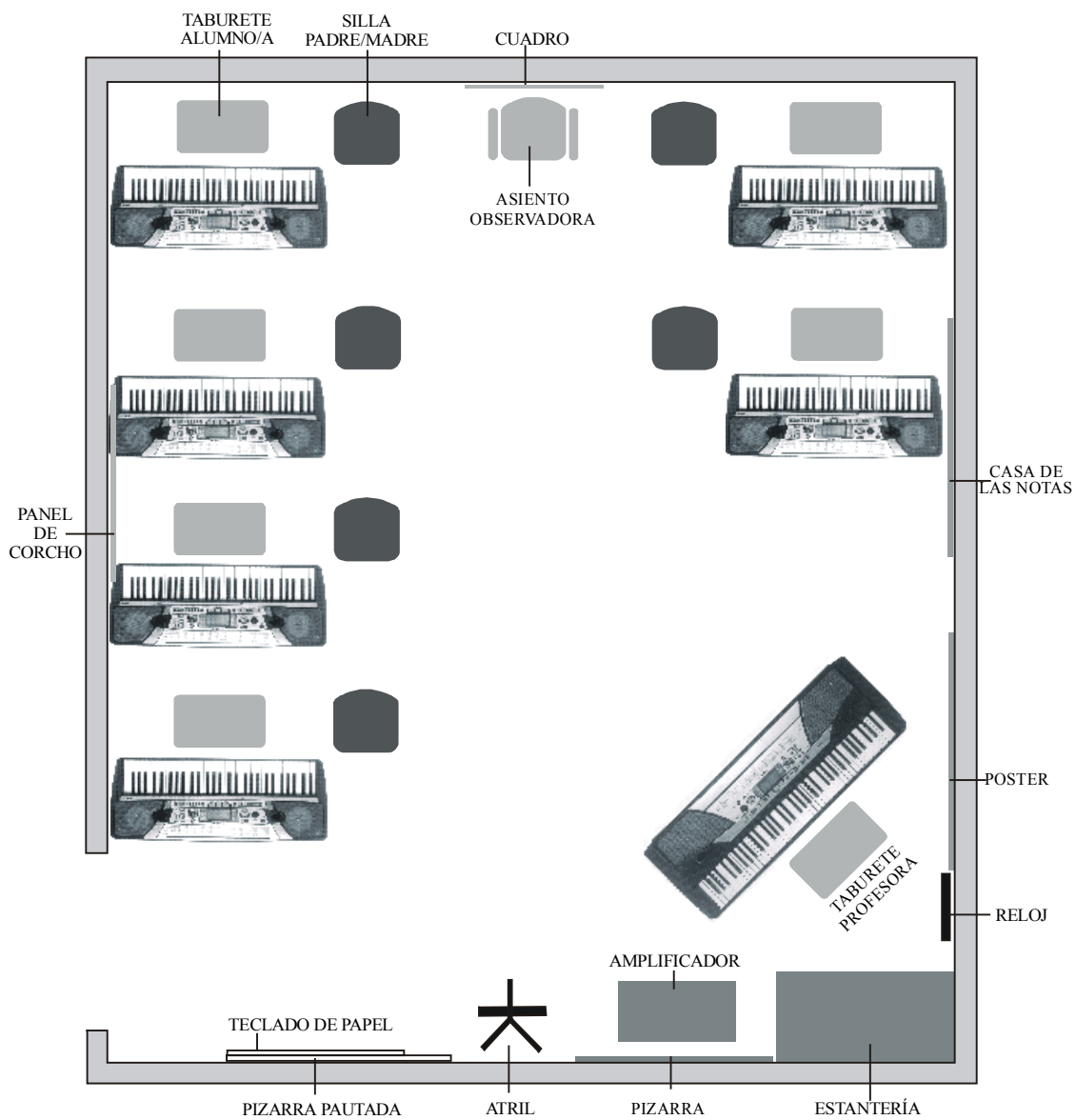


Figura 16. **Aula 2 de la Escuela de Música Diapasón. Curso 2001-02.**
(Elaboración propia)



Figura 17. Casa de las notas. Aula n° 1.



Figura 18. Casa de las notas. Aula n° 2.

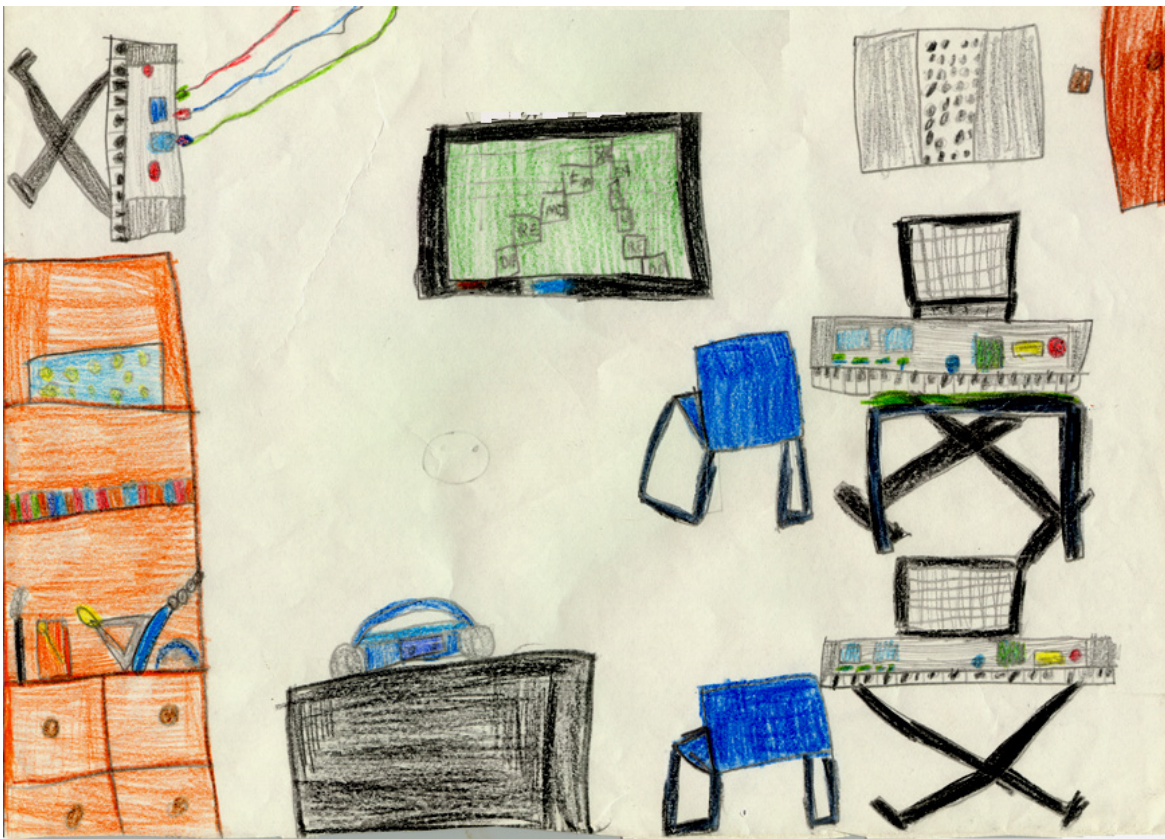


Figura 19. Aula n° 2 vista por Isabel (8 años), alumna de *Diapasón*.

5.3 DE LOS PROTAGONISTAS

Refiriéndome a ellos, hablaría en líneas generales:

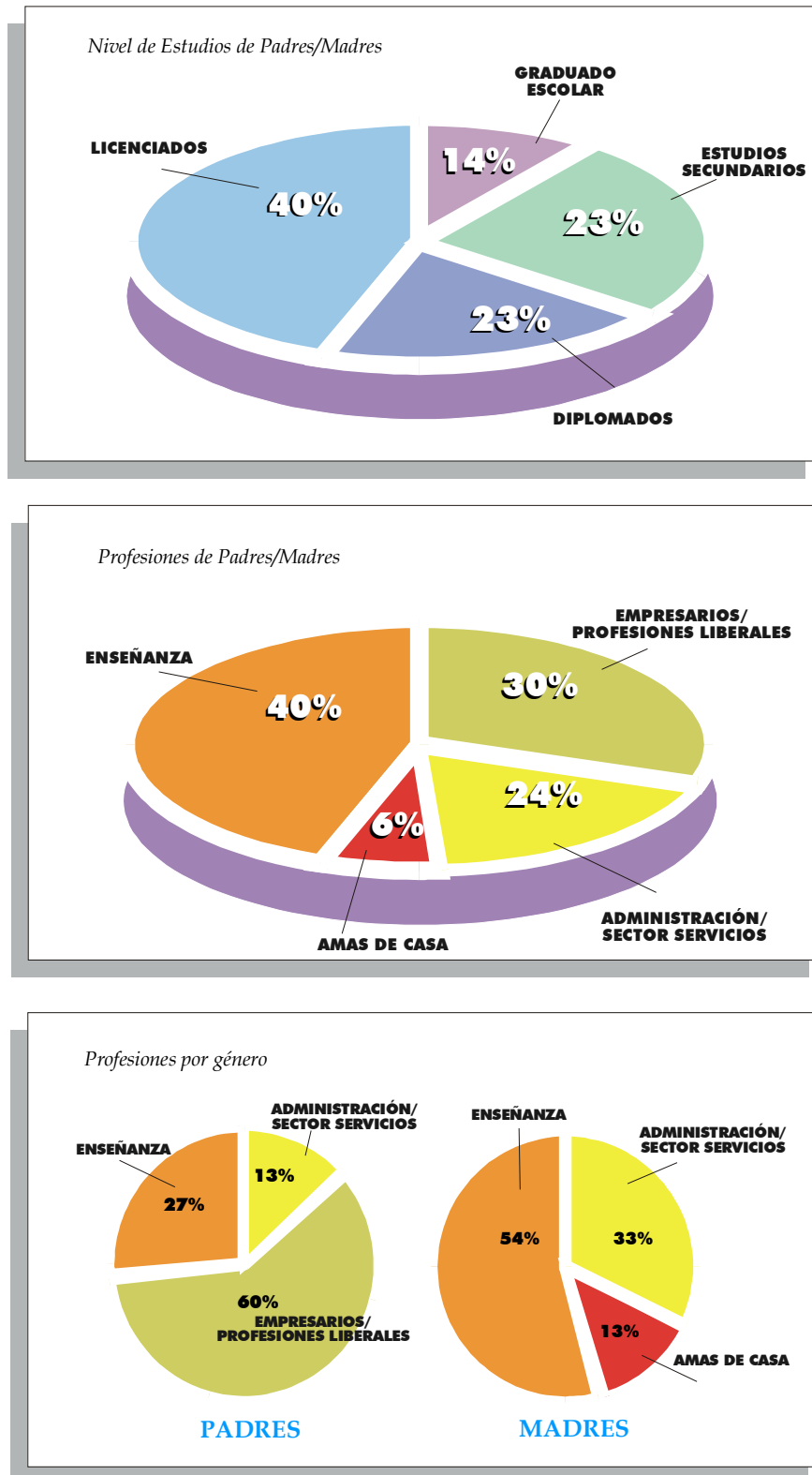
- Del **alumnado**: cuatro grupos de alumnos y alumnas, de edades comprendidas entre 4-8 años.
- De los **padres y madres** de dicho alumnado, presentes en las clases en el caso del Curso *Estrellita*.²⁸⁰
- Del **profesorado** de la Escuela de Música.

Del total de 70 alumnos y alumnas con los que cuenta la Escuela de Música, aproximadamente, en los inicios del curso escolar 2000/01, se eligieron cuatro grupos para el estudio: dos correspondientes al Curso *Estrellita* y otros dos al Curso *Infantil*. A lo largo de dos años académicos en los que se realizó el estudio de caso, se siguió de cerca la evolución de 16 estudiantes en las aulas, observando el tipo de acercamiento a la música que propicia la metodología Yamaha, así como la actitud, comportamiento, pensamientos y sentimientos que exterioriza el alumnado a este respecto.

Se entrevistó a sus respectivos padres y madres en un intento de reflejar con la mayor profundidad posible el entramado socio-educativo musical en el que se encontraban inmersos. De esta forma, se describen en el estudio los rasgos principales del carácter y comportamiento de cada uno de los niños y niñas, explicitándose además las características de su entorno familiar.

Del análisis de los gráficos de la página siguiente, (figuras 20, 21, 22), cuya información ha sido extraída de las variables de identificación de las entrevistas realizadas, se deriva que el tipo de alumnado de la Escuela de Música *Diapasón* corresponde a entornos familiares con un nivel socio-cultural medio-alto. Así, de las familias estudiadas, el 63% de los padres y madres ha realizado estudios de Diplomatura o Licenciatura, el 23% ha cursado estudios Secundarios, finalizando el Bachillerato o FP 2, y un 14% han superado el Graduado Escolar. Se advierte pues un porcentaje importante de padres y madres con estudios de nivel medio o superior.

²⁸⁰ El Sistema de Educación Musical Yamaha propone dos Cursos para niños y niñas: El Curso *Estrellita* para niños y niñas que comienzan con 4-5 años, y el *Infantil* para niños y niñas de 6-7 años. Aunque hablaremos sobre todo esto ampliamente, es conveniente indicar ahora que en el Curso *Estrellita* los niños asisten a clase acompañados por sus padres o madres.



Figuras 20, 21 y 22. Nivel de estudios y profesiones de padres/madres. (Elaboración propia)

En cuanto a las profesiones ejercidas, se observa un porcentaje importante, un 40% del total de padres y madres dedicado a la enseñanza, repartidos en la amplia franja de la educación Infantil hasta la Universitaria, siendo mayoría los profesores de Secundaria, seguidos de los de Primaria. Respecto al resto, un 30% de los padres y madres se dedican a profesiones liberales o son empresarios, mientras que un 24% son trabajadores del sector Administración y Servicios; un 6% de las madres son amas de casa.

Si se focaliza más, haciendo una distinción de género, se puede observar que un 54% del total de las madres del alumnado se dedican a la enseñanza así como un 27% del total de los padres. En cuatro de las familias estudiadas los dos miembros de la pareja se dedican a esta profesión. Quizá pueda derivarse de esta implicación en el mundo de la enseñanza, el interés manifestado por incluir en la educación de sus hijos e hijas un aprendizaje musical escasamente presente en las escuelas a edades tempranas.

Las profesiones liberales y relacionadas con la empresa corresponden en su totalidad a padres del alumnado; la representación de amas de casa corresponde a las madres, y en las profesiones relacionadas con el sector de administración y servicios ejercen tanto padres como madres, aunque en mayor porcentaje estas últimas. En el 94% de los casos los dos miembros de la pareja trabajan fuera de casa.

La edad media de las parejas se sitúa entre 35-40 años y el número de hijos e hijas oscila entre 1 y 3, situándose la familia de dos hijos o hijas en el porcentaje máximo, 60%, seguida de la familia de hijo o hija único que representa un 33%. Tan sólo hay una familia con tres hijos en el grupo estudiado. En el caso de las familias con más de un hijo o hija, si el alumno o alumna es el menor, a excepción de un caso, los hermanos o hermanas mayores han estudiado o continúan estudiando en la Escuela de Música *Diapasón*.

Refiriéndonos ahora al lugar de residencia, a excepción de una madre que se desplaza aproximadamente 30 km. para que su hija pueda recibir estas enseñanzas, el resto de las familias viven en la misma localidad o en la zona residencial cercana a la playa. Disfrutan pues, de un bien cultural ofrecido en su propia localidad.

Nos encontramos pues ante parejas jóvenes, que parecen gozar de una buena posición socio-económica-cultural, con vida profesional activa, y pocos hijos o hijas. El presente estudio pretende profundizar en sus motivaciones e intereses para la búsqueda de este tipo de enseñanza musical para sus hijos e hijas.

Los padres y madres del alumnado de la Escuela de Música me acogieron en las clases con amabilidad y buena disposición. Y los niños/as me recibieron con expectación, aunque de la misma manera que mostraron sorpresa en un principio, se acostumbraron rápidamente a mi presencia. Podríamos decir que me hice casi *invisible* a sus ojos. Y digo *casi* porque, en algunos momentos de mi observación tropezaba con la mirada curiosa de alguno de estos pequeños personajes.

Respecto al profesorado, todos los grupos de estudio excepto uno correspondían a la profesora Nuria. Su línea de actuación con respecto a mí se basaba en la naturalidad, la confianza -como ya se ha indicado anteriormente-, y la actitud solícita necesaria para que pudiera sentirme *arropada* y a la vez *libre* en mi trabajo; la situación era inmejorable. Mis contactos con Corina aunque menores, ya que abandonó la Escuela finalizando el año académico 2000/01, también se caracterizaron por la colaboración y la cortesía. Durante el período de contacto con la Escuela de Música contacté con otras dos profesoras: Marta, que sustituyó a Corina, como ya se ha indicado anteriormente, y Mabel, que se incorporó a la Escuela de Música en marzo de 2002, cuando finalizaba mi fase de observación, en sustitución de Nuria. Ambas colaboraron en el estudio en calidad de informantes privilegiadas. De ellas, de quiénes son, qué piensan y cómo actúan, se habla ampliamente en el análisis e interpretación de observaciones, entrevistas, conversaciones y grupos de discusión.

Los padres y madres del alumnado también tienen voz propia en este estudio; sus opiniones, pensamientos y creencias aparecen igualmente en el análisis e interpretación de los datos.

Pero son los niños y niñas realmente los verdaderos protagonistas de esta historia: de cómo son, cómo se relacionan en el entramado padres-madres - profesorado - alumnado, cómo vivencian su aprendizaje musical, qué piensan y sienten, se hablará ampliamente en el capítulo número VII.

En la tabla que se muestra a continuación, nº 1, figuran los seudónimos del alumnado elegido para el estudio junto al de sus padres y/o madres - en cada caso figura el nombre de la madre o de ambos miembros de la pareja, dependiendo de la persona que durante el tiempo de realización del estudio haya estado más implicada en el mismo -. Se indica igualmente el lugar que ocupa el alumno o alumna en su familia. Las fechas de nacimiento de los padres y madres, el lugar de residencia, el nivel de estudios y la profesión ejercida por los mismos completan los datos, extraídos de las variables de identificación de las entrevistas realizadas, y que han servido para determinar las características socio-culturales de las familias del alumnado que ha participado en el estudio.

MADRE/PADRE Alumno/a (lugar que ocupa)	Fecha de Nacimiento MADRE / PADRE	LUGAR DE RESIDENCIA	NIVEL DE ESTUDIOS MADRE / PADRE	PROFESIÓN MADRE / PADRE
ENCARNA Silvia (la mayor de dos)	9-X-73	Villa Costa Playa	FP.2 Graduado Escolar	Técnico Especialista Educ. Infantil Albañil
FATIMA Y RAFA Esther (la menor de dos)	28-IX-67 11-V-66	Villa Costa Centro	Licenciada Licenciado	Profesora Secundaria Profesor Secundaria
ALICIA Mamen (la mayor de dos)	18-VI-62 27-XI-50	Villa Costa Playa	Licenciada Licenciado	Profesora Secundaria Profesor Secundaria
REYES Teresa (la menor de dos)	31-X-65 5-IV-66	Villa Costa Playa	Bachillerato Bachillerato	Administrativa Empresario
ÁGATA Carlos (único)	29-VII-64	Villa Costa Playa	Diplomada Licenciado	Administrativa Arquitecto
MANUELA Antonio (el mayor de dos)	23-V-65 14-IV-65	Villa Costa Playa	Licenciada Bachillerato	Profesora Secundaria Industrial
AZUCENA Jesús (único)	11-IV-65	Villa Costa Centro	Diplomada Bachillerato	Administrativa Gerente Empresa
ELVIRA Pablo (el mayor de dos)	27-V-63	Villa Costa Playa	Diplomada Licenciado	Enfermera Médico
ARACELI Y JULIO Pilar (única)	3-IV-62 25-IV-63	Villa Costa Playa	Licenciada Licenciado	Profesora Secundaria Abogado
MARINA Y JAVIER Merche (la mayor de dos)	14-VI-68	Villa Costa Playa	Licenciada Diplomado	Profesora Secundaria Empresario
SOL Eva (la mayor de dos)	26-I-62 8-VII-56	Capital (30 Km. aprox)	Licenciada Licenciado	Profesora Universidad Profesor Secundaria
DOLORES Lola (única)	19-I-63 27-IV-61	Villa Costa Centro	Diplomada Bachillerato	Ama de Casa Empresario
JOAQUINA Lina (la menor de tres)	23-VII-58 12-XII-55	Villa Costa Centro	Graduado Escolar Graduado Escolar	Ama de casa Transportista
PETRI Virginia (única)	1-I-72 18-I-68	Villa Costa Centro	Bachillerato Graduado Escolar	Administrativa Industrial
ANA Isabel y Rosa (hermanas)	17-I-65 25-VI-59	Villa Costa Centro	Diplomada Diplomado	Maestra Primaria Maestro Primaria

Tabla nº 1.

VI

LA RECOGIDA DE DATOS

La información sobre la realidad objeto de estudio ha sido recopilada gracias al empleo de diversas *estrategias*, utilizándose para ello diferentes *soportes* de información.

Se utiliza el término “*estrategias*” para referirse a las técnicas de recogida de información etnográfica en el estudio de caso, siguiendo a Angulo (1990: 85 y ss.)²⁸¹ quien diferencia entre *estrategias*, *recursos* e *instrumentos*.

Para él, los recursos e instrumentos tienen un carácter explícitamente físico; registran información según sus diferentes formatos: los *instrumentos*, de acuerdo a categorías externas e “independientes”: cuestionarios, tests, pruebas de lápiz y papel; y los *recursos*, sin presentar independencia, ya que recogen “la información a la que el investigador haya *orientado su foco*”: magnetofones, cámaras de vídeo, o de fotografía.

Las *estrategias* tales como la observación participante o la entrevista etnográfica suponen para Angulo “sustancialmente un proceso interactivo y social [...] En ello se distinguen poderosamente de los instrumentos y de los recursos” (Angulo, 1990: 85-93)

²⁸¹ ANGULO RASCO, J.F. (1990) “Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa” en MARTÍNEZ RODRÍGUEZ J.B. (Ed) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. pp. 85-93.

Aunque no suele ser habitual distinguir entre *estrategias* de recogida de información y *soportes* de la misma, diferenciaremos ambos términos, refiriéndonos con este último al *soporte* físico donde se registra dicha información, siguiendo a Vázquez Recio, R. (2002: 241)²⁸²

1

LOS SOPORTES DE INFORMACIÓN

Han servido como *soportes* de la información el Diario de Investigación y el Cuaderno de Campo, así como diferentes carpetas utilizadas para clasificar las entrevistas y los documentos. En cada uno de estos soportes se ha registrado la información correspondiente, que ha resultado de gran utilidad para el conocimiento de los escenarios en los que se ha producido el trabajo, así como para la comprensión de los pensamientos y vivencias de los protagonistas.

1.1 EL DIARIO DE CAMPO O DE INVESTIGACIÓN

En él se encuentran registrados todos los datos del proceso de investigación. El “hacer diario”, expresión de Velasco Maillo y Díaz de Rada conlleva la reflexión y redacción pausada de las anotaciones tomadas en el campo, siguiendo el orden diacrónico de la investigación. Allí quedan reflejadas también las aportaciones de documentos, las grabaciones en vídeo, las acciones del investigador, ... Al hacer diario somos más conscientes, “extremamos más nuestra posición de *receptores* intencionales de la información” (Velasco Maillo y Díaz de Rada, 1997: 130)²⁸³.

El Diario de Campo puede adoptar variadas formas según la personalidad de quien investiga, poniendo de manifiesto su personal visión de la etnografía. Es un elemento que facilita el proceso reflexivo, ayudando a integrar la teoría y la práctica, así como estimulando la implicación personal en la tarea investigadora (Rodríguez, 1995: 100)²⁸⁴. El contenido del Diario de Campo en este caso, recoge:

- El diseño y el desarrollo del proceso de investigación.

²⁸² VÁZQUEZ RECIO, ROSA (2002) *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un Caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Cádiz.

²⁸³ VELASCO MAILLO, HONORIO M. Y DÍAZ DE RADA, ÁNGEL (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

²⁸⁴ RODRÍGUEZ LÓPEZ, JOSÉ M^a (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

- La reflexión y la valoración sobre los contactos y las negociaciones.
- El día a día de la estancia en el campo mediante la descripción interpretativa de las fechas, lugares, personas, relaciones que se establecen y acontecimientos.
- Las preocupaciones, dilemas y decisiones tomadas en momentos clave del estudio.
- Y por último, la evolución personal experimentada a lo largo del proceso de investigación.

Se ha intentado que el Diario fuera “a la vez una lente de observación para descripciones objetivadas y una pantalla de reflexión y autocrítica” (Velasco Maillo y Díaz de Rada 1997: 50-51). El afán de mantener la distancia en la investigación ha contribuido a organizarlo en torno a observaciones estructuradas en el campo y a emplearlo como registro sistemático de acciones, más que como diario personal subjetivo. Sin embargo tal como propone Zabalza (1986: 313)²⁸⁵ se ha considerado como “un espacio de intersección entre objetividad y subjetividad, entre pensamiento y acción” de tal forma que en él se recogen también a modo de reflexión los pensamientos y vivencias de la propia investigadora, los entusiasmos o los desánimos, los hallazgos y dificultades, así como la evolución de las ideas sobre la propia investigación.

En el proceso de elaboración de los datos para conseguir un discurso significativo, se han tenido en cuenta los pasos indicados por Velasco Maillo y Díaz de Rada (1997:42) “*describir, traducir, explicar e interpretar*”.

A pesar de la “libertad” antes mencionada que existe en la elaboración de un Diario de Investigación, se han observado una serie de reglas importantes para la efectividad del mismo:²⁸⁶

- **La fecha, el lugar, la duración y el objetivo principal de la estancia en el campo**, por ser datos importantes que marcan la evolución diacrónica de la Investigación
- **La especificación de la fuente de información**. En el Diario la narración del observador aparece diferenciada de las palabras textuales de los diferentes personajes y de las de la propia investigadora.

²⁸⁵ ZABALZA BERAZA, MIGUEL A. (1986) “El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso” En VILLAR ANGULO (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. pp. 313-323

²⁸⁶ Las indicaciones sobre las reglas a observar en la construcción de Diario de Campo se han ajustado a las propuestas por Vázquez Recio (2002: 244).

- **La escritura asidua del Diario**, sin dejar pasar mucho tiempo desde la observación realizada en el campo. Frecuentemente, después de las observaciones, se reescribía lo ocurrido, vivido y sentido en las clases. A veces el apremio de otras tareas impedían la recreación en la lectura de páginas anteriores; el Diario se escribía sin tregua –y eso ya suponía una enorme dedicación– pero la lectura del mismo se reducía a veces a la toma de contacto con la sesión anterior antes de volver al campo. Aún así los momentos de profundización en sus páginas han sido claves en la construcción del proceso y en la evolución de la investigación.

En el Diario de Investigación los indicadores personales desaparecen. La letra impresa del ordenador, -impersonal, implacable-, va escribiendo uniformemente lo plural. Quizá por eso la reelaboración del Diario ha sido importante y costosa, porque estos indicadores que se pierden, de alguna forma deben ser suplidos. Y sucede que a veces la misma reelaboración del discurso parece alterar la realidad vivida. Es difícil encontrar la escritura adecuada para no traicionar lo visto, lo oído, lo captado, lo sentido, pero se ha pretendido en todo momento que reflejase lo más fielmente posible el Cuaderno de Campo, más cercano al entramado real, cuidando la especificación del “campo contextual” y su “contenido textual” tal como indica Zabalza (1986: 314) ya que el primero sitúa y otorga significado al segundo, que hace referencia a las anotaciones propiamente dichas.

El Diario de Investigación que se presenta, y en el que se recogen todas las observaciones y análisis de las vivencias en la Escuela de Música, aparece en el Anexo I, con el título de *Aprender Música: una aventura mágica*. Consta de cuatro volúmenes: los dos primeros, dedicados a los grupos A y B del Curso *Estrellita*; el tercero y cuarto referidos respectivamente a los grupos A y B del Curso *Infantil*.

1.2 EL CUADERNO DE CAMPO

El Cuaderno de Campo es otro soporte fundamental en el estudio, ya que es el generador del Diario. Si de éste hemos dicho que marca diacrónicamente el proceso de la investigación, del cuaderno podemos decir que registra sincrónicamente la realidad observada.

Una cosa más diferencia estos dos instrumentos: El cuaderno de Campo lleva la propia letra y en ella se aprecian las marcas de la rapidez, del desahogo, de la contemplación o del reposo. El conglomerado de anotaciones continuas, que fluyen a borbotones en rápida escritura durante la observación de la clase de Música, intentando captar una realidad que se escapa ante los

ojos, cambia de aspecto físico, se desahoga cuando se contempla a los niños y niñas o es posible recrearse en el espacio donde tiene lugar esa *mágica aventura*. Los indicadores del cambio de escritura delimitan también claramente los momentos de reflexión fuera del campo: frecuentemente en una cafetería cercana a la Escuela, en soledad, poniendo en orden algunas ideas importantes. Ahí es donde únicamente aparece la escritura reposada.

El escenario reflejado en la escritura del Cuaderno se puede circunscribir a: las clases de Música de *Diapasón*, el pasillo que da acceso a las clases, la tienda de Música, la acera junto a la puerta de entrada a la tienda y una cafetería cercana.

Los apuntes en el cuaderno, cuando se trataba de reflejar las observaciones de clase, siempre empezaban de la misma forma: se especificaba el Curso - *Estrellita* o *Infantil* -, y el Nivel - 1, 2, 3, 4 -. Debajo figuraba la fecha numérica, con indicación de día, mes y año, seguida del día de la semana, y la hora de la clase.

A continuación aparecía un croquis de la clase en el que unos rectángulos numerados hacían las veces de teclados; en ellos se anotaba el nombre del estudiante que se sentaba en él y si venía acompañado de su madre o de su padre. A partir de ahí se escribían las anotaciones de las clases. (Figura 23)

Curso y Nivel	
Fecha y día de la semana	hora
¹ nombre niño/a P/M ⁴ nombre niño/a P/M	☐
² nombre niño/a P/M ⁵ nombre niño/a P/M	
³ nombre niño/a P/M ⁶ nombre niño/a P/M	
☐	

Figura 23. **Modelo de hoja del cuaderno de campo.** (Elaboración propia)

1.3 LAS CARPETAS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se han utilizado diferentes carpetas como *soportes* para la recogida y clasificación de los diferentes documentos que iba generando el estudio de caso. Así, la carpeta de entrevistas, la dedicada a las conversaciones informales, la de los grupos de discusión, la de los documentos facilitados en la Escuela de Música para su estudio, y las carpetas complementarias donde se archivaba cualquier otro tipo de información que procedía de fuera del campo pero que era de interés para el estudio.

Carpeta de Entrevistas

Las entrevistas realizadas durante la investigación, después de transcritas, se clasificaron de acuerdo a los diferentes grupos de sujetos entrevistados: directores-profesoras, padres-madres y alumnado, y se archivaron en la carpeta correspondiente. En el presente trabajo las transcripciones de las entrevistas se presentan recopiladas en el Anexo II: *¿Quién es quién?*

Carpeta de conversaciones informales

En esta carpeta se archivaron, a lo largo de la investigación, las transcripciones de las conversaciones informales mantenidas con los diferentes protagonistas del estudio. Se presentan reunidas en el Anexo III: *Dialogando con...*

Carpeta de Grupos de Discusión

Las transcripciones de las ideas principales surgidas en los Grupos de Discusión realizados al final de la investigación, y que sirvieron para matizar y contrastar la información obtenida en el estudio con los protagonistas de la historia, se archivaron en una carpeta preparada para tal fin. La reducción de los datos realizada por la propia investigadora aparece en el Anexo IV: *Matices y contrastes*.

Carpeta de Documentos

En esta carpeta se guardaron, clasificados, los diferentes documentos facilitados por Nuria y que elaboraba ella personalmente: planes de clase, calendario escolar, documentos informativos para los padres y madres, cartas anunciando determinadas actividades a realizar en la Escuela, y Programas de los Conciertos de Fin de Curso. De la misma forma, aquellos documentos informativos de Yamaha facilitados por Nuria, Gabriel o Marcos. Todos ellos, después de ser registrados en el Cuaderno de Campo, pasaban a engrosar la citada Carpeta de Documentos.

Carpetas Complementarias

Siempre ha habido otras carpetas de apoyo; en ellas se guardaba cualquier tipo de información “interesante” que se conseguía fuera del campo, y por tanto era recogida en cualquier folio, o en nuestra agenda personal: información buscada en Internet; referencias de libros o artículos para leer, etc. De la misma forma que con el resto de los documentos, después de fecharlos, eran clasificados en las Carpetas complementarias destinadas a este fin.

2

LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En nuestro estudio se han utilizado las estrategias propias de la investigación interpretativa: la observación sistemática y la realización de entrevistas a informantes clave, así como conversaciones informales, análisis de documentos personales - cuadernos de campo, diario de investigación- y la realización de pequeños grupos de discusión.

La observación sistemática, aunque constituye un buen punto de partida para el conocimiento de los fenómenos sociales y de los escenarios en los que tiene lugar, no basta por sí sola para obtener los datos que necesita la persona que investiga.

Desde ese punto de vista, consideramos que las entrevistas y las observaciones son *estrategias* complementarias en cuanto a la información que ofrecen: si mediante la entrevista se accede a los pensamientos y creencias de los informantes, a su interpretación propia de la realidad, en la observación se

ponen de manifiesto las acciones de dichos informantes en el contexto estudiado.

Las conversaciones informales aportan información valiosa al estudio en la medida en que ofrecen la cara espontánea, a veces *oculta* de la situación observada; han permitido profundizar en aspectos destacados del estudio mediante la confrontación verbal *de igual a igual* con los distintos personajes.

El análisis y la reflexión de las anotaciones tomadas en el cuaderno de campo, sintetizadas en el Diario de Investigación, han servido para contrastar dicha información con las opiniones reflejadas por los diferentes protagonistas. Los materiales y documentos educativos de Yamaha también han sido estudiados y analizados, permitiendo establecer la relación entre la teoría y la práctica educativa.

Por último, la realización de pequeños grupos de discusión, ha permitido una nueva profundización en las dimensiones establecidas, ofreciendo la oportunidad a los informantes de realizar diferentes matizaciones a las interpretaciones realizadas por la investigadora.

La triangulación de los datos obtenidos mediante la utilización de estas estrategias, proporciona credibilidad y validez a los resultados.

2.1 LAS OBSERVACIONES

La observación es una de las estrategias más utilizadas en la recogida de información. En su planificación hay que tener específicamente en cuenta el papel que va a jugar en todo el proceso la persona que observa. De este modo, atendiendo al grado de participación de la misma, podemos diferenciar entre:

- **observación externa o no participante**, en la que se realizan los registros mediante procedimientos mecánicos tales como magnetófono, filmaciones, espejo unidireccional, etc., o se adopta por parte de quien observa la técnica de la “mosca en la pared”, indicada por Woods (1987: 52) “para observar las cosas tal como suceden, naturalmente, con la menor interferencia posible de su presencia”. En este caso la persona que investiga observa las situaciones de interés procurando ser “ajeno a esos procesos”; por ejemplo, escuchar “una lección desde el fondo del aula.”
- **observación participante**, en la que se da una comunicación activa entre el investigador o investigadora y lo investigado. Para Woods (1987: 49) participar supone “adoptar un papel real dentro del grupo o institución y contribuir a sus intereses o función”, experimentar “*personalmente* esas cosas

en conjunción con los demás”. Esto implica tener “acceso a todas las actividades del grupo”, estrechando lo más posible la distancia de observación; aunque por supuesto el grado de participación variará de acuerdo con los objetivos de la investigación, la personalidad de quien investigue y del estudio en sí.

En el presente trabajo se han utilizado ambos tipos de observación procurando en todo momento ofrecer la posición propia de los actores de los hechos sociales, además de la de la persona que investiga, detectando así unidades de información relevantes.

Siguiendo el pensamiento de Taylor y Bogdan (1986: 31)²⁸⁷ podemos decir que:

“supone un proceso caracterizado como una forma sistemática y consciente, por parte del investigador, de compartir las actividades habituales de un grupo de personas. Su objetivo es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo, en el cual es mínimo el grado de distorsión producido en los resultados por influencia del investigador como agente exterior”.

Mediante ella, se ha logrado participar en la vida diaria del grupo estudiado, pudiendo recoger, registrar e interpretar los datos, conversar con sus miembros y establecer estrechos contactos, incluso convertirse en momentos puntuales en un miembro activo del grupo de estudio. Se ha puesto especial énfasis en ganarse la confianza de las personas observadas, de tal modo que la presencia de la investigadora no perturbase sustancialmente el curso habitual de los acontecimientos observados.

Ha sido necesario, siguiendo las exigencias que comporta la observación:

- Acomodarse al contexto.
- Elaborar cuestiones adecuadas a la situación concreta.
- Planificar la observación y seleccionar las categorías de información.
- Tener en cuenta la variedad y complejidad de la situación.
- Y por último, ser consciente de la limitación que conlleva utilizar cualquier estrategia aisladamente, y por tanto, de la necesidad de complementar la observación participante con otras estrategias, tales como las entrevistas, las conversaciones informales, el análisis de los documentos y el establecimiento de pequeños grupos de discusión, como ya se indicó anteriormente.

Las observaciones se iniciaron en el curso 2000/01, concretamente en el mes de octubre y se sucedieron a lo largo de todo el año escolar, intentando mantener una pauta de continuidad. Ya que uno de los aspectos en los que se pretendía profundizar era la Metodología de enseñanza utilizada para la

²⁸⁷ TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.

iniciación musical, se observaron los dos Cursos que ofrece la Escuela *Diapasón* para la enseñanza de niños y niñas: El Curso *Estrellita* y el *Infantil*. El primer año académico se estudiaron los niveles 1 y 3 de cada uno de ellos, eligiéndose por tanto cuatro grupos de observación, cuyo estudio continuó al año siguiente, en el 2001/02, en los niveles pares correspondientes. De esta forma se pretendía conseguir una amplia visión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música a través de un instrumento de teclado en cada uno de los Cursos de enseñanza propuestos por Yamaha para niños y niñas, mediante la evolución de estos cuatro grupos de alumnado elegidos para el estudio.

Mi posición de observadora en el aula iba cambiando según las necesidades del momento y el número de niños y niñas que asistían a cada clase, pero era frecuente que estuviera sentada en una silla, en el pasillo central, al fondo de la clase, cuando se trataba del *aula 2*, o en el taburete de un piano que solía estar libre, igualmente al fondo de la clase en el *aula 1*.²⁸⁸ Esta posición, adoptada como norma general, permitía un dominio visual interesante del aula, aunque en momentos determinados era necesario ponerse en pie, acercarse a algún alumno o alumna en concreto e incluso salir de la clase y observar desde el quicio de la puerta, lugares que ofrecían una visión diferente que a veces enriquecía la observación.

Con el tiempo me convertí en alguien habitual en la Escuela de Música. Mi llegada a las clases era tan frecuente y tan esperada como la de los padres y madres o el alumnado. Era una más. No obstante mi relación con ellos se reducía al saludo, la camaradería y las sonrisas. Se cruzaban pocas palabras, en parte porque todos llegábamos a la hora de comienzo de la clase y al terminar la misma, ellos salían y yo solía permanecer allí para la siguiente. Había pues poca opción a la conversación y al contraste de opiniones.

No ocurría lo mismo con la profesora Nuria. Se interesaba frecuentemente por la evolución de la investigación: “¿Te está sirviendo venir a las clases?”, “¿Cómo llevas el trabajo?”. Nuestras conversaciones al término de las clases eran afectuosas y derivaban invariablemente hacia el alumnado y el desarrollo de las clases: cómo aprendían, cómo se manifestaban, si había faltado alguien, algo especial que hubiese ocurrido en clase ... Para mí aquellas conversaciones eran como un regalo. El contraste de opiniones enriquecía mis observaciones, y me hacía reflexionar y profundizar en determinados aspectos del estudio.

En el año académico 2001/02 las observaciones continuaron regularmente hasta el mes de Febrero, a partir del cual comenzaron a compatibilizarse con la realización de entrevistas.

²⁸⁸ Ver figura 14, correspondiente al *aula 1* y figuras 15 y 16, correspondientes al *aula 2* de la Escuela de Música *Diapasón*.

A finales de Marzo, la profesora Nuria dejó de impartir clases en la Escuela de Música²⁸⁹; los datos recogidos en las observaciones se consideraron suficientes, por lo se optó por distanciarse un poco del Campo y ahondar en la perspectiva que ofrecía la realización de las entrevistas, con un contacto más directo y personal con los protagonistas.

En el mes de mayo, finalizando ya el curso escolar, se realizó una última observación en cada grupo²⁹⁰ para determinar los niveles de aprendizaje y evolución del alumnado con respecto a las últimas observaciones, ver otro tipo de interacción en el aula, - ya que las clases observadas tenían ahora nuevas profesoras -, y aprovechar para convertir a las nuevas docentes en informantes implicadas en el estudio.

Resumiendo, las observaciones han sido realizadas durante dos Cursos Académicos

- 1ª Fase: Octubre de 2000 - Mayo de 2001
 - 2ª Fase: Octubre de 2001 - Marzo de 2002
- Mayo de 2002. (Nueva toma de contacto y final de la estancia en el Centro)

Se ha procurado mantener una continuidad en las observaciones para poder obtener datos significativos del objeto de estudio. El seguimiento de dos cursos académicos ha sido el tiempo considerado oportuno para conseguir una visión general sobre la evolución de los cuatro grupos de niños y niñas elegidos: dos del Curso *Estrellita* y dos del Curso *Infantil*, y de la situación concreta de enseñanza-aprendizaje de la Música a través del teclado en dicha Escuela de Música.

La media de estancia en *Diapasón* ha oscilado entre una y tres horas diarias; la frecuencia de las visitas, entre dos y tres veces por semana, siempre en horario de tarde.

2.1.1 Contenido de las observaciones

Se han realizado un total de 66 observaciones en el Curso *Estrellita* y 55 en el Curso *Infantil*. La oscilación del número de observaciones se justifica en la necesidad de no perder la continuidad con ninguno de los grupos elegidos: al ser cuatro y al tener que compatibilizar los horarios de los mismos con la propia tarea docente, ha sido necesario alternar la estancia en los diferentes grupos sin

²⁸⁹ Nuria estaba preparando las Oposiciones de Música de Educación Secundaria; le ofrecieron una interinidad y tuvo que dejar las clases en la Escuela de Música. Su lugar lo ocupó la profesora Mabel.

²⁹⁰ A excepción del grupo de *Infantil* 2, por limitaciones horarias.

importar tanto el número de observaciones como el objetivo marcado - seguir de cerca la *vida* de cada uno de ellos-.

En las tablas presentadas a continuación, nº 2 y nº 3, se indica el número de observaciones realizadas en cada uno de los grupos elegidos para el estudio, especificándose el año académico en que fueron llevadas a cabo, la edad del alumnado y la profesora encargada del mismo.

En el caso del Curso *Estrellita* las observaciones de ambos grupos sobrepasan el 50% del total de clases impartidas en ambos cursos académicos, 30 clases anuales. Se puede indicar por tanto que hay datos suficientes para el análisis e interpretación de los resultados, en el alumnado comprendido entre los 4 y los 8 años.

OBSERVACIONES CURSO ESTRELLITA			
año académico 2000/01	año académico 2001/02	Nº Observaciones Grupo	% sobre el total de clases
<i>Estrellita 1</i> (4-5 años) Prof. Nuria	<i>Estrellita 2</i> (5-6 años) Prof. Nuria	31	52%
<i>Estrellita 3</i> (6-7 años) Prof. Corina	<i>Estrellita 4</i> (7-8 años) Prof. Nuria	35	58%
TOTAL OBSERVACIONES CURSO ESTRELLITA		66	55%

Tabla nº 2

En el caso del Curso *Infantil*, tal como se muestra en la tabla que aparece a continuación, el porcentaje de observaciones sobre el total de clases recibidas por el alumnado disminuye en el grupo referido a los niveles 3-4. No obstante, es importante decir que el interés principal del estudio estaba centrado en el Curso *Estrellita* y en edades comprendidas entre los 4-8 años. El Curso *Infantil* (6-9 años) se estudió para ampliar la visión de la Investigación y poder contrastar ambos métodos de iniciación musical a través de las similitudes y diferencias que presentan. Así, los dos primeros niveles de *Infantil* eran los más interesantes para nuestro estudio, por corresponder en edad con los dos últimos niveles de *Estrellita*. El hecho de abarcar también los niveles 3-4 de *Infantil* añadía la posibilidad de ofrecer una visión más global de este último Curso y de

no interrumpir la observación del grupo de *Infantil 3* iniciada el primer año académico. En este sentido se puede decir que las observaciones realizadas ofrecen una visión suficientemente amplia para justificar los datos emitidos en el Informe.

OBSERVACIONES CURSO INFANTIL			
año académico 2000/01	año académico 2001/02	Nº Observaciones Grupo	% sobre el total de clases
<i>Infantil 1</i> (6-7 años) Prof. Nuria	<i>Infantil 2</i> (7-8 años) Prof. Nuria	33	55%
<i>Infantil 3</i> (8-9 años) Prof. Nuria	<i>Infantil 4</i> (9-10 años) Prof. Nuria	22	37%
TOTAL OBSERVACIONES CURSO INFANTIL		55	46%

Tabla nº 3

En las cuestiones relativas al “*qué escribir, cómo escribirlo y cuándo escribirlo*” y siguiendo a Hammersley y Atkinson (1994: 162 y ss.)²⁹¹, en las observaciones se ha pretendido realizar una descripción lo más detallada posible del proceso social y su contexto. La finalidad era “captar [...] su integridad”. Para ello, aunque el objetivo central de la investigación era claro: Estudiar una realidad concreta sobre la enseñanza-aprendizaje de la Música a través de un instrumento de teclado en edades comprendidas entre los 4-8 años, no se partió de categorías prefijadas, con la seguridad de que el propio proceso de investigación las iría delimitando y redefiniendo mediante el análisis y la interpretación reflexiva de lo sucedido en el Campo. El enfoque fue por tanto progresivo, aunque en las notas siempre se ha intentado captar al máximo la situación, dejando abierta la posibilidad al hallazgo de nuevos datos de interés. Y es que “a medida que las ideas teóricas se desarrollan y cambian, también cambia lo que es “significativo” y lo que debe ser incluido en las notas de campo.” (Hammersley y Atkinson, 1994: 168)

291 HAMMERSLEY, MARTYN y ATKINSON, PAUL (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Es imposible registrar todo lo que se dice, y no sólo eso, sino que es también difícil registrar los comportamientos no verbales que acompañan a las palabras. Al tomar notas es importante “ registrar los fenómenos más relevantes para los aspectos principales del tema [...] definido” (Goetz y LeCompte 1988: 128)²⁹² así como *contextualizar* para que la descripción “de *quiénes estaban presentes y dónde, en qué momento y bajo qué circunstancias*” (Hammersley y Atkinson 1994: 172) adquieran el sentido real.

Las categorías definidas por Goetz y LeCompte, (1988: 128-129) que a continuación se exponen de forma resumida, han servido de guía en la elaboración de las cuestiones de observación:

1. “¿*Quiénes* están en el grupo o en la escena?” En cada una de las observaciones realizadas, plasmadas en el Diario de Investigación, aparecen los nombres de los personajes presentes en dicha sesión. Sus identidades y características más relevantes quedan reflejadas como fruto del proceso de observación.
2. “¿*Qué* está sucediendo aquí?” Se analiza el tipo de aprendizaje musical llevado a cabo en los grupos-clase elegidos para el estudio: los comportamientos, acontecimientos, actividades o rutinas en las que se ven implicados los protagonistas, las relaciones, y vinculaciones que se producen entre ellos, la organización que subyace a dichas interacciones; en definitiva, el desarrollo del proceso de aprendizaje musical en los grupos estudiados con todo lo que ello conlleva.
3. “¿*Dónde* está situado el grupo o la escena?” Se especifica el lugar concreto donde se encuentran cada uno de los personajes en el momento de la realización de las diferentes actividades en el aula. Se refleja el escenario y entorno físico del contexto, los recursos empleados, las sensaciones y sentimientos detectados en el contexto de grupo.
4. “¿*Cuándo* se reúne e interactúa el grupo?” Se profundiza en la diferente forma de interactuar de los componentes del grupo-clase, en los momentos de la enseñanza grupal o de atención individual al alumnado. Se refleja cómo se emplea y distribuye el tiempo en el grupo.
5. “¿*Cómo* se interrelacionan los elementos identificados, tanto desde el punto de vista de los participantes como desde la perspectiva del investigador?” En este punto concreto, la interrelación observada en las aulas por parte de la investigadora se contrasta con la opinión de los diferentes actores, obtenida mediante la realización de entrevistas, conversaciones informales y

²⁹² GOETZ, JUDITH P. y LECOMPTE, MARGARET D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

grupos de discusión. Se reflejan además las normas o costumbres que rigen cada grupo como organización social y su relación con el resto de los grupos estudiados.

6. “¿Por qué funciona el grupo como lo hace?” Se trata de reflejar la historia de los grupos estudiados, los significados que atribuyen los protagonistas a su conducta en el grupo; los valores, símbolos y concepciones del mundo que les guían.

2.1.2 Recursos empleados en la observación

Además de las notas tomadas en el Campo, que requieren posteriormente de la elaboración, ampliación y desarrollo en el Diario de Investigación, se han utilizado otros *recursos* en el transcurso de la observación, tales como:

- la **grabadora portátil**, que reproduce fielmente las palabras, pero que necesita de la reconstrucción del contexto y del comportamiento no-verbal que rodee a la situación en cuestión.
- La **grabación en vídeo**, que ofrece la escena “congelada” en el tiempo. La persona que investiga puede volver sobre la sesión grabada y recrearse en busca de los detalles interesantes. Su principal valor en el presente estudio ha sido la posibilidad de ofrecer, en ocasiones puntuales, una transcripción más ajustada y completa de la realidad observada.

Aunque la utilización de estos recursos presenta claras ventajas, es fácil igualmente comprobar sus inconvenientes al trabajar con ellos.

Con la grabadora portátil, existe el peligro de acumular la información. En nuestro caso ocurría que cuando se grababa, a veces la transcripción se dilataba en el tiempo, como si la permanencia del material en la cinta pudiera eximir de alguna manera de realizar la tarea de transcripción de forma inmediata.

La grabación en vídeo presenta el mismo problema: incita a pensar que se puede posponer el trabajo de transcripción de la observación grabada, porque “permanecerá”. Ocurre también que cuando se quiere transcribir lo grabado, la posibilidad de *volver sobre la realidad*, provoca con frecuencia una exigencia desmedida en plasmar *los detalles*, convirtiéndose la tarea de transcripción en larga y costosa, y revertiendo consecuentemente en extensas notas de campo.

En palabras de Hammersley y Atkinson (1994: 176) ambas “producen demasiados datos”. Ante esto se debe tener en cuenta que “no siempre es esencial la transcripción completa de la cinta”, consejo que, en un afán de perfeccionismo, nos costaba trabajo seguir, por lo que se optó por utilizar la grabación de vídeo sólo en momentos puntuales de la investigación,²⁹³ y la grabadora, fundamentalmente para las entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión realizados con los participantes. También ha sido utilizada a veces como recurso personal por las ventajas que ofrece en cuanto a la rapidez de grabación y mantenimiento en un soporte estable de los pensamientos retenidos en nuestra mente.

2.1.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación

En las informaciones extraídas del anexo I, Diario de Investigación, para la elaboración del Informe, figura entre paréntesis, la abreviatura **obs.** seguida de la clave elegida para cada grupo del estudio: en el caso de *Estrellita* se emplea la letra **E** precedida de una **A** cuando nos referimos al grupo-clase correspondiente a los niveles 1-2, y de una **B** cuando se trata del grupo-clase correspondiente a los niveles 3-4. De la misma forma en cuanto a *Infantil*, empleándose la letra **I** precedida de una **A** (grupo-clase correspondiente a los niveles 1-2), o de una **B** (grupo-clase correspondiente a los niveles 3-4). Finalmente aparece la fecha de realización de la observación de la cual se ha extraído el fragmento. Un ejemplo sería:

(obs. A-E2, 04/12/2001) que significa: información extraída de la observación realizada en el grupo-clase A del Curso *Estrellita*, nivel 2, con fecha 4 de diciembre de 2001.

De esta forma es posible identificar tanto la fuente de información, como las personas implicadas y el lugar en que se produce la acción, además de poder localizarse fácilmente dicho fragmento en el volumen correspondiente del anexo I dedicado a las observaciones en el aula.

En la página siguiente se muestran en una tabla explicativa, la nº 4, las claves correspondientes a los diferentes grupos-clase elegidos para el estudio, indicándose el significado de cada una de ellas.

Para salvaguardar el anonimato y la confidencialidad de los protagonistas, siguiendo los principios éticos que guían la presente investigación, se han asignado seudónimos a los diferentes actores que

²⁹³ Se grabaron dos clases: una del Curso *Estrellita* y otra del Curso *Infantil*, además de los dos *Festivales de Fin de Curso* del año 2000/01 y del 2001/02.

aparecen en nuestra historia. Se pueden consultar en la tabla nº 7 del presente trabajo.

OBSERVACIONES	
CLAVE	SIGNIFICADO
obs.A-E1	Observación grupo-clase A, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 1
obs.A-E2	Observación grupo-clase A, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 2
obs.B-E3	Observación grupo-clase B, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 3
obs.B-E4	Observación grupo-clase B, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 4
obs.A-I1	Observación grupo-clase A, Curso <i>Infantil</i> , nivel 1
obs.A-I2	Observación grupo-clase A, Curso <i>Infantil</i> , nivel 2
obs.B-I3	Observación grupo-clase B, Curso <i>Infantil</i> , nivel 3
obs.B-I4	Observación grupo-clase B, Curso <i>Infantil</i> , nivel 4

Tabla nº 4

Otros signos utilizados en la escritura del Informe de Investigación, en lo referente a las informaciones extraídas directamente de las observaciones son:

- **Sangrado, reducción de letra y del interlineado** en los fragmentos textuales tomados del anexo I.
- **Utilización de comillas (“ ”)** de acuerdo con las normas ortográficas de puntuación de la Real Academia para las palabras y frases textuales de los informantes dentro del propio texto.

- **Uso de corchetes []** en los relatos y descripciones realizados por la propia investigadora, en tercera persona.
- **Utilización de la cursiva** (*cursiva*) cuando un personaje cita textualmente lo dicho por una tercera persona o bien cuando se mencionan los títulos de canciones u obras musicales. También aparecen en cursiva los nombres de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* así como el nombre de la Escuela de Música *Diapasón*.
- **Utilización de la negrita** (**negrita**) en palabras o frases considerados de especial interés por la investigadora, dentro de los fragmentos extraídos de las observaciones, con el objeto de facilitar la lectura rápida de la información que ofrecen.

2.2 LAS ENTREVISTAS

La entrevista es una estrategia metodológica de recogida de información, que se utiliza para adquirir conocimientos sobre la vida social, y que se basa en la comunicación e interacción personal entre la persona que entrevista y el entrevistado o entrevistada, en una situación más o menos controlada. Tiene una gran efectividad para captar el sentido y el significado de lo expresado en el discurso, ya se trate sobre acontecimientos y fenómenos sociales, o sobre opiniones, percepciones y vivencias personales.

Para Marcelo y Parrilla, (1991)²⁹⁴ la entrevista es una de las estrategias más importantes a utilizar en el estudio de caso, y por extensión en los estudios interpretativos. La definen como un encuentro verbal, de carácter interactivo, entre dos personas, con el propósito de acceder a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema previamente seleccionado por el entrevistador.

Tal como indica Walker (1989) “en esencia, la entrevista se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas. [...] [se da por supuesto] que las personas pueden reflexionar, hasta cierto punto, sobre sus propias acciones, o, al menos, se les puede inducir a hacerlo. La noción de entrevista lleva implícito el supuesto de que el sujeto es un investigador, en la

²⁹⁴ MARCELO, C y PARRILLA, A (1991) “El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica”, en MARCELO, C y otros: *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. pp. 11-73

medida en que puede ofrecer explicaciones reflexivas y contrastadas con la experiencia.” (Walker, R. 1989: 113-114)²⁹⁵

Las entrevistas pueden presentar distintas modalidades, desde las más estructuradas hasta la conversación “no estructurada”, (Walker, *ibid*) pero en todas ellas serán válidos los supuestos anteriormente mencionados.

En líneas generales, se pueden diferenciar claramente dos tipos de entrevistas personales:

- las entrevistas estructuradas, cerradas y directivas, como las encuestas de actitud o de opinión y los cuestionarios, que se basan en un intercambio formal de preguntas y respuestas.
- las no estructuradas, cualitativas o abiertas, que siguen el modelo de una conversación entre iguales.

Para Angulo (1996/97: 21-22) las entrevistas se pueden clasificar en distintos grupos:

Entrevistas no-estructuradas o en profundidad.

Entrevistas muy utilizadas en los estudios etnográficos de campo y en los Estudios de Caso, en las que no se establece previamente un catálogo de instrucciones o preguntas concretas. Al investigador le interesa conocer lo que opina y piensa el informante. Son las respuestas del mismo las que delimitan la orientación a seguir por el entrevistador o entrevistadora. De esta forma, la entrevista se va construyendo a lo largo del desarrollo de la misma.

Puede ser denominada “en profundidad” cuando se establecen “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, el propio investigador es el instrumento de la investigación, y no o es un protocolo o formulario de entrevista” (Taylor y Bodgan 1986: 101).

²⁹⁵ WALKER, ROB (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

Entrevistas Semi-estructuradas

Se diferencian de las anteriores en que la persona que entrevista planifica el tipo de ámbitos sobre los que versarán las cuestiones y preguntas. En este tipo de entrevistas, a diferencia de las muy estructuradas, no hay especificación verbal o escrita del tipo de preguntas que se formularán, ni, necesariamente, del orden de formulación.

Entrevistas altamente estructuradas

En este tipo de entrevistas el investigador o investigadora especifica tanto las cuestiones, como el orden e incluso el tipo de respuestas posibles o admisibles. Cuando se cumplen estas tres especificaciones nos encontramos con encuestas (especificación verbal: el sujeto responde verbalmente) o con cuestionarios (especificación escrita: el sujeto responde por escrito).

La Entrevista Grupal

Es un tipo particular de entrevista que se realiza a un colectivo o grupo de individuos. Este tipo de entrevistas puede a su vez estructurarse hasta el extremo de convertirse en 'entrevistas focalizadas de grupo' en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema.

*** **

En esta experiencia, se han realizado entrevistas a los diferentes actores incluidos en el estudio del proceso de iniciación musical de la Escuela *Diapasón*: Directores, profesorado, padres-madres y alumnado, para contrastar la información obtenida con los datos de las observaciones, y conseguir un mayor nivel de profundización en el Campo.

Cuando se quiere acceder a sentimientos, pensamientos, intenciones o reflexiones de los protagonistas hay que preguntar directamente a estas personas cómo organizan su mundo y qué significados le otorgan a lo que sucede en él. De esta manera la entrevista sirve para que los entrevistados puedan expresar su visión particular de los hechos que les rodean y situaciones vividas, con sus propias palabras. (Patton, 1980)²⁹⁶

Siguiendo la clasificación de Angulo (1996/97) se han utilizado entrevistas semi-estructuradas para las personas adultas. En ellas se planificaron los ámbitos a tratar con anterioridad a la realización de las

²⁹⁶ PATTON, M. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. California. Beverly Hills: Sage.

mismas, escogiéndose precisamente aquéllos sobre los que se deseaba ampliar información a la vista de lo obtenido en las observaciones. Se han utilizado pues como una técnica complementaria para dar fiabilidad y validez al estudio.

Aunque siempre se llevaba un guión, se ha procurado establecer un diálogo fluido con los informantes, propiciado por la interacción cara a cara. Así, las contestaciones de las preguntas a veces conducían a indagaciones sobre aspectos no contemplados previamente, y era frecuente variar el orden de las preguntas según la dirección que tomase la conversación. Se seguía por tanto a Patton (1980) en su idea de entrevista semi-estructurada en la que los temas o tipos de cuestiones están planificados previamente, pero la disposición de las preguntas o variaciones en las mismas dependen de la propia dinámica de la conversación.

Las entrevistas realizadas al alumnado presentaron un carácter altamente estructurado, siguiendo la clasificación de Angulo (1996/97), por considerarse que frecuentemente los niños y niñas al enfrentarse por primera vez a la realización de valoraciones sobre un tema, suelen ofrecer respuestas cerradas. Además, nos pareció idónea esta modalidad de entrevista, pues los datos que pretendíamos obtener eran precisos, buscándose en muchos de ellos el cotejo con las opiniones reflejadas por sus propios padres o madres en sus respectivas entrevistas.

2.2.1 Premisas para la realización de las entrevistas

SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES

Se han realizado entrevistas a la casi totalidad de los actores inmersos en la realidad estudiada, a excepción de algunos que no permanecieron en el grupo de estudio con continuidad durante el periodo de los dos cursos académicos que ha durado la investigación, y que por tanto, sólo aparecen en momentos puntuales de la historia. Además, se ha entrevistado a cuatro sujetos en calidad de informantes destacados, por considerar interesante la información que pudieran aportar al estudio.

Según se muestra en la tabla nº 5, las 35 entrevistas realizadas se organizaron en tres grupos: Directores-profesorado, alumnado y padres-madres. A su vez, en cada uno de los grupos se establecieron subgrupos, atendiendo al posicionamiento y a la diferente perspectiva que podían aportar nuestros personajes sobre la experiencia:

ENTREVISTAS REALIZADAS				
Grupos	Subgrupos		Nº Entrevistas	Total Entrevistas Grupos
Directores y Profesorado	Marcos, Director de las Escuelas Yamaha - España. Informante privilegiado		1	5
	Gabriel, Empresario y Director de la Escuela de Música. Informante privilegiado		1	
	Nuria, profesora de las clases observadas.		1	
	Mabel y Marta, las dos nuevas profesoras. Informantes privilegiadas.		2	
Alumnado	Estrellita	A-E2	5	15
		B-E4	3	
	Infantil	A-I2	4	
		B-I4	3	
Madres y Padres	Estrellita	A-E2	6	15
		B-E4	3	
	Infantil	A-I2	4	
		B-I4	2	
TOTAL DE ENTREVISTAS REALIZADAS				35

Tabla nº 5

- En el grupo de **Directores y profesorado**, hay que considerar por un lado a los Directores: al Director de las Escuelas Yamaha-España, y al Empresario - Director de la Escuela de Música *Diapasón*, a quienes se entrevista en calidad de informantes privilegiados; y por otro lado al profesorado: a Nuria, profesora de la casi totalidad de las observaciones presentadas, y a Marta y Mabel, dos profesoras nuevas en la Escuela, que iniciaron su trabajo allí durante la realización del estudio, y que son tomadas como informantes muy implicadas en la investigación.
- En el grupo del alumnado se establecen igualmente subgrupos, distinguiéndose en primer lugar entre el Curso *Estrellita e Infantil*, y en segundo lugar, entre *Estrellita/infantil 2* y *Estrellita/Infantil 4*. Sólo aparecen los niveles pares de los Cursos estudiados porque las entrevistas fueron realizadas en el segundo año académico de estancia en la Escuela de Música.

En el caso de los padres y madres el sistema de clasificación utilizado es el mismo que en el alumnado, por razones obvias.

ELABORACIÓN DE UNA GUÍA DE LA ENTREVISTA

Como se indicó anteriormente, se han realizado entrevistas semi-estructuradas y altamente estructuradas –en el caso del alumnado-. Esto no impidió, que aunque se llevara el guión, se procurase siempre establecer un diálogo fluido, propiciando la espontaneidad y la confianza propias de la interacción cara a cara. Así, las contestaciones de las preguntas a veces conducían a indagar sobre cosas que no estaban previstas. Se procuraba entonces la adaptación al informante, proporcionándole libertad para expresarse y profundizar en lo que desease, intentando seguir la línea que marcara la propia conversación, aunque eso supusiera en algunos casos, alterar el orden de las preguntas. Esto nos permitió, como se indicó anteriormente, conocer aspectos no previstos, propuestos y destacados por los entrevistados. A partir de ellos pudimos profundizar y comprender el punto de vista de los implicados en la acción.

LA ELECCIÓN DEL MOMENTO Y LUGAR ADECUADOS

“En las entrevistas las personas entrevistadas son mucho más importantes que la información proporcionada, y el entrevistado/a debe percibirlo así.” (Angulo 1996/97: 24)

En nuestro caso, se ha pretendido siempre que la persona se sintiera lo más cómoda posible, y para ello se ha puesto especial esmero en la elección del lugar y momento adecuados.

El momento casi siempre lo decidía el entrevistado o entrevistada, eligiendo entre varias opciones posibles; respecto al lugar, contábamos con las clases de la Escuela de Música cuando estaban libres, con un patio-jardín de un bloque de pisos cercanos -descubierto en una de las primeras entrevistas- y por supuesto con el domicilio particular de los entrevistados o entrevistadas cuando ellos lo ofrecían y manifestaban dicha preferencia. Por tanto, la elección era siempre consensuada.

CRITERIOS ÉTICOS

Las entrevistas se realizaron, como ya se ha indicado, en el segundo año académico de estancia en la Escuela de Música, entre los meses de febrero y septiembre de 2002; la investigadora era ya una persona conocida y los actores estaban acostumbrados a su presencia por las observaciones realizadas en las clases de Música. Por tanto, se hizo ver a los sujetos implicados “que la entrevista es una pieza de un proceso de indagación más amplio” (Angulo 1996/97: 25)

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los propios sujetos, una vez informados del compromiso de confidencialidad y anonimato, y recordados los criterios éticos de nuestra acción investigadora, explicitados al comienzo de la misma.

LA TAREA DE TRANSCRIPCIÓN

La transcripción de la totalidad de las entrevistas fue realizada por la propia investigadora. El grado de inteligibilidad de la información acumulada en las cintas era variable y dependía de múltiples factores: interferencias externas, problemas de vocalización de la persona entrevistada, timbre y modulación de la voz, etc. Las ventajas de realizar personalmente las transcripciones de las cintas han sido, por un lado, la mayor facilidad para comprender lo escuchado, cuestión que agiliza enormemente esta ardua tarea, y por otro, la posibilidad de acompañar la transcripción de los detalles del contexto necesarios para una mejor comprensión de la situación.

La información recogida ha proporcionado un mayor nivel de profundización en el Campo de estudio, ya que ha permitido descubrir “las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas” y por tanto, ha aumentado nuestro nivel de comprensión de la realidad estudiada. También han sido un “medio de ‘hacer que las cosas sucedan’ y de estimular el flujo de datos”. (Woods 1987: 77)

2.2.2 Cuestiones y contenido de las entrevistas

El contenido de una entrevista “depende tanto del objeto de indagación como de la situación social que se establezca entre el entrevistador/a y el informante.” (Angulo, 1996/97: 23)

Son variadas las clasificaciones elaboradas por distintos autores.

Patton (1980) establece seis categorías:

1. Preguntas sobre experiencias y comportamientos: Descubren qué hacen o han hecho los informantes.
2. Preguntas sobre opiniones o valores: Patentizan las creencias sobre comportamientos y experiencias.
3. Preguntas sobre sentimientos: Muestran reacciones emocionales.
4. Preguntas sobre conocimientos: Manifiestan lo que saben acerca de sus mundos.
5. Preguntas sobre lo sensorial: Suscitan descripciones de los informantes de qué y cómo ven, oyen, tocan y gustan el mundo que les circunda.
6. Preguntas demográficas y de antecedentes: Obtienen auto descripciones de los informantes.

Por su parte Spradley (1979)²⁹⁷ clasifica las preguntas en:

1. Descriptivas: Pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o mundo del respondiente.
2. Estructurales: Su fin es verificar o componer los constructos con los que describen sus mundos los respondientes.
3. Preguntas de contraste: Pretenden obtener los significados que los respondientes asignan, y las relaciones que reciben entre los diversos constructos que utilizan.

Angulo (1996/97: 23-24) destaca, de entre el abanico de posibilidades existente, los siguientes tipos de cuestiones:

1. *Descriptivas*: las más comunes en las entrevistas; con ellas se trata tanto de reconocer el lenguaje del informante como de conocer la forma particular con la que describe un acontecimiento, sus decisiones, su trabajo, etc.
2. *Estructurales*: permiten identificar la manera en que los informantes han organizado su conocimiento.
3. *De contraste*: permiten conocer qué quiere decir el informante cuando emplea diversos términos durante sus explicaciones o respuestas.

²⁹⁷ SPRADLEY J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. N.Y. Holt Rinehart and Winston

4. *De Opinión/Valoración*: Permiten comprender qué opinan y cómo valoran los informantes acontecimientos, sucesos, acciones y decisiones propias o ajenas.
5. *De Sentimientos*: con las que se anima al informante a expresar sus emociones y sentimientos sobre la experiencia vivida.
6. *Demográficas o de Identificación*: Con este tipo de preguntas es posible identificar las características personales, sociales y profesionales de la persona entrevistada.

*** **

Las cuestiones planteadas en las entrevistas realizadas a los sujetos de la investigación se han agrupado, siguiendo a Angulo, J.F. (1996/97) en: variables de identificación y variables de contenido. Las primeras han permitido identificar las características personales, sociales y profesionales de los entrevistados. Las variables de contenido han servido para profundizar en la temática relacionada con el objeto de investigación. Los ámbitos a las que se han dirigido, siguiendo nuevamente a Angulo (1996/97) han sido: descriptivo, estructural, de contraste, de opinión/valoración, y de sentimientos. En el cuadro 2 se muestra la estructura interna de las entrevistas realizadas a adultos.

Se intentó que la redacción de las cuestiones fuese abierta, clara y neutral, evitando en lo posible las preguntas dicotómicas. A lo largo de la entrevista, cuando se consideró necesario profundizar en algún tema en concreto, se utilizaron preguntas de indagación, con las cuales se profundizaba en detalles de la conversación, o se clarificaban las posturas del entrevistado con respecto a lo que decía: *¿Podrías explicarlo más? ¿Qué quieres decir con eso?*. También se introdujeron de vez en cuando afirmaciones a modo de resumen para dar tiempo al informante a recapitular y pensar, además de indicarle de esta manera que la entrevistadora estaba atenta a la conversación. *Ya hemos hablado de... Vamos a referirnos ahora a ...*

ESTRUCTURA INTERNA DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A DIRECTORES, PROFESORADO Y PADRES/MADRES	
Variables de Identificación	
• Nombre • Fecha de Nacimiento • Lugar de Nacimiento • Lugar de Residencia • Número de miembros de la familia • Estudios realizados • Profesión u ocupación principal	
Variables de Contenido	
• ¿Hay antecedentes musicales en vuestra familia? • Habla de tu Formación Musical y contactos con la Música. • ¿Qué piensas de la educación musical? • Habla de tus contactos con la educación musical Yamaha. • Opina sobre la Escuela de Música, sus instalaciones, organización, horarios, etc. • ¿Qué función piensas que tiene acompañar a los niños/as a la clase de Música? • Habla sobre la realización de tareas o actividades musicales en el hogar. • Habla sobre la motivación y participación del alumnado en la clase de Música. • ¿Por qué el teclado en la iniciación musical Yamaha? • Si la Escuela ofreciera este método sin la utilización del teclado o bien ofertando la iniciación musical a través de otros instrumentos ¿qué elegirías? • Habla sobre los materiales y recursos del Método, y su utilización. • Da tu opinión sobre los libros del Método. • Opina sobre planificación, metodología y docencia en la Escuela de Música. • Habla de los resultados de la metodología Yamaha.	

Cuadro 2

En el caso de las entrevistas realizadas al alumnado, el tipo de preguntas se dirige a los mismos ámbitos, distinguiendo entre variables de identificación y de contenido, como en las anteriormente descritas. En el cuadro 3 aparecen las cuestiones abordadas.

Varía básicamente la forma de preguntar, más directa, aunque dando juego a los comentarios de los niños y niñas cuando se veía que ello era posible, ya que dependió de la edad y del nivel madurativo concreto de cada alumno o alumna en cuestión. Las preguntas no se sucedían rígidamente una tras otra sino que el orden o el planteamiento de las cuestiones variaba si se consideraba necesario.

ESTRUCTURA INTERNA DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL ALUMNADO
Variables de identificación
• ¿Cómo te llamas? • ¿Cuántos años tienes? • ¿Cuándo es tu cumpleaños? • ¿Dónde naciste? • ¿Dónde vives? • ¿Tienes hermanos? • ¿La Escuela de Música está cerca o lejos de tu casa? En el caso de los más pequeños: ¿Puedes venir andando o tienes que venir en coche?
Variables de contenido
• ¿En tu colegio se da Música? • ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Música del colegio? • ¿Te gustan las clases de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>, o no te gustan? • ¿Te diviertes en ellas, o no te diviertes? • ¿Te gustan los libros de música, o no te gustan? • Cuando vas a la Escuela de Música ¿qué llevas en la cartera? • ¿Te gusta que te acompañen a la Escuela de Música, o no? • ¿Quién te gusta que te acompañe? • ¿Dónde te gusta sentarte en la clase? • ¿Con quién te gusta más estar en la clase? • Dime lo que se te ocurra de Nuria. • ¿Te gusta hacer la tarea que manda Nuria, o no? ¿La haces? • ¿Escuchas en casa la cinta de las canciones? Cuéntame... • ¿Ensayas en casa las piezas al teclado? • ¿Te gusta tocar las que aprendéis en clase o inventas cosas? • Cuando tocas ¿pones la partitura delante o lo haces de memoria? • ¿Te gusta más tocar con el Play Back o sin acompañamiento? • ¿Te gusta tocar delante de gente: de tu familia, de amigos/as, ...? • ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Música: bailar, cantar o tocar? • ¿Vas a seguir viniendo a las clases de Música? • ¿Qué quieres ser de mayor?

Cuadro 3

2.2.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación

Las claves utilizadas en las entrevistas siguen los mismos criterios indicados en las observaciones: utilizar en las abreviaturas las letras de comienzo o las primeras sílabas de la palabra en cuestión, para que su significado pueda deducirse con rapidez.

De esta forma, en los fragmentos extraídos de las entrevistas, la abreviatura **entr.** indica que la información corresponde a esta estrategia en concreto. A continuación se indica la persona entrevistada, de la siguiente forma:

- Los directores aparecen nombrados con la letra **d.** seguida de **Y** (en el caso del director de Yamaha-España) o de **E** (en el caso del director de la Escuela de Música *Diapasón*).
- Las profesoras aparecen nombradas con las letras **pr.** seguidas de un número indicativo.
- El alumnado figura con una clave en la que se indica **al.** seguida de una **x** que corresponde al número asignado a dicho alumno o alumna; y de la clave del grupo, Curso y nivel en el que esté: (por ejemplo **A-E2** querría decir grupo A del Curso *Estrellita*, nivel 2).
- En el caso de los padres y madres entrevistados, aparece **m.** (madre), **p.** (padre) o ambos: **m.p.** (madre y padre) seguido del número asignado a dichos padres (que corresponde numéricamente con el de su hijo o hija), y de la clave correspondiente a grupo-Curso-nivel, de la misma forma que en el alumnado.

Al final de la clave completa del personaje en cuestión figura la fecha de realización de la entrevista. Pondremos un ejemplo: (entr.pr. 1, 04/05/2002) significa que la información se ha extraído de la entrevista a Nuria (pr. 1) realizada en la fecha indicada.

Otros signos utilizados en la escritura del Informe de Investigación, en lo referente a las informaciones extraídas directamente de las entrevistas son:

- **Sangrado, reducción de letra y del interlineado** en los fragmentos textuales tomados del anexo II.
- **Utilización de comillas (“ ”)** de acuerdo con las normas ortográficas de puntuación de la Real Academia para las palabras y frases textuales de los informantes dentro del propio texto.

- **Escritura entre corchetes** [] en las indicaciones de pausa, silencio y aclaraciones de la propia investigadora.
- **Utilización de la cursiva** (*cursiva*) cuando un personaje cita textualmente lo dicho por una tercera persona o bien cuando se mencionan los títulos de canciones u obras musicales. También aparecen en cursiva los nombres de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* así como el nombre de la Escuela de Música *Diapasón*.
- Cuando en el texto algún personaje se refiere a ciudades o personas no significativas para el estudio, aparecen indicadas con la inicial del nombre correspondiente en mayúsculas.
- **Utilización de la negrita** (**negrita**) en palabras o frases considerados de especial interés por la investigadora, dentro de los fragmentos extraídos de las entrevistas, con el objeto de facilitar la lectura rápida de la información que ofrecen.

Las tablas nº 6 y nº 7, que aparecen a continuación, muestran las claves completas de los diferentes personajes entrevistados, así como los seudónimos y claves de identificación de cada uno de los protagonistas incluidos en el estudio.

De los personajes incluidos en la tabla nº 7, Corina (pr.2) no pudo ser entrevistada pues no ejercía ya como profesora de la Escuela por cambio de residencia a otra provincia. Antonio (al.6 A-E2) no mostró interés por ser entrevistado. Eludía reiteradamente la comunicación con la investigadora.

ENTREVISTAS	
CLAVE	SIGNIFICADO
entr.d.Y	Entrevista con el Director de Yamaha-España.
entr.d.E	Entrevista con el Director de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> .
entr.pr., X	Entrevistas con el profesorado
entr.al. A-E2	Entrevistas con el alumnado del grupo A, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 2.
entr.al. B-E4	Entrevistas con el alumnado del grupo B, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 4.
entr.al. A-I2	Entrevistas con el alumnado del grupo A, Curso <i>Infantil</i> , nivel 2.
entr.al. B-I4	Entrevistas con el alumnado del grupo B, Curso <i>Infantil</i> , nivel 4.
entr.p.m. A-E2	Entrevistas con los padres/madres del alumnado del grupo A, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 2.
entr.p.m. B-E4	Entrevistas con los padres/madres del alumnado del grupo B, Curso <i>Estrellita</i> , nivel 4.
entr.p.m. A-I2	Entrevistas con los padres/madres del alumnado del grupo A, Curso <i>Infantil</i> , nivel 2.
entr.p.m. B-I4	Entrevistas con los padres/madres del alumnado del grupo B, Curso <i>Infantil</i> , nivel 4.

Tabla nº 6

SEUDÓNIMOS		IDENTIFICACIÓN Y CLAVES NUMÉRICAS
Cuerpo docente	Marcos Gabriel Nuria Corina Marta Mabel	Director de Yamaha España (d.Y) Director de la Escuela de Música (d.E) Profesora (pr.1) Profesora (pr.2) Profesora (pr.3) Profesora (pr.4)
Grupo A Estrellita 2 alumnado	Silvia Esther Mamen Teresa Carlos Antonio	Alumna 1 Estrellita 2 (al.1 A-E2) Alumna 2 Estrellita 2 (al.2 A-E2) Alumna 3 Estrellita 2 (al.3 A-E2) Alumna 4 Estrellita 2 (al.4 A-E2) Alumno 5 Estrellita 2 (al.5 A-E2) Alumno 6 Estrellita 2 (al.6 A-E2)
Grupo A Estrellita 2 padres/madres	Encarna Fátima y Rafa Alicia Reyes Ágata Manuela	Madre de Silvia (m.1 A-E2) Padres de Esther (m.p.2 A-E2) Madre de Mamen (m.3 A-E2) Madre de Teresa (m.4 A-E2) Madre de Carlos(m.5 A-E2) Madre de Antonio (m.6 A-E2)
Grupo B Estrellita 4 alumnado	Jesús Pablo Pilar	Alumno 1 Estrellita 4 (al.1 B-E4) Alumno 2 Estrellita 4 (al.2 B-E4) Alumna 3 Estrellita 4 (al.3 B-E4)
Grupo B Estrellita 4 padres/madres	Azucena Elvira Araceli y Julio	Madre de Jesús (m.1 B-E4) Madre de Pablo (m.2 B-E4) Padres de Pilar (m.p.3 B-E4)
Grupo A Infantil 2 alumnado	Merche Eva Lola Lina	Alumna 1 Infantil 2 (al.1 A-I2) Alumna 2 Infantil 2 (al.2 A-I2) Alumna 3 Infantil 2 (al.3 A-I2) Alumna 4 Infantil 2 (al.4 A-I2)
Grupo A Infantil 2 padres/madres	Marina y Javier Sol Dolores Joaquina	Padres de Merche (m.p.1 A-I2) Madre de Eva (m.2 A-I2) Madre de Lola (m.3 A-I2) Madre de Lina (m.4 A-I2)
Grupo B Estrellita 4 alumnado	Virginia Isabel Rosa	Alumna 1 Infantil 4 (al.1 B-I4) Alumna 2 Infantil 4 (al.2 B-I4) Alumna 3 Infantil 4 (al.3 B-I4)
Grupo B Estrellita 4 padres/madres	Petri Ana	Madre de Virginia (m.1 B-I4) Madre de Isabel y Rosa (m.2 B-I4)

Tabla nº 7

2.3 LAS CONVERSACIONES INFORMALES

Las conversaciones informales se han sucedido a lo largo de todo el proceso de investigación, e incluso una vez finalizado el trabajo de Campo. Era imprevisible saber cuándo podía surgir una conversación. Por ello mantenía continuamente un estado de *alerta*. La predisposición a *escuchar* y la prontitud a entablar un diálogo inesperado, eran fundamentales.

Se ha conversado:

- **Con la profesora Nuria**, a cuyas clases se asistió asiduamente para la realización del estudio de caso. Las conversaciones informales con ella han sido frecuentes y continuadas a lo largo de todo el estudio. Solía ocurrir al final de las clases. En estas ocasiones la memoria respondía de las ideas, que se vertían lo antes posible en el cuaderno, para luego llevarlas al Diario de Investigación. Ya el segundo año llevaba la grabadora constantemente conmigo. Esto me permitía, si no encenderla –dependía de la ocasión –, relatar yo misma, con todo lujo de detalles la conversación, y allí se conservaba hasta el momento del día dedicado para pasar mis notas al Diario. Este último sistema era más rápido y eficaz. Me sirvió mucho también en el caso de conversaciones surgidas fortuitamente con los padres y madres del alumnado.
- **Con las profesoras Mabel y Marta**, desde su incorporación a la Escuela de Música. Se mantuvieron conversaciones informales con ellas, de forma puntual, en calidad de informantes privilegiadas.
- **Con el Director de la Escuela de Música Diapasón, Gabriel; y con el Director de Yamaha-España, Marcos.** Estas conversaciones fueron puntuales y tuvieron como objetivo aclarar o confirmar informaciones determinadas. Se consideran igualmente informantes privilegiados.
- **Con los padres y madres del alumnado incluido en el estudio.** Las conversaciones mantenidas surgieron espontáneamente en momentos determinados del estudio, o bien fueron realizadas telefónicamente, a demanda de la investigadora, para aclarar determinados aspectos y completar información del estudio en cuestión. Así ocurrió una vez finalizada la estancia en el Campo, en octubre del 2002, momento en que se mantuvieron conversaciones telefónicas con los padres y madres del alumnado implicado en el estudio, ya iniciado el nuevo curso escolar, con el objetivo de saber quiénes continuaban con sus clases de Música en la Escuela *Diapasón*.

Las conversaciones mantenidas con el alumnado, conversaciones *fugaces* que se producían durante el transcurso de las clases de Música, han quedado reflejadas en el cuaderno de campo y han sido posteriormente incluidas en las correspondientes observaciones de las clases, en el Diario de Investigación.

Además de las conversaciones informales llevadas a cabo con diferentes protagonistas del estudio, y con el fin de poder ofrecer una panorámica más general sobre este tipo de Escuelas de Música, se conectó a través de correo electrónico con 65 Escuelas Yamaha de todo el mundo demandando información sobre los siguientes aspectos en los que interesaba indagar más para completar datos del estudio. (Cuadro 4)

CONSULTA A TRAVÉS DE CORREO ELECTRÓNICO A 65 ESCUELAS YAMAHA DE TODO EL MUNDO
• ¿Hay preferencia por la contratación de profesoras para impartir los Cursos de Yamaha para niños/as, o se contrata por igual a profesores o a profesoras? • Por lo general ¿en cuántos años académicos se completa el Curso <i>Estrellita</i>? ¿Y el Curso <i>Infantil</i>? • ¿Podéis ofrecer datos sobre los resultados de los Cursos para niños/as con la aplicación de esta metodología en vuestras Escuelas?

Cuadro 4

Se recibieron 12 mensajes de contestación a las demandas planteadas, desde Escuelas Yamaha de España, Canarias, Colombia, Panamá, la “Yamaha Corporation of America”, Canadá, Hamburgo y Singapur. Tan sólo 3 mensajes de los doce recibidos aportaban información sobre la visión del profesorado de estas Escuelas sobre los temas planteados. En los demás se indicaba amablemente no poder facilitar datos, si bien desviaban mi mensaje a personas competentes en este aspecto. Así, algunos de mis mensajes debieron llegar directamente, según las propias indicaciones de quienes los remitieron, a Yamaha Music Foundation of Japan, a Mr. Kenichiro Sato, pero no obtuve respuesta.

Otros profesores de Escuelas Yamaha derivaron mis cuestiones al responsable de Yamaha-España, Marcos, con quien yo mantenía contactos hacía tiempo, desde el comienzo de la investigación. Por supuesto Marcos, atento como de costumbre, mantuvo conmigo una conversación informal en la que solucionó mis dudas.

CONVERSACIONES INFORMALES			
Grupos	Subgrupos	Nº Conversaciones Informales	Total Conversaciones Informales por Grupos
Directores y Profesoras	Marcos, Director de las Escuelas Yamaha - España	1	17
	Gabriel, Empresario y Director de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> .	1	
	Nuria, profesora de las clases observadas.	11	
	Marta, nueva profesora de la Escuela e informante privilegiada	1	
	Mabel, nueva profesora de la Escuela e informante privilegiada	3	
Madres y Padres del alumnado	<i>Estrellita 2</i>	10	19
	<i>Estrellita 4</i>	3	
	<i>Infantil 2</i>	4	
	<i>Infantil 4</i>	2	
Escuelas Yamaha del mundo	Escuela Yamaha de España	1	3
	Escuela Yamaha de Canadá	1	
	Escuela Yamaha de Colombia	1	
TOTAL DE CONVERSACIONES INFORMALES			39

Tabla nº 8

2.3.1 Contenido de las conversaciones informales

Se han realizado en total 39 conversaciones informales a lo largo del proceso de investigación. Todas ellas han aportado información valiosa por haber permitido acceder a los sentimientos y a la particular visión de la realidad de estas personas, de forma espontánea.

Dichas conversaciones informales están recogidas en el presente trabajo de investigación, en el anexo III: *Dialogando con...*

En la tabla nº 8, se concreta el número de conversaciones realizadas según los grupos de informantes establecidos.

2.3.2 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación

Respecto a las claves utilizadas en el Informe de Investigación, aparece la abreviatura **conv.** seguida de las claves correspondientes ya indicadas en apartados anteriores. Así, figura una **d** en el caso de los directores, **pr.** cuando nos referimos a las profesoras y **p.** o **m.** cuando se conversa con los padres o madres del alumnado. En el caso de las conversaciones a través de correo electrónico con Escuelas Yamaha, los indicativos son **mail E.Y.** Por último, figura como de costumbre, la fecha de realización de la conversación en cuestión.

CONVERSACIONES INFORMALES	
CLAVE	SIGNIFICADO
conv.d x	Conversación informal con directores.
conv.pr. x	Conversación informal con el profesorado.
conv.p.m, x	Conversación informal con padres/madres del alumnado.
conv. mail E.Y. x.	Conversación a través de correo electrónico con Escuelas Yamaha

Tabla 9

En tabla 9 se explica lo indicado. La **x** debe ser sustituida en cada caso por la identificación correspondiente del personaje en cuestión. En el caso de las conversaciones a través de correo electrónico, la **x** es sustituida por la primera sílaba de la palabra identificativa del lugar del mundo de donde procede la información; concretamente aparece **Esp.** en el caso de España, **Ca.** en el caso de Canadá y **Co.** en el de Colombia.

- Se ha utilizado la **cursiva** (*cursiva*) cuando un personaje cita textualmente lo dicho por una tercera persona o bien cuando se mencionan los títulos de canciones u obras musicales. También aparecen en cursiva los nombres de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* así como el nombre de la Escuela de Música *Diapasón*.
- La **escritura entre corchetes** [] aparece en las indicaciones de pausa, silencio y aclaraciones de la propia investigadora.
- El uso de **comillas** (“ ”) y **puntos suspensivos** [...] se hace acorde con las normas ortográficas de puntuación de la Real Academia.
- Cuando en el texto algún personaje se refiere a ciudades o personas no significativas para el estudio, aparecen indicadas con la inicial del nombre correspondiente en mayúsculas.
- **Utilización de la negrita** (**negrita**) en palabras o frases considerados de especial interés por la investigadora, dentro de los fragmentos extraídos de las conversaciones informales, con el objeto de facilitar la lectura rápida de la información que ofrecen.

2.4 LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

La entrevista grupal es otra estrategia de gran potencial en la recogida de datos. En este caso se reúnen grupos de personas para que puedan hablar sobre sus experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes.

Las entrevistas grupales basan su metodología en las investigaciones con “grupos de discusión”, frecuentes en el campo de la sociología.

La estructura abierta del diseño propuesto por Ibañez (1992: 263-270)²⁹⁸ para entrevistas grupales, responde a tres premisas que han sido tenidas en cuenta a la hora de realizar los grupos de discusión:

²⁹⁸ IBÁÑEZ JESÚS (1992) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: s.XXI de España.

- a) La selección de actantes y la producción del contexto situacional.
- b) El esquema de actuación y la producción del contexto lingüístico.
- c) Interpretación y análisis mediante la articulación del contexto situacional y el contexto lingüístico.

Para Angulo (1996/97: 22), como se indicaba anteriormente en el apartado *Tipos de entrevistas*, la entrevista grupal “puede estructurarse hasta el extremo de convertirse en ‘entrevistas focalizadas de grupo’ en las que se preguntan cuestiones específicas sobre un tópico o tema”.

Éste ha sido el sentido de nuestras entrevistas grupales: “focalizar” sobre determinadas cuestiones para que el contraste de opinión de los participantes y las matizaciones realizadas por ellos, ofrecieran una perspectiva más amplia a los resultados del estudio.

2.4.1 Selección de los actantes y contexto situacional

Se realizaron tres grupos de discusión, ya una vez finalizada la estancia en el campo, en los meses de Febrero y Marzo de 2003.

El criterio seguido en la selección de los actantes fue, tal como propone Ibáñez (1992:264) “incluir en el grupo a todos los que reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes”. Como él mismo indica, esta cuestión es un problema de “enfoque”

“cuanto más enfocada esté la selección, más definida será la información que obtengamos, pero aún una selección muy desenfocada proporciona alguna información” (Ibáñez, 1992: 265)

En nuestro caso, el “enfoque” no resultaba difícil ya que el Grupo de Discusión se empleaba como estrategia complementaria a observaciones y entrevistas realizadas a un grupo de estudio delimitado.

Ibáñez aconseja para el grupo de Discusión entre 5 y 10 actantes por cuestiones fundamentalmente espaciales:

“es necesario que los actantes puedan hablar unos con otros, y, para ello, deben estar ni muy próximos ni muy alejados, y ser ni pocos ni muchos”. (Ibáñez, 1992: 272)

Teniendo todo esto en cuenta, se organizaron tres Grupos de Discusión: uno, al que fueron invitados los padres y madres del alumnado de *Estrellita*;

otro, al que se invitó a los padres y madres del alumnado de *Infantil*; y un tercero en el que se reunió al profesorado de la Escuela de Música *Diapasón*.

Aunque el número máximo de asistentes a cada grupo estaba delimitado en 9 personas en *Estrellita*, 6 personas en *Infantil* y 3 en profesorado, los números fluctuaron ya que las puertas del grupo de discusión siempre están “abiertas al azar: nunca se sabe muy bien quién va a venir, y siempre puede venir alguien que nos sorprenda”. (Ibáñez, 1992: 265)

Se pensaba, como así fue, que no vendrían el padre y la madre de cada alumno o alumna, sino uno de los dos, precisamente el miembro de la pareja que más implicación hubiera mostrado en el desarrollo de la investigación y en el seguimiento del estudio. El número total de participantes en cada Grupo de Discusión fue:

- Grupo de Discusión de *Estrellita*: 8 participantes.
- Grupo de Discusión de *Infantil*: 5 participantes.
- Grupo de Discusión Profesorado: 3 participantes.

El tamaño de los Grupos de Discusión se adaptaba a las premisas propuestas en los dos primeros casos (grupos de padres y madres) con el tamaño idóneo para una adecuada discusión.²⁹⁹ No ocurría lo mismo en el caso del grupo del profesorado, reducido y sin posibilidad de ampliación, pero siguiendo a Ibáñez en su idea de que a partir de 3 personas “surge la posibilidad de un grupo” (Ibáñez, 1992: 272-273), se llevó a cabo, pues interesaba realizar un último cambio de impresiones con ellas.

Las reuniones se celebraron en la Escuela de Música *Diapasón*, en el aula 2, aprovechando las sillas que utilizan los padres y madres del Curso *Estrellita* para sentarse junto a sus hijos e hijas en las clases de Música, esta vez dispuestas en círculo para la ocasión. El entorno pues, era familiar y cercano para los actantes. Cada uno eligió su asiento libremente.

Respecto a la duración de la reunión, teniendo en cuenta la escasa disponibilidad de los actantes, se calculó aproximadamente una hora para poder tratar los temas planteados, y así se les hizo saber en el momento de la convocatoria.

²⁹⁹ Ibáñez indica que “a partir de cinco el grupo puede funcionar. Pero a medida que el tamaño crece, el número de canales posibles crece en proporción geométrica - con diez actantes hay cuarenta y cinco posibles canales -. El grupo se fragmenta, se esquizofreniza en subgrupos.” (Ibáñez, 1992: 273) En este sentido los Grupos de Discusión organizados con los padres y madres presentaban un tamaño idóneo para la adecuada comunicación.

2.4.2 El esquema de actuación y el contexto lingüístico

El objetivo de los Grupos de Discusión era contrastar y matizar informaciones respecto a unos determinados temas propuestos con anterioridad, en los que se veía necesario profundizar más antes de concluir el estudio. Por esta razón, previamente se había contactado de forma personal y/o mediante conversaciones telefónicas, con los participantes, para informarles de los temas a tratar en el grupo de Discusión, a saber:

- **Instalaciones y organización de la Escuela de Música:** Tema a debate para el Grupo de Discusión del profesorado, ya que no había prácticamente manifestaciones suyas en este sentido, ni en las entrevistas realizadas ni en las conversaciones informales.
- **Acerca de las clases de Música *Estrellita* e *Infantil*:** Tema planteado para los Grupos de Discusión de padres y madres del alumnado, intentando profundizar en su opinión sobre lo que ofrece en concreto el Curso de Música que realizan sus hijos e hijas en la Escuela de Música *Diapasón*.
- **Sobre la participación de los padres y madres en las clases de Música *Estrellita*:** Se propone este tema en los grupos de discusión de *Estrellita* y profesorado ya se requería mayor nivel de profundización sobre este aspecto, y con objeto de poder contrastar la información obtenida con los escasos datos procedentes de las entrevistas y conversaciones.
- **Acerca del *clima* de la clase de Música:** Tema planteado para los Grupos de Discusión de *Estrellita* y profesorado, con el objeto de ahondar en las sensaciones y sentimientos que envuelven el triángulo alumnado, profesorado, padres - madres en el proceso de enseñanza musical.
- **Acerca de las tareas:** Se plantea este tema para el Grupo de Discusión del profesorado ante la necesidad de profundizar en sus opiniones y poder contrastarlas con las de padres, madres y alumnado, que hablan más frecuentemente de este aspecto tanto en las entrevistas como en las conversaciones informales.
- **Sobre el seguimiento y la ayuda que prestan los padres y madres en el hogar a sus hijos, durante la semana:** Este tema, por su importancia, se incluye en los tres Grupos de Discusión, con el objeto de poder profundizar más en la perspectiva tanto del profesorado como de padres y madres sobre este aspecto, y así poder contrastar y matizar los resultados obtenidos hasta el momento.

- **Acerca del Festival Fin de Curso:** Este es un tema que no había sido abordado ni en entrevistas ni en conversaciones, a no ser en manifestaciones espontáneas y puntuales de algunos padres y madres. La grabación en vídeo y el diario específico sobre el Festival de Fin de Curso redactado por la investigadora requería el contraste, la opinión y las *voces* de sus protagonistas. Ha sido el tema final de debate en los tres Grupos de Discusión.

La actuación de la investigadora consistió en cada caso en abrir la sesión con un saludo a los asistentes, leer los puntos que enfocarían el discurso, actuar de moderadora durante la reunión y cerrar la sesión.

Se cuidó en todo momento la fluidez en la conversación, atendiéndose especialmente a que todos/as los participantes tuvieran la oportunidad de expresar su opinión sobre los diferentes temas.

“En el <grupo de discusión> el discurso es provocado: hay una *pro-vocación* explícita por el preceptor (que *pro-pone* el tema); y todos los elementos de la situación (canal de selección, estructura del espacio/tiempo de reunión, composición del grupo) tienden a *pro-vocarlo* implícitamente.” (Ibáñez, 1992: 266)

Las opiniones vertidas por los diferentes participantes en los grupos de discusión, que se celebraron en la Escuela de Música *Diapasón*, con una duración aproximada de una hora, sirvieron para completar la información obtenida en el estudio y para permitir a los protagonistas realizar las últimas matizaciones y contrastes después de conocer los resultados obtenidos en el estudio a partir de la información de las entrevistas, las observaciones y las conversaciones informales.

“[...] cada momento interpretativo y/o analítico, en vez de suponer la aplicación de un esquema previo sobre el material (formalismo metodológico), implica una relación abierta y retroactiva entre el investigador y su campo: proceso dialéctico abierto entre empiria y teoría.” (Ibáñez, 1992: 268)

Supuso por tanto, un intercambio enriquecedor de impresiones, mediante la re-exposición de ideas y el re-encuentro de sentimientos entre interlocutores, en un verdadero proceso de *feed-back*. La interpretación y el análisis se sucedieron a lo largo del proceso de producción del discurso de grupo (Cuadros 5,6 y 7).

GRUPO DE DISCUSIÓN 1
PADRES Y MADRES de *Estrellita*
(gr.disc. 08/02/2003)

- Participación de los padres y madres en las clases de Música. ¿De qué modo se participa? ¿Cómo? ¿En qué momentos?
- ¿Qué se hace en las clases de Música de *Estrellita*?
- Acerca del *clima* de la clase de Música.
- ¿Qué seguimiento realizáis durante la semana con vuestros hijos/as? ¿Cómo les ayudáis en el hogar?
- El Festival de Fin de Curso.

Cuadro 5

GRUPO DE DISCUSIÓN 2
PADRES Y MADRES de *Infantil*
(gr.disc. 15/02/2003)

- ¿Qué se hace en las clases de Música de *Infantil*?
- ¿Qué seguimiento realizáis durante la semana con vuestros hijos/as? ¿Cómo les ayudáis en el hogar?
- El Festival de Fin de Curso.

Cuadro 6

GRUPO DE DISCUSIÓN 3
PROFESORADO de *Diapasón*
(gr.disc. 08/03/2003)

- Instalaciones y Organización de la Escuela de Música.
- Acerca del *clima* de la clase de Música.
- Las tareas musicales.
- Participación de los padres y madres en clase y seguimiento en el hogar.
- El Festival de Fin de Curso.

Cuadro 7

Las conversaciones de los grupos de Discusión fueron grabadas con el consentimiento de los propios sujetos, una vez recordados los compromisos de confidencialidad y anonimato así como los criterios éticos de nuestra acción investigadora, explicitados al comienzo de la misma. Las sesiones fueron transcritas por la propia investigadora, recogiendo en el anexo IV: *Matices y contrastes*, las opiniones ofrecidas por los informantes en torno a los temas propuestos.

2.4.3 Claves, seudónimos y otros signos de interpretación

Respecto a las claves utilizadas en los fragmentos extraídos del anexo IV para la elaboración del Informe y siguiendo el mismo procedimiento que en las restantes estrategias de recogida de información, aparece **gr. disc.** como abreviatura de *grupo de discusión* seguido de la clave correspondiente al personaje que hable. Así figura **pr.** cuando nos referimos a las profesoras y **p.** o **m.** en el caso de los padres y madres del alumnado. La clave numérica del personaje en cuestión, la indicación del grupo al que pertenece y la fecha de realización del grupo de discusión, completan los datos.

Pondremos un ejemplo: (gr. disc. m.3 A-E2, 08/02/2003) significa: Información extraída del Grupo de Discusión 1 de padres y madres de *Estrellita*. Habla Alicia (m.3) madre de una alumna del grupo A de *Estrellita* 2. Dicho Grupo de Discusión fue celebrado el 8 de febrero de 2003.

En la tabla nº 10 se explica lo indicado. La **x** debe ser sustituida en cada caso por la identificación numérica correspondiente al personaje en cuestión. Por último, aparece siempre la fecha de realización del Grupo de Discusión.

GRUPOS DE DISCUSIÓN	
CLAVE	SIGNIFICADO
gr.disc. p.m. x	Grupo de Discusión 1 padres y madres de <i>Estrellita</i>
gr.disc. p.m. x	Grupo de Discusión 2 padres y madres de <i>Infantil</i>
gr.disc. pr. x	Grupo de Discusión 3 profesorado <i>Diapasón</i>

Tabla 10

- Se ha utilizado la **cursiva** (*cursiva*) cuando un personaje cita textualmente lo dicho por una tercera persona o bien cuando se mencionan los títulos de canciones u obras musicales. También aparecen en cursiva los nombre de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* así como el nombre de la Escuela de Música *Diapasón*.
- La **escritura entre corchetes** [] aparece en las indicaciones de pausa, silencio y aclaraciones de la propia investigadora.
- El uso de **comillas** (" ") y **puntos suspensivos** (...) se hace acorde con las normas ortográficas de puntuación de la Real Academia.
- Cuando en el texto algún personaje se refiere a ciudades o personas no significativas para el estudio, aparecen indicadas con la inicial del nombre correspondiente en mayúsculas.
- **Utilización de la negrita** (negrita) en palabras o frases considerados de especial interés por la investigadora, dentro de los fragmentos extraídos de los Grupos de Discusión, con el objeto de facilitar la lectura rápida de la información que ofrecen.

2.5 OTRAS FUENTES DE DATOS

La información recogida a través de las estrategias anteriormente mencionadas se completa mediante el estudio y la reflexión acerca de materiales escritos o impresos referidos a la metodología Yamaha. En nuestro caso, se pueden clasificar los documentos estudiados en:

Documentos oficiales

Donde se incluyen el cuadrante de horarios de clases de los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, los Planes de clase de Nuria, el registro del alumnado de la Escuela, las cartas informativas enviadas a los padres en el transcurso del año escolar invitándoles a las clases-concierto de fin de trimestre o los programas de los Festivales de Fin de curso. También se incluyen aquí las guías del profesor, los libros de texto y de trabajo del alumnado de los Cursos de *Estrellita* e *Infantil*, así como el material de apoyo de los mismos: registro de asistencia a clase en el caso de *Estrellita*, pegatinas, y aunque no sea material impreso, las cintas de cassette y la pizarra magnética.

Documentos Informativos

Los recogidos se refieren a la organización y enseñanza de Escuelas Yamaha. Son folletos informativos de propaganda de los Cursos facilitados por Gabriel, cuadernillos informativos para los padres, enviados por Yamaha, y facilitados por la profesora Nuria, así como ediciones especiales de Yamaha donde se ofrece información sobre su metodología, proporcionados para su examen y análisis por Marcos.

Documentos personales

Apuntes de Nuria referidos al primer curso de Formación recibido en Yamaha, facilitados por ella misma y a través de los cuales se refleja su visión particular, sentimientos y valores sobre la realidad estudiada. Dibujos del tablón de anuncios de la clase, elaborados por los propios alumnos y mediante los que se aprecia igualmente la realidad vivida en la clase de Música. Cintas de vídeo grabadas por la propia investigadora sobre algunas clases de *Estrellita e Infantil* así como sobre los Festivales de Fin de curso.

El empleo de estos diversos tipos de documentos ha resultado valioso para la comprensión de la realidad objeto de estudio. Su análisis ha ayudado a la validación de la información, mediante el contraste con lo obtenido a través de las estrategias utilizadas: observaciones, entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión.

VII

EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Uno de los problemas principales de la investigación cualitativa es la cantidad de datos que se acumulan y la consiguiente dificultad de reducirlos a una cantidad *manejable* de unidades de significado, que puedan ser estructuradas y presentadas de forma coherente y clara para extraer conclusiones.

Para dar sentido a los datos obtenidos en el presente trabajo se ha procedido a realizar un análisis, lo más exhaustivo posible, de los mismos. Para ello se han organizado los materiales en torno a unas ideas centrales, que se han representado por códigos, y que han facilitado la interpretación y explicación por parte de la investigadora.

Se han tomado las precauciones adecuadas para que el análisis e interpretación de dichos datos sea objetiva, fiable y válida. De esta forma, se ha cuidado que el significado de los códigos utilizados coincida con el contenido de los documentos, y que dichas áreas de significado aparezcan en la mayor parte de los casos. Así se muestran configuraciones de códigos comunes que ofrecen una objetiva vinculación con los documentos.

Respecto a la fiabilidad se han establecido unas normas claras para la codificación de los materiales, asignando los temas emergentes a las diferentes categorías establecidas mediante un minucioso proceso de contraste.

En el caso concreto de la presente investigación, el análisis e interpretación de los datos pretende la comprensión en profundidad del escenario y los actores que participan en el estudio, a través de una descripción fenomenológica que refleje, de la manera más completa posible, la realidad observada, en su contexto natural.²⁹⁹

1

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS OBSERVACIONES

El análisis e interpretación de las observaciones se ha llevado a cabo a partir de las categorías definidas por Goetz y LeCompte (1988: 128-129), que han servido de guía en la elaboración de las cuestiones de observación, como ya se indicaba en el punto 5.2.2.1 de presente trabajo, al hablar del contenido de las mismas.

De esta forma, y para responder a estas cuestiones, se ha organizado el discurso en torno a unos temas ejes que han permitido profundizar en determinados aspectos de la vida de los cuatro grupos-clase estudiados, a saber:

- **Evolución del alumnado de los grupos-clase elegidos para el estudio:** se definen los protagonistas en el entorno de la observación, hablando de sus características más relevantes, tanto individualmente como referidas al grupo-clase.
- **Participación e implicación de los padres y madres en el proceso de educación musical de sus hijos:** se habla del papel que asumen los padres y madres en la tarea de aprendizaje musical de sus hijos e hijas, de las relaciones, vinculaciones e interacciones que se establecen en el aula.
- **Comportamiento docente y aprendizaje en el aula:** se analiza la figura del docente en estas clases de Música, los principios filosóficos que enmarcan el tipo de aprendizaje llevado a cabo en el aula; se contrastan las directrices teóricas ofrecidas al profesorado por Yamaha, con el Curriculum y Planificación desarrollados en la práctica; se profundiza en la distribución y utilización del espacio-clase, en la duración y alternancia de las actividades

²⁹⁹ Fuentes consultadas para el análisis de datos, aparte de los autores citados en el capítulo anterior: GIL, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU; MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984) *Qualitative data Analysis: A soucerbook of new methods*. London: Sage.

realizadas, así como en el uso de libros, materiales y recursos propios de esta metodología de enseñanza, centrándonos especialmente en la utilización del instrumento de teclado para el aprendizaje musical. Se trata de reflejar igualmente la interrelación establecida en el aula tanto en los momentos de enseñanza colectiva como en los de atención individual al alumnado, y se abordan cuestiones tales como la motivación del alumnado, la disciplina y los refuerzos de aprendizaje.

Se pretende, en definitiva, reflejar de forma fidedigna la historia de los grupos observados: cómo se constituyen, cómo evolucionan, cómo interactúan, qué valores y concepciones del mundo les guían ... mediante la exposición de los fenómenos más relevantes ocurridos en el contexto elegido para el estudio.

1.1 EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS-CLASE ELEGIDOS PARA EL ESTUDIO

1.1.1 El curso *Estrellita*

1.1.1.1 EL GRUPO ESTRELLITA A

En el año académico 2000/01 inician el Curso de *Estrellita*, nivel 1, en la Escuela de Música *Diapasón* once alumnos y alumnas. Se forman dos grupos, ya que la clase en la que se imparte *Estrellita* [aula nº 2] tiene capacidad máxima para seis alumnos y alumnas. Un grupo es dirigido por la profesora Nuria y el otro por Corina. Mis observaciones se centran en el primer grupo, el de Nuria. Nombrado como *Estrellita A*, está formado por alumnado con edades comprendidas entre los 3 y los 5 años de edad³⁰⁰ en los comienzos del curso académico 2000/01. El seguimiento de estos alumnos y alumnas se realiza hasta la finalización del nivel de *Estrellita 2*, en el curso 2001/02. Los protagonistas de este grupo-clase son: el alumnado, los padres o madres que los acompañan durante la clase de música y la profesora Nuria.

Se plasman a continuación mis primeras impresiones sobre la clase, extraídas del Diario de Investigación.

[La clase es rectangular. Al entrar en ella se observa de frente el teclado de la profesora, y en la pared de la cabecera de la clase dos pizarras, una de ellas pautada y sobre la que cuelga un teclado de cartón. Al fondo una estantería donde se encuentra colocado el material de la clase y el equipo de música. A lo largo de la clase hay seis teclados dispuestos en dos filas de tres, a un lado y a

³⁰⁰ Aunque la edad de comienzo para el Curso *Estrellita* suele ser de 4 años de edad, en este grupo hay dos alumnos que al comenzar el curso escolar aún no han cumplido los 4 años de edad.

otro de la clase, dejando libre el pasillo central. Junto a cada teclado hay una silla, para el papá o la mamá que acompañe al niño o a la niña durante la clase de música.

La clase ya ha comenzado; los niños y niñas están sentados frente a sus teclados. Nuria me indica con un gesto que pase y me señala una silla libre, junto al teclado 5 que está vacío.

Los niños y niñas miran a Nuria con caras felices y el ambiente que se respira en la clase es agradable, suave. Los padres y madres están sentados junto a ellos, con gesto expectante. La profesora plantea la clase como si de un juego divertido se tratase.

Captada por estos primeros momentos me mantengo sentada en la silla, fijándome alternativamente en unos y otros, observando cómo cada niño y niña reacciona a las órdenes de la profesora, y cómo los padres y madres permanecen atentos a sus pequeños. [...]

En general el nivel de participación en la clase es alto. Los padres y madres ponen mucho interés y se integran en las propuestas; los niños y niñas parecen vivir momentos mágicos, cautivados por Nuria, que capta totalmente su atención. [...] Los juegos musicales se suceden uno detrás de otro]. (Ob. A-E1, 19/10/2000)

Nivel Estrellita 1 (Curso 2000/01)

Durante las primeras clases se observa que el grupo, refiriéndonos ahora al alumnado, todavía no está muy definido. Parece ser que los padres y madres intentan ajustar los horarios de los pequeños y eso supone a veces un cambio de clase, por conveniencias de horario; y en definitiva, fluctuaciones que impiden delimitar exactamente los componentes del grupo-clase elegido.

Así, en la primera observación del 19 de Octubre 2000 el grupo estaba compuesto por Silvia, Antonio, Esther, Mario y Pedro. En la observación del 26 de Octubre 2000 se incorpora Mamen. En la clase del 2 de Noviembre 2000 aparece una nueva alumna: Teresa, y ya no figura Mamen, que se ha incorporado a la clase de Corina.

A partir de ahí, el grupo parece estabilizarse con seis alumnos y alumnas aunque con ligeras fluctuaciones, debido a faltas de asistencias; mantiene esa configuración hasta mediados de febrero de 2001. En la clase de 15 de febrero de 2001 aparece en mis observaciones nuevamente en escena Mamen. Este día faltó Mario, por lo que no hubo problemas de espacio en la clase. El grupo por tanto había quedado, parece ser, fijado con siete alumnos y alumnas: Silvia, Antonio, Esther, Mario, Pedro, Mamen y Teresa.

Precisamente al finalizar la clase del 15 de febrero pregunté a Nuria si Mario había abandonado, y ella me contestó "No, ahora son siete, pero casi siempre falla algún niño, o se cambian de grupo ... ¡Veremos la evolución!" (Obs. A-E1, 15/02/2001). Parecía no preocuparle que la clase dispusiera de seis

teclados y que pudiesen asistir los siete alumnos y alumnas a la vez. Yo me mantenía a la expectativa.

En las siguientes observaciones siempre faltaba algún niño o niña por lo que aunque la clase solía mantenerse al completo, no había problemas de espacio. En las dos últimas clases observadas en Mayo de 2001 sí estuvieron presentes los 7 estudiantes, por lo que Nuria adoptó la solución de ceder su teclado a uno de ellos y se colocó una silla para el acompañante correspondiente al lado del mismo.

Nuria me indicó que aunque en el grupo de *Estrellita 1* que llevaba Corina había plazas vacantes, parece ser que “el tema horarios” de los padres y madres influía en que demandasen más su grupo. Realmente estaba finalizando el curso escolar. Ella, con el buen humor que la caracteriza indicó: “Estamos más justitos, pero no importa. Al año que viene se reestructurarán los grupos”(Obs A-E1, 03/05/ 2001). Su planteamiento ante este tipo de situaciones es solucionar los problemas conforme se van presentando. No me parece una persona de planteamientos rígidos. En ningún momento la he visto contrariada por las fluctuaciones de grupo de alumnado, o por la saturación de su clase en momentos determinados. Sus comentarios: “no se les pueden cerrar las puertas si tienen interés en traer a los niños y niñas” o “hasta que ajustan los horarios de los niños y niñas... ¡y hay que comprender que los padres tienen muchas ocupaciones!” (Obs A-E1, 15/02/2001) son indicativos de ello.

Nivel *Estrellita 2* (Curso 2001/02)

A comienzos del curso 2001/02, concretamente el día 16 de octubre de 2001, en mi primer contacto con el grupo *Estrellita 2* asisten a clase Silvia, Mario y Mamen. Nuria me indica que en este grupo también están, “aunque hoy no han venido” Esther, Teresa y **Carlos**, un alumno que estaba en el grupo de Corina el año anterior y que se ha cambiado de clase.

Pregunto por Antonio y Pedro. Ella me informa que han reestructurado los dos grupos de *Estrellita 1* atendiendo al nivel de madurez del alumnado y que de esta forma, estos dos niños que eran un poco más pequeños que los demás, habían pasado al otro grupo que ahora llevaba Marta. Parece ser que también han tenido en cuenta en la formación de los grupos, como de costumbre, el horario que más convenía a los padres y madres en cada caso.

Según mis observaciones posteriores, el grupo de *Estrellita 2* queda configurado de la siguiente forma: Silvia, Esther, Teresa, Mamen y Carlos. A Antonio y a Pedro los he perdido para mis observaciones. Mario desaparece igualmente apenas iniciado el curso; ya no figura en las clase del 6 de noviembre.

A continuación, en la tabla 11, se muestra gráficamente el alumnado que compone este grupo de *Estrellita A*, y la edad de cada uno en los comienzos de los niveles estudiados. En la tabla se puede observar qué niños y niñas continúan durante los dos años en el grupo de observación. Cuando la edad aparece entre corchetes indica que el alumno o alumna realiza dicho nivel pero en otro grupo-clase.

Grupo <i>Estrellita A</i>			
NOMBRE	FECHA NACIMIENTO	EDAD COMIENZO	
		Nivel <i>Estrellita 1</i> (Curso 2000/01)	Nivel <i>Estrellita 2</i> (Curso 2001/02)
Silvia	mayo 1995	5 años	6 años
Mario	diciembre 1995	4 años	5 años
Teresa	enero 1996	4 años	5 años
Mamen	enero 1996	4 años	5 años
Carlos	febrero 1996	[4 años]	5 años
Esther	octubre 1996	4 años	5 años
Antonio	noviembre 1996	3 años	[4 años]
Pedro	diciembre 1996	3 años	[4 años]

Tabla nº 11

Realizaremos unas matizaciones para que se pueda entender mejor la evolución del alumnado de este grupo-clase:

- Incidencias en el nivel de *Estrellita 1* (Curso 2000/01)

Mamen, fluctúa cambiando de clase a principios de curso, estableciéndose finalmente en el grupo de la profesora Corina. Se incorpora al grupo de *Estrellita A* que lleva Nuria el 15 de febrero de 2001, al parecer por conveniencias de horario.

Carlos realiza el nivel de *Estrellita 1* en el grupo de la profesora Corina.

- Incidencias en el nivel de *Estrellita 2* (Curso 2001/02)

Antonio y Pedro, cambian de clase.

Carlos, se incorpora al grupo de observación de *Estrellita A* llevado por Nuria.

Mario, abandona *Estrellita* a finales de octubre de 2002.

Teresa, abandona *Estrellita* a finales de febrero de 2002.

Respecto a la continuidad con que el alumnado asiste a clase, y teniendo en cuenta las observaciones realizadas en los dos cursos académicos, se puede decir que Silvia y Esther son las alumnas más constantes en asistencia. Del mismo modo Antonio y Pedro, con la salvedad de que sólo permanecen en el grupo de observación durante el primer año. Mamen y Carlos, desde el momento de su incorporación al grupo, también suelen asistir asiduamente.

Los dos alumnos que muestran más faltas de asistencia a clase durante el primer nivel de *Estrellita*, Teresa y Mario, son precisamente los que abandonan antes de terminar el segundo nivel:

Mario desaparece apenas iniciado el curso académico de *Estrellita 2*; en la primera observación de noviembre ya no figura en clase. Pregunté a Nuria si había dejado de asistir definitivamente y me confirmó que el niño había indicado a sus padres que no quería ir a la clase de Música, por lo que ellos habían decidido respetar su deseo.

Teresa, aunque con algunas faltas de asistencia, se mantiene hasta finales de febrero de 2002; después igualmente deja de asistir. Su madre, con la que pude contactar, me indicó personalmente en una conversación informal, que la niña no quería seguir en las clases de Música pero que si volvía a demostrar interés la llevaría de nuevo, ya que ella pensaba que era una experiencia muy positiva para Teresa.

	FALTAS ASISTENCIA	
	Nivel <i>Estrellita 1</i> (Curso 2000/01) [19 Observaciones]	Nivel <i>Estrellita 2</i> (Curso 2001/02) [13 Observaciones]
Silvia	1	0
Mario	5	[Abandona a finales de octubre de 2001]
Teresa	8	3 [Abandona a finales de febrero de 2002]
Mamen	0 [Se incorpora el 15 de febrero de 2001]	3
Carlos	[Realiza este nivel en otra clase]	3
Esther	0	1
Antonio	1	[Cambia de clase]
Pedro	2	[Cambia de clase]

Tabla nº 12

Características más sobresalientes del Grupo-clase *Estrellita A*

- Alumnado entre los 3 y los 6 años de edad durante el período de observación.
- Acompañantes en clase, tal como corresponde al Curso *Estrellita*.
- Nivel *Estrellita 1*: Diferencias notorias de edad y madurez entre los alumnos y alumnas más pequeños y más mayores del grupo. Antonio y Pedro comienzan el nivel 1 sin haber cumplido los 4 años, y Silvia, comienza con 5 años ya cumplidos.

Se observa en general una actitud de mayor inhibición, más necesidad de apoyo por parte del acompañante y menor acoplamiento al grupo en las actividades conjuntas de movimiento y canto, por parte de los dos alumnos menores: Antonio y Pedro.

- Nivel *Estrellita 2*: Homogeneización de las diferencias, separando al alumnado en dos grupos diferentes teniendo en cuenta, entre otros aspectos, el madurativo. Gran aceptación por parte de sus compañeros y compañeras de Silvia, la alumna más madura y que alcanza mejores niveles en el aprendizaje musical.
- Ambiente cálido, con apoyo familiar y aspecto lúdico en el aprendizaje.
- Preferencias claras del alumnado por sentarse en los primeros teclados de la clase, los más cercanos a la profesora.
- En el segundo nivel de observación, con objeto de reflejar el tipo de interacción en el aula, posibles subgrupos y la presencia de liderazgo, aún teniendo en cuenta que el grupo es pequeño - 5 alumnos y alumnas - se realiza un Sociograma. Ante la pregunta: "¿Con quién te gusta más estar en la clase de Música?" los resultados indican:

- La posición de liderazgo de Silvia en la clase, ya que es elegida por Mamen, Carlos y Esther.
- El subgrupo de relación más cercano creado entre Silvia y Mamen, que se eligen entre sí.
- La posición más marginal en el grupo de Carlos y Teresa, que no son elegidos por ninguno de sus compañeros ni compañeras. A pesar de todo, Teresa se integra en el grupo a través de Esther mientras que Carlos lo hace a través de Silvia.

A continuación se presenta la matriz sociométrica, una tabla de contingencia de doble entrada en la que aparecen 5 celdas, relativas al número de miembros de la clase. En el eje vertical se reflejan los electores y en el horizontal los elegidos.

	Silvia	Teresa	Mamen	Carlos	Esther
Silvia			X		
Teresa					X
Mamen	X				
Carlos	X				
Esther	X				

De los resultados de la matriz sociométrica se deriva la siguiente representación gráfica o sociograma:

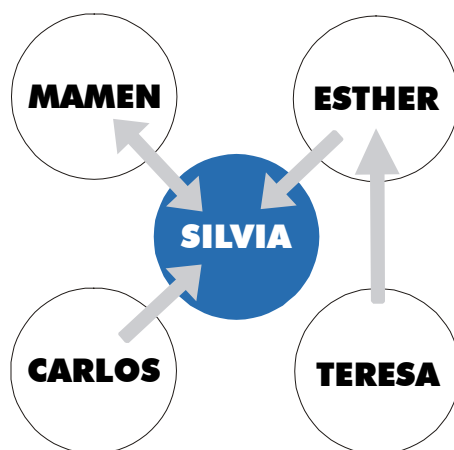


Figura 24. Sociograma alumnado Estrellita A. (Elaboración propia)

Semblanzas del alumnado de Estrellita A

A modo de registro, y con el fin de conseguir mayor profundización en la comprensión de la experiencia, se reflejan a continuación las semblanzas del alumnado de este grupo-clase. Sólo figuran aquellos alumnos y alumnas de los que se ha realizado un seguimiento más completo, al poder entrevistar posteriormente a sus madres y/o padres y contrastar sus informaciones con las obtenidas en el Diario de Investigación.

Silvia Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Encarna, su madre (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)	
Antecedentes Musicales	• Encarna comenta: “Bueno, tengo una tía a la que le gusta mucho también cantar”. “Y una prima mía que canta en grupos [...] música actual. • Encarna, mamá de Silvia, también tiene algunos conocimientos musicales: “Estuve en clase de guitarra a los 12-13 años, tocaba [...] más bien flamenco, tanguillos... pero muy poquito, vamos”
Número de hermanos	• Son dos. Silvia es la mayor. • Su hermano pequeño, aproximadamente de 1 años de edad, normalmente asiste a las clases de música con ella. Su madre lo suele mantener entre sus brazos.
Entorno Familiar	• A su madre, Encarna, le gusta mucho la música y ha intentado transmitírselo a su hija. “veo que es muy bonito [saber música], aparte de que no sé, le da sentimientos, te hace sentirte bien, a mí me gusta vamos”
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: • “Viene con muchas ganas” a la clase de Música • Se manifiesta como una alumna madura, con gran capacidad de concentración, de rápida respuesta, participativa, abierta, autónoma y aventajada en el aprendizaje musical
	En casa: • Silvia, “desde muy chiquitita siempre ha estado bailando, cantando, siempre le ha gustado mucho” [la música] • Le gusta sobre todo cantar y tocar el teclado. • No demanda ayuda. “Ella quiere aprenderlo sola”
Su carácter	• Encarna la define como una niña, “muy cariñosa”, “inteligente “que capta rápido las cosas”, “muy madurita”, “tranquila y sociable, “ve a algún niño, está un ratito y ya se hace su amiga. Con los mayores le pasa lo mismo, coge confianza enseguida”.

Esther Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Fátima y Rafa, sus padres (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)	
Antecedentes Musicales	No hay antecedentes musicales en la familia.
Número de hermanos	- Son dos. Esther es la más pequeña. - Su hermano, 2 años mayor que ella, R., también estudia música en <i>Diapasón</i>.
Entorno Familiar	- A Fátima y Rafa, sus padres, les gusta mucho la Música y quieren darles a sus hijos la oportunidad que ellos no tuvieron. - Les ofrecen una motivación musical alta en el hogar: les llevan a conciertos, escuchan mucha música en casa ... Rafa indica “soy un gran aficionado, un melómano” “deseo que disfruten de la Música como lo hago yo”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Rafa comenta que Esther “a veces no tiene ganas de ir” a la clase de Música. - Esther se manifiesta como una alumna atenta, abierta, participativa, y demanda atención de su acompañante.
	En casa: - Rafa indica que Esther necesita ayuda y apoyo para trabajar en casa con el instrumento de teclado. “A Esther le cuesta trabajo. [...] Yo quiero que aprenda, pero nosotros no tenemos tiempo para dedicarle y estudiar con ella. Y los dos estamos trabajando”. - Piensa que a Esther le falta una motivación personal para “ponerse” a tocar el instrumento en casa, cosa que no le ocurre a R. Ante esta situación han recurrido a la solución de que R. ayude a su hermana para que pueda avanzar.
Su carácter	Fátima y Rafa definen a Esther respecto a su carácter y cualidades, como una niña “extrovertida”, “muy cariñosa”, un poquito testaruda a veces” y “bastante sociable”. En el colegio se manifiesta como una niña “independiente” y respecto al aprendizaje “lleva el ritmo normal de la clase”.

Mamen Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Alicia, su madre (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)	
Antecedentes Musicales	- Alicia indica: “Mis padres no estudiaron Música. Mi abuelo por lo visto cantaba ópera” “La madre de mi marido hizo la carrera de piano” “Yo hice algunos estudios de Solfeo y Canto e el Conservatorio [...] Y de ballet también [...] Tres años de cada cosa.[...] Y me harté [...] porque allí había que hacer dos años de Solfeo y luego ya cogías el instrumento” [Refiriéndose ahora a su marido] “No ha estudiado Música pero le gusta mucho la percusión. Ahora mismo tiene un grupo de percusión. ¡Han dado sus conciertos también!”.
Número de hermanos	- Son dos. Mamen es la mayor. - Su hermanita nació finalizando el primer curso de observaciones. En el segundo año es frecuente verla en los brazos de Alicia durante la clase.
Entorno Familiar	- Los papás de Mamen siempre se han interesado mucho por la Música. Alicia, su madre, le ha cantado mucho desde pequeña, pero notaba que la niña “tenía cierto rechazo”, que “era un poco reacia”, “se resistía a bailar y a cantar” y se pregunta si sería “porque a lo mejor en casa había un ambiente demasiado musical [...] por reacción”. - Ella deseaba que la niña “fuera desarrollando el sentido musical” porque “tiene una voz bonita”. - Alicia cuenta que su marido “está muy frustrado por no haber estudiado Música [...] ha tenido mucho complejo de que tenía mal oído y quería que ella desde pequeña fuera desarrollando el sentido musical”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Alicia indica que la niña presenta una buena actitud ante las clases de Música. “ella está en las clases muy contenta” “yo la veo feliz” “que disfruta mucho con todo [lo que se hace en clase]” - Mamen se manifiesta como una alumna atenta, interesada, con gran capacidad de concentración en las tareas, abierta, participativa y autónoma.
	En casa: Según la información de Alicia, a Mamen en casa le cuesta practicar en el instrumento. “Tiene tendencia a tocar las [canciones] más fáciles” “no tiene constancia para nada, ni tiene paciencia” Parece ser que para practicar requiere la presencia y la ayuda de su madre.
Su carácter	Alicia la define como una niña “discreta” que no desea llamar la atención, con “muy buen corazón”, “nada vanidosa”, “sensible”, que manifiesta “mucha curiosidad por saber de todo”, “alegre”, físicamente “resistente a las enfermedades” “muy impaciente” “nada perfeccionista” y dependiente de sus padres: “demanda mucha atención” “no es nada independiente”. “Su señorita [...] me ha dicho que es muy, muy madura; que es una niña muy reflexiva”.

Teresa Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Reyes, su madre (entr.m.4 A-E2, 19/03/2002)	
Antecedentes Musicales	Reyes indica: “Mi hermano es Músico [...] por libre. Está estudiando ahora música, pero vamos; tiene 30 años. Ha formado un grupo y compone [...] Incluso ha grabado discos, pero vamos, para nosotros [...] Compone, toca y él mismo tiene una mesa mezcladora ...”
Número de hermanos	- Son dos. Teresa es la más pequeña. - Su hermana mayor A., ha realizado el Curso <i>Estrellita</i> en <i>Diapasón</i> y ahora estudia en el Conservatorio de Música.
Entorno Familiar	- A sus padres les gusta mucho la música. Querían ofrecer a Teresa las mismas oportunidades que a su hermana mayor. - Para Reyes A. fue “mucho más puntera en el tema de la Música”. Reyes compara a su hija mayor con Silvia [dentro del grupo de Teresa] y la define como una niña “con una madurez fuera de lo normal, y muy avanzada”. Respecto a Teresa manifiesta unas expectativas diferentes: “Yo la veo más en teatro o en baile que a lo mejor en Música. Así como a la hermana la vi muy claramente por la Música y pienso que sí, que vale para ello, a Teresa no diría yo lo mismo, pero le queremos dar las mismas oportunidades que a la hermana y ya conforme la niña se vaya decantando por una cosa o por otra pues se elegirá lo que a ella más le convenga”
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Reyes manifiesta en su entrevista que últimamente la niña no quiere asistir a las clases de Música, y ellos no la quieren forzar, por lo que a principios de marzo de 2002 han dejado de llevarla. “Últimamente no quiere venir, no sé por qué. [...] siempre le ha entusiasmado la música, pero creo que quiere aprenderlo todo demasiado deprisa, y [...] tampoco la quiero agobiar”. - Teresa no terminó el nivel de <i>Estrellita</i> 2. Se manifiesta en clase como una alumna algo tímida, de temperamento sensible, participativa aunque no en alto grado, interesada en el aprendizaje musical, con un nivel adecuado de concentración y rendimiento en las tareas; suele manifestar impaciencia en el aprendizaje grupal frente al instrumento. Parece estar muy unida a su madre, su asidua acompañante, y demanda frecuentemente su aprobación en la realización de las actividades en el aula.
	En casa: A Teresa le gusta tocar el piano, sobre todo cuando observa que lo hace su hermana mayor.
Su carácter	Reyes define a Teresa como una niña “muy viva”, “buena gente, incapaz de hacerle daño a nadie, pero [con] muy mal genio”. Respecto a su sociabilidad, manifiesta que “es líder en la clase [del colegio]. Se lleva bien con cualquier niño o niña”.

Carlos Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Ágata, su madre (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)	
Antecedentes Musicales	- No hay antecedentes musicales familiares. - Ágata se confiesa “música frustrada”. Hubiera deseado aprender a tocar el piano. “¡Ya me hubiese gustado! Yo tocaba el piano en la mesa del salón de mi casa” [Refiriéndose a su marido] “De pequeño, de 8 a 12 años, estuvo haciendo Solfeo y Piano. Pero dice que se aburría porque no tenían piano en casa”.
Número de hermanos	Es hijo único.
Entorno Familiar	- Ágata piensa que el desarrollo musical de su hijo favorecerá el desarrollo global de su personalidad. - Confiesa que el niño está muy apegado a ella “Carlos está muy apegado a mí ... [...] yo lo tengo muy mimado”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Parece ser que el primer año a Carlos no le fue muy bien. Su profesora era entonces Corina. “era encantadora, pero a Carlos no lo motivaba, es más, lo inhibía, lo cortaba”. Parece ser además que el horario tampoco era el más adecuado y el niño estaba muy apegado a su madre. - Al año siguiente, en <i>Estrellita 2</i>, pasó al grupo de Nuria y Carlos funcionó perfectamente. Le compraron un teclado; eso también pareció motivar al niño. “viene corriendo [...] cuando sale está supercontento” “Ahora lo veo muy ilusionado” - Carlos se manifiesta como un niño algo tímido, pero muy interesado en el aprendizaje musical, sobre todo en las actividades relacionadas con el teclado; se concentra bien en las tareas, muestra una interesante capacidad de razonamiento y relación de hechos. Se muestra algo inhibido en las actividades de movimiento.
	En casa: - Manifiesta interés por los instrumentos musicales. Intenta “sacarle sonidos” a la armónica, la guitarra o la flauta. - Tocar el teclado es un juego más para Carlos, sus primos y amigos, el instrumento se ha incorporado a sus diversiones. “en un cuarto que tienen acondicionado para ellos [...] se meten todos a tocar [...] lo tienen como un juego”.
Su carácter	Ágata define a Carlos como un niño inteligente, “muy sensible”, sociable y “bastante líder” en el colegio.

Antonio Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Manuela, su madre (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)	
Antecedentes Musicales	- Manuela indica: “Por la rama paterna, mi abuela cantaba flamenco, mi tío también, y mi tía tiene buena voz” [Refiriéndose a su marido] Ha realizado “estudios de Solfeo y Armonía, con un profesor particular. Ha formado parte de un grupo orquestal donde tocaba la guitarra eléctrica y realizaba los arreglos musicales”. - Gabriel comenta “ Mi hermano mayor toca la guitarra y el teclado en un grupo musical”.
Número de hermanos	- Son dos. Antonio es el más pequeño. - Su hermano mayor G., de 11 años,. ha realizado el Curso <i>Estrellita</i> y continúa estudiando <i>Extensión</i> en la Escuela de Música.
Entorno Familiar	- Los padres de Antonio le dan mucha importancia a la educación musical de sus hijos. - Manuela piensa que “están en el momento clave para aprender”; por ello, y siguiendo los pasos de G. Antonio empezó <i>Estrellita</i> aún sin haber cumplido los 4 años. - A Antonio no parecía llamarle la atención aquello de las clases de Música, pero como G. tampoco lo demandó en su momento y los resultados fueron buenos, Manuela matriculó al pequeño en las clases de Música.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: “En <i>Estrellita 1</i> el niño fue bien, pero nunca fue el más entusiasta de la clase. Yo al niño lo veía lento”. - En <i>Estrellita 2</i> Antonio abandonó las clases de Música. Su madre piensa que en parte la edad tuvo que ver en ello. Al comenzar <i>Estrellita</i> aún no había cumplido los cuatro años mientras que G. cuando comenzó ya los tenía cumplidos desde el mes de abril. Cree que ese medio año de diferencia en la edad de comienzo es clave en el problema que presenta el niño. “Antonio era menos maduro cuando empezó” “seis meses de madurez en un niño se notan”. - Antonio se manifestaba en clase como un niño extremadamente tímido, poco participativo en las actividades de clase, especialmente inhibido en las de ritmo y movimiento, con necesidad de apoyo por parte de su acompañante en clase, y aparente dificultad para mantener la concentración en las actividades referidas al instrumento.. En definitiva se muestra como un niño inmaduro, inhibido y con dependencia sobre todo de la figura materna.
	En casa: Aunque Antonio “se ha plantado” y ha dejado de ir a las clases de Música, sigue escuchando en casa la cinta de las canciones, y prepara “montajes enteros [en el porche de su casa] con un teclado, un radiocassette, bafles, cableado, micro ...” imaginando un Festival, como el que se realiza en <i>Diapasón</i> a final de curso. “Para él eso forma parte de su vida: el espectáculo”
Su carácter	Manuela define a Antonio como un niño “complicado” “algo terco, difícil de convencer”, con cambios de humor que influyen en las actividades que realiza. Parece ser que muestra actitudes muy diferentes según estén presentes o no los padres. Manuela piensa que el niño necesita “despegarse” de ellos.

1.1.1.2 EL GRUPO ESTRELLITA B

El grupo *Estrellita B* está formado por el alumnado que inicia el nivel *Estrellita 3* en la Escuela de Música *Diapasón* durante el curso académico 2000/01, sus respectivos acompañantes: padres-madres del alumnado, y la profesora Corina. La clase se imparte igualmente en el aula nº 2 de la Escuela, dedicada a *Estrellita*. El seguimiento de este grupo-clase se realiza hasta la finalización del nivel de *Estrellita 4*, en el curso 2001/02, este último con la profesora Nuria.

Nivel *Estrellita 3* (Curso 2000/01)

Desde las primeras clases se observa que el grupo, refiriéndonos al alumnado, está totalmente definido. En la primera clase a la que asisto, el día 30 de octubre de 2000, encuentro un alumno y una alumna: Pablo y Pilar. Corina me indica que falta un tercero, Jesús, que está enfermo. En las siguientes observaciones de clase puedo comprobar que el grupo se mantiene de forma homogénea hasta el final de curso, con la salvedad de algunas faltas de asistencia.

Quizá lo primero que llama la atención es la diferencia con el grupo de *Estrellita A* en cuanto al número de alumnos y alumnas. En general se observa que en los primeros niveles de la Escuela de Música las clases suelen estar completas, incluso es necesario formar dos grupos, como ocurre en el caso de *Estrellita 1*, mientras que en los niveles superiores el número de alumnado desciende alrededor de un 50%.

Me pregunto por los motivos y así se lo hago ver a Corina: “es que a la edad de 7-8 años los niños y niñas tienen la posibilidad de entrar a estudiar en el Conservatorio y muchos de ellos hacen la prueba; como tienen muy desarrollado el oído la pasan sin problema, y se van”. (Obs. B-E3, 13/11/2000) Esto podría sugerir que la demanda de educación musical para los más pequeños tiene una edad límite: la fijada en nuestro país para comenzar unos estudios musicales reglados. En este momento habría un desplazamiento de parte del alumnado de la Escuela de Música hacia el Conservatorio, y esa podría ser la razón de tal disminución de alumnado en los niveles superiores del Curso *Estrellita*.

Nivel *Estrellita 4* (Curso 2001/02)

A comienzos del curso 2001/02, la profesora Corina ya no está en la Escuela de Música y este grupo vuelve a dirigirlo Nuria.

En mi primer contacto con *Estrellita 4*, concretamente el día 16 de octubre de 2001, asisten a clase Jesús, Pablo y Pilar con sus respectivos acompañantes. El grupo-clase se mantiene estable hasta finales de curso.

En la tabla nº 13, presentada a continuación, figuran los nombres del alumnado de este grupo de observación, así como sus edades al comenzar cada uno de los niveles de estudio.

Grupo <i>Estrellita B</i>			
NOMBRE	FECHA NACIMIENTO	EDAD COMIENZO	
		Nivel <i>Estrellita 3</i> (Curso 2000/01)	Nivel <i>Estrellita 4</i> (Curso 2001/02)
Jesús	marzo 1994	6 años	7 años
Pilar	marzo 1993	7 años	8 años
Pablo	junio 1993	7 años	8 años

Tabla nº 13

Respecto a la continuidad con que el alumnado asiste a clase, como se puede observar en la tabla que aparece a continuación, las faltas de asistencia son escasas. En el nivel de *Estrellita 3* Jesús y Pablo faltan a dos clases cada uno y Pilar a una.

En *Estrellita 4*, igualmente mantienen un nivel de asistencia regular. Pablo deja de asistir a tres clases. Este alumno se presentó a la prueba del Conservatorio en mayo de 2001 y la superó por lo que este año compatibiliza las clases de la Escuela de Música con las del Conservatorio. Su madre manifiesta en sus contactos con la investigadora que el tiene mucho trabajo: la tarea de la escuela, el Conservatorio y las clases de la Escuela de Música, pero que ella desea que termine el Curso *Estrellita*. Quizá esto pueda tener relación con el pequeño incremento en sus faltas de asistencia. Jesús y Pilar muestran una falta a clase cada uno.

	FALTAS ASISTENCIA	
	Nivel <i>Estrellita 3</i> (Curso 2000/01) [23 Observaciones]	Nivel <i>Estrellita 4</i> (Curso 2001/02) [13 Observaciones]
Jesús	2	1
Pilar	1	1
Pablo	2	3

Tabla n° 14

Características más sobresalientes del Grupo-clase *Estrellita B*

- Alumnado entre los 6 y los 8 años de edad durante el período de observación.
- Acompañantes en clase, tal como corresponde al Curso *Estrellita*, con menor grado de intervención que en niveles anteriores.
- Diferencias notorias de edad y madurez entre el alumno más pequeño del grupo, Jesús, y el resto de sus compañeros y compañeras.

Se observa en general una actitud de mayor necesidad y demanda de apoyo por parte de Jesús, con respecto a la profesora y a su acompañante. Dificultad de acoplamiento al grupo en las actividades conjuntas relacionadas con el teclado y en el trabajo sobre *Fundamentos Musicales*.

- Nivel *Estrellita 3*: Trabajo individualizado con el alumnado en las actividades de teclado, ante la imposibilidad de llevar el grupo en conjunto, por parte de la profesora Corina, debido al desfase madurativo entre Jesús y el resto de los compañeros y compañeras de clase. Relación interpersonal muy estrecha profesora-Jesús.
- Nivel *Estrellita 4*: Homogeneización de las diferencias entre Jesús y el resto de sus compañeros y compañeras por parte de la profesora Nuria, potenciando el trabajo grupal en las actividades de teclado en el aula.
- Ambiente cálido, con apoyo familiar y aspecto lúdico en el aprendizaje.
- Preferencias claras del alumnado por sentarse en los primeros teclados de la clase, los más cercanos a la profesora.
- Estabilidad y cohesión del grupo durante los dos niveles de observación.

- Realizado un Sociograma en el segundo curso de observación para detectar la interacción en el aula, posibles subgrupos y la presencia de liderazgo, aún teniendo en cuenta que el grupo es pequeño, 3 alumnos y alumnas, se observa:
 - El liderazgo de Pablo. Goza de total aceptación por parte de sus compañeros y compañeras, siendo el alumno que alcanza mejores niveles en el aprendizaje musical.
 - Los subgrupos formados por Pablo – Jesús, y Pablo - Pilar.
 - Hay que indicar aquí que Pablo y Pilar son compañeros del colegio. Cuando se preguntó a Pablo: “¿Con quién te gusta más estar en la clase de Música?” él contestó: “Con Jesús y Pilar”. Efectivamente se ha comprobado que Pablo es en clase el elemento unificador entre los componentes del grupo.

A continuación se presentan la matriz sociométrica y la representación gráfica de sus resultados:

	Jesús	Pilar	Pablo
Jesús			X
Pilar			X
Pablo	X	X	

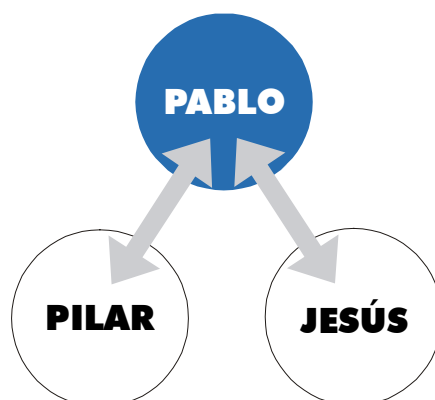


Figura 25. Sociograma alumnado *Estrellita B*. (Elaboración propia)

Semblanzas del alumnado de *Estrellita B*

Se reflejan a continuación las semblanzas del alumnado de este grupo-clase.

Jesús Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Azucena, su madre (entr.m.1 B-E4, 12/02/2002)	
Antecedentes Musicales	• “Por parte de mi marido un tío, hermano de su madre, tocaba el órgano en la iglesia de su pueblo” • Azucena indica que ella recibió “clases de guitarra, [...] no me terminó de gustar se instrumento porque [...] no sabía poner bien las posturas y no me sonaba”. • Refiriéndose a su marido: “Toca la guitarra. Le gusta más la rama flamenca”.
Número de hermanos	• Jesús es hijo único.
Entorno Familiar	• A Azucena siempre le ha gustado mucho la música, para ella “es la manera de manifestar tus sentimientos”. En casa “aunque yo no toque música, siempre hay algo sonando”. • A Azucena le gusta dar muchas opciones a Jesús “muchas actividades, [...] para que luego él eligiera lo que quería”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: • El día que le toca la clase de Música “viene con buena actitud [...] muy motivado”. Hay una excepción: dos semanas durante primavera “no quiere venir” “da un bajonazo”. Su madre piensa que es “cuando empieza el calor, y él tiene ya más ganas de quedarse en casa a jugar ...[...] ¡Todo, quiere dejarlo todo!” Su madre aprovecha para sacar de ello una enseñanza: “las cosas que se empiezan hay que acabarlas” “ya para el curso que viene que se lo plantee”. • Jesús tiene un año menos que sus compañeros/as de clase. Se manifiesta como un alumno menos maduro que los demás, que precisa y demanda atención individualizada, con dificultades en el aprendizaje de conceptos teóricos, con menor capacidad de abstracción y concentración que sus compañeros, dependiente de su madre de quien demanda frecuentemente apoyo, participativo en las actividades de clase destacando especialmente en las referidas a canto, cariñoso, alegre y con gran fuerza de voluntad y constancia en el aprendizaje musical.
	En casa: • Azucena manifiesta que Jesús desde pequeño mostró inclinación hacia la Música, “siempre le ha gustado mucho el baile [...] de bebé iba siempre en el carrito tocando las castañuelas, [...] le gusta muchísimo [la música], todo lo que haga ruido le llama la atención.” • Suele tocar el teclado en casa “sobre todo cuando se levanta [...] va flechado, enciende el teclado y ya nos despierta a todo el mundo”.
Su carácter	• Azucena describe a Jesús como un niño “muy alegre”, “muy noble” con buen carácter, “muy tranquilo” “creativo”, “muy indeciso” con buena capacidad de integración en grupo, “no apasionada en nada” y “amigo de todo el mundo”.

Pablo Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Elvira, su madre (entr.m.2 B-E4, 12/02/2002)	
Antecedentes Musicales	- No ha habido antecedentes musicales en la familia. - Elvira manifiesta que a ella le “gustaba mucho” la música, pero “ni a mí se me ocurrió estudiar Música, ni mis padres me dieron la oportunidad”.
Número de hermanos	- Es el mayor de dos hermanos. - Su hermano pequeño asiste frecuentemente con Elvira a las clases de música de Pablo. Comienza <i>Estrellita</i> en el curso académico 2001/02.
Entorno Familiar	- Elvira explica que suelen escuchar “música clásica” en casa, “ir a todos los conciertos” que se ofrecen en su localidad, escuchar música en el coche, durante los viajes. “Es algo <i>muy común</i> en nosotros” dice refiriéndose a que escuchan música con frecuencia. “Siempre me ha gustado [la música] y a mi marido igual [...] nos gusta a todos. [...] Nos tranquiliza, nos relaja”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Su madre manifiesta que siempre quiere asistir con agrado. “No ha faltado nunca. Incluso si hay algún cumpleaños, hemos llegado tarde al cumpleaños”. - Para ella, la capacidad musical de su hijo es “alta”. Nota que en las clases de Música Pablo “entiende rápido. Capta pronto el mensaje de la profesora”. - Pablo se manifiesta en clase como un alumno brillante, con gran capacidad y cualidades destacadas para tocar un instrumento de teclado. Es responsable, atento y algo impaciente ya que él es rápido en la captación de las explicaciones. Es independiente, autónomo y muestra seguridad y aplomo en sus interpretaciones musicales. - Pasó la prueba del Conservatorio a finales del curso académico 2000/01 y al año siguiente compatibilizaba las clases de Música de la Escuela <i>Diapasón</i> con las del Conservatorio. Su madre indica que “le ha dicho el profesor que va muy bien. Le dan canciones de más para hacer ...” También en <i>Diapasón</i> la profesora Nuria le ofrece actividades de aprendizaje complementarias cuando ve que es necesario.
	En casa: “[...] de pequeñito le habíamos puesto en alguna ocasión algún regalo de teclado [...] y veíamos que le gustaba”. “Ensaya [piano] todos los días, todos los días, después del almuerzo, antes de las actividades”. “Repasa muchísimo”.
Su carácter	Elvira califica a su hijo como “demasiado responsable [...] y demasiado serio”. Piensa que se relaciona “muy bien” con otros niños y niñas aunque es “poco humilde” y tiene “poca paciencia”. Para ella Pablo es un niño tímido al que “le gusta tocar solo”. “Cuando tiene que salir al público se arma de valor, se <i>enfunda</i>, [...] es como si se transformara, como si no fuera él”.

Pilar Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Araceli y Julio, sus padres. (entr.m.p. 3 B-E4, 13/02/2002)	
Antecedentes Musicales	• Araceli cuenta que su abuela “era profesora de Piano titulada, por el Conservatorio [...]. Mi madre lo aprendió a tocar de joven, pero no le gustaba, lo hacía obligada un poco por mi abuela. Mi tía igual, y lo dejaron”. • Araceli: “Lo que más me ha gustado desde pequeña ha sido cantar y oír música. Siempre he estado [...] en los coros del colegio, en todas las Corales que se hacían”. [...] “Me hubiera gustado mucho aprender piano. [...] pero mi madre vendió el piano” [...] “Toqué la guitarra de oído, canciones de iglesia. Aprendí sola” • Julio: “Estudí 1º de Solfeo en el Conservatorio [...] . Y toco la guitarra desde que tenía siete años.[...] Había una guitarra por mi casa y por eso empecé”. • “Siempre he tocado; cuando estudiaba tocaba por ahí para ganarme <i>las perras</i> ... ¡tú sabes, de estudiante! Y actualmente tengo un grupo donde toco la guitarra. [...] Siempre he tocado la guitarra acústica; ahora toco la eléctrica. [...] Nunca he dejado la música. Tocamos Rock de los 80. [...] Y canto también en el grupo ¿eh?. Toco y canto”.
Número de hermanos	• Pilar es hija única.
Entorno Familiar	• Desde pequeña la niña ha vivido un ambiente musical en casa. Araceli comenta: “[...] ella [la niña] lo ha visto, lo ha vivido, yo siempre estoy cantando y ella también”. Julio dice: “Me encanta [la música]” “ella conmigo ha escuchado muchísima música” [...] “Desde pequeña ha escuchado todo tipo de música.” • Araceli nos habla de su motivación hacia la enseñanza musical de Pilar: “Bueno, la niña desde pequeña, con un año habló y cantó, o sea que la música ...” • Julio comenta igualmente: “Se le veían facultades, por lo menos en cuanto a entonación, ...Y nos pareció una buena idea” llevarla a clases de música. Esa especial predisposición de Pilar hacia el canto, motivó que la matricularan en las clases de Música.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: • Según Araceli, a Pilar le gusta la “actividad” y va con mucho agrado a las clases de Música, igual que a todo lo que se le propone: “a todo dice que sí, le gusta... le divierte”. • En la clase de Música se manifiesta como una niña trabajadora, responsable, atenta, que disfruta con todas las actividades, con una adecuada capacidad de concentración en las tareas y que mantiene un alto nivel de rendimiento en el aprendizaje musical. Demanda ayuda de su acompañante en clase, sobre todo si es su padre. Es sociable, cariñosa y manifiesta aptitudes especiales para el canto, teniendo una voz privilegiada de la que no hace alardes en la clase.
	En casa: • Araceli piensa que la niña debe responsabilizarse de sus tareas: “yo no le digo nunca a Pilar ni <i>ensaya</i>, ni <i>tarea</i>, ni nada ... ¡eso es lo suyo! [...] Y yo no voy a ir detrás diciendo que lo haga” • Pilar ensaya en casa “de vez en cuando un cuarto de hora, veinte minutitos...”. Araceli señala que “le gusta mucho experimentar” en el instrumento: “improvisa y canta. Se pone a cantar queriendo acompañarse con el instrumento. ¡Y eso le encanta!” • Julio destaca que “tiene mucho tesón. Cuando algún tema de los que toca <i>se le atraganta</i> [...] está todo el día tocándolo” hasta que consigue que le salga correctamente.
Su carácter	• La visión de sus padres y de sus profesoras del colegio sobre Pilar es la de una niña “trabajadora”, “inteligente”, “muy responsable” y “muy amiga de sus amigos”. Araceli piensa que “con el piano no es tan trabajadora”.

1.1.2 El curso *Infantil*

1.1.2.1 EL GRUPO INFANTIL A

En el año académico 2000/01 inician el Curso de *Infantil*, nivel 1, en la Escuela de Música *Diapasón* doce alumnos, entre niños y niñas. Se forman dos grupos de seis. Uno de ellos será dirigido por la profesora Nuria y el otro por Corina. Mis observaciones se centran en el primer grupo, el de Nuria. Nombrado como *Infantil A*, este grupo-clase está formado por alumnado con edades comprendidas entre los 5 y los 7 años de edad³⁰¹ en los comienzos del curso académico 2000/01. El seguimiento de estos alumnos y alumnas se realiza hasta la finalización del nivel de *Infantil 2*, en el curso 2001/02.

Nivel *Infantil 1* (Curso 2000/01)

Este grupo-clase tarda en estabilizarse. En las primeras observaciones el número de alumnado oscila entre cuatro y seis asistentes. Han recibido los seudónimos de: Juan Antonio, Lola, Luis, Merche, Eva y Gerónimo.

En Enero de 2001, Gerónimo y Juan Antonio ya no aparecen en las observaciones. Nuria me indica que J. Antonio ha abandonado y Gerónimo ha cambiado de clase. Luis igualmente deja de asistir a clase en Marzo. A partir de este momento el grupo se estabiliza con tres alumnas, de las que se realiza el seguimiento: Merche, Lola y Eva.

Nivel *Infantil 2* (Curso 2001/02)

Como es pertinente cada comienzo de curso se realizan reajustes en los grupos para nivelar el número de alumnos y alumnas en cada uno de ellos, según la evolución del grupo en el nivel anterior, y también para ajustar horarios. Nuria me informa que las tres alumnas de las que realizaba seguimiento el año anterior están ahora en dos clases diferentes: Eva en el grupo del martes; Merche y Lola en el del miércoles. Las clases de ambos grupos de *Infantil 2* son impartidas por Nuria en el aula nº 1 de la escuela de Música.

En principio asisto a algunas sesiones de martes y miércoles para poder realizar el seguimiento de las tres alumnas, pero en el mes de noviembre Nuria me anuncia que Eva cambia al grupo de Merche y Lola, por lo que mi problema

³⁰¹ Aunque la edad de comienzo para el Curso *Infantil* suele ser de 6 años, en este caso hay una alumna que comienza con 5 años de edad y dos que lo hacen con 7 años.

se soluciona y además el grupo-clase se estabiliza por completo, ahora con cuatro alumnas: Merche, Eva, Lola y Lina. Esta última es incorporada a mis observaciones porque se mantiene estable durante todo el año académico de *Infantil 2*.

A continuación, en la tabla 15, se muestra gráficamente el alumnado que compone este grupo de *Infantil A*, y la edad de cada uno de ellos en los comienzos de los niveles estudiados. En la tabla se puede observar qué niños y niñas continúan durante los dos años en el grupo de observación. Cuando la fecha de comienzo aparece entre corchetes indica que ese alumno o alumna ha cursado dicho nivel en otra clase.

Grupo Infantil A			
NOMBRE	FECHA NACIMIENTO	EDAD COMIENZO	
		Nivel <i>Infantil 1</i> (Curso 2000/01)	Nivel <i>Infantil 2</i> (Curso 2001/02)
Lina	Febrero 1993	[7 años]	8 años
Gerónimo	Marzo 1993	6 años	
Luis	Mayo 1993	6 años	
Juan Antonio	Junio 1993	6 años	
Lola	Julio 1993	7 años	8 años
Eva	Julio 1993	7 años	8 años
Merche	Diciembre 1994	5 años	6 años

Tabla nº 17

Realizaremos unas matizaciones para que se pueda entender mejor la evolución del alumnado de este grupo-clase:

- Incidencias en el nivel de *Infantil 1* (Curso 2000/01)

Juan Antonio aparece en las primeras observaciones hasta finales del mes de Noviembre. Parece ser que abandona las clases de Música. No se realiza más seguimiento de este alumno.

Gerónimo sólo aparece en una observación del mes de noviembre. Parece ser que cambia de clase. No se realiza más seguimiento de este alumno.

Luis se mantiene de forma estable hasta finales de febrero de 2001, en que abandona. No se incluye en el estudio, ya que no se puede realizar más seguimiento de él.

Eva aparece en una observación de noviembre de 2000 y ya no figura de nuevo hasta finales de febrero de 2001. Parece ser que durante este tiempo, y por conveniencias de horario, asiste a clase de música en el grupo de Corina. Desde su incorporación al grupo de Nuria, según mis observaciones desde el 21 de febrero de 2001, se mantiene estable ya en este grupo, por lo que se incluye en el estudio.

- Incidencias en el nivel de *Infantil 2* (Curso 2001/02)

Eva, que había iniciado el nivel 2 en un grupo-clase diferente al de Merche y Lola, se reúne con ellas en el mes de noviembre de 2001.

Lina, alumna incorporada al grupo de observación de Merche y Lola. El nivel de *Infantil 3* lo realizó con Corina. Se mantiene estable durante todo el año de *Infantil 4* en el grupo de Nuria. Se incluye pues en el estudio.

Respecto a la continuidad con que el alumnado asiste a clase, y teniendo en cuenta las observaciones realizadas en los dos cursos académicos, se puede decir que Lola y Lina son las alumnas más constantes en asistencia. Refiriéndonos ahora al primer nivel, hasta el momento de su abandono de las clases, ni Luis ni Juan Antonio presentan faltas de asistencia.

En general se observa mayor movimiento de alumnado y mayor número de faltas en el nivel de *Infantil 1* que en el nivel de *Infantil 2*, donde el grupo se presenta plenamente estabilizado y con un nivel mínimo de faltas de asistencia, tal como se muestra en la tabla 16 que aparece a continuación.

	FALTAS ASISTENCIA	
	Nivel <i>Infantil 1</i> (Curso 2000/01) [19 Observaciones]	Nivel <i>Infantil 2</i> (Curso 2001/02) [14 Observaciones]
Lina	[Realiza este nivel en otra clase]	0
Eva	4 [Se incorpora el 21 de febrero de 2001]	2
Lola	2	1
Juan Antonio	[Abandona a finales de noviembre de 2000]	
Luis	[Abandona a finales de febrero de 2001]	
Gerónimo	[Cambia de clase]	
Merche	4	1

Tabla n° 16

Características más sobresalientes del Grupo-clase *Infantil A*

- Alumnado entre los 5 y los 8 años de edad durante el período de observación.
- Nivel *Infantil 1*: Diferencias notorias de edad aunque no de madurez entre los alumnos y alumnas más pequeños y más mayores del grupo. Merche comienza el nivel 1 con 5 años, mientras que Eva y Lola tienen 7 años. Lola es una alumna con necesidades educativas especiales. Merche es una alumna muy despierta para su edad. Eva es una alumna muy moldeable y que se adapta fácilmente al grupo. Por este motivo Nuria puede mantener un nivel común para el alumnado, teniendo en cuenta las necesidades especiales de Lola.
- Nivel *Infantil 2*: El grupo-clase se estabiliza con cuatro alumnas. Merche, aún siendo la más pequeña, destaca en su rendimiento de aprendizaje musical. Lola sigue necesitando atención especial e individualizada, sobre todo en las actividades relacionadas con el teclado.
- Ambiente cálido, de amistad y respeto entre profesora y alumnado. Se mantiene el aspecto lúdico en el aprendizaje.
- Preferencias claras del alumnado por sentarse en los primeros teclados de la clase, los más cercanos a la profesora.
- Realizado un Sociograma en el segundo nivel de observación para detectar la interacción en el aula, posibles subgrupos y la presencia de

liderazgo, aún teniendo en cuenta que el grupo es pequeño - 4 alumnas - se observa:

- El liderazgo de Merche. Goza de total aceptación por parte de sus compañeras. Es la alumna más pequeña de la clase pero la que ofrece mejor y más constante rendimiento en el aprendizaje musical.
- Los subgrupos formados por Merche - Eva, y Merche - Lina.
- La posición más marginal de Lola en el grupo.

A continuación se presentan la matriz sociométrica y la representación gráfica de sus resultados:

	Lina	Lola	Eva	Merche
Lina				X
Lola	X			X
Eva				X
Merche	X		X	

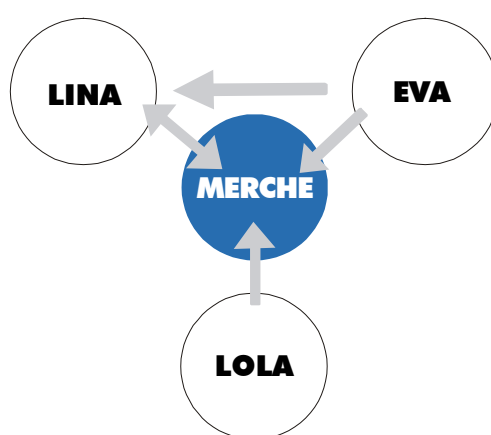


Figura 26. Sociograma alumnado *Infantil A*. (Elaboración propia)

Semblanzas del alumnado de *Infantil A*

A partir de la página siguiente aparecen las semblanzas del alumnado de este grupo-clase.

Merche Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Marina y a Javier, sus padres. (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)	
Antecedentes musicales	- Javier comenta que su abuelo “era Maestro de Música”. “Y la familia por parte de mi madre era <i>cantaora</i>”. - Marina indica que ella inició estudios en el Conservatorio con nueve años pero “simultaneaba el deporte con eso y me pudo el deporte, porque el solfeo me aburría horrores. La guitarra la toqué....”
Número de hermanos	Merche recibe un hermanito a finales del año académico 2001/02. .
Entorno familiar	- Marina ha estimulado mucho a Merche desde pequeña y ha realizado juegos musicales frecuentemente con ella. “[...] a ella le ha ido gustando este tema pero ¡claro! porque nosotros como padres se lo hemos ido ofreciendo a nivel de juego. Yo creo que a estos niños no les nace la inspiración de pronto, sino que tú poco a poco se lo vas inculcando, a través del bagaje de instrumentos o de actividades que puedas hacer de sonido con los niños. Si no, es imposible.” “[...] desde niña le cantaba en la cuna. Se sabe todas las canciones populares”. “[...] “Y ha venido todo como rodado, [...] ella misma me pidió que quería dar clases de Música, y entonces la encauzamos por ahí”. “[...] con tres años la llevé a un concierto de música clásica [...] y alucinó.” - Para Javier “lo importante es el interés que la niña está tomando” y el hecho de que viva la música como algo integrado en su vida cotidiana. Ambos apoyan muy de cerca el aprendizaje musical de Merche. - Marina el primer año acompañaba a su hija a las clases de Música, pero después dejó de hacerlo “porque Merche no quería que entrase. Se sentía incómoda si yo estaba allí”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - A Merche le gusta asistir a las clases de Música: “si ella pusiera pegase por ir, dejaría de ir” comenta Marina. - Merche comenzó Música con 5 años en <i>Estrellita</i>, pero “estaba muy espabilada [...] y dejaba atrás a los niños” por lo que hubo que pasarla a <i>Infantil</i>. En clase se puede definir como una alumna madura, inteligente, rápida en la captación de las explicaciones, con gran capacidad de concentración, sociable, sensible y cariñosa. Se manifiesta como líder en la clase.
	En casa: “Toca sus cancioncitas sin recurrir a ayuda [...] ella se exige y creo que eso es bueno” nos cuenta Javier. - Marina indica “no es una cosa que tenga como rutina, hacer práctica [en el instrumento]. [...] sí coge el piano ... el órgano y se pone ella a inventar sus canciones, [...] y lo tiene como un divertimento. [...] nos monta conciertos, ¡le tenemos que pagar la entrada y todo! ¿verdad Javier?”.
Su carácter	- Merche presenta un problema de espina bífida y desde muy pequeña su madre ha tratado de estimularla mucho “a base de masajes y actividades para favorecer el desarrollo nervioso y muscular.” Indica que Merche “tiene conciencia de sus limitaciones” ya que ella ha dialogado mucho con la niña y le ha explicado siempre las razones de las cosas; “el problema de espalda nunca le ha impedido ser como es, ni hacer lo que ella puede hacer”. - Marina la define como una niña cuya “madurez mental va muy por delante de los niños de su edad” “muy sociable, muy cariñosa, muy abierta, muy testaruda y muy exigente consigo misma”. Indica que tiene “muy buen oído y mucha memoria”. Le gusta aprender cosas nuevas, y esa actitud se manifiesta como algo positivo en el aprendizaje. - Javier habla de ella como una niña “siempre maravillosa” “muy hogareña” con “gran respeto a los horarios” que sabe distribuir bien su tiempo. “Es una niña con orden”.

Eva Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Sol, su madre. (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)	
Antecedentes Musicales	- Sol nos habla de su abuela materna que “era pianista, bueno, no profesional, pero creo que terminó la carrera o le quedó un año por terminar”. - Su abuela paterna “empezó a tocar también el laúd, por eso tengo yo este laúd, porque era de mi abuela, pero vamos, fue una cosa que no llegó a cuajar”. “Yo tengo un par de años de formación, pero muy poco: un año de laúd. [...] Directamente [sin estudiar solfeo]. Era un Método de numeración en Pentagramas. Y otro año en una Rondalla, que nos metieron mis padres a mi hermana y a mí: ella con la guitarra y yo con el laúd. Estuvimos más de un año. Luego ya cambiamos a un profesor que sí nos dio solfeo y un poquito de laúd, pero bueno, yo creo que no pasó en total de un año”.
Número de hermanos	Eva es hija única.
Entorno Familiar	- Eva de pequeña mostró interés por el tema de la Música y los instrumentos “alguna vez dijo que quería aprender a tocar el piano”. Esto hizo a su madre pensar en la posibilidad de llevarla a clase de Música. - Sol el primer año acompañaba a las clases a su hija realizando un seguimiento cercano sobre su aprendizaje musical. Al año siguiente “cuando ella cogió el ritmo y se adaptó a las clases” Sol empezó a dedicar más tiempo a sus propias actividades, porque lo necesitaba. No tiene mucho tiempo para dedicarle en casa.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Eva manifiesta que le gusta ir a las clases de Música y “tiene mucho interés”. - En clase se muestra como una niña aplicada, con ganas de aprender, con buena capacidad de atención y concentración, sociable, sensible, educada y cariñosa.
	En casa: - Sol lamenta “que en casa no trabaja. No tiene ganas, no le surge ponerse a tocar”. “A mí me cuesta mucho hacer que Eva se siente a practicar en casa. Y por iniciativa propia no se decide mucho, rara vez.” - Eva manifiesta “rechazo a dejarse guiar” en el trabajo por su madre. Identifica como reproche cualquier corrección que se le hace. - Sol indica que resulta difícil para Eva compaginar la tarea del colegio con la práctica del instrumento en casa: “los días son muy apretados; ella tiene una tarea [la del colegio] y [...] ya es como pedir demasiado. Después de la disciplina, cuando ella quiere estar un poco a su aire, pues se lo respeto ¿no?”.
Su carácter	Su madre la define como una niña “muy lista”, “muy dulce” con “un corazón muy fuerte”, que “tiene mucha vivacidad, cuando algo le gusta es capaz de lanzarse a ello a tope, y disfruta mucho.” La considera “muy sociable” y “extraordinariamente madura y lógica” en algunos aspectos aunque algo dependiente en otros.

Lola Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Dolores, su madre. (entr.m.3 A-I2, 12/03/2002)	
Antecedentes Musicales	- Dolores cuenta: “Por parte de mi familia, a mi madre le ha gustado mucho, muchísimo la Música, [...] Y luego he tenido antecedentes familiares de Música, lo que aquí se ha estilado más en Villa Costa, que ha sido el Cante Jondo o Flamenco. Mi abuela dicen que cantaba muy bien la Saeta. Yo digo: <i>¡qué pena que yo no me heredé eso!</i>; [...] porque a mí me hubiese encantado cantar, [...] Y luego un pariente [...] canta muy bien flamenco. Se le escucha mucho en Semana Santa, así por los pasos y demás. Así que tenemos un poquito de vena flamenca por ahí”. - Refiriéndose a su marido: “Él tiene una hermana a la que le gusta mucho la Música; incluso está apuntada en una Coral. ¡Le gusta mucho a ella, canta y tiene oído, tiene oído!”
Número de hermanos	Lola es hija única.
Entorno Familiar	- Habla Dolores refiriéndose a su marido y a ella: “A los dos nos ha gustado muchísimo la Música en general [...] Por parte mía [...] bailar ... En el colegio, en las actividades de baile ahí estaba siempre Dolores apuntada y era la primera. [...] Hemos estado [por su trabajo] muy en contacto con la Música que suelen bailar los chavales, con toda la movida de los chavales. La parte clásica y demás no; [...] le vemos mucho mérito y nos gusta. Pero no hemos practicado nunca ninguno nada”. - Lola es una niña “hiperactiva” según diagnóstico médico, y Dolores cree que la Música puede ayudar a su hija a canalizar su gran energía. “En el caso de mi hija es para que le sirva el día de mañana y ella se pueda realizar, si no es con el piano, con otra cosa, para que esa energía tan grande que tiene en su cuerpo la pueda de alguna manera encauzar por ahí [...] que pueda ella ser feliz utilizando eso que ha aprendido, esa materia, que la pueda poner en práctica si le viene bien” - Siempre han estado muy atentos a las necesidades especiales de Lola, ya que presenta un retraso madurativo tanto a nivel físico como cognitivo: “Desde pequeña la hemos llevado al logopeda, a estimulación y no la hemos dejado; siempre hemos estado pendientes de ella”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Dolores indica que la actitud de su hija hacia las clases de Música es muy favorable. Le encanta ir; “si por ella fuera, vendría todos los días” - En clase se manifiesta como una alumna difícil, temperamental, con cambios de humor, inmadura, que demanda atención constante, con escasa capacidad de concentración en las tareas, con dificultades de aprendizaje y retraso en el desarrollo de la motricidad fina. Por otro lado es una niña sociable, abierta, expresiva, muy sensible, emotiva y cariñosa.
	En casa: Lo que más le gusta es bailar. Suele “mirar” el libro de música.
Su carácter	- Hablando del carácter y cualidades de Lola, su madre indica que la niña presenta un retraso madurativo: tardó en andar y va un curso atrasada en el colegio. Es una niña “hiperactiva”, “muy inquieta, muy caprichosa”. Tiene rachas en su comportamiento y le cuesta trabajo controlarse. “Es muy expresiva” “muy cariñosa” “sociable” “con un carácter super abierto”, “impulsiva” y “le cuesta trabajo compartir”. “La niña está madurando” y demanda más libertad. Dolores reconoce “yo quizá con ella soy demasiado protectora”. - Lola tiene mucha fuerza de voluntad, es testaruda, constante y pone mucho empeño en las cosas que hace, por eso su madre piensa “que si le gusta la música y le gusta el teclado pondrá empeño en ello”.

Lina Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Joaquina, su madre. (entr.m.4 A-I2, 21/03/2002)	
Antecedentes Musicales	- Joaquina indica que en su familia hay mucha afición a la música: “Nos gusta mucho, el canto y la Música”. “Tocan la guitarra varios primos míos. El piano también; tengo dos primos que lo tocan [...]. Famosos no tenemos ninguno, pero aficionados sí hay muchos”. - Refiriéndose a su marido comenta: “A él le gusta menos” y en su familia hay menos afición.
Número de hermanos	Lina es la menor de tres hermanos.
Entorno Familiar	- A Joaquina le gusta mucho la Música. “[Sobre el amor por la música] Yo siempre se lo he inculcado a ellos porque me gusta mucho la música”. Ella le preguntó a la niña si quería ir a clases. “Yo se lo he preguntado a ella. [...] Ella viene consciente, no viene obligada”. - Lina parece motivada porque su prima también estudia música: “toca el violín. Está en el Conservatorio de Madrid”. - Sus hermanos mayores también han dado clases de Música.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - A Lina le gusta ir a las clases de Música. Va contenta y no falla nunca. - En clase se manifiesta como una alumna atenta, interesada por el aprendizaje musical, que se esfuerza, con adecuada capacidad de concentración en las tareas, sociable, alegre, algo nerviosa y con problemas de entonación.
	En casa: Le gusta mucho escuchar música y también bailar. Suele tocar para su madre las canciones de clase en el teclado.
Su carácter	Su madre la define como una niña “muy abierta ... y muy nerviosa”. “Tiene muchas amigas” “es muy cariñosa [...] y necesita que le den mucho cariño, eso le encanta a ella” “Intenta ayudar en la casa... Ella es muy activa”.

1.1.2.2 EL GRUPO INFANTIL B

El grupo *Infantil B* está formado por el alumnado que inicia el nivel *Infantil 3* en la Escuela de Música *Diapasón* durante el curso académico 2000/01. La clase es impartida por la profesora Nuria en el aula nº 2 de la Escuela de Música. El seguimiento de este grupo-clase se realiza hasta la finalización del nivel de *Estrellita 4*, en el curso 2001/02.

Nivel *Infantil 3* (Curso 2000/01)

Desde las primeras clases se observa que el grupo, de la misma forma que ocurría en *Estrellita B*, está bastante definido. Se observa también, igualmente, un descenso en el alumnado: en la Escuela *Diapasón* sólo hay un grupo de *Infantil 3*, con 4 alumnos, tres niñas y un niño. Si tenemos en cuenta que uno de estos alumnos abandona en febrero de 2001, podríamos indicar, igual que ocurría en el caso del Curso *Estrellita*, que hay una reducción del 50% en el alumnado de los niveles superiores de la Escuela de Música, ya que del total de 6 estudiantes de una clase de primer nivel, tanto en el Curso *Estrellita* como en *Infantil*, llegan tres al tercero.

Desde las primeras observaciones se detecta estabilidad en el grupo. Los cuatro alumnos asisten asiduamente a clase. Incluso el alumno que abandona, hasta el momento de hacerlo, no registra faltas de asistencia a clase.

Nivel *Infantil 4* (Curso 2001/02)

El grupo-clase se mantiene estable con las mismas tres alumnas que cursaron el nivel 3. Dado que son niñas más mayores, cuyo rango de edad escapa al del estudio, se realizan menos observaciones con este grupo, sólo las necesarias para determinar la evolución y estabilidad del mismo.

En la tabla 17, presentada a continuación, figuran los nombres del alumnado de este grupo de observación, así como sus edades al comenzar cada uno de los niveles del estudio.

Grupo Infantil B			
NOMBRE	FECHA NACIMIENTO	EDAD COMIENZO	
		Nivel Infantil 3 (Curso 2000/01)	Nivel Infantil 4 (Curso 2001/02)
Daniel	noviembre 1992	7 años	
Virginia	junio 1992	8 años	9 años
Isabel	marzo 1992	8 años	9 años
Rosa	marzo 1992	8 años	9 años

Tabla n° 17

Respecto a la continuidad con que el alumnado asiste a clase, como se ha indicado anteriormente y se puede observar en la tabla n° 18 que aparece a continuación, no se han registrado faltas de asistencia en ninguno de los alumnos.

El caso de **Daniel** merece especial atención ya que era un alumno muy integrado en el grupo, que demostraba gran interés, y que abandonó las clases sin más, a finales de febrero. Nuria me indicó que le había dado mucha pena que lo dejara. “¡Iba tan bien, que es una lástima, pero a veces ocurre!” (obs. A-I3, 08/03/2001) No llegamos a conocer el motivo del abandono del niño.

	FALTAS ASISTENCIA	
	Nivel Infantil 3 (Curso 2000/01) [17 Observaciones]	Nivel Infantil 4 (Curso 2001/02) [5 Observaciones]
Daniel	[Abandona a finales de febrero de 2001]	
Virginia	0	0
Isabel	0	0
Rosa	0	0

Tabla n° 18

Características más sobresalientes del Grupo-clase *Infantil B*

- Alumnado entre los 7 y los 9 años de edad durante el período de observación.
- Diferencia de edad aunque no de madurez entre el alumno más pequeño del grupo, Daniel, y el resto de sus compañeras.
- Nivel *Infantil 3*: Se observa en general una actitud de mayor demanda de apoyo por parte de Daniel y de Isabel, con respecto a la profesora en las actividades de teclado. Esto de todas formas no interfiere en la realización de actividades grupales en el aula. Nuria sabe canalizar adecuadamente las demandas de ambos alumnos sin que interfieran la marcha del grupo.
- Nivel *Estrellita 4*: Homogeneización progresiva de las diferencias entre Isabel y el resto de sus compañeras por parte de la profesora Nuria, potenciando el trabajo grupal en las actividades de teclado en el aula.
- Ambiente cálido, de amistad y respeto entre profesora y alumnado. Se mantiene el aspecto lúdico en el aprendizaje.
- Preferencias claras del alumnado por sentarse en el primer teclado de la clase, junto a la profesora.
- Estabilidad y cohesión del grupo durante los dos niveles de observación.
- Realizado un Sociograma en el segundo curso de observación para detectar la interacción en el aula, posibles subgrupos y la presencia de liderazgo, aún teniendo en cuenta que el grupo es pequeño - 3 alumnas - se observa:
 - El liderazgo de Virginia. Goza de total aceptación por parte de sus compañeras, siendo la alumna que alcanza mejores niveles en el aprendizaje musical.
 - Los subgrupos formados por Virginia – Isabel, y Virginia - Rosa.
 - Hay que indicar aquí que Isabel y Rosa son hermanas mellizas, lo que determina probablemente la interrelación establecida en el aula. Cuando se preguntó a Virginia: ¿Con quién te gusta más estar en la clase de Música? ella contestó: “Con Isabel y Rosa, con las dos”. No podía elegir entre sus dos amigas. Por su lado como es lógico cada una de ellas eligieron a Virginia como su compañera ideal en clase. El vínculo de hermanas mellizas puede hacer suponer que ya cuentan respectivamente con su hermana, ya que todas las actividades extraescolares las realizan juntas, y también están en la misma clase en el colegio.

A continuación se presentan la matriz sociométrica y la representación gráfica de sus resultados:

	Virginia	Isabel	Rosa
Virginia		X	X
Isabel	X		
Rosa	X		

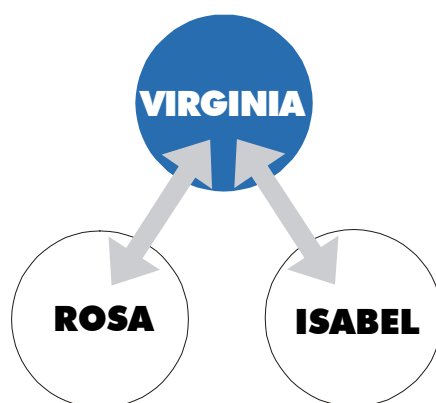


Figura 27. Sociograma del alumnado de *Infantil B*. (Elaboración propia)

Semblanzas del alumnado de *Infantil B*

A partir de la página siguiente se reflejan en tablas las semblanzas del alumnado de este grupo-clase.

Virginia Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Petri, su madre (entr.m.1 B-I4, 07/03/2002)	
Antecedentes Musicales	Petri nos dice: “De instrumentos nada. Cantar sí, hay gente que canta por la rama paterna [refiriéndose a su marido]”.
Número de hermanos	Virginia es hija única.
Entorno Familiar	Virginia tenía problemas de pequeña: “uno de ellos era que le daban ataques de hipotermia”. El médico aconsejó a los padres que la niña realizara alguna actividad extraescolar: “algo que tenga su belleza, para que desconecte un poco, que salga de la rutina del colegio”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Petri indica que la niña siempre ha ido “con gusto” a la clase de Música. “¡Viene contenta y sale también contenta!” - Virginia se manifiesta en clase como una niña inteligente, con buena capacidad de concentración en las tareas, rápida en la captación de los conceptos musicales, con mucha facilidad para la práctica instrumental destacando por tocar el instrumento con mucho gusto, es perfeccionista en su trabajo, cariñosa, abierta, sensible, trabajadora y sociable.
	En casa: - Virginia suele llevar bastante tarea del colegio para realizar y además tiene controles periódicos. Toca el teclado en casa según “lo ilusionada” que esté con la canción que estén ensayando y “la dificultad que entrañe”, siempre que no esté “muy agobiada con la tarea” del colegio. - Le gusta tocar el teclado sin partitura, “de cabeza”, recordando las piezas que ha aprendido en clase. Si alguna vez lleva tarea se preocupa de hacerla. No le gusta tocar delante de adultos, no le gusta “que nadie la mire”. Sin embargo se muestra ilusionada y le encanta participar en el Festival de Fin de Curso.
Su carácter	Para Petri su hija “tiene rasgos buenos y malos”. “Es muy terca, suele ser un poco dominante” y “le cuesta aceptar que se equivoca”. Por otro lado es buena compañera, físicamente está muy desarrollada, es “madura, pero ¡muy infantil!” y “tiene un corazón que no le cabe en el pecho”. Según su madre se preocupa mucho de todas las personas que están a su alrededor.

Isabel Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Ana, su madre (entr.m.2 B-14, 07/03/2002)	
Antecedentes Musicales	Ana cuenta que a su padre le gustaba “el cante”. [...] “No era su dedicación pero le gustaba mucho cantar. Cantaba flamenco.” Parece que Ana no guarda buenos recuerdos de aquello: “Y es algo que yo... yo me acuerdo de mi madre, como lo he vivido en mi familia ... me acuerdo que decía: <i>¡será posible este hombre que viene de trabajar y le llaman para irse a tal peña y se va a cantar y...! ¡Ay, Dios mío, menos mal que mi hija no me ha salido así!</i>” [refiriéndose a Ana]
Número de hermanos	Isabel y Rosa con hermanas mellizas.
Entorno Familiar	- Isabel presentaba “muchísimos problemas de pequeña” a raíz del parto. Su madre cuenta: “siempre de médicos, siempre de hospitales, [...] ha estado con psicólogos también” “Y yo creo que eso [...] le ha servido de estímulo para decir: <i>yo tengo que ser como las demás</i>”. “Ha sido estar trabajando mucho, mucho con ella” porque tenía “muchos problemas de psicomotricidad, de las manos” y “de nerviosismo”. El psicólogo indicó a Ana “que lo mejor era que la apuntara a Música, que a la niña le iba a servir para relajarse, y también para coger destreza en las manos”. Su madre dice que a Isabel las clases de Música le han venido muy bien, que ha mejorado muchísimo. - Ana es consciente de que su hija Isabel tiene una voz privilegiada: “es un tema que a mí me tiene preocupada porque [...] me lo dice mucha gente: el maestro, la maestra de Música del colegio, Nuria ...” Ana, relacionando esto con sus antecedentes musicales piensa: “¡Mira que si me lleva mi niña por las ferias [...] yo no quiero tampoco!” Se sincera: “para mí es un problema. Muchas veces digo: <i>A ver si la estoy cortando y la niña puede tener realmente posibilidades, o ¡a la niña le gusta! o ¡es lo suyo!</i>. [...] Muchas veces le tenemos que decir: <i>¡No cantes!, ¡Para de cantar!, ¡Quita la música!</i>” Y ella se graba, escondida, de noche, para oírse ella misma. Que es algo que a ella le gusta muchísimo.”
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - A las dos hermanas les encanta ir a la clase de Música; sobre todo a Isabel. - En clase se manifiesta como una niña con muchísimo tesón, algo lenta en la captación de los aprendizajes instrumentales, demanda ayuda individual cuando no puede seguir el ritmo de la clase; es muy trabajadora, se esfuerza mucho y obtiene buenos frutos. Cuando canta destaca su voz, bien timbrada, potente y con brillo. Es alegre, cariñosa, abierta y sociable.
	En casa: Le encanta cantar, incluso se graba para luego escucharse.
Su carácter	En cuanto a su carácter y cualidades, Ana define a Isabel como una niña “muy extrovertida”, “muy simpática” habladora, “muy sensible” y “muy dependiente” de ellos. En el colegio va bien aunque no es tan brillante como su hermana Rosa; destaca por su “gran afán de superación; para Ana “¡es algo de admirar!”.

Rosa Información extraída del Diario de Investigación y de la entrevista realizada a Ana, su madre (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)	
Antecedentes Musicales	Figuran en la semblanza de Isabel.
Número de hermanos	Rosa e Isabel son hermanas mellizas.
Entorno Familiar	- Es probable que Rosa empezara a ir a clase de Música porque el psicólogo recomendó que Isabel lo hiciera. Y es que las dos hermanas van juntas a todo. - Su madre cuenta que de pequeña “la niña no hablaba”. Ellos intentaron que se relacionara para que superara el problema: “nosotros hemos hecho mucho para que la niña estuviera con otros niños, traemos muchos amigos a casa [...]” ahora “no presenta problemas de relación”.
Actitud ante el aprendizaje musical	En la clase de Música: - Cuando Ana habla de las motivaciones de las niñas indica “yo veía que a ellas, sobre todo a Isabel, le gustaba [la música]”. Si en Isabel ha sido clara la inclinación hacia la música, y sobre todo hacia el canto, parece ser que en Rosa no ha sido así, aunque también va muy contenta a las clases de Música, y está muy motivada igual que Isabel. - Rosa se manifiesta en clase como una alumna interesada por el aprendizaje musical, sobre todo por tocar el instrumento de teclado. Su capacidad de captación es rápida, se concentra adecuadamente en las tareas. Algo tímida y reservada, también sabe ser cariñosa y se muestra alegre normalmente en las clases.
	En casa: Lo que más le gusta es tocar el teclado.
Su carácter	- Ana define a Rosa como “la hija perfecta”. Es hogareña, estudiosa, obtiene grandes éxitos académicos, es independiente, sabe organizar bien su tiempo y demanda poca atención en el hogar. - En cuanto a su carácter la describe como una niña “un poco especial”, con un “carácter más reservado”, “muy tímida”.

1.2 IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN EL CURSO *ESTRELLITA*

Según la *Guía del Maestro del Curso Estrellita* la asistencia del padre o la madre con el niño o niña a la clase de Música, y su colaboración en la enseñanza musical, crea un clima de comunicación y participación entre ellos, consiguiendo que trabaje en un clima de tranquilidad, confianza y apoyo.³⁰²

En las observaciones del Curso *Estrellita* se ha analizado la implicación de la familia en el aprendizaje musical a edades tempranas. Para ello primeramente se ha tratado de determinar la asiduidad por parte de los padres o de las madres en la tarea de acompañar y permanecer con los niños y niñas en la clase de Música. En segundo lugar se ha intentado detectar su nivel de participación, el papel que asumen durante la clase de Música. Veamos ambos aspectos.

1.2.1 Acompañantes del alumnado

1.2.1.1 EL GRUPO *ESTRELLITA A*

En el **nivel de *Estrellita 1*** los resultados indican que en cinco de los siete casos esta tarea la asume mayoritariamente la madre, en solitario – es el caso de Silvia-, o siendo sustituida esporádicamente por el padre o un hermano o hermana mayor que el estudiante, que acompaña, solo o con ella, al pequeño – caso de Esther, Teresa, Antonio y Mamen -. En los dos casos restantes -Mario y Pedro-, el padre y la madre se turnan de forma equitativa.

En la tabla 19 que se muestra a continuación, la columna de la izquierda refleja las fechas de las observaciones realizadas en el nivel de *Estrellita 1*, y cada una de las columnas restantes está dedicada a un alumno o alumna, cuyo seudónimo aparece en la casilla superior, indicándose en las siguientes el acompañante en cuestión mediante las siguientes siglas:

Madre: [M]

Padre:[P]

Hermano/a: [H]

³⁰² *Guía del Maestro. Curso Estrellita. Yamaha Music Education System*

Cuando en alguna casilla aparecen más de una sigla, la primera inicial que figura corresponde a la persona que ejerce la función de acompañante durante la clase.

Ej: [H+M] en la observación del 02/11/00 de la alumna Esther, indica que ese día la acompañaron a clase su hermano y su madre, y que fue su hermano quien se colocó a su lado y ejerció de acompañante.

En dicha tabla también aparecen unas letras en minúsculas, que se refieren a personajes infantiles que asisten a la clase con al adulto acompañante y de los que hablaremos más adelante.

[M+h] Mamá con hermanito pequeña de la alumna en cuestión

[M+p] Mamá con primita del alumno.

[M+a] Mamá con amiguito del alumno.

En general, en la tabla indicada (19) se refleja la implicación mayoritaria de las madres [M] sobre la de los padres [P]. Respecto a los hermanos o hermanas mayores de los niños y niñas, que ejercen a veces la función de acompañantes [H], señalaremos que en el caso de Esther su hermano mayor, que cursa un nivel superior de *Estrellita*, es animado por sus padres a realizar el seguimiento de la niña tanto en casa como en clase ocasionalmente. Cuando acompaña a Esther junto con su madre [H+M], es él quien se sienta en la silla de acompañante, al lado de la niña; la madre cede su sitio y con ello simbólicamente su función de seguimiento.

En el caso de Teresa, su hermana mayor terminó *Estrellita* y ahora estudia en el Conservatorio. Las dos veces que acompaña a Teresa a clase [H] asume ella sola la función de acompañante.

En los casos de Antonio y Mamen, la madre es sustituida esporádicamente en su función de acompañante por el padre.

Respecto al resumen porcentual de acompañantes que aparece en la parte inferior de la tabla, es necesario indicar que del total de observaciones realizadas en este nivel se han descontado las faltas de asistencia de cada alumno o alumna para poder detallar, en cada caso, el número de veces que ha sido acompañado por su padre, su madre u otro familiar, del total de veces que ha sido observado el alumno o alumna en clase. También se han controlado las asistencias sin acompañantes, que no han resultado significativas, como se puede observar en los porcentajes obtenidos.

Ej: en el caso de Antonio, de las 19 clases observadas en el nivel de *Estrellita 1*, asiste a 18: este número representa por tanto su total de observaciones. Su madre le acompaña 15 de las 18 veces [15/18], lo que representa un 83% del total. Su padre le acompaña 3 de las 18 veces [3/18] lo que supone un 17% del total. Nunca acude a clase solo o con otros acompañantes.

En la tabla 19 aparece en negrita el porcentaje más alto obtenido en cada caso.

Cuando estos niños y niñas llegan al siguiente **nivel**, *Estrellita 2*, se observa que excepto en un caso [Esther] en que la tarea parece ser compartida por la pareja, - implicándose además esporádicamente al hermano mayor, como ya ocurría el año anterior -, en los demás sin excepción, es la madre la que asume mayoritariamente la función de acompañar al niño o niña a la clase de música; la figura del padre como acompañante aparece esporádicamente en el caso de Mamen. En los 3 casos restantes (Silvia, Teresa y Carlos), la madre asume esta función al 100%. El caso de Mario no se ha considerado significativo ya que sólo asiste a las dos primeras clases, y después abandona, por lo que no aparece en la tabla. (Tabla 20)

Las siglas empleadas son las mismas que en la tabla 19; tan sólo aparece una abreviatura nueva [M/**Ab.**] en la observación del 5 de marzo, referido al alumno Carlos. Ya se ha comentado que esta madre asume al 100% la tarea del seguimiento de Carlos, pero ese día parece que necesitaba salir un poco antes de la clase y fue acompañada por la abuela del niño, que se mantuvo fuera de la clase; cuando la madre de Carlos salió, - faltaban diez minutos para que terminase la clase -, la abuela entró discretamente y ocupó su lugar. Se ha reflejado en la tabla, pero en realidad se contabiliza como acompañante a su madre, ya que ejerce dicha función durante la mayor parte de la hora.

Respecto al resumen porcentual de acompañantes, se refleja con respecto al año anterior, un aumento considerable de la implicación de las madres y una disminución de otros tipos de acompañantes.

ACOMPAÑANTES DEL ALUMNADO Nivel Estrellita 1 (Curso 2000/01)							
	Silvia	Esther	Teresa	Mario	Antonio	Pedro	Mamen
19/10/00	M	M		M	M	P	
26/10/00	M	M		P	M	P	M
02/11/00	M	H+M	M	P	M	M	
09/11/00	M	P		P	P	M	
16/11/00	M	M	H	P	M	M	
30/11/00	M	M	M	P	M	P	
11/01/01	M+ h	sola		M	M	P	
18/01/01	M+ h	M			M	P	
25/01/01	M+ h	M	M	P	M	P	
01/02/01	M+ h	M			M	M	
08/02/01	M+ h	M	M		M	P	
15/02/01	M+ h	M	M		M	M+ p	M
08/03/01	M+ h	H+M		P		M+ p	M
22/03/01	M+ h	M	M	M	P		M
29/03/01	M+ h	M	M	P	M		P
05/04/01	M+ h	M		M	P	M	M
26/04/01		P	M		M	M	M
03/05/01	M+ h	M	M	M	M	M	M
17/05/01	M+ h	M	H	M	M	M+ a	M
RESUMEN PORCENTUAL DE ACOMPAÑANTES							
MADRE	18/18 (100%)	14/19 (74%)	9/11 (82%)	6/14 (43%)	15/18 (83%)	10/17 (59%)	8/9 (89%)
PADRE	0	2/19 (10,5%)	0	8/14 (57%)	3/18 (17%)	7/17 (41%)	1/9 (11%)
OTROS	0	2/19 (10,5%)	2/11 (18%)	0	0	0	0
Sin Acompañante	0	1/19 (5%)	0	0	0	0	0

Tabla n° 19

ACOMPAÑANTES DEL ALUMNADO Nivel Estrellita 2 (Curso 2001/02)					
	Silvia	Esther	Teresa	Carlos	Mamen
16/10/01	M				M+ _h
23/10/01	M	M		M	P
06/11/01	M+ _h	H+M	M	M	M+ _h
13/11/01	M	M	M	M+ _a	M
27/11/01	M	M	M	M	M+ _h
04/12/01	M	M	M	M	P
11/12/01	M	M		M	M
05/02/02	M	P	M	M+ _a	
19/02/02	M	P	M	M	M
26/02/02	M+ _h	P	M	M	
05/03/02	M	M		M/Ab.	M
12/03/02	M	P			M
14/05/02	M	P			
RESUMEN PORCENTUAL DE ACOMPAÑANTES					
MADRE	13/13 (100%)	6/12 (50%)	7/7 (100%)	10/10 (100%)	8/10 (80%)
PADRE	0	5/12 (42%)	0	0	2/10 (20%)
OTROS	0	1/12 (8%)	0	0	0
Sin Acompañante	0	0	0	0	0

Tabla n° 20

Ampliaciones esporádicas del Grupo-clase *Estrellita A*

Nivel *Estrellita 1*

A lo largo de las observaciones se ha podido detectar cómo el grupo-clase a veces se amplía por necesidades de los padres y madres o de los propios niños y niñas. Esta circunstancia, tal como he podido comprobar, siempre ha sido bien aceptada tanto por la profesora como por el resto de los miembros de grupo. El grupo-clase en ese sentido semeja una familia. Un invitado siempre es recibido con agrado y se respeta tanto que se integre en las actividades de clase como que contemple la escena. A veces la familia aumenta en un miembro por un nacimiento: en este caso, cuando una mamá aparece con su nuevo bebé, es bien recibida y puede seguir la clase junto a su hijo o hija mayor, con el bebé en los brazos.

En la tabla anterior estas situaciones aparecen reflejadas con una inicial en minúscula, ya que estos pequeños personajes no tienen la función de acompañantes como tales. Así:

- En el caso de Silvia, y a partir de la observación del 11 de enero de 2001, su mamá lleva con ella el hermanito pequeño, un bebé que sostiene en sus brazos durante la clase; en la tabla 21 aparece indicado como [M+h]. Es frecuente que las otras madres se interesen por el bebé, que se converse con naturalidad sobre lo “bonito” y lo “grande” que está... El resto de los niños y niñas asumen con naturalidad la llegada de un nuevo personaje a la clase. Silvia parece sentirse más protagonista. Ella sigue mostrándose responsable y concentrada en sus tareas como es su costumbre, pero de vez en cuando demuestra externamente su afecto hacia el hermanito.

[Nuria les llama junto a ella para cantar. Los niños y niñas van saliendo de los teclados. **Silvia le da un beso a su hermanito, que sostiene su madre en brazos, al pasar junto a él.**] (Obs. A-E1, 22/03/2001)

- En el caso de Pedro, a veces su madre lleva consigo a una primita del niño [M+p]; otras veces a un amiguito de la edad de Pedro [M+a]. Parece ser que a su hijo le motiva ir a clase de música acompañado, y como muestra poca disposición a ir, su madre trata de incentivarle de este modo.

[En este momento llega Pedro. Nuria se da cuenta de que el niño se ha parado en el pasillo, al llegar a la puerta de la clase, y comenta, mirándome: “Le cuesta un poco entrar”. **Viene acompañado de su primita A.; ésta entra sin ningún reparo y se incorpora al círculo, sentándose en cuclillas como los demás niños y niñas.** Se oye a la madre de Pedro que, fuera, intenta convencer al niño para que entre en clase.] (Obs. A-E1, 08/03/2001)

[Van todos a sus teclados. [...]] **Pedro, aunque se ha sentado en el teclado, no practica. Su prima A. dice en voz alta: “enciende el piano”.** Él mueve la cabeza hacia los lados diciendo que no.] (Obs. A-E1, 08/03/2001)

Tal como indica Peak (1998) en su estudio sobre el método Suzuki, en Japón la motivación inicial del joven estudiante es muy importante y se potencia con un período de observación que tiene por objeto que el niño o niña desee profundamente formar parte del grupo y realizar dicha actividad. Para ellos, sin este grado de motivación inicial es difícil que el estudiante progrese musicalmente. En América los padres y madres no intervienen en provocar el interés hacia la actividad, piensan que deben ser los propios niños o niñas los que demuestren inclinación específica hacia ello. En las Escuelas Yamaha de España los padres y madres suelen acudir a una clase de prueba y así se puede detectar el interés del pequeño. En cualquier caso cada niño o niña presenta sus características propias y parece que a Pedro *le cuesta* asistir a las clases. Su madre, como vemos, busca fórmulas para estimularlo, que no siempre dan resultado.

Nivel Estrellita 2

De la misma forma que ocurría en *Estrellita 1*, el grupo-clase se amplía esporádicamente:

- La mamá de Silvia ya sólo lleva al hermanito a clase cuando no tiene con quien dejarlo [M+h]. Indica que como es más mayorcito, cuesta más retenerlo quieto durante una hora; por eso evita tener que llevarlo.
- La mamá de Mamen que ha tenido otra niña, aparece con ella en la primera observación. En las siguientes clases a veces la lleva y la mantiene cogida en sus brazos igual que hacía la madre de Silvia el curso anterior [M+h]. De la misma forma que ocurría con Silvia, Mamen ahora muestra externamente su cariño hacia la hermanita, haciéndola copartícipe de su alegría y buen humor. El siguiente ejemplo está extraído del trabajo realizado sobre una *Pieza de Repertorio*. Nuria está frente a los niños y niñas y trabajan en el teclado por imitación.

[Mamen también parece concentrada; se muestra risueña, mueve la cabeza a un lado y a otro rítmicamente mientras toca, y **mira con ternura a su hermanita que está en los brazos de su madre. De vez en cuando acerca su cara a la de ella amorosamente.** Se la ve satisfecha.[...]

La mamá de Mamen está pendiente de la chiquitita que tiene cogida entre sus brazos. Mamen está atenta a las órdenes de Nuria y practica sola. **De vez en cuando, sin levantarse del taburete del teclado, se inclina hacia la pequeña y la besa.**] (Obs. A-E1, 16/10/2001)

- Esther va un día a clase acompañada por su hermano además de su madre [H+M]. Como ya ocurrió el año anterior, su madre cede el sitio

de acompañante al hermano de la niña, y es él quien permanece a su lado durante la clase.

- Carlos asiste a clase dos días con compañía, uno con una amiguita y otro con un amiguito [M+a]. En ambas ocasiones los pequeñitos se mantienen durante la clase cerca de la madre de Carlos, y se sientan a veces en un teclado del fondo de la clase que está libre, manipulando sus teclas sin sonido.

1.2.1.2 EL GRUPO ESTRELLITA B

En el **nivel de Estrellita 3** los resultados indican que de los tres alumnos pertenecientes al grupo-clase, un niño y una niña van siempre acompañados por sus madres, mientras que la tercera alumna va acompañada unas veces por su madre y otras por su padre, en una proporción parecida.

En la tabla 21 se refleja la implicación mayoritaria de las madres sobre la de los padres en el contexto general del grupo-clase.

En cuanto al resumen porcentual de los acompañantes, se advierte un ligero aumento de la asistencia a clase sin acompañante con respecto al grupo *Estrellita A*, quizá porque los niños y niñas ya van siendo más mayores. En el caso de Pablo, que asiste tres veces solo a clase, puede influir el hecho de tener un hermanito pequeño que su madre ha de cuidar. Pilar asiste una vez sola a clase. Jesús, que es un poco más pequeño, siempre asiste a clase acompañado de su madre.

En la tabla 21 que figura a continuación se han señalado en negrita los porcentajes más elevados respecto a los acompañantes de cada alumno o alumna, y a la vista de los resultados se puede indicar:

- Que la madre de Jesús se hace cargo ella sola de acompañar al niño a las clases de Música.
- Que la madre de Pablo asume igualmente esta tarea en solitario, llevando además con ella frecuentemente al hermanito pequeño de Pablo [M+h], que unos días se sienta en el teclado nº 6 jugando en él con los cascos puestos, y otras veces está sentado en las faldas de su madre.
- Que el papá y la mamá de Pilar parecen compaginar su tarea de acompañar a la niña a las clases de Música, turnándose entre ellos. Aún así se observa en este caso mayor implicación por parte del padre.

En el **nivel de Estrellita 4** la implicación de las madres en el aprendizaje musical aumenta notoriamente en el grupo-clase, como se puede observar en la

tabla 22. Las madres de Jesús y Pablo siguen ocupándose enteramente de esta tarea y además este año Pilar siempre es acompañada por su madre. En la tabla se refleja cómo Pablo y Pilar asisten solos a una clase cada uno. Jesús, igual que el año anterior, siempre va acompañado. Respecto a otros acompañantes aparece puntualmente la figura del abuelo de Pablo en una sesión [Ab], la única a la que no va acompañado de su madre.

ACOMPANANTES DEL ALUMNADO Nivel <i>Estrellita 3</i> (Curso 2000/01)			
	Jesús	Pablo	Pilar
30/10/00		M	P
06/11/00	M		M
13/11/00	M	M	M
20/11/00	M	M	P
27/11/00	M	M	sola
04/12/00	M	M	M
11/12/00	M		P
08/01/01	M	M	P
15/01/01	M	M	M
22/01/01	M	M+ h	P
29/01/01	M	M	P
05/02/01	M	M	M
12/02/01	M	M	P
19/02/01	M	M+ h	M
26/02/01	M	M+ h	P
05/03/01	M	solo	M
12/03/01	M	M+ h	P
26/03/01	M	solo	P
02/04/01	M	M+ h	M
30/04/01		M+ h	
07/05/01	M	M+ h	P
14/05/01	M	M+ h	P
20/05/01	M	solo	M
RESUMEN PORCENTUAL DE ACOMPANANTES			
MADRE	21/21 (100%)	20/23 (87%)	9/22 (41%)
PADRE	0	0	12/22 (54,5%)
OTROS	0	0	0
Sin Acompañante	0	3/23 (13%)	1/22 (4,5%)

Tabla nº 21

ACOMPAÑANTES DEL ALUMNADO Nivel Estrellita 4 (Curso 2001/02)			
	Jesús	Pablo	Pilar
16/10/01	M	M+ h	M
23/10/01	M		M
06/11/01	M	M+ h	M
13/11/01	M	M+ h	M
27/11/01	M	M+ h	M
04/12/01	M	M+ h	M
11/12/01	M		
05/02/02	M	M	M
12/02/02	M	M	M
19/02/02	M	M	M
26/02/02			sola
05/03/02	M	solo	M
14/05/02	M	Ab	M
RESUMEN PORCENTUAL DE ACOMPAÑANTES			
MADRE	12/12 (100%)	8/10 (80%)	11/12 (92%)
PADRE	0	0	0
OTROS	0	1/10 (10%)	0
Sin Acompañante	0	1/10 (10%)	1/12 (8%)

Tabla n° 22

Ampliaciones esporádicas del grupo-clase *Estrellita B*

Nivel *Estrellita 3*

La mamá de Pablo asiste a clase frecuentemente llevando consigo al hermano pequeño de Pablo, que muchas veces se queda dormido entre sus brazos. Ya en las últimas observaciones el niño demanda sentarse en un teclado. Cuando esto ocurre Corina indica a su madre que lo siente en uno de los teclados de la última fila y que le ponga unos cascos. En la observación del 7 de mayo de 2001 recojo en mi diario de observaciones cómo el niño toca las teclas

del instrumento, escucha lo que suena y parece divertirse; incluso demanda a su madre el libro de *Estrellita 1*, que ésta le coloca en el atril del instrumento. Él mira con mucha atención las láminas del libro.

Nivel *Estrellita 4*

La madre de Pablo suele llevar consigo al hermanito pequeño, ya que éste ha empezado *Estrellita 1*, y tiene su clase a continuación. El niño suele sentarse en uno de los últimos teclados de la clase, ponerse unos cascos y entretenerse jugando en él, cambiando los timbres y escuchando las canciones y los ritmos del teclado. A veces su madre le coloca en el atril el libro de *Estrellita 1* y se puede observar como él, ajeno a la clase, se entretiene algunos ratos jugando en el teclado, pasando las páginas del libro y recordando y repitiendo juegos musicales de los que hacen en la clase, que ahora, tras la observación de dicho nivel de *Estrellita*, soy capaz de reconocer con una simple mirada.

A partir de la observación del 5 de febrero la madre de Pablo vuelve a venir sola a clase con su hijo mayor. Posteriormente en la entrevista me cuenta que ha tenido que quitar al pequeño de clase de Música porque alborotaba mucho, no prestaba atención a la profesora y no le hacía caso tampoco a ella.

1.2.2 Nivel de participación de los padres y madres en la clase de Música

Respecto al papel que asumen en clase los padres y madres, se detectan dos tipos de refuerzos al alumnado:

- Refuerzo positivo mediante la presencia de padres y madres
- Participación activa de padres y madres en las actividades de clase.

1.2.2.1 EL GRUPO ESTRELLITA A

En el análisis realizado se detecta que tanto los refuerzos positivos mediante la presencia, como la participación activa de los padres o madres varían dependiendo del tipo de actividades a realizar en el aula y de la relación paterno-filial establecida en cada caso.

En primer lugar, los refuerzos de participación activa detectados *en la colectividad de padres y madres*, aparecen en determinados momentos de la clase de Música:

En el saludo

En los primeros momentos de cada clase Nuria propone una *canción de bienvenida* donde se saluda a cada uno de los alumnos o alumnas de forma personalizada. La melodía está tomada del tema de Mozart “Variaciones sobre la canción *Ah, vous dirai-je, Maman*” KV 300e (265) La prosodia adaptada a la melodía es:

Nuria: “Hola *Silvia*[se sustituye por el nombre de cada niño o niña] ¿estás ahí?”

Silvia: “Sí, Nuria estoy aquí”.

En las primeras clases Nuria saluda a cada uno de los alumnos o alumnas individualmente de esta manera, y ellos responden, indicando así que están dispuestos para comenzar la clase. Ella acompaña su canto con el teclado, llevando la melodía en la mano derecha.

Este saludo es como ya hemos dicho, *personalizado* para cada uno de los alumnos o alumnas que asistan a clase cada día. Se realizan los arreglos pertinentes al cantar el nombre de cada uno de ellos para que la prosodia sea correcta, es decir, que las sílabas tónicas del lenguaje coincidan con los acentos del compás. Esto conllevará algunos cambios en las figuraciones rítmicas, que los niños y niñas realizan en un principio con ayuda de la profesora, y luego ya de una forma natural al cantar.

Canción de bienvenida:



Cuando ya se consigue que los niños y niñas canten la canción con naturalidad, se da un paso más. Nuria, la profesora, saluda a cada niño o niña, y a su vez éste saluda a su acompañante. Por tanto la canción de bienvenida pasa a ser más elaborada, y requiere además la participación activa de los padres y madres presentes en la clase.

Nuria: "Hola *Silvia* ¿estás ahí?"

Silvia: "Sí, Nuria, estoy aquí"

Silvia: "Hola *mamá* [mamá o papá según el caso] ¿estás ahí?"

Mamá de Silvia: "Sí, *Silvia* estoy aquí."

La respuesta cantada por los padres y madres supone, a mi modo de ver una importante participación activa que ofrece confianza y seguridad al niño, al comprobar la implicación de su papá o mamá en la actividad de la clase de Música.

Según mis observaciones de *Estrellita 1* esto ocurrió por primera vez en la clase del 9 de noviembre de 2000. A medida que avanzaba el curso observé que los niños y niñas lo hacían con mayor fluidez y el canto era cada vez más ajustado. En la partitura que se muestra a continuación, se sustituye como se puede observar, la segunda negra del primer compás por dos corcheas, como corresponde al encaje del segundo texto en la melodía.



En las clases de *Estrellita 2* el refuerzo del saludo con implicación de los padres y madres en el canto ya es una costumbre adquirida; se realiza al llegar a clase, como preparación e integración de los miembros del grupo para el trabajo en el aula.

En Juegos al Teclado

1. **Viaje al espacio:** Es el primer contacto de niños y niñas con el instrumento de teclado. Mediante este juego al teclado se pretende que discriminen el movimiento ascendente y descendente del sonido³⁰³ mediante la ejecución de *glissandos* en el teclado. A la vez, se busca la familiarización con las teclas

³⁰³ En la línea de E. Willems (1976, 1981, 1984), que recomienda para los comienzos de la educación auditiva la toma de conciencia del movimiento ascendente y/o descendente del sonido. Willems, Edgar (1984)

blancas del instrumento y se intenta que ajusten en la medida de lo posible sus movimientos corporales al *tempo* de la Música. En todo momento los alumnos o alumnas son guiados por Nuria, la profesora, que realiza los movimientos frente a ellos, en espejo. El alumnado aprende pues, por imitación. El apoyo de los padres y madres en estos primeros contactos con el instrumento también parecen ser importantes.

[Los niños y niñas se dirigen a sus teclados.

Nuria, a los padres y madres: "Timbre 96"

Ellos pulsan el número en el teclado numérico y automáticamente suena el timbre *Crystal* en los instrumentos. Los niños y niñas están ya sentados en los taburetes de los teclados. Comienza a escucharse la música.

Nuria exclama: "¡Mano de cohete y a la lanzadera!"

Los niños colocan, con ayuda de sus padres y madres, la mano derecha estirada y con el dorso hacia abajo en las teclas blancas más graves del teclado, preparados para efectuar, en el momento indicado por la profesora, un glissando ascendente. Nuria lo hace en espejo, frente a ellos, y cuida que los movimientos de los niños y niñas sobre las teclas sean amplios, implicando todo el brazo y su cuerpo en el movimiento ascendente, que luego continúa por el aire en sentido circular hasta que su mano vuelve a reposar en las teclas más graves].(Obs. A-E1, 26/10/2000)

2. **Danza de la Piña:** En este segundo juego al Teclado los niños se familiarizarán con las teclas negras del instrumento. Transportados a un mundo de fantasía, los niños y niñas se convierten en *monitos* que llevan una piña sobre sus cabezas. Bailan, sujetan la piña y palmean un esquema rítmico en determinados momentos de la audición.



Todo ello es indicado por Nuria y realizado por los niños y niñas en imitación. Para el aprendizaje de dicho esquema rítmico, que luego trasladarán al teclado, se necesita nuevamente la colaboración de los padres y madres. Los alumnos y alumnas, situados frente a ellos, palmearán el ritmo contra las manos de sus papás o mamás.

[Forman un círculo con Nuria y bailan al ritmo de la música como si fueran *monitos* que llevaran una piña en la cabeza. La sujetan figuradamente con sus dos manitas hacia arriba, dan una vuelta y palmean el esquema rítmico: 

Después, **repiten el baile delante de sus papás/mamás, preparadas las manos para palmar con ellos el esquema rítmico antes indicado.** Normalmente no aciertan en el impulso de la palmada.

Se sientan frente a sus teclados.

Nuria, a los papás y mamás: "¡Timbre: Marimba!" Ellos lo programan en los teclados.

Nuria, a los niños y niñas: "¡Manitas de tambor!"

Escuchan nuevamente la melodía y ahora los pequeños/as realizan el esquema rítmico en el teclado, golpeando sobre las teclas negras con los dos puños simultáneamente]. (Obs. A-E1, 19/10/2000)

3. **La hora del postre:** Mediante este Juego al Teclado los niños y niñas conocerán el *Do central* en el teclado. Nuria les enseña a encontrar primeramente el Do a partir de las dos teclas negras del instrumento, y después a localizar el Do central, según sus indicaciones “el que está delante del ombligo”. Aquí los padres y madres también juegan un importante papel estando atentos a las indicaciones de Nuria y comprobando que sus hijos o hijas colocan la mano derecha en el sitio correcto. Son por tanto, a mi modo de ver, y tal como he podido comprobar en las observaciones, parte activa en el aprendizaje musical de sus hijos o hijas.

[De nuevo los niños y niñas vuelven a sus teclados. Nuria habla con ellos y les dice que ahora tienen 3 años pero que antes eran más pequeñitos y tenían 2. Les hace observar que en el teclado hay grupos de dos y de tres teclas negras y les pide que busquen grupos de 2 y que pongan sobre ellas los dedos que les muestra en espejo: índice y corazón. Los niños y niñas, con su mano derecha sobre el teclado, ponen los dos dedos, índice y corazón, en dos teclas negras cualesquiera del teclado. **Los papás y las mamás les ayudan a hacerlo.** Nuria les pide entonces que coloquen el dedo pulgar “en la tecla blanca de al lado”. **Los niños y niñas lo hacen, ayudados nuevamente por sus papás y mamás que están muy atentos.** Después de esto les anima a encontrar el Do central

Nuria: “Vamos a buscar ahora el Do que está delante del ombligo”

Los niños y niñas con la ayuda atenta de sus papás/mamás siguen las indicaciones de Nuria y buscan primero la referencia de “las dos teclas negras delante del ombligo” colocando sobre ellas sus dedos índice y corazón.

Nuria: “Y ahora tocamos la blanca de al lado con el dedo gordo” “¡El Do!”

Parece que los niños y niñas comprenden bien las órdenes; **miran a Nuria atentamente y a sus padres y madres como si quisieran corroborar que lo están haciendo bien.**] (Obs. A-E1, 19/10/2000)

De la misma forma en los siguientes juegos al teclado se observa la participación directa de los padres y madres, ayudando a colocar las manos de los niños y niñas correctamente en el teclado y fijándose en que pulsan las teclas con los dedos concretos que Nuria les indica.

[Juego al Teclado: *Vamos a silbar.* Los niños y niñas van a los teclados y lo practican con ellos apagados. Cantan los nombres de las notas mientras pulsan los dedos 1, 2, 3 de la mano derecha. **Los padres y las madres les ayudan.**] (Obs. A-E1, 18/01/2001)





[Juego al Teclado: *Las ranas*. Nuria les invita a ir a los teclados. Lo practican con sonido. Cantan el nombre de las notas mientras pulsan sus dedos. **El ambiente ahora es bastante bullicioso ya que las mamás de Silvia, Teresa, Antonio y Pedro intentan ayudar a sus hijos e hijas indicándoles los dedos que deben pulsar**]. (Obs. A-E1, 15/02/2001)



En Piezas de Repertorio

A medida que los niños y niñas adquieren soltura en el teclado, gracias a la disciplina de trabajar espacios cortos de tiempo en el instrumento, y acostumbrados ya al tipo de enseñanza colectiva por imitación, cada vez requieren menos ayuda por parte de sus acompañantes, que aún así no bajan la guardia y permanecen atentos y vigilantes, sobre todo en las actividades de teclado. Pondremos un ejemplo extraído del nivel de *Estrellita 2*.

La participación activa de los padres y madres se puede observar esta vez en una actividad rítmica cuyo objetivo parece ser captar el ritmo interno del acompañamiento de la frase A de una pieza de Repertorio: *Merry Dance*. Se refleja en las observaciones del 27 de noviembre de 2001, y en la del 4 de diciembre de 2001, en la clase de *Estrellita 2*. Nuria solicita la participación de padres y madres para que practiquen, palmeando con los niños y niñas los dos esquemas rítmicos extraídos de dicha pieza de repertorio.

[Nuria: “**Vamos a hacer ahora una cosa. Vamos a ponernos con las mamás.**” Hoy todas las acompañantes son mamás. Nuria escribe en la pizarra el ritmo interno correspondiente a los cuatro primeros compases del acompañamiento de la pieza (frase A)



Cada niño/a se ha ido junto a su mamá.[...]

Nuria muestra, palmeando con Silvia, cómo se realiza el primer esquema rítmico. Todos lo ven.[...]

A continuación, **todos practican con sus mamás**, imitando a Nuria, en eco. Ella ahora lo hace de forma expresiva, con sus manos al aire. Realizan primero el esquema rítmico correspondiente al primer compás y después el del tercero por ser diferente. Repiten cada uno de ellos varias veces]. (Obs. A-E2, 27/11/2001)

*** **

[Nuria: “¡Con los papás! Vamos a dar palmas!”

Ostinato:



Practican siguiendo las indicaciones de Nuria: “¡Y...!” ésta es la señal para dar las tres palmadas y esperar una nueva orden.

Esther, de pie, de frente a su madre, da la primera palmada consigo misma y las otras dos con su mamá. Ella intenta explicarle que no es así, pero la niña no hace caso.

Silvia, en la misma posición que Esther, lo practica con su madre; se lo toma con seriedad. Parece que intenta grabarlo en su cabecita.

Mamen lo practica con su padre, está sentada sobre sus rodillas. Sonríen y se miran mientras practican.

Hacen el esquema del primer compás varias veces.

Después practican el esquema rítmico correspondiente al tercer compás:



A continuación realizan los dos esquemas rítmicos, tal como está escrito en la pizarra:



Silvia cuenta mientras palmea con su mamá: 1,2,3 [silencio] 1, 2, 3 [silencio] 1, [silencio] 2 [silencio] 1,2,3, [silencio] Al comenzar lo hace muy rápido. Después enseguida se ajusta al *tempo* del grupo, marcado por Nuria.

Al terminar, Nuria dirigiéndose a mí : “Apunta que me han hecho todos los silencios los niños y los padres, ¡y nunca me los hacen!”.

Nos reímos. Se respira buen ambiente en la clase]. (Obs. A-E2, 04/12/2001)

En el ejemplo anteriormente expuesto se pueden observar las reacciones individuales de cada alumna y la diferente forma de trabajar con su acompañante ante la orden de Nuria. La atención y la comprensión hacia estas diferencias individuales planteadas enriquecen la tarea docente y contribuyen a crear un clima agradable, adaptado a las necesidades de cada alumno o alumna.

En la Despedida

Las madres y los padres se muestran atentos a las necesidades de los niños y niñas en la clase de Música, como muestra el siguiente ejemplo, en el que les preparan el sonajero³⁰⁴, o les acercan otro instrumento para acompañar la canción de despedida. Estos últimos momentos a veces son un poco precipitados y concretamente en la observación del 26 de abril de 2001 hay un poco de confusión. Nuria, la profesora, retoma el control pidiendo la colaboración de los padres y madres en el canto. La situación que exponemos a continuación ocurrió en una clase de *Estrellita 1*.

Nuria: “¡Vamos a la cama!” “Venimos por aquí. ¿Sonajeros, cogemos?”

Niños y niñas: “¡Sí!”

[A Esther le tiene preparado el sonajero su papá. La niña se acerca, lo coge y es la primera en volver junto a Nuria.

Teresa también se acerca a por su sonajero.

Mamen toma una sonajas de la estantería de los instrumentos.

Antonio y Pedro permanecen inmóviles en el sitio. Se encuentran en el espacio destinado a movimiento, en la cabecera de la clase, muy cerca del teclado de Nuria, preparados para cantar la canción de despedida.

La mamá de Pedro le acerca a su hijo unos cascabeles. Pedro, con sus manos metidas en los bolsillos de los pantalones, no hace ademán de coger el instrumento, por lo que ella se lo ofrece a Antonio, que toma el instrumento entre sus manos. **La mamá de Antonio, que también se había acercado a los niños con unas sonajas para su hijo, intenta ahora dárselas a Pedro.** Éste, sin sacarse las manos de los bolsillos de los pantalones, hace un gesto negativo con la cabeza, indicando que no quiere el instrumento

[...] Han cantado la canción de despedida, pero en medio de todo el revuelo.

Nuria: “¡Esto es muy poco convincente!”, y a los niños y niñas ahora: “¿La cantamos de nuevo y les decimos a los papás y a las mamás que canten también con nosotros?”

Niños y niñas: “¡Sí!”

Cantan de nuevo la canción, ahora todos juntos: padres, madres, niños y niñas. (Obs. A-E1, 26/04/2001).



³⁰⁴ Forma parte del material específico de Yamaha para el Curso *Estrellita*. Para más información ver apartado 1.4.8 del presente capítulo.

A lo largo de los dos cursos de la observación de este grupo de *Estrellita A* se han recogido igualmente en las observaciones numerosas *muestras individuales* tanto de refuerzos positivos de los padres y madres simplemente con su presencia como de participación activa de los mismos en el aprendizaje musical de sus hijos o hijas. Hay que señalar que la relación interpersonal de cada alumno o alumna con su acompañante, parece marcar las pautas del tipo de refuerzo necesario. Por tanto, es difícil generalizar, parece más conveniente reflejar los diferentes tipos de interrelación padres-madres, hijos-hijas que se producen en el aula, ya que el ambiente general de la clase es la suma de estos pequeños *microclimas de relación*.

Pondremos algunos ejemplos de refuerzos individuales referidos al nivel de *Estrellita 1*:

Este tipo de refuerzos aparecen por norma general en las actividades relacionadas con el instrumento de teclado, es decir, en el trabajo de las *Piezas de Repertorio* o de *Juegos al Teclado*.

Silvia parece no necesitar en las clases de Música nada más allá del apoyo proporcionado por la presencia materna junto a ella. En las observaciones se recoge que su madre, atenta a las necesidades de su hija, observa como Silvia sigue en todo momento las indicaciones de Nuria.

[Silvia lo hace muy bien y **sin ayuda. Su madre la mira tranquila**] Trabajo de pieza de Repertorio. Obs. A-E1 22/03/2001)

En el caso de **Esther**, tanto su padre como su madre ayudan a la niña cuando ésta solicita ayuda. Por lo demás, parecen mantenerse un poco al margen. Se observa en cambio que la niña a veces manifiesta actitudes que pueden hacer pensar que busca el apoyo materno o paterno, como si necesitase la confirmación de que hace las cosas correctamente.

[La mamá de Esther se mantiene al margen, con aspecto distraído. Tan sólo una vez que **Esther le pregunta, ella le indica correctamente el dedo que debe mover.**] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 29/03/2001)

*** **

[Esther está atenta y realiza lo indicado por Nuria; mira a su padre con gesto interrogante, como buscando la afirmación de éste. **Su padre realiza un gesto de asentimiento con la cabeza**] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 26/04/2001).

*** **

[Esther hoy parece buscar especialmente el apoyo de su madre. Mientras espera a que Nuria llegue a su sitio, ella se desplaza a la esquina izquierda de la banqueta, manteniéndose así muy cerca de la silla de su madre. **Ensaya y le pregunta "¿Está bien?" Ella parece distraída y mira hacia otro lado. Sólo**

atiende a la niña cuando ésta demanda su atención reiteradamente]. Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs. A-E1, 08/02/2001)

Teresa busca igualmente el refuerzo y la aprobación de su madre con intercambio de miradas, cuando realizan las tareas al teclado. La actitud de su madre en este caso es solícita tanto a corroborar el buen hacer de su hija como a participar activamente, corrigiendo a la niña en la práctica al teclado cuando lo considera necesario. A Teresa no parecen gustarle este tipo de correcciones.

[Teresa practica sentada al teclado siguiendo las indicaciones de Nuria y lo hace correctamente. Parece concentrada. **Su mamá la mira con gesto de aprobación y asiente cada vez que la niña le lanza una mirada interrogante]** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 03/05/2001)

*** **

[Teresa se confunde; **su madre le indica con su mano el dedo que debe tocar. Ella pone gesto de enfado y muestra impaciencia**, como si no le gustase nada que la corrigiese] Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs.A-E1, 08/02/2001).

En el caso de **Mario** se observa frecuentemente comunicación verbal entre el niño y su acompañante: padre o madre, así como un elevado grado de participación activa por parte del acompañante en el trabajo al teclado.

[Mario exclama, mirando a su padre: “¡Uy, qué difícil!”. Sigue practicando mientras **su padre le ayuda indicándole los dedos que debe mover.**] Trabajo sobre Juego al Teclado (Obs A-E1, 26/10/2000)

*** **

[**El papá de Mario le canta “Soool-Doo” con correcta afinación**, mientras Mario toca dichas notas con los dedos 1-5 respectivamente de su mano izquierda en el teclado]. Trabajo sobre Juego al Teclado (Obs. A-E1, 29/03/2001)

*** **

[Mario mantiene también la concentración. **Su mamá le va diciendo suavemente el nombre de las notas que debe tocar]** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 03/05/2001).

*** **

[Mario también está atento. **Su mamá le toca suavemente los deditos que tiene que bajar]** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs.A-E1 17/05/2001)

Antonio necesita bastante refuerzo activo por parte de los padres. La actitud tanto del padre como de la madre cuando le acompañan a clase es apoyarle y ayudar cuando es necesario, pero también intentar que el niño despierte y comience a realizar los ejercicios por sí mismo. Antonio se muestra a veces pasivo o desganado en las clases.

[**Su madre repite suavemente a Antonio las indicaciones de Nuria]** Trabajo sobre un Juego al Teclado (obs. A-E1, 19/10/2000)

*** **

[Se trata de mostrar al aire los dedos 1, 2, 3. **Antonio no los muestra hasta que su padre no le indica cuál debe mover**] Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs A-E1, 02/11/2000)

*** **

[Antonio está *agazapado* en el último teclado de la clase. Casi no se le ve. Tiene la mano derecha colocada sobre el teclado. **Su madre le toca con su dedo índice sobre los dedos que él tiene que pulsar.**] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 26/04/2001)

*** **

[Antonio tiene la mano preparada sobre el teclado, pero **reclama la atención de su madre, cogiéndole el dedo índice de la mano para que ella le señale los dedos que debe mover. Su madre le habla suavemente; parece intentar que el niño lo haga solo**] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 26/04/2001).

*** **

[La mamá de Antonio le tiene que indicar los deditos que tiene que pulsar, lo hace tocando suavemente con su índice los dedos correspondientes de Antonio, pero el niño parece feliz de que le faciliten así su tarea. Su cara es de placidez. Su mamá se desespera un poco y le hunde ahora nerviosamente los dedos en el teclado. Antonio la mira y se ríe, cerrando los ojitos.] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 03/05/2001)

Pedro también parece necesitar en la clase mucho apoyo por parte del acompañante: su madre frecuentemente y a veces su padre. Las indicaciones verbales y la participación activa por parte de su madre principalmente, ayudan al niño a seguir adelante. Al igual que Antonio, a veces muestra pasividad. En las anotaciones de las observaciones aparece como un niño al que le cuesta concentrarse en las actividades de la clase de música: a duras penas sigue las indicaciones de Nuria; necesita mucho apoyo externo y motivación, y esto se manifiesta especialmente en las actividades al teclado. A veces se le ve cansado o malhumorado.

[Practican en sus teclados el ostinato:



Pedro lo realiza mientras **mira fijamente a su mamá, que le indica verbalmente las veces que debe mover el dedo pulgar de la mano derecha: “un, dos, tres”**] Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs A-E1, 02/11/2000)

*** **

[Al que más parece que le cuesta hacerlo es a Pedro; **su mamá le ayuda a practicarlo, tocándole los deditos que debe bajar**] Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs. A-E1, 01/02/2001)

*** **

[Pedro está sentado en el teclado con su espalda torcida y su cuerpo dejado caer hacia la pared como si no tuviera fuerzas o se sintiera cansado. **Su madre le va**

repitiendo con paciencia lo que indica Nuria; parece poner mucho empeño en que el niño lo realice [...] Pedro parece que lo hace sin ganas. **Su madre está atenta y le indica los dedos que debe bajar, pero él no realiza el esfuerzo de pulsar las teclas.** Con su mano izquierda se frota un ojo y luego se rasca la espalda. [...] No parece estar centrado en la tarea.] Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 26/04/2001).

*** **

[Van a los teclados. Nuria: “¡Mano derecha todos!”

Los niños y niñas tienen colocada la mano derecha con el pulgar en el Do central. Pedro tiene desplazada la mano: Su pulgar toca la tecla del Si. **Su mamá le acaricia de arriba abajo el dedo 2 con un rotulador que tiene en la mano y después le toca el pulgar mientras le dice algo con voz suave. Probablemente le está diciendo que la mano no está bien colocada, ya que el niño modifica la posición de la mano y la coloca ahora perfectamente. Mira a su madre. Ella le dedica un gesto de aprobación.** [...] Pedro no practica. Deja resbalar sus dedos hasta que por fin los quita del teclado [...] **[Su madre coge entonces la partitura del atril y apunta en ella, debajo de las notas, el nombre de las mismas, que está indicando Nuria en alta voz]** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs.A-E1, 26/04/2001).

Mamen parece necesitar poca ayuda en la clase de Música. Al igual que Silvia parece concentrarse bien en las tareas cuando se trata de seguir las indicaciones de Nuria en las piezas de Repertorio o Juegos al Teclado. Su madre que es la que la acompaña casi siempre en las clases, refuerza a su hija fundamentalmente con su presencia y participando mediante el canto en alguna de las actividades de Repertorio de teclado así como declarando su gusto por las actividades que se realizan.

[La mamá de Mamen está callada pero atenta a su hija, que practica y lo hace correctamente] Trabajo sobre un Juego al Teclado (Obs. A-E1, 15/02/2001)

*** **

[Mamen parece muy centrada en su tarea de practicar al teclado. **No requiere la ayuda de su madre, que está sentada a su lado tranquilamente, observando.** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs.A-E1, 26/04/2001).

*** **

[Mamen lo hace poniendo mucho interés. Mira atentamente sus dedos. Parece muy concentrada. [...]. **Su mamá, sentada junto a ella, canta la canción con la letra. “¡Me encanta!. ¡Precioso!” exclama, cuando termina la canción]** Trabajo sobre una pieza de Repertorio (Obs. A-E1, 15/02/2001).

Refuerzos individuales referidos al nivel de *Estrellita 2*

Sigue habiendo muestras por parte de los padres y madres de *refuerzos individuales* hacia el alumnado, aunque se advierte ya que los niños y niñas no necesitan tanta ayuda. Depende, claro está, como siempre indicamos, de la concreción individual de cada alumno o alumna.

En el caso de **Silvia** su madre parece ser consciente de que la niña no necesita mucha ayuda, por lo que suele permanecer atenta a su lado y sólo interviene en ocasiones puntuales, cuando ve que es necesario.

[Nuria canta los nombres de las notas mientras, dedos al aire, muestra cuáles deben bajar. Los niños y niñas practican en los teclados, sin sonido.[...]

Silvia parece muy concentrada. Su mamá está atenta a las demandas de la profesora y a la respuesta de la niña. No interviene en ningún momento. Silvia sigue perfectamente las indicaciones de Nuria.] Trabajo sobre la Pieza de Repertorio *Cu cú*. (Obs. A-E2, 23/10/2001)

A veces se observa alguna muestra cariñosa por parte de la madre de Silvia hacia su hija, como refuerzo de su buena actuación en la clase.

[En el trabajo de una pieza de Repertorio, el 4 diciembre de 2001, Silvia sigue atentamente las indicaciones de Nuria, que está frente a los niños y niñas trabajando con ellos, indicaciones con dedos al aire, en espejo. El esfuerzo de concentración que realizan los pequeños para seguir las órdenes de la profesora, es importante, quizá por eso, cuando al terminar Nuria exclama, mirándolos con satisfacción: “¡Bien!” **la mamá de Silvia le acaricia la cara a la niña**] (Obs. A-E2, 04/12/2001)

En el caso de **Esther**, y siguiendo la misma línea que en el primer año, su madre atiende las demandas de la niña sólo cuando ésta lo solicita.

[Primero, junto a Nuria, cantan la canción con la letra y luego con nombre de notas. Después van a los teclados.

Nuria: “Colocamos la mano derecha”

Esther está distraída. Pregunta a su madre suavemente qué ha dicho Nuria. Su madre le indica verbalmente lo que debe hacer. Esther coloca entonces la mano derecha correctamente en la posición de pentacordio a partir del Do central.] Trabajo sobre la Pieza de Repertorio: *Cu cú*. (Obs. 06/11/2001)

La niña parece haber acusado el cambio de nivel de *Estrellita 1* al 2. A veces le cuesta un poco de trabajo seguir el ritmo de la clase en las actividades referidas al instrumento. Nuria suele tener gestos de ánimo para ella. Cuando consigue algún extra, como una pegatina, premio de su esfuerzo, la niña busca la aprobación de su madre. En estos casos su simple presencia parece reforzarla porque ofrece a Esther la oportunidad de mostrarle en ese momento concreto su triunfo.

[Esther tiene las manos relajadas y colocadas correctamente en el teclado. Los pies apoyan en el suelo, ya que está sentada en el borde de la banqueta. Sigue con atención las órdenes de Nuria, que indica con sus dedos en el libro. La niña mira alternativamente al lugar de la partitura señalado por Nuria y a sus propias manos en el teclado. Parece que le cuesta un poco seguir las órdenes verbales que le da Nuria [...]

De lejos se oye a Silvia cantar las notas de la melodía que toca Esther. [...]

Al terminar, Nuria, valorando el esfuerzo de la niña: “¡Qué bien! ¡Cómo le mandamos las órdenes a los dedos de las dos manos!”

Le coloca en la hoja del libro una pegatina grande. La niña parece satisfecha; se le ilumina la cara. Le muestra la pegatina a su mamá. Ésta sonríe.] Control individual sobre una Pieza de Repertorio: *Arco Iris*. (Obs. A-E2, 11/12/2001)

Otras veces las palabras de aliento, en este caso de su padre, animan a Esther a realizar la tarea de concentración necesaria para tocar con las dos manos a la vez en el instrumento.

[A Esther parece costarle un poco de trabajo conseguir que los dedos de ambas manos bajen simultáneamente, pero parece concentrada y lo hace, aunque lentamente. **Su padre la anima: “¡Muy bien!”**] Trabajo sobre una pieza de Repertorio: *Marcha de las abejas* (Obs. A-E2, 05/02/2002)

La madre de **Teresa** mantiene con su hija la misma línea de actuación que en *Estrellita 1*. Participa y se implica en el aprendizaje musical permaneciendo a su lado y dándole muestras de apoyo cuando es necesario, como en este ejemplo que proponemos a continuación, en el que se observa cómo Teresa parece cansada y busca refugio en su madre. Ya está terminando la clase y los niños y niñas están junto a Nuria comentando las figuraciones que aparecen en la partitura de una pieza de repertorio. Su madre le proporciona el apoyo afectivo necesario para que la niña pueda aguantar hasta el final de la clase:

[Teresa se aleja de los demás y **se acerca a su madre.**

Su mamá dice mientras le acaricia el pelo: “no puede con el sueño que tiene. ¡Está cansada!”.

Nuria: “¡Espera, vente, Teresa, un momentito!..”

La niña se acerca de nuevo al grupo. Su madre sigue comentando a la mamá de Esther que Teresa necesita dormir mucho, que siempre tiene sueño]. (Obs. A-E2, 27/11/2001)

En este ejemplo se pone también de manifiesto la ayuda que los padres y madres pueden prestar como conocedores íntimos de las características personales de sus hijos o hijas. Ellos más que nadie pueden saber, a estas edades en que la vinculación es muy fuerte, las necesidades o estado de ánimo de sus hijos o hijas y ayudar a canalizar las energías del niño o niña en cada momento, para el mejor aprovechamiento de la situación de aprendizaje.

Teresa demanda a veces este apoyo afectivo. En la clase del 26 de febrero de 2002 recojo en mi Diario de observaciones cómo mientras espera a Nuria, que está pasando por los sitios de los niños y niñas realizando control

individual de una pieza de Repertorio, sin motivo aparente, se levanta del teclado y se abraza a su madre. Es como si necesitara apoyo afectivo para *recargar sus pilas*.

[**Teresa se levanta de su teclado y abraza a su madre.** Ella recibe amorosamente a la niña entre sus brazos. A continuación Teresa **se sienta nuevamente en su teclado y vuelve a practicar**, esperando la llegada de Nuria] (Obs. A-E2, 26/02/2002)

Mamen parece no necesitar mucha atención por parte de su madre o de su padre en las clases de Música. Ella parece capaz de concentrarse sola en las actividades de teclado, de seguir a Nuria por imitación en los movimientos que realiza en el aire con sus dedos, etc.

La madre de Mamen suele ir este segundo año con su bebé a clase. Mamen, al igual que Silvia el año anterior, también busca momentos puntuales entre las actividades, para acercarse a su hermanita y demostrarle su cariño. Estas muestras externas de afectividad, que la niña realiza de forma espontánea y sin que nadie interfiera en su manera de comportarse, parecen servirle de desahogo y contribuir a su nivel de concentración posterior en las tareas. En la observación del 27 de noviembre se recogieron varios ejemplos de este tipo. Ese día Mamen parecía necesitar especialmente sentirse cercana a su madre y a la pequeña.

En el primer ejemplo que vamos a mostrar se observa además cómo el momento dedicado al teclado supone un esfuerzo considerable de atención y concentración para el alumnado. Nuria está realizando control individual de una pieza de Repertorio: *Arco Iris*. Cuando llega a Mamen, la niña se concentra en la tarea y lo realiza con efectividad, pero a continuación, cuando Nuria pasa a ver a la siguiente alumna, Mamen se toma su pequeño momento de relax y busca el calor de las personas más cercanas a ella.

[Nuria: "Vamos a ver, Mamen." Se acerca a ella.

Comienza a indicarle: "Pequeñito con dedo tres."

Mamen lo hace con cuidado, lento pero bien. Disocia perfectamente los movimientos de las manos izquierda y derecha; de esta forma es capaz de realizar simultáneamente las blancas con puntillo de la mano izquierda frente a las tres negras de la mano derecha. Al terminar, Nuria le dice: "¡Qué bien, Mamen!"

Ella suspira de forma honda mientras deja caer sus manos sobre el teclado. Suenan todas las teclas pulsadas, y Mamen se asusta con el ruido, y las levanta rápidamente. Nuria y ella se ríen. "¡Uy!" dice Nuria. Parece que la niña necesitaba liberar tensión después del esfuerzo de concentración.

Nuria pasa ahora a ver a Esther. **Mamen mientras tanto se ha colado por debajo de su teclado hasta llegar cerca de Carlos. Habla con él un momento y**

se ríen. Después vuelve a subir a su asiento del teclado; se acerca a su hermanita y la besa. Se la ve ahora más relajada]. (Obs. A-E2, 27/11/2001)

En esta misma clase se produce otra situación significativa de este tipo. Los niños y niñas están junto a Nuria y han terminado una actividad. La profesora indica el comienzo de la siguiente: *El Juego de los Sacos*, que se realiza en el espacio dedicado a movimiento, en la cabecera de la clase, muy cerca de donde están situados ahora, alrededor del teclado de Nuria.

[Nuria: “¡Juego de los sacos!”

Esther: “¡Qué bien!”

Nuria, dirigiéndose a mí: “Les encanta, ¡como saben que es lo último!”

Todos los niños/as se colocan en el espacio destinado a movimiento. Mamen mira a su madre, se desplaza rápidamente a darle un beso a su hermanita y vuelve al sitio de nuevo; ya se muestra dispuesta para el juego de los sacos.]
(Obs. A-E2, 27/11/2001)

Los propios padres se muestran a veces asombrados de los progresos de sus hijos o hijas en la clase de Música. Es el caso del padre de Mamen en la clase de *Estrellita 2* del 4 de diciembre de 2001. Hacía tiempo que no acompañaba a la niña. Les escucha cantar varias piezas de Solfeo Memorizado junto a Nuria, cantando de oído y con nombre de notas. Al terminar la actividad el papá de Mamen exclama de forma espontánea: “¡Qué pasada!” (Obs. A-E2, 04/12/2001)

Por lo general Mamen aunque no necesite ayuda en las clases de Música, parece disfrutar con su madre o su padre junto a ella, y le gusta expresar cómo se siente, cruzando miradas, mediante gestos de complicidad o con indicaciones verbales: en la clase del 12 de marzo de 2002, después de practicar un Juego al Teclado, *El elefante inocente*, con cara de satisfacción mira a su madre, que está junto a ella y exclama: “¡Qué chuli, mami!” (Obs. A-E2, 12/03/2002). La exteriorización de estos sentimientos emotivos que surgen al escuchar música siempre están ligados a la percepción sensorial. Moog (1976)³⁰⁵ indica que el sentimiento es parte de la experiencia musical.

Carlos es un alumno nuevo en mis observaciones, ya que el año anterior estaba en otro grupo. A él siempre le acompaña su madre a clase. Ella está muy atenta a sus necesidades, y controla cualquier eventualidad que pueda surgir, como por ejemplo el día que Carlos intentaba tocar en el teclado con un gran anillo de goma azul en el dedo anular de su mano derecha:

[Los niños y niñas se dirigen a sus teclados para tocar la canción.

Carlos tiene puesto en el dedo anular de la mano derecha un anillo, un aro grueso azul de goma. **Su mamá intenta que se lo quite para tocar, ya que afecta a la movilidad de los dedos. El niño no quiere. Ella hace ademán de quitárselo. El niño retira rápidamente la mano del teclado.**

³⁰⁵ MOOG, HELMUT (1976) *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London. England: Schott & Co. Ltd

Su mamá entonces le toma la mano entre las suyas y se lo quita suavemente mientras le dice: “Cuando tú seas un buen pianista entonces llevarás los anillos que tú quieras.” El niño parece conformarse. Coloca nuevamente la mano en el teclado y parece dispuesto a atender a las órdenes de Nuria.] Trabajo sobre una pieza de Repertorio: *Marcha de las abejas* (Obs. A-E2, 19/02/2002)

Carlos normalmente sigue sin problema las indicaciones de Nuria, pero busca apoyo en su madre, mediante miradas y gestos. A ella se la ve implicada en el proceso de aprendizaje del niño.

[Carlos está atento. Toca siguiendo las indicaciones de Nuria.[...] **Cuando se confunde mira a su madre y ambos ríen con gesto de complicidad. Ella parece seguir con atención el proceso de aprendizaje** y entenderlo. Se muestra muy interesada.] Trabajo sobre una pieza de Repertorio: *Marcha de las abejas* (Obs. A-E2, 19/02/2002)

También se expresa a veces verbalmente, explicando a su madre lo indicado por Nuria. En estos casos ella le escucha atentamente. Me llamó la atención, en la clase del 5 de marzo de 2002 la transferencia de aprendizaje de Carlos utilizando conceptos lógico-matemáticos en la explicación que ofreció a su madre sobre lo que tenían que hacer en el Juego al teclado *El elefante inocente*. Dicho juego al teclado trabaja el cambio de acorde de Dominante a Tónica y de Tónica a Dominante en la tonalidad de Sol Mayor. Los niños habían practicado primeramente la discriminación auditiva de ambos acordes mediante una audición activa con el acompañamiento del CD, realizando movimientos corporales simulando la trompa de un elefante que subía y bajaba en el aire. Posteriormente Nuria les había explicado en la pizarra: “es la familia de Sol y hay que tocar el Fa...” Mamen: “con nota negra” Nuria había escrito los acordes en la pizarra y les había mostrado en el teclado de papel con sus dedos cómo debían realizar el cambio de uno a otro. Los niños se dirigen a sus teclados. Es la primera vez que lo van a realizar en ellos.



Figura 28. Libro del alumno *Estrellita 2*, pp. 26-27. Yamaha Music Foundation.

[Carlos, sentado frente a su teclado observa atentamente la lámina del libro, puesto sobre su atril. Después de un momento de silencio, **dice a su mamá: "¡Qué fácil!" Su cara es de sorpresa; señala en la partitura mientras continúa su explicación: "Sólo hay que tocarlo 4 veces"** se refiere al acorde. **"Bueno, 2 cada uno"** cuando repara en que el acorde de tónica aparece dos veces y el de dominante otras dos]. (Obs. A-E2, 05/03/2002)

El momento de la Revisión de la Tarea también suele ser apropiado para hacer a los padres y madres copartícipes del aprendizaje musical. En el ejemplo siguiente Silvia y Mamen se muestran especialmente comunicativas con sus madres después de la corrección de la tarea por parte de Nuria. Les muestran el cuaderno de trabajo, indicándoles lo que tienen que hacer para la próxima clase:

[Nuria. "¿Y la tarea, quién ha hecho la tarea?"

Esther dice: "Yo"

Silvia: "Y yo."

Les mira la tarea a las dos niñas. [...]

La tarea consistía en escribir *Hermosas estrellas* en clave de Fa. Nuria les señala las figuras que son negras, poniéndoles un puntito de rotulador en el medio de la cabeza, indicando a las niñas que rellenen las cabezas de dichas notas de color negro para la semana próxima.[...]

Silvia se acerca a su mamá con el libro de trabajo abierto y se lo muestra, mientras le dice: "Todo lo que tiene puntito, hay que poner negras". Su madre, que la ha escuchado atentamente, asiente con la cabeza.

Mamen también ha hecho su tarea. Se ha acercado a Nuria un poco después, se la ha enseñado y ha recibido por parte de la profesora la misma recomendación que Silvia. **Mamen se acerca ahora a su madre con el libro de trabajo todavía abierto por la página 5 y se lo pone en el regazo diciendo: "las que tienen puntito tengo que rellenarlas; son negras". La mamá escucha con atención a la niña y sonríe mientras asiente.**] (Obs. A-E2, 06/11/2001)

También Teresa incluye a su madre cuando se habla de la tarea. La hace copartícipe de su obligación. Ella corrobora sentirse responsable de que la niña la haga. Parece ser consciente del tipo de apoyo que necesitan en casa a esta edad para la realización de la misma. En este ejemplo se observa igualmente como el padre de Esther también se atribuye a sí mismo el olvido de la tarea. En cierto modo esta forma de hablar supone la concienciación de su labor como ayudantes de los niños y niñas en el aprendizaje musical.

[Nuria: "¿Tenemos tarea?"

Niños y niñas: "Sí."

Nuria: "¿La traemos?"

Mamá de Teresa: "No."

Teresa: **"Siempre se nos olvida."**

Su madre: **"No, se me olvida a mí."**

El papá de Esther: **"¡A mí también se me ha olvidado!"**].(Obs. A-E2, 26/02/2002)

En este sentido la actitud de la madre de Mamen parece ser diferente. Intenta que la niña sea consciente de que hay que trabajar en casa durante la semana; con este objeto parece que le hace repetir las indicaciones que da Nuria al final de la clase sobre el trabajo a realizar en casa.

[Cantan la canción de despedida.

Nuria: "¡Hay que practicar la canción de los canguros!".

La mamá de Mamen pregunta a la niña, como si no hubiera entendido bien:
"¿Hay que..?".

Mamen a su madre: "¡Practicar!"

La mamá, mirándome de reojo, y sonriendo: "¡Ah... practicar!"] (Obs. A-E2, 11/12/2001)

Podemos indicar a modo de resumen que cada alumno o alumna necesita diferente tipo de apoyo por parte de sus padres y madres en la clase de Música. Parece ser que en general la presencia de los padres y madres en la clase ofrece seguridad y confianza a los niños y niñas, que se sienten *arropados* al compartir la experiencia musical con sus padres y madres. La participación activa de éstos en momentos como el saludo, la despedida o su implicación en la realización de las tareas para casa, parecen ser importantes para los pequeños y contribuir tanto a su bienestar en clase como a su progreso en el desarrollo de la habilidad musical.

El mayor nivel de implicación de los padres y madres en el aprendizaje musical de sus hijos o hijas, se observa en clase precisamente en los momentos de la realización de actividades de teclado: *Juegos al Teclado y Piezas de Repertorio*. En estos casos, los *gestos* de ayuda y participación activa como se ha ilustrado con diferentes ejemplos, son variados:

- Permanecer atentos al niño o a la niña cuidando que mantenga la atención y concentración durante la actividad.
- Gestos diversos, miradas de complicidad, entrecruzamiento de sonrisas entre padres y madres e hijos o hijas.
- Comunicación verbal
- Ayuda directa:

Programar timbres en el teclado

Colocar correctamente la mano del niño o niña en el teclado

Marcar con el dedo índice encima de los propios dedos del niño o niña, las notas que debe pulsar.

Verbalizar o cantar las notas que el niño o niña debe tocar.

1.2.2.2 EL GRUPO ESTRELLITA B

De la misma forma que ocurría en *Estrellita A* los **refuerzos** detectados por parte de la **colectividad** de los padres y madres en las clases surgen en momentos puntuales, aunque se observa una disminución de los mismos, que quedan reducidos al *saludo* donde, como es costumbre, los padres y madres participan activamente mediante el canto en la canción de bienvenida.

En cuanto a los **refuerzos individuales** y participación activa de los acompañantes se ha observado que se concentran en los momentos de actividades relacionadas con el instrumento: *Juegos al Teclado* y *Piezas de Repertorio*, y que se adaptan a las necesidades de los diferentes alumnos o alumnas y al tipo de relación establecida entre padres-madres e hijos-hijas en cada caso.

Pondremos algunos ejemplos extraídos del Diario de Observaciones que reflejarán la situación de cada alumno o alumna en particular con respecto a su acompañante y el seguimiento realizado por los mismos en el aula a lo largo de estos dos años de observación.

Nivel de *Estrellita 3*

La profesora de este nivel, Corina, promueve mucho la enseñanza individual en las actividades relacionadas con el teclado, trabajando pocas veces en conjunto. Esto deriva en dilatados períodos dedicados al trabajo personal de los niños y niñas en el instrumento, en los cuales son ayudados o *vigilados* por su acompañante, recibiendo además la atención individualizada por parte de la profesora. Se ha observado la posición de los acompañantes en cada caso y la interrelación establecida entre padres-madres, hijos-hijas en estos espacios de tiempo.

Pilar, busca el refuerzo en la presencia de su padre o de su madre mediante miradas o demandando verbalmente ayuda, en las ocasiones en que estudian las piezas de teclado de forma individual en clase:

[Pilar practica mientras su padre la observa con atención. **Ella, cada vez que termina de tocar, le dirige una mirada interrogante, como si quisiera corroborar que lo ha hecho correctamente.**] Trabajo individual sobre una *Pieza de Repertorio: Los Osos* (Obs. B-E3, 30/10/2000)

Cuando la acompaña su padre, se observa entre ellos una especial complicidad. Él la ayuda en estos momentos de trabajo personal, y ella demanda su atención de diversas maneras.

Trabajo individual sobre la Pieza de Repertorio: *La gallina y los pollitos*.

[Corina les deja estudiar solos [...]. **El papá de Pilar ayuda a su hija. Le hace ver que el Fa del segundo compás de la mano izquierda dura dos tiempos.** La niña le daba sólo un tiempo de duración. [...]

Pilar es ayudada por su padre, que lee perfectamente la partitura. Él detecta un problema en la lectura de Pilar: cuando encuentra un silencio de negra en la partitura, la niña dice: “si-lencio” empleando dos tiempos en decir la palabra, con lo que el silencio de negra se convierte en silencio de blanca. **Su padre se lo corrige.**[...]

El papá de Pilar [...] **mira y corrige constantemente a la niña cuando ésta practica, y Pilar no deja de ensayar.**] (Obs. B-E3, 11/12/2000)

*** **

Trabajo individual sobre un Juego al Teclado: *La marcha de los niños*.

[Corina: “¡Intentad tocarlo solos!” [...] **Pilar, a su padre: “¡Esto es muy difícil!” Él mira atentamente la partitura.** Pilar intenta entonces tocar los acordes; después de varios ensayos lo consigue. Parece que sólo el hecho de la presencia y la mirada atenta de su padre la anima en la consecución del reto.] (Obs. B-E3, 08/01/2001)

*** **

Trabajo individual sobre una pieza de Repertorio: *Ramillete de flores*

[Corina está atendiendo a Jesús. Pilar y Pablo practican por su cuenta. Cuando terminan de tocar la pieza ambos se detienen. En este momento entra el papá de Pilar en clase y **la niña repite la canción para él.**] (Obs. B-E3, 22/01/2001)

*** **

Trabajo individual sobre una Pieza de Repertorio: *Zapatillas rojas*

[Pilar ha practicado con Corina. Ahora estudia sola. **Su padre está muy atento. Le dice: “¡eh!” cuando se confunde, para que rectifique. Otras veces le indica: “¡más despacio!” Y después: “Intenta ahora tocarlo con las dos manos”**] (Obs. B-E3, 26/03/2001).

El padre de Pilar parece sentirse a gusto en las clases. A veces participa de forma espontánea, como en la sesión del 7 de mayo de 2001. Los niños tocaban todos juntos la pieza de Repertorio *Bailemos en el campo*, con acompañamiento de CD. El papá de Pilar se lanzó cantando en el interludio del tema, y marcando con un expresivo “¡Hum!” la entrada del tema A de la melodía, donde los niños tenían que tocar nuevamente el teclado. Pilar parecía divertida. El gesto de su padre la ayudó a entrar correctamente.

Cuando Pilar es acompañada por su madre, la situación cambia. Ella permanece atenta a las demandas de la niña, pero normalmente no interviene en su trabajo personal. Manifiesta en varias ocasiones que piensa que el trabajo lo debe resolver la niña por sí sola. Pilar, a la que a veces le cuesta ensayar sin ayuda, protesta. Su madre responde a sus demandas indicando que ella no tiene conocimientos musicales para poder ayudarla. Más bien parece una

excusa que le ayuda a mantener su filosofía sobre el hecho de que su hija debe resolver sus problemas de estudio por sí misma.

Trabajo individual de una Pieza de Repertorio: *Bailemos en el campo*.

[Pilar, a su madre: **"Pero es que tú no te pones conmigo como papá"**

Su madre le responde muy tranquila: **"Es que yo no sé. Pero estoy escuchando atentamente, y cuando suena mal, lo sé"**] (Obs. B-E3, 05/03/2001).

En esa misma clase, en el momento de revisar la tarea, la madre de Pilar deja igualmente clara su postura respecto a las obligaciones y tareas de Pilar.

[Corina: **"¡Vamos a la tarea!"**

Los niños se acercan a enseñársela. Corina corrige la tarea de Pilar, que está confundida.

Corina le pregunta a la niña: **"¿Es que lo has copiado de arriba?"**

Como la niña no contesta, Corina sonríe.

La mamá de Jesús se dirige entonces a la mamá de Pilar y le pregunta: "¿Ella lo ha copiado?"

La mamá de Pilar contesta: **"No sé. Tengo por costumbre no entrar en sus tareas. Que sea responsabilidad suya. Lo consulté con su profesor cuando era pequeña y desde entonces así lo hago."**] (Obs. B-E3, 05/03/2001).

Pablo va siempre acompañado por su madre; a veces va solo. El niño sigue muy bien las clases de Música y no presenta problemas. Quizá por eso su madre adopta una actitud parecida a la de la madre de Pilar: permanece a su lado, pero no interviene. Pablo es un niño que trabaja solo, sin demandar ayuda. A veces su madre realiza comentarios sobre el ensayo en casa de Pablo, o tiene algún gesto cariñoso para con él, mientras le escucha practicar en clase.

Trabajo individual sobre un Juego al teclado: *La marcha de los niños*

[Pablo lo lee solo, primero nota por nota y después tocando los acordes con su mano izquierda, las tres notas simultáneamente. **Su madre permanece a su lado. No le indica ni le ayuda**] (Obs. B-E3, 08/01/2001).

*** **

Trabajo individual sobre una Pieza de Repertorio: *Ramillete de flores*.

[Pilar y Pablo practican solos. **La mamá de Pablo está sentada junto a él, atenta al niño**]. (Obs. B-E3, 29/01/2001)

*** **

Trabajo individual sobre una Pieza de Repertorio: *Bailemos en el campo*.

[Pablo practica la canción completa con ambas manos, varias veces seguidas, y a velocidad. Cuando termina de hacerla, separa las manos del teclado y me mira fijamente.

[...] **La madre de Pablo le dice al niño: "Tú ya has repasado bastante". Nos reímos. Ella me comenta: "el otro día en casa no se acordaba de la gallina ni de ninguna otra, pero ésta le gusta mucho. La toca continuamente"**. (Obs. B-E3, 12/03/2001)

*** **

Trabajo individual sobre una Pieza de Repertorio: *Vals de las flores*.

[La mamá de Pablo, sentada a su lado, mira a su hijo, que trabaja solo en el teclado. [...] **con gesto cariñoso le acaricia el pelo al niño, que está trabajando por su cuenta.**] (Obs. B-E3, 07/05/2001)

Jesús es más pequeño que sus otros dos compañeros de clase de *Estrellita*. He observado que esto se traduce en una mayor atención individualizada hacia él por parte de Corina y también en una total dedicación e implicación de su madre. Parece pues recibir muchas más atenciones en general que los otros dos alumnos de la clase.

[Jesús es ayudado por su madre, que está muy pendiente de lo que dice Corina para después repetírselo al pequeño. El niño practica bajo su supervisión mientras dice: "¡no me sale!". **Su madre ha apuntado en la partitura el nombre de las notas. Comenta: "así puedo ayudarle luego en casa"**] Trabajo individual sobre una *Pieza de Repertorio: Los Osos* (Obs. B-E3, 06/11/2000)

Parece ser que a Jesús se le ofrece apoyo continuo, tanto en casa como en clase; esto último es algo notorio. Él por su parte, demanda dichas atenciones; hace las cosas mejor y más rápidamente cuando le están atendiendo. Si no, se bloquea o simplemente no lo hace. Pondremos un ejemplo del trabajo individual de Jesús, con la ayuda de su madre, en la clase del 4 de diciembre de 2000. Corina les había dado la partitura de un villancico: *Ya viene la vieja*, y después de cantarlo todos juntos, les indicó que intentaran tocar la melodía al teclado. Se observó cómo su madre le facilitaba el trabajo indicándole no sólo las notas en la partitura sino también los dedos que correspondían a las mismas, y cómo le animaba verbalmente a seguir trabajando. El niño se encuentra en clase muy apoyado.

[Jesús lo prepara con su madre. **Ella le va señalando los dedos que tiene que bajar y también le indica las notas en la partitura**, señalándolas igualmente con el dedo índice. El niño sólo mira la partitura y de reojo, cuando su madre le señala en ella las notas. **Azucena le anima: "Muy bien. ¡Ya tienes hecho esto y esto!"**. A veces pienso que Jesús avanza gracias a la insistencia y al tesón de su madre] (Obs. B-E3, 04/12/2000).

Según los comentarios de la madre del niño, en casa ocurre igual. Azucena parece realizar un seguimiento bastante exhaustivo de su comportamiento y responsabilidad en las actividades realizadas. En la clase del 13 de noviembre de 2000, en el trabajo de una pieza de Repertorio: *Buenos Días*, Corina pasa revisando individualmente a cada alumno. Después de atender a Jesús, éste ensaya siguiendo las indicaciones que Corina ha dado a su madre. Cuando posteriormente vuelve al sitio de Jesús, su madre le comenta el sistema que sigue para ayudar al niño a ser responsable con sus tareas en casa.

[Azucena: **"Yo le tengo puesto a Jesús en una tabla el nombre de las actividades que hace durante el día y le voy poniendo un punto rojo o verde según cómo realice cada actividad"**. Corina y ella se ríen.

Corina: **"¡Vaya, que lo tienes a raya!"**] (Obs. B-E3, 13/11/2000)

Corina indica a Azucena que debe procurar que el niño trabaje por sí mismo. Pero Azucena ha aprendido algo en las clases: que para que una pieza salga bien, hay que trabajar las dificultades por separado, y de esta manera contesta a Corina que Jesús todavía no es capaz de hacer eso. En este sentido parece que ella se considera la persona idónea para recordar a su hijo la forma adecuada de estudiar.

[Corina, a Pilar y a Pablo: **"¡Trabajad vosotros solos el Pájaro Azul!"**.

Ella se dirige a Jesús.

Después de observar un momento cómo Azucena trabaja con Jesús, Corina le aconseja a su madre: **"Procura que el niño no se apoye tanto en ti."**

Su madre: "Es que cuando se equivoca en una canción comienza nuevamente por el principio. No va donde tiene el problema."] (Obs. B-E3, 13/11/2000)

Azucena sirve de ayuda muchas veces con su participación activa en la clase. En la misma sesión del 13 de noviembre, Corina investigaba la soltura con que los niños leían la clave de Fa. Se establece entonces el siguiente diálogo:

[Corina: **"¿Dónde está el Do?"**] [les pregunta por el Do 3, del segundo espacio en clave de Fa]

Pilar: **"En la segunda línea."**

Corina: **"No, que conteste Jesús."**

Jesús: **"En la segunda fila."**

Corina: **"No"**

Jesús: **"En la segunda línea"**

Corina: **"No. Mira La casa de las notas."**

Jesús dirige su mirada hacia el cartel de *La casa de las notas*, donde aparecen las notas escritas en un doble pentagrama. Duda antes de contestar: **"En la 3ª, en el tercer..."**

Su madre, que parece haber detectado el problema de Jesús, interviene: "Es que cuenta de arriba abajo."

Corina entonces le ayuda a contar las líneas en el pentagrama de abajo arriba y llegan a la conclusión de que está en el segundo espacio]. (Obs. B-E3, 13/11/2000)

Como se puede observar es Azucena, la madre de Jesús la que indica claramente el problema del niño: estaba contando las líneas del pentagrama de arriba hacia abajo en vez de hacerlo de la forma correcta, de abajo hacia arriba. Su intervención verbal ayuda a la profesora a detectar el problema.

En clase, cuando se trata de ensayar alguna *Pieza de Repertorio* individualmente, algo frecuente en *Estrellita 3*, Azucena está muy atenta

siempre al trabajo del niño, y participa activamente corrigiéndole si coloca mal los dedos o si lee notas falsas en la partitura, pero sobre todo animándole a ensayar.

[Jesús está ensayando lo que le ha dicho Corina. **Su madre le presta mucha atención. No le da un respiro. En cuanto termina de tocar la pieza le insiste: "Otra vez más."**

Él lo repite. Toca moviéndose, como si bailara; sube y contrae un poco los hombros cada vez que da un acorde. Parece provocar tensión el control de ambas manos]. (Obs. B-E3, 20/11/2000)

A partir de enero de 2001 las indicaciones de Corina sobre la necesidad de ayudar menos a Jesús para que se esfuerce más por sí mismo, dan sus frutos. En la clase del 8 de enero, trabajando una Pieza de Repertorio de forma individual, ocurre lo siguiente:

[A Jesús le cuesta trabajar solo. Cuando Corina deja de atenderle, él se abraza a su madre, mimoso. **Ella le dice: "Venga, ahora tienes que trabajar solo, o si no, me voy". Jesús le pide ayuda. Ella vuelve a indicarle que debe hacerlo solo. Como el niño no se pone a trabajar, ella sale de la clase.** Jesús se queda muy serio; no lee las notas en la partitura, permanece con las manos apoyadas en el teclado y la cara impasible, sin ensayar]. (Obs. A-E3, 08/01/2001)

Azucena intenta que Jesús se desvincule un poco de ella. Ciertamente parece que ambos están muy unidos y que el niño necesita la presencia de la madre así como realizar manifestaciones externas de cariño hacia ella. Igualmente, tal como tengo recogido en el Diario de Observaciones con fecha 29 enero 2001, suele buscar con la mirada un gesto de aprobación por parte de ella cuando finalizan las diferentes actividades de clase.

[Jesús **cada vez que termina una actividad mira a su madre y sonríe.** Parece que busca su aprobación.] (Obs. A-E3, 22/01/2001)

[Juegan a las adivinanzas musicales. Corina toca un pequeño motivo en el teclado y los niños deben adivinarlo. Lo realizan individualmente. Cuando le toca el turno a Jesús Corina toca:



Jesús: "¡No me he enterado muy bien!"

Corina repite el motivo.

Jesús, cantando: "Do..."

Después de un momento, cantando igualmente: "Do Fa" [esta última nota la canta con afinación de Mi]

Corina toca de nuevo el motivo.

Jesús: "Do Mi..." "Do Mi ... Fa"

Corina asiente y toca de nuevo.

Jesús ya lo canta correctamente de principio a fin: "Do Mi Fa Sol Do"

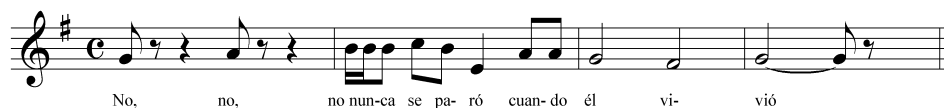
A continuación se dirige a su madre y le da un abrazo mientras le dice con voz suave: "¡Era más difícil!" (Obs. A-E3, 22/01/2001).

*** **

Al finalizar la realización de una Pieza de Apreciación Musical [Termina la música. **Jesús se dirige rápidamente hacia su madre y le da un beso**]. (Obs. A-E3 29/01/2001)

*** **

Al finalizar la actividad de cantar con texto: *El reloj del abuelo*. [Termina la canción y **Jesús se dirige hacia su madre, se echa en sus brazos mientras canta para ella con gestos teatrales y gran sentimiento los cuatro últimos compases de la canción: "¡No, no, no nunca se paró mientras él vivió!"**] (Obs. A-E3, 05/02/2001)



*** **

Después de una actividad de Cantar con Texto: *Abuelito, por favor*. [De pie junto a Corina en el espacio reservado para el movimiento. [...] Jesús canta intentando imitar la voz del abuelito que se escucha en la cinta de cassette. Todos ríen. El niño se sabe la canción de memoria. Está muy derecho, mirando al frente, y parece muy concentrado en el canto. De vez en cuando sonríe. [...] **Cuando termina la canción, Jesús, muy risueño, se acerca a su madre y la abraza**] Obs. B-E307/05/2001).

*** **

Después de una actividad de Repertorio: *Bailemos e el campo*. Han realizado la pieza con acompañamiento de CD. Al segundo intento, Jesús lo realiza bien. Es capaz de seguir la velocidad marcada en el CD. [Corina lo elogia. **Él choca las manos con su madre y se inclina, apoyando la cabeza en su falda.**] (Obs. B-E3, 14/05/2001)

A Jesús parece que le cuesta un gran esfuerzo la lecto-escritura musical. Parece funcionar más *de oído*. A la hora de tocar intenta retener lo que le indican Corina y su madre; cuando falla en algún dedo, corrige por oído. Cuando se trata de acordes le cuesta más trabajo encontrar las notas correctas; parece que intenta guiarse por la posición de las manos, pero cuando pierde la referencia es incapaz de seguir adelante; le cuesta un gran esfuerzo recurrir a la partitura y leer las notas.

[Después de haber trabajado largo rato con Corina de forma individual, Jesús está ensayando ahora con la ayuda de su madre la Pieza de Repertorio *Bailemos en el campo*. Al llegar a la frase B en el compás 10, en el segundo acorde de la mano izquierda (Fa-Do) Jesús no encuentra el acorde correcto y toca dos notas falsas mientras **pregunta a su madre: "¿Así era?"** Parece que intenta poner la

mano izquierda en la misma posición que le indicó Corina, pero no encuentra las notas correctas.

Su madre le contesta: “No sé. Lee las notas y pon los dedo que pone ahí”. Como ve que el niño necesita más ayuda, **continúa diciéndole:** “Lee esos números”

comp. 10



Ella le señala con su mano los números escritos en la partitura, sobre el acorde.

Jesús: “el 1 y el 5” [Su madre le indica la lectura con su dedo índice y le señala los números escritos de arriba hacia abajo, cuando lo correcto hubiera sido hacer la lectura de abajo hacia arriba.]

Su mamá: “¿Y en qué notas están los números?” sigue preguntando a Jesús .

Jesús: “en Do y... en la cuarta línea” [Nuevamente ha vuelto a leer de arriba hacia abajo]

Mamá: “Y la cuarta línea es la nota...”

Jesús se queda pensativo] (Obs B-E3, 12/03/2001)

En el ejemplo expuesto se puede observar la total disposición de la madre de Jesús, que trata de ayudar al niño a razonar para que encuentre por sí mismo la solución, en vez de decirle ella las notas y colocarle la mano. Sin embargo, también se observa un pequeño problema. Azucena indica a Jesús la lectura del acorde de arriba hacia abajo. En este caso, Corina no parece darse cuenta de lo ocurrido, ya que está trabajando con otro niño, pero el hecho de que Jesús lea los acordes de arriba hacia abajo puede traerle problemas posteriores de bloqueos en la lectura musical, ya que la vista no irá de forma fluida desplazándose hacia la derecha de abajo hacia arriba, leyendo desde la armonía hacia la melodía, y además, de esta forma nunca leerá el acorde en la posición correcta. Quizás si las madres y los padres colaboran y se implican hasta tal punto en el aprendizaje de sus hijos e hijas, deberían recibir indicaciones claras sobre cómo ayudarles, para evitar la adquisición de posibles malos hábitos que puedan interferir en futuros aprendizaje.

Un último ejemplo del cambio operado en la actitud de la madre de Jesús para con el niño en cuanto a su aprendizaje musical, lo encontramos ya a final de curso, en la clase del 7 de mayo de 2001. Parece que a ella le gusta participar activamente, pero cuando toma conciencia de que Jesús se apoya demasiado en ella, como le ha indicado Corina, intenta que el niño trabaje solo. Jesús protesta. A él parece gustarle que le faciliten la tarea y parece estar acostumbrado a estar muy apoyado, como ya se indicó anteriormente.

Trabajo individual sobre una Pieza de Repertorio: *Vals de las flores*.

[La madre de Jesús escucha atentamente al niño, que de nuevo se ha puesto a ensayar. **Asiente con la cabeza cuando lo hace bien.** Los dos primeros compases ya los tiene controlados con ambas manos. **Su madre: “¡A ver, otra vez!”**

Jesús lo repite y lo hace bien.

Su madre le anima: “¡Bien!”

El niño sigue con los compases 3 y 4, consigue hacerlos, pero atascándose bastante. **Su madre le canta la melodía con nombre de notas perfectamente afinada, mientras le señala las notas en la partitura: “Do La La Laa”** Jesús va tocando con ambas manos a medida que la escucha cantar la melodía.

Su madre: “¡Bien! ¡Ahora otra vez al principio!”

Jesús: “¿Otra vez?”

Su madre: “Sí, ¿es que no ves que empieza igual?” [se refiere a que en el segundo sistema los compases 5-6 son iguales a los dos primeros].

Jesús toca en la melodía [compás 5] Do Fa Fa en vez de Do Sol Sol. **Su madre, que está muy atenta: “¡Mal los dedos!”** Jesús rápidamente corrige.

Siguen adelante. El niño cada vez reclama más su atención. **Su madre se aparta entonces un poco y dice: “No, Jesús, que lo tienes que hacer tú solo.”**

El niño protesta mientras se inclina sobre su hombro. **Su madre se aparta de nuevo para que Jesús se incorpore.** (Obs. B-E3, 07/05/2001)

Nivel de Estrellita 4

En el nivel de *Estrellita 4* los niños y niñas están nuevamente con la profesora Nuria. Esto supone una variación en la organización y distribución del tiempo en las actividades de la clase. Si Corina trabajaba preferentemente de modo individual las actividades de teclado, Nuria muestra preferencia por trabajar en conjunto, realizar *ensembles* y atender a los alumnos o alumnas como grupo; sólo después de realizado este tipo de trabajo Nuria pasa realizando un control individual de cada alumno. Por tanto, hay menos oportunidades para la participación individual de los acompañantes, ante la disminución de los momentos dedicados al estudio personal del alumnado, abundantes en las clases del nivel anterior.

En contrapartida surgen algunos ejemplos de implicación colectiva de los padres y madres en las actividades de clase referidas al instrumento, que no aparecían en el nivel anterior. Así, en la clase del 16 octubre de 2001, en el trabajo de la Pieza de Repertorio: *Danza de la marioneta*, donde en los compases 5-8 no están escritos los acordes correspondientes a la mano izquierda, Nuria, después de mantener un diálogo con los niños y niñas preguntando qué acordes deben poner en cada uno de los compases, dice:

[Nuria: **“Ahora lo escribís en el libro”**. Reparte lápices.

Pilar coge rápidamente el suyo y se dispone a escribir en el libro los acordes.

Nuria: **“¡No, las mamás!, que quiero que vosotros lo toquéis mientras”**.

Las mamás, con algunas dificultades, se esfuerzan por escribir los acordes indicados en la partitura] (Obs. A-E4, 16/10/2001)

En el clima distendido de la clase, Nuria busca momentos para hacer a los padres copartícipes de las actividades que realizan sus hijos o hijas, y para que se den cuenta de su evolución. Pondremos un ejemplo referido a **Pilar**:

[La mamá de Pilar ha entrado en clase hace poco.

Nuria: “¿Le tocamos a la mamá de Pilar la canción de verano, que no la ha escuchado?”

Pilar a Jesús: “¡Pero tócala despacito!”

Tocan la pieza los dos a la vez. Pilar se confunde mucho.

Nuria, a la madre de Pilar: “¡Con la facilidad que tiene, pero como no hace nada! ¡Ay! ... Pero para la semana que viene nos va a sorprender Pilar, porque además le he dicho que le voy a poner una pegatina grande.”

Nuria: “¡Salimos a bailar!”

Pilar permanece en su teclado; sigue *luchando* con la partitura.

Nuria, sonriendo: “Mejor que salgas antes a bailar y luego lo haces otra vez, que si no, se te va a *enquistar*”

Pilar sale entonces a bailar. Al pasar junto a **su madre**, ésta dice: “**Toco muy bien, pero el trabajo muy mal.**”

Pilar se queda muy seria. Comienza la música; enseguida le cambia la cara; imitan a Nuria en sus movimientos. Ahora se la ve contenta]. (Obs. B-E4, 23/10/2001)

La actitud de la madre de Pilar suele ser permanecer junto a su hija y acompañarla, pero sin proporcionarle ayuda, para que se acostumbre a hacer las cosas por sí misma; sin embargo, cuando la niña demanda apoyo, no duda en participar.

Trabajo individual sobre una pieza de Repertorio: *Variaciones*. Nuria atiende a Jesús; mientras, Pablo y Pilar practican con el volumen de sus teclados muy suave.

[Pilar le pide a su madre: “¡Escúchame!”

Como el teclado tiene el volumen a intensidad mínima, **la mamá de Pilar inclina su cabeza sobre el altavoz**. Escucha atentamente. Ella toca el comienzo muy bien (los cuatro primeros compases) y a partir de ahí, aunque con algunas paradas, consigue llegar hasta el compás 8. Su madre, al terminar, le dice: “**Muy bien hasta aquí**” **le tararea los cuatro primeros compases. “A partir de ahí tienes que trabajarlo más.”** (Obs. B-E4, 05/03/2002)

En cuanto a **Pablo**, la actitud de su madre en el nivel de *Estrellita 4* se mantiene como en el nivel anterior. El niño, que además está ya en el Conservatorio sigue con facilidad las indicaciones de Nuria en clase y se aprende las piezas con rapidez. Las toca con seguridad. No demanda atención. A veces indica a su madre en voz baja que lo que están practicando ya se lo sabe, y acostumbrado al trabajo individual que realizaban con Corina en el nivel anterior, en el que podían pasar bastante rato tocando en sus teclados mientras ella atendía individualmente a uno u otro, ahora le cuesta a veces

mantener el ritmo de la clase cuando tocan en conjunto, porque se impacienta; él ya se lo sabe. De vez en cuando hace alardes discretos de sus avances en el teclado, tocando la pieza que corresponda muy deprisa y de principio a fin. Puede ser que esto también le sirva de desahogo.

Para poder comprender lo indicado sirva de ejemplo la situación recogida en el Diario en la clase del 4 de diciembre de 2001. Después de trabajar una Pieza de Repertorio en conjunto, Nuria realiza control individual. Cuando llega a Pablo, le escucha la canción y le indica que le sale muy bien. Se dirige entonces a Jesús. En este momento Pablo toca de nuevo la canción, esta vez para su madre, manteniendo la mirada con la de ella, para demostrarle que puede tocar sin mirar.

[Pablo, a su mamá: **"Mira, lo toco hasta con los ojos cerrados."**

Toca la pieza de Repertorio *Danza en el campo* de principio a fin, con la cabeza vuelta hacia su madre, **sosteniendo la mirada fija en sus ojos**; en ningún momento vuelve la vista hacia el teclado. **Su madre le mantiene la mirada mientras sonríe. Parece satisfecha.**] (Obs. B-E4, 04/12/2001)

Jesús este año se ve obligado a adaptarse al ritmo de los demás en el trabajo colectivo del instrumento. A veces se le ve algo tenso; supongo que el esfuerzo que realiza para estar a la altura de Pablo y Pilar es mucho mayor que cuando trabaja solo tranquilamente con la profesora o con su madre, a su propio ritmo. En estos momentos el refuerzo positivo de su madre, aunque sea sólo un gesto, parece importante para él.

Trabajo sobre los primeros compases de la Pieza de Repertorio *Variaciones*.

[Nuria escribe en la pizarra la primera frase de la pieza (8 comp.). Escucho a Jesús tocar la melodía de los 4 primeros compases fielmente.

Nuria: "¡Todos a la vez!".

Practican los cuatro primeros compases de la pieza. Enseguida lo pueden hacer con el acompañamiento de Cd y les sale bien. [...]

Nuria: "¡Mano izquierda!".

Pilar y Pablo siguen perfectamente y lo hacen enseguida. A Jesús le cuesta más.[...]

Practican todos juntos. **Jesús sigue el ritmo del grupo aunque a veces con esfuerzo. Mira a su madre como si esperara su aprobación. Ella le dedica una sonrisa y un gesto afirmativo.**] (Obs. B-E4, 19/02/2002)

En períodos cortos y después del trabajo en conjunto, Nuria realiza un control individual confirmando con cada estudiante el nuevo avance en la partitura. Es un buen momento para el cambio de impresiones madre-hijo y la participación activa de los acompañantes.

[Nuria pasa haciendo control individual de una Pieza de Repertorio: *Danza de la gitana*. Cuando termina de escuchar a Jesús: "¡Bien! pero tienes que ensayar ese cambio, desde aquí [le señala el compás 8] para no pararte"

Su mamá, que está siempre atenta, dice a Jesús: "Tienes que ensayar el cambio. ¿Te ayudo?" Jesús asiente.] (Obs. B-E4, 05/02/2002)

*** **

Después de practicar con Jesús una vez y observar que al niño le costaba trabajo la realización de los nuevos compases con la mano izquierda, Nuria no duda en pedir la colaboración de su madre: "Hazlo varias veces con él". Su mamá enseguida se muestra dispuesta a ayudarlo. (Obs. B-E4, 19/02/2002)

He podido comprobar cómo aunque los padres y madres se quejaban en las entrevistas de que llegado un determinado nivel, sus limitados conocimientos no les permitían ayudar a los niños en casa, a veces saben más cosas de las que ellos creen, como indica este ejemplo de Azucena en el que corrige a su hijo hablando con total propiedad en términos musicales. El niño estaba ensayando con los cascos puestos un pasaje de una pieza de Repertorio, cuando su madre le indica, refiriéndose a las notas de la melodía: "¡No son staccato Jesús, son ligado!" (Obs. B-E4, 05/03/2002)

Como conclusión, respecto al tipo de apoyo e implicación de los padres y madres en el aprendizaje musical de sus hijos o hijas, en el Grupo de *Estrellita B* se puede indicar:

- Se observa una disminución de la función de participación activa de los padres y madres **como colectividad**, convirtiéndose esto en algo esporádico, quizás porque los niños y niñas ya son más mayores y no necesitan tanta ayuda; siguen perfectamente las indicaciones de la profesora. Tan sólo se mantiene el refuerzo colectivo de participación en el *saludo*.
- Los refuerzos individuales se concentran fundamentalmente en las actividades al teclado.

En el nivel de *Estrellita 3* se estrecha la colaboración padres-madres, hijos-hijas, al cobrar importancia la enseñanza individual.

En el nivel de *Estrellita 4* el aumento del tiempo dedicado al trabajo grupal en las actividades relacionadas con el instrumento, además de la edad del alumnado [7-8 años], se traducen en menor participación individual por parte de los padres y madres.

- El tipo de participación y ayuda es variado, ya que va acorde con las diferencias individuales del alumnado. En general se puede hablar de:

Permanecer atentos y vigilantes, sentados junto a sus hijos o hijas, procurando que mantengan la atención y concentración en las actividades propuestas.

Gestos de comunicación no verbal: entrecruzamiento de miradas, gestos cariñosos de acercamiento físico: caricias, abrazos, etc.

Comunicación verbal: indicar las posiciones de las manos en el teclado, digitaciones, nombres de notas, cantar la melodía, etc.

1.3 IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN EL CURSO INFANTIL

En la Guía de enseñanza del Curso *Infantil* de Yamaha se indica que la forma de enseñar música entre los 6-9 años, edades correspondientes a la realización de dicho Curso, debe basarse básicamente en el desarrollo de las capacidades musicales de forma comprensiva, mediante la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Respecto a la implicación de los padres y madres en el proceso de enseñanza musical, no se habla de la necesidad de que acompañen a los niños y niñas a clase, sino de la importancia de mantener una estrecha “comunicación” profesorado, padres-madres. Dice textualmente:

“El profesor deberá pedir a los padres su cooperación para motivar a sus hijos en la constancia y el hábito de estudiar en casa”. (Guía Curso *Infantil*, p. 7).

También se habla de ellos al referirse a la necesidad de promover conciertos y actuaciones en clase, que ofrezcan al alumnado la posibilidad de interpretar delante de otros. En este caso se indica “los padres deberán estar presentes de modo que puedan observar el progreso de sus hijos”. (Guía Curso *Infantil*, p. 7).

A lo largo de las observaciones realizadas en el Curso *Infantil* de la Escuela de Música *Diapasón* he podido comprobar cómo se cuidaban estos aspectos de interrelación profesorado-padres y madres.

En este sentido, si bien es cierto que los niños y niñas acuden sin acompañantes a la clase de Música, hay que señalar que cualquier padre o madre que muestre interés por asistir con su hijo/a, tiene las puertas abiertas.

En el grupo de *Infantil A* tenemos ejemplos de ello:

Las madres de Eva y de Merche acompañan a veces en el nivel de *Infantil 1* a sus hijas a clase.

Marina, madre de Merche, suele sentarse en una silla cercana al teclado de su hija; desde ahí sigue atentamente la clase y anima a las niñas. En la clase de 18 de abril de 2001, por ejemplo, Nuria realiza control individual de la pieza de ensamble: *Peces brillantes*. Eva toca su parte y recibe una pegatina de Nuria. La mamá de Merche aplaude mientras dice: “¡Bien!” Nuria sonríe y contesta: “¡Este público es de lo más agradecido!”

Sol, la mamá de Eva, suele sentarse en un teclado del fondo del aula, desde el que escucha atentamente las indicaciones de Nuria en las actividades referidas al teclado, e incluso practica a la vez que el alumnado, con el volumen suave, o con los cascos puestos. Se ve que disfruta mucho.

Trabajo sobre el ensamble: *Peces brillantes*

Practican la mano izquierda de la segunda voz, primero sin acompañamiento de CD y luego con él.

[Merche y Eva lo practican ahora con el acompañamiento de Cd. **También Sol lo practica; está sentada en el teclado 6; parece encantada de poder seguir la clase. Les sale muy bien y lo realizan de forma ajustada al acompañamiento.**...]

[Después practican la segunda voz con ambas manos, sin acompañamiento de CD.

Eva, mientras toca mira a Nuria atentamente. Sus dedos indican los movimientos en el aire.

Merche va *sobrada*, a veces mira a Nuria, pero también se relaja observando los movimientos de sus propias manos en el teclado.

Sol, perfectamente integrada en la clase, está sentada en el teclado nº 6 y sigue atentamente las indicaciones de los dedos de Nuria en el aire. Parece contenta y relajada. En su cara se esboza una sonrisa.

A continuación Nuria pone el CD para practicar con acompañamiento.

Sol parece emocionada. Prepara su posición de manos en el teclado y se muestra dispuesta para comenzar. Al darse cuenta de que la observo me dirige una sonrisa y me guiña un ojo.

Lo practican; sale muy bien. Todas parecen satisfechas]. (Obs. A-I1, 25/04/2001)

A Nuria parece agradarle este interés por parte de las madres. Las anima y alienta cuando intentan practicar a la vez que las niñas. Se mantiene un clima de gran cordialidad en la clase. Podríamos considerar la presencia de estas dos madres como una ampliación ocasional del grupo-clase.

Como ocurría en *Estrellita*, a veces algún amiguito o amiguita de los alumnos o alumnas se incorpora a la clase. Estas ampliaciones igualmente esporádicas del grupo-clase se han producido de vez en cuando, a lo largo de los dos años de observación del grupo de *Infantil A*. Cuando se incorpora a clase un pequeño visitante observo que se hace más patente la diferencia entre los

niños sensibilizados a la música y los que llegan de fuera. Acciones que se han convertido en habituales en la clase, cobran importancia y quedan resaltadas ante la diferente reacción de un niño o niña de la misma edad que el alumnado, no acostumbrado a escuchar, cantar y/o practicar música. Siempre pienso lo mismo, que es injusto que no todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de establecer contacto con el mundo musical.

[Merche entra en la clase con una amiguita de la mano. La lleva directamente hacia donde está Nuria, y se la presenta:

Merche: "Es Ana"

Nuria: "¡Bienvenida!" La recibe con un gesto de cariño.

Lola llega decidida. Llama a la puerta y entra.

Se canta el saludo. **Nuria también saluda cantando a Ana, la amiguita de Merche. Ésta contesta sin respetar *tempo* ni afinación. Su canto contrasta con el del resto de las niñas.]**

Pieza de Repertorio: Los pingüinos

[Bailan mientras cantan con nombre de notas la melodía de los pingüinos, como preparación a la pieza de Repertorio. **Ana permanece junto a Merche. Apenas se mueve. Parece alucinada.]**

Solfeo Memorizado

[Lola hoy no atiende nada. Merche está muy centrada y canta afinadamente. Ana la mira con atención. Permanece cerca de ellas, junto al teclado de Nuria.[...] Merche canta muy bien. **De vez en cuando mira a Ana y la abraza cariñosamente. Ana permanece de espectadora atenta.]**

Ensemble: Peces brillantes

[Se acercan a la estantería a elegir instrumento.

Merche coge la caja china.

Lola las sonajas.

Ana, el pandero. Nuria explica a la niña cómo tocar el instrumento, golpeándolo ella con el dedo, pero la niña no consigue tocarlo. Parece que es la primera vez que tiene uno entre sus manos. Practican el ritmo interno de la voz primera del ensemble. **Ana escucha con atención. Parece paralizada, con el pandero entre sus manos.]** (Obs. A-II, 02/05/2001)

Como se puede observar en el ejemplo anterior, la profesora acoge cálidamente a la amiga de Merche. Nuevamente queda patente que la clase de Música es un lugar de reunión donde todo el mundo es bienvenido. Merche por su parte, parece sentirse importante llevando a su amiga. Está muy pendiente de ella durante toda la clase, incluso se observa que realiza las actividades con mayor concentración, como si quisiera demostrarle lo importante que es todo aquello que practican en la clase.

El ambiente es en todo momento distendido. No se fuerza a Ana a participar, pero Merche la lleva con ella a cada rincón de la clase. Aún así se observa la imposibilidad por parte de la pequeña invitada de realizar aquellas actividades más estructuradas como tocar el teclado: en estos casos se sienta en

la silla de acompañante, junto a su amiga Merche. En las actividades referidas a canto, baile o tocar instrumentos también se observa inhibición por parte de la pequeña Ana y falta de práctica. En contrapartida, la niña parece sentirse a gusto en su papel de observadora, incluso cuando llega el final de la clase, recojo en mi Diario cómo Ana participa bailando libremente en el espacio de movimiento mientras Merche y Lola realizan el *Juego de los Sacos*.

Armonía por oído: Juego de los Sacos

[Las niñas cantan los nombres de las notas de los acordes de tónica, dominante y subdominante en la tonalidad de Do M. Nuria acompaña al teclado. A continuación lo practican con respuesta corporal, en el espacio destinado a movimiento.

Merche parece muy centrada y responde rápidamente a los cambios de acorde cambiando su posición corporal según el código establecido para este juego.

Lola parece despistada. Juega haciendo volar al aire su melena rubia.

Ana baila, moviéndose libremente por el espacio.] (Obs. A-I1, 02/05/2001)

Nuria también promueve una vez al trimestre una clase-concierto en la que los padres y madres asisten con sus hijos e hijas a la clase de Música, y pueden comprobar por sí mismos sus avances.

Pondremos un ejemplo:

El 19 de diciembre de 2001 se celebró la clase-concierto de fin de trimestre del nivel de *Infantil 2*. Las niñas estaban emocionadas. La semana anterior Nuria les había entregado por escrito la invitación para los padres y madres. Merche preguntó si podían venir los dos. Nuria le dijo que por supuesto que sí.

El día tan señalado Nuria colocó en el fondo de la clase unas sillas para los papás y mamás. Allí se sentaron la mamás de Lina, Lola, Eva, Merche y el papá de esta última, que llegó ya comenzada la clase.

Fue emocionante para las niñas realizar el saludo cantando con la participación de las madres. Se las veía contentas y controlaban la situación; todas a excepción de Lola, alumna hiperactiva, que a pesar de las advertencias de Nuria en la clase anterior para que controlara sus emociones, rompió a llorar.

[Cada una de las niñas canta saludando a su mamá. Ellas responden igualmente cantando.

Lola, cuando le toca cantar se emociona y rompe a llorar.

Nuria: "¿Qué dijimos?"

Lola, conteniendo el llanto y todavía emocionada: "¡Que no lloraba, pero sólo era un cariñito!" Mira tiernamente a su madre.] (Obs. A-I2, 19/12/2001)

Nuria desarrolla una clase *casi* normal. Aunque hoy da más protagonismo individual a cada una de las alumnas, para que tengan su

momento personal de gloria, las actividades musicales se suceden como en cualquier otra clase: se canta, se escucha y se realiza *Apreciación Musical*, se toca en el teclado y se termina la clase con el consabido *Juego de los Sacos*.

Después de tocar una pieza de Repertorio de forma individual, recojo en mi cuaderno de observaciones la actitud de disposición y participación de los padres y madres del alumnado, que parecen disfrutar tanto como las alumnas:

[Los padres y madres parecen satisfechos. Cada vez que una de las niñas termina de tocar, aplauden y las animan. Se les ve contentos. Siguen la clase con atención.] (Obs. A-I2, 19/12/2001)

En determinados momentos escucho alguno de sus comentarios, por ejemplo, cuando las niñas están sentadas al teclado tocando en grupo, siguiendo las indicaciones de Nuria, que canta y dedos al aire, muestra los movimientos a hacer, recordándoles la melodía.

Mamá de Lola: "¡Entran ganas de aprender!"
La mamá de Eva sonríe y asiente. (Obs. A-I2, 19/12/2001)

O cuando las niñas cantan la melodía de una pieza de Repertorio y Sol, la mamá de Eva, canta también. En ese momento, mirando con complicidad a la mamá de Merche, que está a su lado, le dice con voz suave: "¡Ésta sí me la sé!" Parece satisfecha de poder participar en la clase con su canto.

La citada clase se desarrolla en un ambiente de gran cordialidad, que termina con la canción de despedida y un villancico que cantan todos juntos. Los papás y mamás felicitan a Nuria por su trabajo realizado. Todos parecen muy contentos.

En el grupo de *Infantil B* no se reflejan ampliaciones del Grupo-clase. Quizá ya las niñas son más mayores y no necesitan el refuerzo de llevar amigos o amigas a clase.

Las madres de las tres niñas que forman el grupo son amigas y están muy implicadas en la enseñanza musical de sus hijas. Las llevan y las recogen y suelen comentar que las niñas van muy contentas a las clases de Música. He podido observar que tienen una gran confianza y sienten admiración por el trabajo que Nuria realiza con sus hijas.

Sus contactos más directos con las clases de Música son las clases-concierto de fin de trimestre y el Festival de Fin de Curso. Aún así, y Nuria me lo ha manifestado, son madres entregadas, que están dispuestas siempre a colaborar ante cualquier petición de la profesora.

1.4 COMPORTAMIENTO DOCENTE Y APRENDIZAJE EN EL AULA

Todos los grupos de observación elegidos a excepción de uno, pertenecían a la profesora Nuria. Por esto nos centraremos fundamentalmente en ella, en su figura docente al frente de estas clases específicas del Música con la metodología Yamaha.

A través de las observaciones en el aula he podido comprobar cómo el aprendizaje musical Yamaha deja poco a la improvisación del profesorado. El currículum de los Cursos de Música para niños y niñas *Estrellita* e *Infantil* es cerrado, está perfectamente delimitado. Nuria ha sido específicamente formada por Yamaha para su función docente recibiendo *Cursos de Formación* en la Central, en Madrid. Allí, según sus propias informaciones, le han enseñado a realizar Planes de Clase para programar y secuenciar convenientemente los contenidos del currículum .

Nuria respeta los principios de este sistema de enseñanza, aprendidos en los *Cursos de Formación*; se podría decir que para ella constituyen una filosofía asumida. Así, se han podido observar como constantes en sus clases:

- La participación activa del alumnado en el aprendizaje, que se apoyan entre sí en este sistema de aprendizaje en grupo.
- La colaboración y el apoyo de los padres y madres del alumnado.
- El aprendizaje por imitación.
- Aprendizaje lúdico a la vez que formativo.
- El principio de la repetición de actividades y la alternancia de las mismas en períodos de corta duración con el objeto de favorecer la concentración del alumnado en las diferentes tareas propuestas.
- La utilización de un instrumento de teclado en la iniciación musical.

Nuria en las observaciones aparece como una persona que ejerce un gran poder de magnetismo sobre el alumnado. Es capaz de mantener la atención y concentración del grupo de alumnos y alumnas de forma casi constante. Quizás sus características más destacadas a mi modo de ver y después de muchas sesiones de observación sean su alegría, ímpetu y fuerza personal demostrada en las clases, su capacidad para ponerse a la altura del alumnado, su equilibrada combinación del trabajo colectivo e individual en el aula, la cuidada dosificación en la progresión del aprendizaje y su atención a las diferencias individuales.

Ante la imposibilidad de ser exhaustiva en el análisis del comportamiento docente en el aula, se han elegido varios aspectos que se ejemplificarán con fragmentos de las observaciones, para intentar dar una visión aunque sea a retazos, de la figura del docente en este sistema de enseñanza musical, de la adecuación de Nuria a este papel, de sus aportaciones personales en el tipo de docencia impartida, de la interrelaciones que se establecen en el aula y del tipo de aprendizaje que se lleva a cabo en las clases de *Estrellita* e *Infantil*.

1.4.1 Metodología de aprendizaje

La metodología Yamaha de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* para niños y niñas está especialmente pensada de acuerdo a la personalidad infantil. Sus programas y curriculum se elaboran de acuerdo a los intereses, preferencias y necesidades del niño o la niña. Se concede especial importancia a la participación activa, al descubrimiento y a la experiencia. Todo gira en torno a los rasgos característicos de la personalidad infantil.

Los alumnos y alumnas tanto de *Estrellita* como de *Infantil* asisten por lo general contentos a las clases. Nuria los mantiene en constante actividad. La metodología Yamaha se basa en el contacto directo del niño o la niña con la música y con el instrumento de teclado desde el primer momento. Son los alumnos y alumnas los que *hacen* música, cantando, realizando audiciones activas o tocando el instrumento.

Cada nueva actividad presentada en el aula comienza con una motivación en la que Nuria lleva a los niños y niñas al mundo de la fantasía; una vez *captados*, ellos responden felices a las propuestas de la profesora³⁰⁶.

Nuria dialoga mucho con los niños y niñas; intenta fomentar la comprensión de la actividad a realizar. Pondremos un ejemplo del trabajo sobre una pieza de Repertorio en el nivel de *Estrellita 2*, en el que Nuria trata en primer lugar, mediante el diálogo, de lograr que los niños penetren en la audición musical de la pieza:

[Nuria pone el CD y los niños y niñas cantan junto a ella, manteniendo un balanceo suave. Primero cantan la melodía con la letra y después con nombre de notas. [...]]

Se escucha un interludio en el que Nuria aprovecha para preguntar a los niños y niñas:

Nuria: “¿Sabéis qué instrumento es ése que suena?”

³⁰⁶ Remitimos a los ejemplos expuestos anteriormente en el apartado 1.2.2.1 del presente capítulo: Juegos al Teclado.

Los niños y niñas: "¡El violín!"
 Nuria: "¡Sí! ¿y ése otro que suena como un pajarito...?"
 Esther, [muy excitada y con voz fuerte]: "¡La flauta!"
 Nuria: "¡Muy bien! ¿Y es un instrumento de viento o de cuerda?"
 Esther nuevamente sin dudar: "De viento [se interrumpe un momento para continuar enseguida mientras realiza el gesto de tocar la flauta] ¡sí, porque le damos así con las uñitas!"
 Nuria: "¿Sí? ¿Estáis de acuerdo?"
 Los demás niños y niñas asienten.] (Obs. A-E2, 13/11/2001)

Hoy les toca trabajar la mano izquierda de la partitura, así que Nuria prepara antes, como es su costumbre, la actividad de teclado. Tiene a los alumnos y alumnas a su alrededor y les muestra la partitura que ellos ya conocen. Investiga si recuerdan el nombre de las notas en clave de Fa.

[Nuria les señala el pentagrama de clave de Fa en la partitura que les muestra (*Arco Iris*) y les recuerda: "El *Do* del *piso de abajo* está en el segundo espacio." A continuación empieza a preguntar notas de uno en uno.

Nuria: "Teresa, ¿qué nota? ¿Línea o espacio?"
 Teresa: "espacio"
 Nuria: "¿número?"
 Teresa: "dos"
 Nuria: "segundo espacio...Se llama..."
 Teresa: "¡Do!"
 De la misma manera, pregunta por la nota escrita en el segundo compás a Carlos; también es la nota *Do* y el niño la acierta sin problema.
 Nuria: "Silvia ¿qué nota?" señalándole el compás 3.
 Silvia, con seguridad: "¡Sol!"
 Nuria: "Mamen, ¿qué nota?", pregunta señalando el 4º compás.
 Mamen: "Sol."

Nuria se dirige entonces a todos, señalando el primer compás del tercer sistema [compás 11, en el que aparece la nota Fa] "¿Y esta nota, cuál es?"
 Silvia: "¡Yo sé cuál es. Si ésta es la *Sol* [señalando la nota *sol* en otro compás], más abajo irá la *Fa*".
 Esther, que está muy atenta, ratifica: "Sí, porque la línea está debajo del espacio del *Sol*, así que es *Fa*."
 Nuria satisfecha y riéndose: "¡Que bien lo ha entendido, que lo explica y todo!" (Obs. A-E2, 13/11/2001)

Después de estos razonamientos, en los que se observa cómo los alumnos y alumnas razonan y relacionan conocimientos de lecto-escritura musical, y una vez recordados los nombres de las notas, los niños y niñas se dirigen a los teclados y trabajan la pieza de Repertorio todos juntos, con Nuria al frente, realizando el consabido aprendizaje por imitación.

Un ejemplo más, en la sesión del 16 de octubre de 2001 del nivel *Estrellita 2*, en el momento dedicado a una pieza de Repertorio, *El Cuco*, se

puede observar el aprendizaje activo que promueve Nuria, preguntando en primer lugar a los alumnos y alumnas con qué dedo deben tocar algunas notas que aparecen en la melodía, asegurándose de esta manera de que controlan la posición del pentacordio en Do M con la posición fija de los dedos y que por tanto están preparados para realizarla al teclado.

Se puede apreciar también el aprendizaje por imitación y en espejo que utiliza en su enseñanza colectiva. Practican como es su costumbre, por frases, primero con los teclados apagados: los niños pulsan las teclas exactas con los dedos correspondientes, y a continuación con sonido. Por último, practican la melodía completa con la mano derecha. Se puede observar el clima cálido de participación en el aula, donde Nuria reclama disciplina y atención; ha acostumbrado a los alumnos y alumnas a que contesten sus preguntas sólo cuando sean nombrados, para que todos intervengan. De la misma forma, a ser disciplinados en la respuesta a sus órdenes sobre el encendido y apagado de los teclado electrónicos. Se observa también la participación de los padres y madres mediante una exclamación final, a modo de refuerzo colectivo verbal después de la tarea de atención y concentración de los niños y niñas en los momentos dedicados al aprendizaje en el teclado. Este refuerzo positivo también implica a la profesora, que parece recibirlo con agrado, como reconocimiento a su labor realizada.

Sobre la Pieza de Repertorio: *El Cuco*.

[Los niños y niñas están sentados frente a sus teclados. Colocan la mano derecha en la posición de pentacordio, a partir del Do central.

Nuria: "¿Con qué dedo tocamos el Sol, Mamen?"

Mamen: "Con el 5"

Nuria: "¿Con qué dedo toco el Re, Mario?"

Mario: "Con el 2"

Nuria: "¿Con qué dedo toco el Fa, Silvia?"

Mario: "Con el 4."

Nuria, mirando a Mario: "¿Tú te llamas Silvia?"

Los niños se ríen.

Encienden ahora los teclados. Nuria va mostrando sus dedos al aire mientras canta las notas de la canción. Los niños y niñas responden en eco. De esta forma practican los cuatro primeros compases, repaso de clases anteriores. [...]

Nuria: "¡Apagamos los pianos!"

Los niños y niñas obedecen; practican ahora los compases 5-8 con los teclados apagados. Primero trabajan 5-6 de la forma antes indicada: Nuria les muestra los movimientos de los dedos en espejo, con su mano en el aire, mientras canta las notas de la melodía.

Ellos están atentos y lo practican correctamente sin sonido.

Nuria: "¡Encendemos los pianos!" Practican ahora toda la melodía de la canción. Les sale fenomenal. El ambiente de la clase es de gran concentración.

Al terminar, los padres y madres exclaman a coro de forma espontánea: “¡Qué bien!”.

Nuria sonríe. Parece satisfecha]. (Obs. A-E2, 16/10/2001)

Sobre todo en los primeros niveles de *Estrellita*, en el momento dedicado a la explicación de la tarea, se observa que éstas a veces requieren un alto nivel de abstracción para el alumnado. Quizás por ello Nuria trata de explicar claramente en clase cómo debe realizarse en casa. Los padres y madres suelen mostrarse atentos, ya que parecen tener asumido que sus hijos necesitarán ayuda en la realización de la misma. Aún así, Nuria, después de trabajar con los niños y niñas sobre el ejercicio en cuestión, suele recordar a los padres y madres que sólo lo hagan si ven que los pequeños lo entienden. De esta forma Nuria promueve no sólo el aprendizaje activo en el aula sino también la conexión de este trabajo con el realizado en el hogar, para que se realice siempre un trabajo comprensivo.

[Nuria revisa individualmente la tarea que traían para hoy: [...] Les explica a continuación la tarea para el próximo día: (página 7 del libro de trabajo). Las niñas están junto a Nuria, formando semicírculo, junto a su teclado. Ella les muestra la página 6 del libro de trabajo. Las niñas leen con soltura las notas *Do-Re-Mi-Fa-Sol* en clave de Sol y en clave de Fa.

Pregunta después los nombres de las notas que aparecen en los carteles de la página 7 del libro de trabajo, para preparar así la tarea a realizar en casa. Les indica que deben unir con una línea las notas que tienen en clave de Sol y en clave de Fa el mismo nombre.

Silvia destaca por sus respuestas rápidas y acertadas.

Se confunden en la lectura de la nota *sol* en clave de Fa, que identifican como la nota *Mi* del 4º espacio de la clave de Sol, y pretenden unirla con el cartel del *Mi* de clave de Sol.

Ante este problema, que Nuria resuelve sobre la marcha con una rápida explicación, advierte a las madres:

“Si lo entienden, hacerlo, pero por rellenar libro no; lo dejáis entonces para cuando estén más maduros. Lo seguiremos trabajando en clase.”

Ellas asienten]. (Obs. A-E2, 06/11/2001)

En el Curso *Infantil* el alumnado no tiene un libro de trabajo específico como en *Estrellita*. En las últimas páginas de cada libro aparecen a modo de recordatorio los conceptos musicales que debe haber aprendido el alumnado en ese nivel, y alguna actividad de lecto-escritura musical. Nuria utiliza esas páginas e incluso a veces otras de libros de *Estrellita* para establecer con los niños y niñas conversaciones sobre las figuraciones, compases, juegos de dinámicas, etc. acorde a las dificultades que estén trabajando en obras de repertorio. A veces, los propios niños y niñas demandan tarea de escritura de notas para casa. Para tal fin tienen cada uno su cuaderno pautado en el que

Nuria les escribe ejercicios. También es frecuente observar cómo hacen lectura de notas sobre carteles individuales, a modo de juego, en el que los niños y niñas participan de forma activa.

En realidad Nuria no concede importancia a la tarea como actividad en sí misma, sino que procura, dialogando con los alumnos, indagar en las dificultades de lecto-escritura que se les plantean y aumentar su nivel de comprensión paulatinamente, a través de las obras que trabajan en clase.

Pondremos un ejemplo: la preparación previa al trabajo de una Pieza de Repertorio: *Football* de *Infantil 4*.

Las niñas están junto a Nuria. Ella les muestra el libro con la partitura de la pieza. La escuchan, cantando la melodía en la frase A y bailando libremente en el espacio dedicado a movimiento, en la frase B. A continuación se establece el siguiente diálogo:

Nuria: "¿Qué tenemos aquí?" [señala la armadura de la clave]

Niñas: "Un sostenido".

Nuria: "¿En qué termina?"

Niñas: "En *sol*"

Nuria: "Familia de ..."

Niñas: "¡*Sol*!"

Nuria: "¿Dónde pondremos el gordo para tocar?" [Se refiere a la mano derecha, ya que van a tocar la melodía]

Niñas: "En el *sol*". (Obs. B-I4, 16/11/2001)

Después de esta conversación, en que las niñas participan activamente, y Nuria tan sólo dirige el diálogo, han aclarado la tonalidad de la pieza que van a tocar al teclado, la han relacionado con la armadura de la clave y han aclarado la posición en que colocarán la mano derecha para tocar la melodía: pentacordo de Sol, con dedo 1 de la mano derecha en dicha nota.

En la metodología Yamaha el aprendizaje activo y por descubrimiento se traduce en la utilización de cuatro técnicas pedagógicas básicas:

Cantar por imitación: se emplean frases cortas cantadas como modelo. Se utiliza cantando con nombre de notas en el área nombrada como *Solfeggio Memorizado* y cantando con texto en el apartado *Cantar con texto*. A través de esta técnica, en la que se implica activamente al niño en su aprendizaje, se consigue cultivar su capacidad de cantar y aumentar su vocabulario musical.

Cantar por oído: se tocan pequeños motivos en el teclado que los niños y niñas repiten cantando con el nombre de las notas. Los ejercicios de cantar por oído, tanto melódicos como armónicos, tienen que estar perfectamente

secuenciados y en relación a las dificultades trabajadas anteriormente. Para que el alumno o alumna sea capaz de realizar este aprendizaje por descubrimiento, su experiencia anterior de canto por imitación con notas debe ser amplia. El empleo de esta técnica contribuye a establecer los niveles de desarrollo auditivo del alumnado en la identificación de alturas sonoras e intervalos.

Tocar por imitación: tocar pequeños motivos que los alumnos y alumnas identificarán cantando con nombre de notas y reproduciéndolos posteriormente en el instrumento. Sirve para practica digitaciones y aprender la localización de los sonidos en el instrumento. También se puede practicar esta técnica cantando los motivos para que los alumnos y alumnas los toquen directamente en el instrumento.

Tocar por oído: consiste en copiar por oído el motivo escuchado en el teclado. La utilización de esta técnica sirve igualmente de diagnóstico para comprobar el nivel alcanzado por el alumnado en su desarrollo auditivo, ya que debe escuchar la interpretación efectuada y luego ser capaz de identificar los sonidos e imitar instrumentalmente el motivo.

Nuria las utiliza en sus clases, consiguiendo que el alumnado desarrolle progresivamente el oído musical, lo que se traduce en un canto afinado, la interiorización de las alturas sonoras de los sonidos, la captación de intervalos melódicos y armónicos y su plasmación en el instrumento de teclado, que actúa como guía y proporciona un continuo proceso de *feed back* en el aprendizaje musical.

1.4.2 La interrelación en el aula: La enseñanza en grupo y el trabajo individual

En el tema de la interrelación en el aula, cada grupo observado muestra unas características propias, marcadas por la evolución del grupo-clase, por la cohesión conseguida entre sus miembros, por la edad del alumnado y por la presencia o ausencia de acompañantes. Se observa en Nuria un buen acoplamiento a las necesidades particulares de cada grupo-clase.

Las relaciones en el aula, refiriéndonos en primer lugar al Curso *Estrellita*, se establecen entre el alumnado, la profesora Nuria y los padres o madres de una forma natural, y en un clima que se puede calificar de *familiar*.

Los niños y niñas se colocan en la clase ocupando los asientos de delante hacia atrás, por orden de llegada. No he apreciado un orden repetitivo en las colocaciones, pero me preguntaba si los niños y niñas tenían sus preferencias a

la hora de ocupar sus puestos. Como pude comprobar, al preguntarles directamente a ellos en las entrevistas, casi todos preferían los puestos de las primeras filas, e indicaban que por ser los más cercanos a la profesora. Alguno de ellos buscaba en cambio aquel teclado cuyo taburete estuviera a la altura más adecuada para trabajar cómodamente.

Cuando se sientan frente al instrumento de teclado los intercambios comunicativos verbales o no verbales suelen producirse frecuentemente con los acompañantes, o bien con Nuria cuando ésta pasa realizando control individual. En los momentos de trabajo colectivo en el instrumento, los niños y niñas permanecen sentados, miran hacia delante, siguen las indicaciones que Nuria realiza para ellos en espejo, y responden por imitación. La concentración suele ser grande y los padres y madres se encargan, a modo de refuerzo, de que los niños sigan las indicaciones y no se queden atrás.

En el resto de las actividades se suele trabajar grupalmente en la posición *de pie*, bien en fila (para realizar el *Desfile*, en los primeros momentos de la clase), en círculo (en el espacio dedicado a movimiento, en la cabecera de la clase), o bien en semicírculo (junto al teclado de la profesora Nuria). Parece ser que estas disposiciones en el aula favorecen la participación y la cohesión de grupo, así como la comunicación entre los propios compañeros y compañeras. Es aquí donde se han observado refuerzos entre el propio alumnado. Pondremos algunos ejemplos:

Solfeo Memorizado: Situados en semicírculo, junto al teclado de Nuria [P t.pr.] **[Todos/as los compañeros/as miran a Esther, que canta con convicción y volumen de voz. Antonio mueve los labios pero no emite apenas sonido. En la pieza nº2 se les oye poco, sólo destaca Esther; en la nº1 cantan con más fuerza, sobre todo las niñas, y animándose según parece por la fuerza y la disposición de Esther. Se miran entre ellas.]** (Obs. AE-1 09/11/2000)

*** **

Solfeo Memorizado: Situados en semicírculo, junto al teclado de Nuria [PT pr.] [La siguiente que cantan es la nº 6, y en ella Nuria canta los 4 primeros compases con los niños y niñas y luego los deja solos cantando, manteniendo el acompañamiento de teclado. **Silvia toma la iniciativa y canta con seguridad las notas hasta el final de la canción. Esther la mira y canta con ella. Se sonríen al terminar y ponen cara de complicidad entre ellas. Parece que se sienten satisfechas.]** (Obs. AE-1, 08/02/2001)

*** **

Solfeo Memorizado: Situados en semicírculo, junto al teclado de Nuria [PT pr.] [Cantan la nº 8. Primero la escuchan entera; después la cantan en eco por frases (cada cuatro compases). Las que más claramente cantan son Esther y Silvia, que además se han colocado juntas para el canto. A continuación realizan la nº 7 por frases. **Teresa, situada casi enfrente de ellas, entre Antonio y Pedro, canta ahora claramente y mientras lo hace mira a Esther y a Silvia, que siguen cantando con fuerza.**

Nuria: “¡Ahora una nueva!”
 “¡Qué difícil es!” dice Pedro.
 “¡Pero si todavía no la hemos cantado!” exclama Nuria asombrada.
 “¡Todo lo que nos parece difícil al principio, luego es fácil!” sentencia Mamen.
 “¡Claro!” dice Nuria.] (Obs. AE-1, 15/02/2001)

La investigadora Miranda (2000) concluyó en su estudio sobre JMC que la mayoría de las interacciones sociales producidas en clase tenían lugar entre la profesora y el alumnado como grupo, entre la profesora y los alumnos o alumnas de forma individual, y entre los padres-madres con sus propios hijos e hijas. En esta experiencia se corrobora esa afirmación añadiendo además que en las clases observadas de *Estrellita* se aprecia que los niños y niñas interaccionan entre sí en las actividades grupales de canto y movimiento, apoyándose mutuamente en el aprendizaje mediante gestos de comunicación no verbal.

En los grupos-clase del Curso *Infantil*, las relaciones en el aula se establecen entre la profesora y el alumnado, y el alumnado entre sí. No hay acompañantes en clase, excepto en momentos puntuales, como las clases-concierto de fin de trimestre a las que son invitados los padres y las madres de todos los alumnos y alumnas de la clase, o la presencia periódica de alguna madre que quiere seguir más de cerca la evolución de su hija, como ocurría en el caso de dos alumnas de *Infantil A*.

La relación del alumnado de estos grupos con Nuria es estrecha, de confianza y camaradería. Suelen contarle aquello que les ha ocurrido en el colegio, si tienen controles o mucha tarea para casa, lo que han hecho en el fin de semana, etc. Nuria se muestra comunicativa con todos ellos, los escucha, pero a la vez centra nuevamente su atención en las actividades de la clase de Música.

Tanto en los grupos del Curso *Estrellita* como en los de *Infantil*, Nuria dirige su actividad la mayor parte del tiempo al grupo completo, aunque hay momentos puntuales en cada clase para la atención individual del alumnado:

- En *Juegos al teclado* o *Piezas de Repertorio*: control individual como culminación del trabajo colectivo.
- En la canción del *saludo*: momento individual de canto dentro de una actividad colectiva.
- En el aprendizaje de *Fundamentos Musicales*: control individual dentro de una actividad grupal, mediante diálogos con los diferentes alumnos y alumnas sobre los conceptos musicales trabajados.

También trabaja en pequeños grupos, en actividades relacionadas con el teclado, mediante la realización de *ensembles*. Nuria realiza la preparación a esta actividad ya en las primeras clases de *Estrellita 1* mediante la división en dos grupos de las intervenciones de interpretación al teclado, de tal modo que ambos grupos tocan lo mismo pero deben estar atentos a su entrada y tocar sólo cuando les corresponda.³⁰⁷

De esta forma he observado que Nuria va sentando las bases del trabajo en el aula: dando prioridad a la enseñanza grupal, pero sin descuidar el contacto individual con el alumnado.

Precisamente el control individual de los niveles alcanzados por cada uno de los alumnos y alumnas, permite a Nuria establecer la medida del trabajo grupal. Al ser pocos niños y niñas en cada clase la profesora puede determinar fácilmente el avance y las dificultades individuales en el progreso musical y establecer las estrategias adecuadas de aprendizaje en cada caso.

He observado que con el alumnado de *Estrellita*, en los primeros niveles, Nuria establece amplios márgenes para que consigan los objetivos marcados, teniendo en cuenta la madurez y las posibilidades de cada niño o niña en ese momento concreto de aprendizaje. Así, anima a cada uno a conseguir su mejor nivel de acuerdo a sus características personales, siempre mediante la motivación positiva y buscando el apoyo de los padres y madres.

En los últimos niveles de *Estrellita* parece que intenta nivelar al grupo para la consecución de los objetivos finales propios de Curso *Estrellita*, aunque sigue teniendo en cuenta las diferencias individuales, atendiendo a las necesidades de cada alumno o alumna en concreto, ya sea para ayudarles a alcanzar el nivel medio de la clase con explicaciones algo más individualizadas, ya sea para apoyar los rápidos avances de algunos alumnos y alumnas, en cuyo caso se utilizan las actividades suplementarias previstas en el programa del Curso.

El Curso *Infantil*, para alumnado de mayor edad, parece derivar en sus últimos niveles estudiados hacia una enseñanza más instrumentalizada, centrada en el progreso ante el instrumento. Esto no impide conservar un ambiente lúdico en el aula, con actividades de cohesión grupal como el canto, las audiciones musicales activas o la realización de ensembles frente al instrumento de teclado. Nuria trabaja en estos niveles también mayoritariamente de forma colectiva, aunque el control individual en el

³⁰⁷ Se puede consultar el ejemplo del apartado 1.2.2.1 del presente capítulo: El Grupo *Estrellita A*: Juegos al teclado.

instrumento se hace cada vez más necesario ante la progresiva dificultad de las obras estudiadas y la acentuación de las diferencias individuales. El trabajo colectivo en el instrumento y la realización de ensambles contribuye a la participación de todo el grupo de alumnos y alumnas, y por tanto sirve como elemento motivador en el aprendizaje y de cohesión en el grupo-clase.

1.4.3 El Currículum del Curso *Estrellita*

El Curso *Estrellita* es “un curso de Música y no de teclado” como bien indica Nuria en una de nuestras primeras conversaciones. El instrumento de teclado sirve de *herramienta* para el desarrollo del sentido musical global del alumnado. No parece utilizarse por tanto con el objetivo de un aprendizaje *instrumental*, sino como medio para la consecución de un desarrollo global en el ámbito musical.

Los contenidos del currículum están organizados en torno a unas áreas de aprendizaje que se van desarrollando paralelamente en cada sesión de forma que el alumnado se acerque al mundo de la música entendiéndolo como una globalidad: en cada clase se escucha, se canta, se toca el instrumento de teclado, se practica el ritmo mediante la utilización de instrumentos de percusión o la realización de movimientos corporales, y se lee música, estableciéndose así poco a poco las bases para el desarrollo de la creatividad y de la percepción - expresión musical.

En la página siguiente se muestran en la tabla nº 23 las áreas de aprendizaje propuestas en el currículum del Curso *Estrellita* así como los objetivos a conseguir en cada una de ellas. Han sido tomadas de la *Guía del Maestro* editada por Yamaha específicamente para su profesorado.

Profundizaremos ahora en cada una de las áreas expuestas en la siguiente tabla, indicando las referencias teóricas que ofrece Yamaha para su profesorado, y contrastándolas con las anotaciones y reflexiones realizadas por la investigadora durante las observaciones de las clases.

ÁREAS		OBJETIVOS
Trabajo con el teclado	Repertorio	Comprender los elementos de la música utilizando el teclado. Sentar las bases para el desarrollo de la expresividad con el teclado.
	Juego al teclado	Despertar el interés por el teclado. Sentar las bases para el desarrollo de la creatividad. Ejercicios de digitación.
	Armonía al teclado	Desarrollar el sentido de la armonía.
Apreciación Musical		Cultivar el espíritu para adquirir un compromiso total con la música. Desarrollar la capacidad de escuchar atentamente la música. Percibir los sonidos de diversos modos. Percibir diversos tipos de expresión musical. Crear un ambiente musical en casa.
Cantar con texto		Despertar interés por la Música. Experimentar varios tipos de expresión musical.
Solfeo Memorizado		Comprender diversos elementos de la música a través del canto con notas y del estudio del teclado. Desarrollar la capacidad auditiva.
Ritmo		Percibir el ritmo de cualquier música Desarrollar la percepción de la regularidad del pulso musical.
Fundamentos de la música		Introducción a la música escrita. Sentar las bases para la lectura musical.

Tabla n° 23

Fuente: Guía del Curso Estrellita. Y M E S p. 9

1.4.3.1 TRABAJO CON EL TECLADO

Ya se ha dicho que el teclado electrónico se utiliza como herramienta para el aprendizaje musical global. En el Curso *Estrellita* el trabajo con el instrumento de teclado comprende tres apartados: *Piezas de Repertorio*, *Juegos al teclado* y *Armonía al teclado*.

Piezas de Repertorio

Tocar *Piezas de Repertorio* tiene en *Estrellita* dos objetivos: afianzar aprendizajes musicales previos y despertar la musicalidad del niño o la niña para favorecer la expresión propia a través de la música. Las Piezas de Repertorio utilizadas son de carácter variado, presentan una estructura musical clara y sencilla, así como melodías adecuadas para la iniciación al aprendizaje musical.

El proceso de enseñanza de las Piezas de Repertorio sigue los mismos pasos que la metodología general de enseñanza de *Estrellita*, tal como se muestra en la tabla n° 24.

Proceso de enseñanza	Procedimiento	Aspectos trabajados
Audición	Música grabada (CD, cintas) Demostración del profesor (cantando/tocando)	Apreciación Musical
Entonación	Cantar con letra Cantar con notas	Canto Capacidad auditiva
Interpretación	Tocar con una mano (interpretación conjunta) Tocar con ambas manos Tocar en grupo	Interpretación al teclado (armonía) Interpretación en grupo
Lectura	Reforzar el aprendizaje escribiendo en la pizarra o mediante el libro de texto.	Lectura

Tabla n° 24

Fuente: *Guía del Curso Estrellita*. Y M E S p. 10

Siguiendo el principio de la educación musical global, el alumnado toca al teclado lo que antes ha escuchado y ha cantado. De esta forma se puede hablar de un método multisensorial, que zambulle al niño en la música poniendo en funcionamiento todos sus canales de comunicación con el exterior.

“El proceso de aprendizaje descrito [se refiere al de las piezas de repertorio] permite a los alumnos **aprender globalmente** diversos **elementos de la música** de forma fluida y natural.” (*Guía Curso Estrellita*. Y M E S p.10).

En las clases de *Estrellita* se ha observado que las Piezas de Repertorio presentan una adecuada secuenciación de dificultades. Nuria cuida el proceso de aprendizaje, siguiendo los procedimientos indicados en la tabla anterior: Escuchar la grabación de apoyo y cantar la melodía con letra y nombre de notas son siempre pasos previos a la interpretación de la pieza en el instrumento de teclado. La lectura de las notas de la melodía en la pizarra o bien en el propio libro del alumno o de la alumna refuerzan el aprendizaje musical.

Juegos al Teclado

Los *Juegos al Teclado* son ejercicios preparatorios de los elementos nuevos que van apareciendo en las Piezas de Repertorio. Están planteados de forma atractiva, con acompañamiento musical grabado en CD para que disfruten haciéndolos a modo de juego, como indica su nombre.

En las clases de Nuria, y sobre todo con los más pequeños, los Juegos al Teclado se trabajan mediante la motivación de una historia. La audición activa que precede a la ejecución del mismo en el instrumento de teclado, capta la imaginación del niño o la niña y despierta su interés. Se ha observado que se divierten tocando estos sencillos ejercicios de dedos acompañados por el apoyo sonoro del CD.

Armonía al Teclado

En la clase de *Estrellita* los niños y niñas escuchan la armonía en actividades como la ejecución de las Piezas de Repertorio o las canciones de solfeo memorizado. Desde el principio “aprenden a distinguir cómo suena cada acorde cantándolos por oído y después consolidando lo aprendido en el teclado.” (*Guía del Curso Estrellita* p. 11) En el apartado de armonía al teclado el alumnado aprende a buscar por oído el acorde más conveniente para cada compás de una canción propuesta, canta sus notas, lo toca en el teclado y lo escribe en la partitura.

Como se puede observar también se sigue el proceso de aprendizaje propio de la metodología Yamaha:

ESCUCHAR $\Rightarrow$ CANTAR $\Rightarrow$ TOCAR $\Rightarrow$ LEER (Y ESCRIBIR)

Cuando el alumnado realiza esto por primera vez con una pieza específica para ello: *Candor* - en el nivel de *Estrellita 3* -, ya han realizado múltiples veces desde *Estrellita 1* el llamado *Juego de los Sacos*, en el que escuchan y cantan de oído los acordes de tónica, dominante y subdominante de las tonalidades estudiadas. El cantar de oído y por imitación las notas de los acordes, considero que es un buen entrenamiento para los ejercicios posteriores de armonía al teclado.

En *Candor* el alumnado discrimina entre los acordes de tónica y dominante de la tonalidad de Do M, el más adecuado para cada compás. Extraemos del Diario de Observaciones un fragmento referido al trabajo de dicha pieza, en *Estrellita 3*.

[Corina los llama a su lado. Hablan de la partitura. Les indica: “tenéis que escribir vosotros la mano izquierda”. A continuación les anima a que vayan practicando solos la mano derecha.[...]

Pilar canta la melodía con su papá y elige los acordes para acompañarla, con su ayuda. Ella prueba los acordes en cada compás, y comentan en voz suave.

Pablo trabaja solo como es su costumbre. Después de tocar la melodía completa, intenta encontrar con la mano izquierda los acordes más convenientes para cada compás. Realiza, casi sin titubear: I-I-V-I. ¡La armonía es correcta! Estoy sentada cerca de él, así que le pido que lo repita para mí. Me pregunto si lo ha realizado bien por casualidad o si realmente es capaz de discriminar tan rápidamente la armonía correcta. Pablo lo repite pero ahora toca con la mano izquierda: I-V-I-V. Le indico en voz baja: “Piénsalo bien, Pablo. Escucha los acordes con las notas de cada compás de la mano derecha y elige el que te suene mejor en cada uno”. Pablo, que me ha escuchado muy atentamente, prueba un momento y después toca su versión definitiva. Acompaña con los acordes: I-I-V-I. Termina y me mira, interrogante. “¡Muy bien, Pablo!” le digo yo. Su mamá está sentada junto a él; en todo momento ha estado observando. Ahora sonrío.] (Obs. A-E3, 29/01/2001)

1.4.3.2 APRECIACIÓN MUSICAL

Los niños y niñas realizan la apreciación musical poniendo en funcionamiento fundamentalmente su sentido del oído, mediante la escucha atenta. Las piezas de Apreciación son audiciones activas de diferente carácter, a través de las cuales el alumnado aprende a escuchar música. La profesora les presenta una lámina alusiva al tema y les relata una historia que se traduce en

movimientos corporales. Los niños y niñas, al realizarlos, establecen asociaciones audiomotrices que les ayudan en la comprensión de la forma musical, a la vez que se desarrolla su sensibilidad musical. El recuerdo de la lámina y del cuento, asociado a los movimientos corporales, creará imágenes en su cerebro, lo que les guiará en posteriores audiciones de la misma pieza proporcionándoles una comprensión mas profunda de cada tipo de música.

Las piezas de Apreciación Musical han sido seleccionadas de la JOC³⁰⁸ y al estar creadas por niños y niñas transmiten el espíritu infantil. Son melodías sencillas con una estructura musical clara y una orquestación viva, brillante y estimuladora.

Mediante las audiciones de apreciación musical el niño o la niña, de forma intuitiva, vivencia mediante sus movimientos corporales, elementos fundamentales de la música: la expresión musical, la forma y estructura, el ritmo, la melodía, el fraseo, el tempo, la tonalidad, el sentido cadencial, la dinámica, la articulación, los matices y la sonoridad de diferentes instrumentos.

1.4.3.3 CANTAR CON TEXTO

Para los niños y niñas es un atractivo cantar en grupo; es una actividad amena, divertida, que no requiere gran esfuerzo para ellos y por tanto sirve para relajar después de una tarea que haya requerido concentración.

Para realizar el canto los niños se acercan a la profesora y, formando semicírculo en torno a su teclado, permanecen en pie. Esta posición favorece el canto. Se pone especial atención en que la entonación sea correcta y la dicción adecuada.

El proceso es similar al de las restantes actividades. Como siempre, se implica al niño o la niña mediante el relato de un cuento alusivo a la lámina de la canción. Se escucha la canción y se realizan los movimientos de la coreografía. La aprenden por imitación, trabajándola por frases musicales; primero la profesora canta y toca la melodía para que los niños y niñas la escuchen y la repitan; después canta, acompañándose ya con la armonía y los niños y niñas repiten igualmente el fragmento musical. Cuando saben la

³⁰⁸ JOC son las siglas del *Junior Original Concert*, Concierto Original Infantil, instaurado en 1972 en Nemu-No-Sato para dar la oportunidad de presentar sus composiciones musicales en concierto, a niños y niñas que han realizado sus estudios en Yamaha. Más información en el capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha” 2.4.1 El Junior Original Concert.

canción completa, se canta con el acompañamiento del CD. Cuando la cantan con seguridad, se realiza en play back.³⁰⁹

He observado frecuentemente que el alumnado sabe ya las letras de las canciones cuando se cantan en clase. Por eso después de escucharla, enseguida puede comenzar a cantarse con el acompañamiento del CD. Es una actividad que parece gustar y relajar mucho al alumnado.

Las canciones para cantar con texto que presenta *Estrellita*, se refieren a temas cercanos al mundo infantil. Ofrecen variedad rítmica y una orquestación brillante. Quizá lo menos cuidado en ellas sea la traducción de las letras, que no siempre son las más deseables, sobre todo si tenemos en cuenta que los niños y niñas en edad infantil están aprendiendo el lenguaje y deben tener modelos correctos referidos a la formación de frases verbales y a la técnica de la prosodia.³¹⁰

A través de estas canciones dramatizadas, los niños desarrollan el lenguaje, su conocimiento del esquema corporal, adquieren y afianzan nociones espacio-temporales y se inician en el concepto del ritmo, ajustando progresivamente sus movimientos al *tempo* musical.

1.4.3.4 SOLFEO MEMORIZADO

Las canciones de Solfeo Memorizado van relacionadas directamente con las Piezas de Repertorio y contribuyen por tanto a consolidar el aprendizaje de los elementos musicales.

“El objetivo del área es lograr que los niños **aprendan bien los elementos de la música** a base de escuchar y cantar repetidas veces estas canciones.” (*Guía del Maestro. Curso Estrellita*. Yamaha Music Education System p.14).

“Al cantar las piezas con notas y con una estructura musical completa se desarrolla la capacidad auditiva [...] se educa el oído musical.” (ibid. p. 14) Efectivamente, aprender a relacionar el nombre de las notas con el sonido correspondiente, escuchar en las piezas musicales diferentes articulaciones y dinámicas, sentir el fraseo musical y la cadencia final, escuchar la melodía con

³⁰⁹ Entre los materiales del Curso *Estrellita* figura una cinta de cassette donde están recogidas las canciones con texto que cantarán los niños a lo largo del año. Aparecen grabadas en dos versiones: con la letra y sin ella, (ésta última es para que los niños puedan realizar la canción en play back.)

³¹⁰ Adecuación y correspondencia entre los acentos gramaticales del lenguaje y los acentos rítmicos de la música.

un acompañamiento armónico adecuado, todos son aspectos que contribuyen a desarrollar el oído y la sensibilidad musical.

El proceso seguido es: la profesora toca la pieza entera cuidando el carácter de la melodía, eligiendo el tempo adecuado y cantando claramente el nombre de las notas, así como respetando las articulaciones y dinámicas de la pieza en cuestión. Los niños y niñas escuchan atentamente. Después, se canta por imitación, en eco, cada dos o cuatro compases. Cuando han repetido la pieza en varias clases, llegan a cantarla de memoria sin necesidad de hacerlo por imitación: la profesora comienza a tocar y los niños la reconocen y la cantan de oído. Es importante incidir en que pronuncien claramente el nombre de las notas, y en que canten con exactitud los intervalos.

El canto de cada pieza se repite durante varias semanas: 8 semanas, iniciándose el aprendizaje de una nueva cada dos semanas aproximadamente. En cada clase se cantan dos o tres piezas de solfeo memorizado, comenzando siempre por la última que hayan aprendido y dejando para el final las más conocida por ellos.

Se ha observado que las canciones de Solfeo Memorizado ayudan a los niños y niñas a:

- Vivenciar los cambios de dinámica y articulación, el fraseo musical y las cadencias.
- Tomar conciencia de las diferencias de *tempo* y carácter de las piezas.
- Apreciar el sentido de la armonía con el canto.
- Desarrollar su oído melódico y armónico.
- Vivenciar la diferencia entre los compases binarios y ternarios.

1.4.3.5 RITMO

En el Curso *Estrellita* la enseñanza del ritmo incluye dos apartados:

- El desarrollo del sentido del ritmo.
- La comprensión del ritmo mediante el solfeo.

Los niños y niñas de estas edades se divierten sintiendo y siguiendo el ritmo. Su necesidad de movimiento les lleva a implicarse de forma espontánea en las actividades musicales, expresándose corporalmente. "Sienten, escuchan e interiorizan el ritmo mediante la participación activa en la música." (*Guía del Curso Estrellita* p.16).

En este área se pretende desarrollar en el niños y niñas el sentido del *tempo* regular mediante la capacidad de reaccionar ante la música siguiendo el pulso. Aunque hay piezas específicas para trabajar el ritmo en los materiales de *Estrellita*, también se indica en la Guía que se puede utilizar cualquier pieza para el trabajo de los objetivos de este apartado. He observado que Nuria así lo hace; trabaja el ritmo con los materiales sonoros que esté utilizando en clase y no sólo con los específicamente destinados a ese fin.

Se recomienda la realización de “movimientos claros, simples y amplios ciñéndose a un pulso regular [...] utilizando todos los músculos del cuerpo.” (*Guía del Curso Estrellita* p.17).

En clase se trabajan los contrastes: movimientos rápidos/lentos; ejercicios de tensión/relajación. Se anima al niño o a la niña a caminar al pulso de la música, a expresar corporalmente los acentos, así como a coordinar diferentes movimientos corporales siguiendo el ritmo de la música. Todo esto favorecerá en el niño o la niña el desarrollo del esquema corporal y de autocontrol.

La comprensión del ritmo mediante el solfeo pretende que los niños y niñas “perciban con exactitud el pulso, el ritmo y la duración de las notas mediante el procesos de escuchar, cantar, tocar y por último leer los materiales utilizados para el solfeo.” (*Guía del Curso Estrellita* p. 16).

1.4.3.6 FUNDAMENTOS DE LA MÚSICA

El objetivo principal de este área es “consolidar, mediante la lectura y la escritura del material del libro de texto, lo que se ha trabajado durante las clases.” (*Guía del Curso Estrellita* p.15) La lecto-escritura musical tiene la función de permitir la asimilación de los conceptos musicales, a la vez que desarrollar la capacidad lectora.

En *Estrellita* el alumnado lee la partitura de las Piezas de Repertorio, siguiendo las notas con el dedo, mientras las canta. De la misma forma se hace con los juegos al teclado. Los niños y niñas entran así en contacto con la lecto-escritura musical. Otras veces siguen la lectura en la pizarra, donde Nuria escribe los fragmentos musicales a trabajar en clase.

Además del libro de texto, en *Estrellita* hay también un libro de trabajo donde el alumnado refleja su captación de los rudimentos musicales de lectura y escritura vivenciados en clase. Se puede decir que el libro de trabajo sirve para confirmar estos aprendizajes. En él aparecen claramente en el margen

inferior de la hoja, las indicaciones de cada una de las tareas a realizar, para que los papás y mamás puedan ayudar a sus niños y niñas en el trabajo en casa. En la metodología se considera fundamental el apoyo de los padres y madres así como la realización de la tarea en casa para asentar los conocimientos musicales que se van adquiriendo en las clases, ya que el aprendizaje de los signos de la escritura musical favorecerá el proceso de la comprensión global de la música.

He observado que Nuria prepara la tarea que manda para casa con una explicación previa en clase, e insiste a los padres y madres que sólo hagan la tarea con el niño o la niña si éste la comprende. “Rellenar por rellenar, no” les advierte. Ella considera la tarea para casa como el refuerzo comprensivo de lo vivenciado en clase.

El desarrollo de este área es paralelo al del resto de las áreas trabajadas. Su objetivo principal puede resumirse en “fortalecer la capacidad lectora coordinando eficazmente el trabajo en clase con el de casa.” (*Guía del Curso Estrellita* p.16).

1.4.3.7 LA TEMPORALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE ESTRELLITA

Las orientaciones sobre los objetivos, contenidos, metodología y temporalización del currículum del Curso *Estrellita* están perfectamente delimitadas en la *Guía del Maestro* de Yamaha. Respecto a la temporalización y siguiendo el modelo japonés se prevén 44 sesiones durante un año académico, en el que se realizarían los niveles *Estrellita 1-2*, y otras 44 en un segundo año para la culminación del Curso con la realización de los niveles de *Estrellita 3-4*.

En España hay más fiestas y nuestro curso académico se queda reducido a 30 sesiones por lo que es imposible realizar dos niveles en un curso académico. En la Escuela de Música *Diapasón* he podido observar cómo el alumnado realiza cada año un nivel e inicia el libro del siguiente, de tal forma que el currículum se desarrolla en tres años largos.

Los responsables de Yamaha en España, conscientes de la problemática, además de insistir mucho a las profesoras en la necesidad de realizar el Curso *Estrellita* en dos años académicos, han procedido a la revisión y reestructuración de los materiales del Curso, a comienzos del año académico 2002/03. En los nuevos libros de *Estrellita* se eliminan algunas actividades sin que ello afecte al desarrollo de los contenidos, y se unifica el libro de texto con el de trabajo, simplificando también la tarea del alumnado; todo ello con el fin de conseguir el objetivo marcado: realizar el Curso *Estrellita* en el tiempo previsto.

1.4.4 El Currículum del Curso *Infantil*

En el Plan de Estudios del Curso *Electone Infantil*, los objetivos están organizados, de la misma forma que en el Curso *Estrellita*, en torno a unas áreas que se van desarrollando de forma paralela en cada clase. Son: “Solfeo”, “Arreglo”, “Interpretación y Expresión” y “Experiencia Musical en general.”

Mediante el avance progresivo en cada una de ellas, los niños y niñas desarrollan capacidades, asimilan conceptos musicales y vivencian experiencias gratificantes que contribuyen al desarrollo de la sensibilidad musical infantil.

Las experiencias, capacidades y conceptos desarrollados mediante los temas propuestos en los libros progresivos del Curso *Infantil*, se resumen a continuación:

Solfeo	Arreglo	Interpretación y Expresión	Experiencia Musical en general
- Comprensión de la música mediante la imitación. - Desarrollo básico de la capacidad auditiva. - Desarrollo del sentido de la expresión musical. - Desarrollo del sentido de la armonía. - Introducción para cantar leyendo las notas a primera vista.	- Desarrollo del sentido de la armonía. - Desarrollo de la armonía al teclado y la capacidad para la Improvisación. - Armonización: (acompañamiento) (I-IV-V7) - Experimentación de bases para los arreglos. - Elegir timbres, expresión e interpretación adecuada - Estudiar el nombre de los acordes.	- Desarrollar un sentido del tono mediante la utilización del Solfeo y la capacidad de expresar la música en el teclado. - Capacidad para tocar expresivamente con una conciencia de timbres e imágenes musicales. - Desarrollar la capacidad de interpretar en grupo (ensamble) - Introducción para tocar leyendo las notas a primera vista.	- Adquirir la experiencia de una variedad amplia de estilos musicales. - Escuchar la música a fin de aprender cómo desarrollar imágenes musicales y adquirir una comprensión del timbre para aplicar en la interpretación.

Tabla n° 25

Fuente: Guía Curso Infantil de Electone. Y M F p.5

Estas cuatro áreas se desglosan en diferentes apartados en el contenido de los libros de texto del Curso Infantil: “Disfrutemos cantando”, “Vamos a tocar”, “Es divertido tocar juntos”, “Tocar acordes es divertido”, “Disfrutemos haciendo arreglos”, “Solfeo Memorizado”, “Cantemos musicalmente”, “Toquemos más repertorio” y “Ejercicios”.

Para ofrecer una visión más clara, se relacionan a continuación los diferentes apartados del libro con las áreas a las que pertenecen.

Áreas	Epígrafes correspondientes (libro de texto)
Interpretación y Expresión	• ¡Vamos a tocar! (Repertorio solista) • Es divertido tocar juntos (Ensemble) • Toquemos más repertorio (Repertorio Suplementario)
Arreglo	• Tocar acordes es divertido • Disfrutemos haciendo arreglos
Solfeo	• Cantar Solfeo Memorizado • Cantemos musicalmente
Experiencia Musical	• Disfrutemos cantando (cantando con letra) • Ejercicios

Tabla nº 26

Fuente: Guía del Curso Infantil Electone Y M F pp.12-14

Hablaremos a continuación más detalladamente de cada uno de estos apartados, siguiendo las informaciones de la Guía del Curso Infantil de Yamaha.

1.4.4.1 INTERPRETACIÓN Y EXPRESIÓN

¡Vamos a tocar! (Repertorio solista)

Mediante el aprendizaje y la realización de las piezas de repertorio, “tema principal de los libros”, se desarrolla en los niños y niñas el sentido de melodía/armonía, la expresión musical, la capacidad auditiva, la conciencia y

comprensión del timbre, el sentido rítmico: pulso, ritmo, sentido del *tempo* y fraseo; así como la capacidad de lectura.

Es importante despertar convenientemente el interés en el alumnado para tocar las piezas de repertorio, “asegurarse de que primero experimenten la imagen musical de la pieza en su totalidad (incluyendo el acompañamiento) y sientan el deseo de realizarla”

En los dos primeros libros se adquiere experiencia en la utilización de los acordes tonales: I, IV, V7, para introducir posteriormente otros acordes de forma gradual en el acompañamiento de las piezas.

El repertorio está grabado en CD para que el alumnado pueda tocar las piezas no sólo como solistas sino también acompañados por el profesor o mediante la base orquestal grabada en el CD.

Los registros a utilizar se indican en las piezas, y están grabadas en el CD respetando los instrumentos indicados en las mismas. Es importante desde el principio insistir en que el alumnado aprenda a cambiar los registros en las diferentes piezas.

Respecto a la utilización del *Electone* como instrumento, y en el caso de que el Curso Infantil se imparta utilizando este modelo de órgano, se incluyen ejercicios a modo de juegos para practicar la utilización del pedaletero en los dos primeros libros, practicándose ya de forma específica desde el libro 3 en el apartado de Ejercicios llamado: “Toquemos el pedaletero” En la sección de Repertorio se incluyen piezas con tres pentagramas desde el libro 5. La utilización del Pedal de Expresión y otras funciones automáticas propias del instrumento también se enseñan gradualmente a partir del libro 3. En la Escuela de Música *Diapasón* no se utilizan órganos *Electone*, sino teclados electrónicos, por lo que se obvian todos los ejercicios e información relativa a los pedales.

Es divertido tocar juntos (Ensemble)

Las piezas de Ensemble aparecen desde el primer libro, constan siempre de tres partes para poder tocar con otros compañeros o compañeras, y conciencian al alumnado de la importancia de estar atentos a la dirección del profesor para que se logre una tarea de conjunto efectiva.

El tocar en ensemble supone el desarrollo de la atención y concentración para comenzar y terminar a tiempo en la interpretación, sentir el pulso, adaptarse al *tempo* y fraseo en conjunto, así como respetar los matices dinámicos y agógicos, todo ello en favor del resultado final en conjunto. El ensemble

favorece la comprensión de la música mediante la fusión de las partes, anima al alumnado a adquirir responsabilidades en el funcionamiento de grupo y proporciona satisfacción por la participación personal en una tarea común, favoreciendo así la socialización. Es una parte importante de la clase colectiva.

Toquemos más Repertorio (Repertorio suplementario)

Ya se ha dicho que la metodología Yamaha pretende respetar el ritmo individual y las capacidades e intereses propios de cada alumno o alumna. El sentido de estas piezas de Repertorio suplementario es dar la oportunidad a los niños y niñas que lo deseen de tocar otras piezas, sencillas y de diferentes estilos. Al estar grabadas en CD pueden practicarlas por sí mismos si así lo desean.

1.4.4.2 ARREGLOS

Tocar acordes es divertido

En el área de Arreglos, los alumnos y alumnas “adquieren el sentido de armonía y desarrollan la capacidad para responder libremente sobre el teclado, utilizando los acordes de I, IV, V7 en las tonalidades de Do M, Sol M, Fa M, la m y re m.” Es una parte muy importante porque sienta las bases de la improvisación, ya que el niño o la niña que es capaz de distinguir la armonía que corresponde a una melodía dada y “crear” su propio arreglo, está controlando conjuntamente los elementos musicales: melodía, ritmo, armonía y timbre.

En el libro 4 este apartado se considera fundamental para el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas, ya que les permite “aplicar los elementos que han aprendido relacionando el timbre, la expresión y los arreglos.”

Como material suplementario para este apartado se pueden utilizar piezas de Solfeo Memorizado B (ver apartado *Cantar Solfeo Memorizado*) y otras que hayan aprendido los alumnos y alumnas, ahora transportadas a otra tonalidad.

Disfrutemos haciendo arreglos

En el libro 5 el hacer arreglos se incluye como un tema separado llamado “Disfrutemos haciendo arreglos”. Aquí se analizan determinadas piezas del Repertorio y se aplica lo aprendido en el análisis a otras melodías que presentan similares características. De esta forma aprenden a realizar arreglos.

En este apartado se trabaja el desarrollo de la creatividad, fundamental para la capacidad de improvisación, con indicaciones a modo de guía que permita el avance progresivo del alumnado:

“cuando se hace esta clase de trabajo, es necesario **comunicar en forma detallada** la definición de una imagen concreta y clara de las piezas, los temas, la elección de instrumentos, la estructura, la progresión de acordes, etc., de modo que los estudiantes tengan **una guía** para tomar sus propias decisiones”.
(*Guía Curso Infantil de Electone*. Y M F p.13).

1.4.4.3 SOLFEO

Cantar Solfeo Memorizado (hasta el libro 4)

El Solfeo Memorizado son piezas que se cantan por imitación, con nombre de notas. En el Curso *Infantil* se establecen dos grupos entre el material preparado para este apartado: el Solfeo Memorizado A, que son piezas diseñadas “para desarrollar el oído [...] y la capacidad expresiva”, y el Solfeo Memorizado B, “que puede utilizarse como suplemento para la utilización en *Tocar acordes es divertido*”.

En este apartado es importante que el alumnado al cantar imite con la mayor precisión posible al profesor: fraseo, dinámica, agógica, articulaciones, expresión, etc.

Cantemos musicalmente (Solfeo)

Es importante tener en cuenta que el canto con nombre de notas será más efectivo para el desarrollo auditivo y la comprensión y expresión musical, si se vincula esta actividad con la de tocar el teclado. Por eso es importante que al principio los niños y niñas se habitúen a cantar con nombre de notas mientras tocan el teclado. Este enfoque puede utilizarse en el aprendizaje de los apartados restantes: “Cantar con Solfeo Memorizado”, “Repertorio” y “Arreglos”.

A partir del libro 3 aparece como apartado específico para realizar cantos a primera vista. Esto favorece la habilidad de la lectura musical de forma integrada con el resto del aprendizaje musical. El proceso que se sigue para ello, tal como detalla la guía del Curso *Infantil* en su p. 13 es:

- Lectura de notas afinadas con respuesta rápida.

- Lectura del ritmo a *tempo*: combinación de sonidos y ritmo.
- Comprobar y confirmar lo que han experimentado, incluyendo articulación y símbolos musicales.
- Desarrollar la capacidad de seguir las notas en una partitura, atrayendo el interés y la curiosidad del alumnado por las partituras impresas.

1.4.4.4 EXPERIENCIA MUSICAL

Disfrutemos cantando (canto con letra)

“Cantar es una parte importante del Plan de estudios del Curso completo YMES (Sistema de Educación Musical Yamaha), y es una forma de expresión musical que es accesible a los niños.” (*Guía Curso Infantil de Electone*, Y M F p.12).

Los libros 1 al 4 contienen canciones cuyas letras se relacionan con los títulos de los libros (en cada uno de ellos todo gira en torno a un Centro de Interés). En unas destaca su letra y sirven para “cultivar una capacidad expresiva” en los niños y niñas al cantar, y en otras lo más destacado es su carácter rítmico, por lo que son apropiadas para “cultivar un sentido rítmico” en el niño o la niña.

Las canciones de los libros 5-6 están pensadas para que los niños y niñas las canten a la vez que las tocan con un acompañamiento. Están incluidas en el apartado “Vamos a tocar más Repertorio”.

Ejercicios

En los libros 1-2 los ejercicios, planteados a modo de juego: sobre acordes, escalas o conocimiento del pedalero, se incluyen en el apartado “Vamos a tocar”

En los libros 3 al 6 se presentan como ejercicios independientes y aparecen con los epígrafes: “Intentemos tocar el pedalero”, “Intentemos tocar las escalas.” También aparecen en los libros 5-6 ejercicios “tipo-Hanon”.

Al final de cada libro aparecen otro tipo de tareas para realizar, donde se indica: “Vamos a escribir” y se pretende que el alumno o alumna complete la melodía de una canción conocida del Repertorio, o copie una pieza en un pentagrama en blanco. También figuran páginas ilustrativas a modo de recordatorio sobre los elementos musicales aprendidos (teoría musical), y sobre los distintos instrumentos de la orquesta.

Es importante que el alumnado comprenda perfectamente el proceso concreto para practicar los ejercicios, y que tenga clara la meta a conseguir con ellos. Pero quizá lo más importante sea conseguir captar el interés del alumnado hacia estos ejercicios mediante su capacidad intelectual para relacionar estos elementos con las piezas de repertorio y con los elementos musicales estudiados, para que todo lo aprendido encaje globalmente en su mente.

1.4.4.5 LA TEMPORALIZACIÓN DEL CURRÍCULUM DE *INFANTIL*

El Curso *Infantil* consta de 6 niveles. De la misma forma que *Estrellita*, está pensado para que se realicen dos niveles por año académico, con lo cual se completaría en tres años.

En España y remitiéndonos nuevamente a que nuestro curso escolar es más reducido que el japonés – gozamos de más fiestas – cada año académico se realiza el libro correspondiente a un nivel y se comienza el del siguiente.

A lo largo de los dos años académicos en que he estado en contacto con la Escuela de Música he podido observar la evolución de alumnado del Curso *Infantil* y su trabajo con los cuatro primeros libros.

1.4.5 Comparativa *Estrellita* - *Infantil*

Aunque cada currículum está adaptado a la diferente edad de comienzo del alumnado y a sus características de desarrollo físico y psicológico, se puede decir que la metodología de trabajo es la misma, y que las áreas de aprendizaje que se abordan también son similares, pretendiendo en ambos casos encontrar el equilibrio de diversas actividades encauzadas a una educación musical global en la que se utiliza el instrumento de teclado como herramienta para tal fin.

Intentaremos exponer a continuación la relación existente entre los contenidos de las áreas abordadas en cada Curso, ya que muchas veces sólo cambia el nombre y ligeramente el enfoque de las actividades a realizar en dicho bloque, por lo anteriormente expuesto –las características propias del alumnado al que van dirigidas –.

Áreas de aprendizaje del Currículum de <i>Estrellita</i>		Áreas de aprendizaje del Currículum de <i>Infantil</i>	
Trabajo con el teclado	Juegos al teclado	Ejercicios “tipo Hanon”	Interpretación y Expresión
	Repertorio	¡Vamos a Tocar!	
	Ensembles (a partir del nivel 2)	Es divertido tocar juntos	
	Repertorio Suplementario (a partir del nivel 3)	Toquemos más repertorio	
	Armonía al teclado (a partir del nivel 3)	Tocar acordes es divertido Disfrutemos haciendo arreglos	Arreglos
Apreciación Musical			
Solfeo Memorizado		Solfeo Memorizado Cantemos musicalmente	
Cantar con texto		Disfrutemos cantando	
Ritmo			
Fundamentos de la Música		Ejercicios	

Tabla n° 27

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla n° 27, las áreas de aprendizaje de ambos Cursos se corresponden perfectamente. Hay que indicar que, en el área de *Estrellita* dedicada al instrumento de teclado, los ensembles, el repertorio suplementario o las piezas de armonía al teclado comienzan una vez realizado el primer o segundo nivel. Es necesario tener en cuenta que para niños y niñas de 4 años la actividad de teclado exige gran esfuerzo, ha de trabajarse en períodos cortos y controlar el grado de exigencia hacia el alumno o alumna ya que en principio no se trata tanto de adquirir una destreza motriz como de contribuir al desarrollo auditivo.

A partir de los 6 años, en la edad de comienzo de *Infantil*, sí está indicado específicamente, por el momento de desarrollo físico del alumnado, el objetivo del desarrollo de la motricidad fina. Los juegos al teclado de *Estrellita*, de carácter más infantil, son sustituidos por ejercicios “tipo Hanon”, con la misma función preparatoria para las piezas de repertorio. Se presta especial atención a la realización de Arreglos, que en principio se trabaja de la misma forma que en *Estrellita*, con el objetivo de que los alumnos y alumnas sean capaces de elegir los acordes adecuados para una determinada melodía, profundizándose después en los últimos niveles en la elección del estilo, timbres y progresión de acordes apropiados para cada pieza, potenciándose así el desarrollo de la creatividad en el alumnado y abriendo con ello el camino hacia la improvisación.

En el resto de las áreas de aprendizaje se observa un adecuado paralelismo. Tan sólo llama la atención la ausencia de *Apreciación Musical* y *Ritmo* en el Curso de *Infantil*. Pensamos que el motivo es que estas áreas son necesarias de forma específica con el alumnado de *Estrellita*, de menor edad, no siendo así en el Curso *Infantil*, de alumnos y alumnas más mayores, con menor necesidad de movimiento y otro tipo de intereses. Aquí, estas actividades pueden realizarse con materiales de trabajo de otras áreas. De esta forma, y tal como se ha visto hacer a Nuria en las clases, cada presentación de una pieza de repertorio puede servir para trabajar movimientos rítmicos mediante la audición activa o para reconocer la forma musical, diferenciar frases, hablar de dinámica, identificar los instrumentos musicales que aparecen ... realizando con ello un trabajo de *Apreciación Musical*.

1.4.6 La Planificación de las clases

En la observación de las clases de *Estrellita* e *Infantil* llama la atención la perfecta estructuración de las mismas, fruto de una cuidadosa Planificación. Se prestó especial atención, en este sentido, a la indagación sobre la forma de planificar de Nuria y a dos aspectos llamativos en el desarrollo de la clase: la duración y alternancia de actividades en el aula y la estructuración del espacio-clase en cada una de ellas.

1.4.6.1 DURACIÓN Y ALTERNANCIA DE ACTIVIDADES

Nuria recibió en su primer Curso de Formación de Yamaha un modelo genérico de Plan de Clase, que se presenta a continuación:

PLAN DE CLASE

1. **Saludo y Canción de Bienvenida** Canción del Libro de Texto
2. **Solfeo Memorizado** Empezar un ejercicio más o menos cada dos semanas haciendo en cada clase cuatro.
3. **Cantar por oído** Notas de la pieza de Repertorio
4. **Tocar** Corrección de deberes de la semana
5. **Relax** Apreciación-Ritmo
6. **Cantar** Solfeo Memorizado y cantar con notas (Juego al Teclado)
7. **Tocar** Pieza o fragmento nuevo
8. **Ritmo o Armonía** Cualquier pieza adecuada a este nivel (Apreciación-Ritmo) (Movimientos)
9. **Cantar** Canción con letra
10. **Deberes** Pegatinas - Despedida

En él ya se observa la importancia concedida a la alternancia de actividades y a su dosificación en el tiempo, correspondiendo 5 minutos en cada una de ellas. Se destaca también la educación musical global en la que el alumno o alumna escucha, canta, toca, practica ritmo y movimiento, y contacta con la lectoescritura musical.

Nuria también recibió un *Plan modelo de clase* en mayo del 95 en otro curso de Formación Yamaha. El ejemplo está referido al Curso de *Estrellita 1*.

Dicho Plan modelo, que aparece en la tabla 28, corresponde a la clase nº 12 de *Estrellita 1*, tal como se indica en la cabecera de la misma. En las diferentes columnas y de izquierda a derecha, se define:

- El tiempo de duración de cada actividad.
- La colocación de los alumnos y alumnas si procede: en las actividades que no aparece, aquellas relacionadas con el instrumento, se sobreentiende que los alumnos y alumnas están sentados frente a sus teclados.
- El área de aprendizaje trabajada.
- El título o identificación numérica de la pieza a trabajar así como indicaciones sobre el procedimiento a seguir en la realización de cada una de las actividades. Éstas varían según el número de semana de trabajo de la misma, cuya indicación aparece entre paréntesis (s. significa *semana*)

PLAN MODELO DE CLASE ESTRELLITA 1/CLASE 12			
0'		Saludo/Desfile	
5'	De pie, alrededor del piano	Cantar con Texto	<i>Mi perrito juguetón</i> (s. 2)
10'	De pie, alrededor del piano	Solfeo Memorizado	nº 6 (s.2) (Por imitación) nº 4 (s.6) (de oído)
15'		Repertorio	<i>Pastel caliente</i> (s.7) • Todos juntos todo (s.5)
20'		Juego al Tecado	<i>Canción de las ranas</i> (s.6) • Movimiento y cantar. • Tocar todo muy despacio (s.2)
25'		Juego al Teclado	<i>Cielo Estrellado</i> (s.5) • Movimiento y cantar. • Confirmar comp. 2-3 (s.2) • Tocar todo muy despacio (s.2)
35'		Apreciación Musical	<i>En la relojería</i> (s.5)
40'	De pie, alrededor del piano	Solfeo Memorizado	nº 5 (s.4) nº 3 (s.8)
45'		Repertorio	<i>Hermosas Estrellas</i> (s.2) • Cantar letra por imitac. (s.1) • Cantar con nombre de notas (s.1) • Preparar comp. 1-2 (s.1)
50'		Libro de Trabajo	corregir pág. 16/ hacer pág. 17
55'		Deberes/ Pegatina/ Despedida	

Tabla nº 28

Fuente: Documento interno de Yamaha.

En la tabla se observa con respecto al Plan genérico, un incremento importante del tiempo dedicado a las actividades relacionadas con el instrumento de teclado: 20 minutos del total de la clase.

De acuerdo con las Planificaciones-modelo propuestas por Yamaha, Nuria confeccionaba sus Planes de clase. Si se comparan, se podrá observar una adecuación importante al modelo propuesto, con las diferencias propias de la puesta en práctica de la acción docente en grupos concretos de alumnado. Mostramos a continuación en la tabla 29 un Plan de Clase confeccionado por Nuria, correspondiente a la clase 17 de *Estrellita 1*.

PLAN DE CLASE (Nuria) ESTRELLITA 1/CLASE 17			
0'		Desfile/Saludo	
5'		Juego al Teclado	<i>Cielo estrellado</i> (s.6) • Cantar/bailar • Preparar con dedos al aire y en piano. • Tocar entera sin CD (individual/colectivamente) • Con CD por grupos (preparación al ensemble)
10'		Solfeo Memorizado	nº8 (s.3); nº7 (s.5); nº6 (s.7); nº9 (s.1)
15'		Juego al Teclado	<i>Canción de las ranas</i> (s.8) • Dedos al aire y en piano. • Tocar con CD
20'		Cantar con texto	<i>Mi perrito Washington</i> (s.1)
25'		Pieza de Repertorio	<i>Hermosas Estrellas</i> (s.2) • Contar cuento • Preparar comp. 1-2/5-6 sin y con CD
35'		Apreciación Musical	<i>En la relojería</i> (s.4)
40'		Juego al Teclado	<i>Mi trenecito</i> (s.2) • Cuento. Bailar. • Posición mano izquierda en el piano. • Tocar con CD
45'		Teoría Musical/Tarea	• Líneas y espacios: notas Do, Re, Mi. • Mandar tarea: pág. 16
50'		Juego de los Sacos	C (I - V7)
55'		Despedida / Pegatina	

Tabla nº 29

Fuente: Documento personal facilitado por Nuria.

En la tabla anterior se puede comprobar cómo el tiempo dedicado a actividades de teclado coincide con el propuesto en el Plan de Yamaha: 20 minutos. Y esta observación corresponde con los resultados de Miranda (2000) sobre el JMC que concluía en su estudio que alrededor de 30-40 minutos de la clase de música eran dedicadas a otro tipo de actividades, de carácter musical general.

A partir de las observaciones realizadas en clase, y teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se procedió a analizar dos aspectos considerados importantes en la impartición de esta metodología:

- La alternancia de actividades.
- El tiempo dedicado a cada una de ellas.

Ajustándose en lo fundamental al modelo de clase ideal, Nuria alterna las actividades que requieren mayor concentración: actividades relacionadas con el instrumento de teclado tales como *Juegos al teclado* o *Piezas de Repertorio*, con aquellas otras más relajadas y divertidas en las que el alumnado participa mediante el canto o la audición activa con movimientos: *apreciación musical*, *cantar con texto*, *solfeo memorizado* y *armonía de oído: Juego de los Sacos*.

El tiempo dedicado a cada una de las actividades, por término medio, oscila entre los 5 y los 7 minutos. Si lo recomendado por los especialistas de esta metodología es el cambio de actividad cada 5 minutos, para favorecer la concentración y atención del alumnado, podemos decir que Nuria sigue las recomendaciones casi de forma estricta.

En tablas adjuntas al Anexo I de observaciones³¹¹ se muestran las actividades realizadas en cada una de las clases observadas, así como el área a la que pertenecen cada una de ellas. Se puede deducir que la media de actividades por clase en los primeros niveles, tanto en *Estrellita* como en *Infantil* oscila entre las 9-10 en una clase de 55 minutos, por lo que el tiempo dedicado a cada actividad se sitúa, efectivamente, alrededor de los 5-6 minutos. Miranda (2000) concluyó lo mismo en su estudio sobre JMC realizado en una Escuela Musical Yamaha de Arizona.

Por supuesto esto no es exacto. Hay actividades que requieren siempre un espacio de tiempo algo mayor. Nos referimos precisamente a aquellas relacionadas con el instrumento de teclado, y a las que se ha observado se concede mayor importancia en las clases de Nuria. También hay que tener en

³¹¹ Tablas sobre la alternancia de actividades en cada uno de los grupos-clase estudiados. Anexo I

cuenta que en una actividad de teclado los alumnos y alumnas escuchan la pieza y cantan con nombre de notas la melodía antes de tocarla en el instrumento, con lo que se realiza un trabajo minucioso, que puede llevar más tiempo, pero que beneficia al alumno o alumna por su carácter globalizado.

Siguiendo el principio de la repetición, las actividades se realizan en seis-ocho clases sucesivas, variando la forma de presentarlas y atendiendo en las mismas a objetivos secuenciados. Las actividades de las distintas áreas no se inician a la vez, con lo cual cuando se está repitiendo alguna actividad de un apartado se está iniciando una nueva en otro. Esto lleva a la compensación en las actividades realizadas en el aula entre:

- momentos de mayor esfuerzo y concentración: *aprendizajes nuevos*,
- momentos de expansión y satisfacción: *confirmación de aprendizajes*.

En los últimos niveles de *Estrellita* e *Infantil*, en que los alumnos y alumnas ya son más mayores, su atención y concentración en actividades con el teclado puede prolongarse, siendo además ésta una edad indicada para el desarrollo de las habilidades motrices en el instrumento, las actividades de clase a veces se reducen a 5-6, con una media de 10 minutos para cada actividad. Debemos decir que esto no es del todo exacto puesto que determinadas actividades como *Solfeo Memorizado*, *cantar con texto*, *apreciación musical* y *armonía de oído: juego de los Sacos* tienen una duración de 5 minutos máximo, sin variación en todos los niveles.

En los últimos niveles se ha observado preponderancia en las actividades relacionadas con el instrumento, y mayor atención individualizada, siendo esta última una característica muy acusada de las clases de la profesora Corina.

Se puede extraer la conclusión de que tanto el Plan de clase como la metodología de trabajo de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* están perfectamente delimitados. El programa se distribuye con respecto al número de clases totales y se contempla en él tanto la repetición de las distintas actividades como su alternancia y duración dentro de las clases.

Pondremos un ejemplo sobre el trabajo realizado en las diferentes áreas en un trimestre de *Estrellita 2*. En la tabla nº 30 se puede observar cómo las piezas de Solfeo Memorizado se repiten durante 8 semanas, iniciándose una nueva cada dos. El trabajo con este tipo de piezas consiste en una *etapa de iniciación* que dura tres semanas, y en la que aprenden y memorizan las notas junto a los aspectos musicales específicos de la pieza, cantando por imitación después de escuchar el modelo de la profesora; una *etapa de trabajo*, de tres semanas igualmente, donde se trabajan determinados aspectos de la pieza, previamente seleccionados; y una *etapa de confirmación* de aprendizajes, que abarca dos semanas más, es fase de consolidación y en ella se comprueba si se

han conseguido los objetivos propuestos. Esta última etapa figura en la tabla con línea de puntos.

En cuanto a los Juegos al teclado, las Piezas de Repertorio o las de Apreciación Musical, en la tabla 30 puede observarse cómo el número de semanas de repetición de cada una de ellas oscila entre 6-8 clases, según las dificultades que presenten. Lo verdaderamente interesante de esta estructuración de actividades, es la consideración de que en cada clase se trabajarán piezas que estén en diferente momento de aprendizaje para el alumnado, contribuyendo esto al adecuado contraste entre momentos de mayor o menor esfuerzo, correspondientes a iniciación y confirmación de aprendizajes.

	1 ^{er} Mes	2 ^o Mes	3 ^{er} Mes
Solfeo Memorizado	1 Estrella Brillante		
	2 Polly Wolly Doodle		
		3 Baila de aquí para allá	
		4 Estrellita	
Cantar por oído / por imitación (acordes)	Do M: I, IV, V7		
	Sol M: I, V7		IV
	Fa M: I, V7		
Juegos al Teclado	La Locomotora		
		Tomando el Sol	
Piezas de Repertorio	El Puente de Londres		
		Cajita de Música	
			Los Osos
Apreciación Musical	Dulce Baile del Libro 1		
	Los Ratoncitos Felices		La Flauta del Pastorcillo
Ritmo	Sirve cualquier pieza		
Teoría Musical	Escala de Sol Mayor	Acordes Sol/Si/Re y Fa [#] /Do/Re	
	Trabajar La, Si, Do, Re en Clave de Fa	Escala de Do Mayor	
	Acordes Do/Mi/Sol y Si/Fa/Sol	Escritura: "Cajita de Música"	

Tabla 30 Estructuración del trabajo por áreas durante un trimestre de Estrellita 2.

Fuente: Guía [renovada] Curso Estrellita, p.36

1.4.6.2 El espacio clase: distribución y uso

Se ha observado que al cambiar de actividad también varía la disposición de los niños y niñas en el espacio de la clase: se acercan a la profesora para cantar, forman círculo para escuchar un cuento, se sientan en sus teclados, se sitúan frente a sus padres para bailar, etc. El hecho de moverse relaja al niño después de una actividad que ha exigido concentración; el encontrarse en una nueva disposición espacial le centra en la nueva actividad.

En el modelo de Plan de clase propuesto por Yamaha para *Estrellita* se cuida la alternancia de las posiciones *de pie*, *sentados*, por parte del alumnado en las diferentes actividades a realizar en el aula. Se puede observar que el alumnado nunca pasa más de 5 minutos en la misma posición.

Analizando las observaciones de clase de *Estrellita*, se detecta igualmente el respeto de este principio. Se han categorizado con claves identificativas las diferentes posiciones adoptadas por el alumnado en el trabajo en el aula, a saber:

- P de pie
- S sentado

A estas dos posiciones básicas se han añadido las iniciales del lugar en que se encuentra el alumno o alumna en el momento de realizar cada actividad. Así:

- t. pr. situados junto al teclado de la profesora.
- t. al. situados en la zona cercana a su teclado individual.
- e.m. situados en el espacio destinado para el movimiento, que se encuentra en la cabecera de la clase.
- D realizan un desfile, marchando por la clase o fuera de ella, según indique quien vaya a la cabeza de la fila.
- d. realizan desplazamientos libres o dirigidos por el espacio de la clase.

La categorización de este aspecto: *Distribución del espacio-clase* en las observaciones, ha permitido detectar que las posiciones del alumnado son fijas para cada uno de los tipos de actividades a realizar en el aula, como se muestra en la tabla 35.

DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO-CLASE EN ESTRELLITA	
Claves identificativas de las posiciones en el espacio y significado de las mismas	Áreas de enseñanza y su correspondencia con las posiciones espaciales
PD (de pie, desfile)	Desfile, pieza de <i>Apreciación Musical</i> que se realiza sistemáticamente al comienzo de cada clase.
S t.al. (sentado en el teclado alumno/a)	<i>Juegos al Teclado</i>, <i>Piezas de Repertorio</i>
P t.al. (de pie en la zona cercana al teclado del alumno/a)	- Posición utilizada en algunos ejercicios rítmicos preparatorios de <i>Juegos al Teclado</i> en los que se requiere la implicación de los padres y madres. <i>Piezas depreciación Musical</i> en las que se requiere la participación de los padres y madres.
P t.pr. (de pie junto al teclado de la profesora)	<i>Solfeo Memorizado</i>, - Canto de <i>Juegos al Teclado</i> o <i>Piezas de Repertorio</i> - Fundamentos Musicales. - Canto de <i>Saludo y Despedida</i>.
P d. (de pie, desplazamientos libres por la clase)	Frases concretas de piezas de <i>Apreciación Musical</i>.
P d.e.m./ S e.m. (de pie o sentados, desplazamientos dirigidos en el espacio de la clase reservado a movimiento)	<i>Apreciación Musical</i>, - Audición activa de <i>Juegos al teclado</i> o <i>Piezas de Repertorio</i>. - Armonía por oído: <i>Juego de los Sacos</i>.

Tabla 31

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, a modo de ejemplo, en una clase-tipo de Nuria encontraríamos:

El **saludo**, que sirve como toma contacto antes de comenzar la clase. Nuria propone para este primer momento, de forma regular en todas sus clases:

- un *Desfile*, (**D**) pieza de apreciación musical que utiliza para que los niños sientan mediante un desplazamiento uniforme el pulso de la música, y
- una *canción de bienvenida* (**P. t.pr.**) donde se saluda a cada alumno/a de forma personalizada.

A partir de aquí se iniciarían las diferentes actividades, en orden de alternancia y en correspondencia con la disposición espacial:

(**S. t.al.**) **Actividad de contacto con el teclado:** *Juego al Teclado.*

(**P t.pr.**) **Actividad grupal de canto:** Solfeo Memorizado

(**S. t.al.**) **Actividad de contacto con el teclado:** *Juego al Teclado y/o Repertorio.*

(**P d.e.m.**) **Actividad grupal de audición:** Apreciación Musical.

(**S. t.al.**) **Actividad de contacto con el teclado:** Juego al Teclado.

(**P e.m.**) **Actividad grupal de canto:** Cantar con texto.

(**P t.pr.**) **Fundamentos Musicales:** Teoría y Lectura musical.

(**P e.m.**) **Armonía de oído:** *Juego de los sacos*

(**P t.pr.**) **Despedida:** suele constar de dos pequeñas partes que sirven para indicar que la clase finaliza

- Revisión de la Tarea y pegatina de asistencia.
- Canción de Despedida: *¡Vamos a la cama!*.

En el Curso *Infantil*, la correspondencia entre las actividades relacionadas con las diferentes áreas y la distribución espacial en clase, se mantiene. Remitiendo a la tabla nº 27, de correspondencia entre áreas de aprendizaje de ambos Cursos, se puede indicar que las únicas diferencias entre ambos estriban en que aquí desaparece la posición del Desfile (**D**), que sólo se realiza en *Estrellita*, así como la posición de pie, cerca del teclado del alumno (**P. t.al.**),

posición utilizada en las actividades que requerían la participación de los acompañantes, que aquí no hay.

DISTRIBUCIÓN DEL ESPACIO-CLASE EN INFANTIL	
Claves identificativas de las posiciones en el espacio y significado de las mismas	Áreas de enseñanza y su correspondencia con las posiciones espaciales
S t.al. (sentado en el teclado alumno/a)	• <i>¡Vamos a Tocar!,(Repertorio)</i> • <i>Es divertido tocar juntos</i> • <i>Tocar acordes es divertido</i> • <i>Disfrutemos haciendo arreglos</i>
P t.pr. (de pie junto al teclado de la profesora)	• <i>Solfeo Memorizado.</i> • <i>Cantemos musicalmente.</i> • <i>Canto de Piezas de Repertorio o de arreglos.</i> • <i>Fundamentos Musicales.</i> • <i>Canto de Saludo y Despedida.</i>
P d.l. (de pie, desplazamientos libres)	• <i>Frases concretas referidas a Piezas de Repertorio</i>
P d.e.m./ S e.m. (de pie o sentados, desplazamientos dirigidos en el espacio de la clase reservado a movimiento)	• <i>Audición activa de Piezas de Repertorio.</i> • <i>Armonía por oído: Juego de los Sacos.</i> • <i>Disfrutemos cantando (cantar con texto)</i>

Tabla n° 32
Fuente: Elaboración propia.

1.4.7 El instrumento de teclado en *Estrellita e Infantil*

La guía de *Estrellita* indica que el instrumento de teclado se emplea en esta metodología con una perspectiva globalizadora. En las observaciones, se ha pretendido comprobar si la práctica se corresponde con los principios teóricos de la enseñanza Yamaha, y de esta forma se ha prestado especial atención a las actividades de teclado, intentando discriminar si se realizan con un objetivo meramente instrumental o si por el contrario sirven para afianzar conocimientos musicales globales en el alumnado.

Dentro del Plan de Clase de *Estrellita*, las actividades al Teclado realizadas en el aula son de dos tipos: Los *Juegos al teclado* y las *Piezas de Repertorio*.

Se observa que se les concede gran importancia, ya que aparecen frecuentemente en la alternancia de actividades de una clase. Así, si otras áreas como *Cantar con Texto*, *Apreciación Musical*, *Solfeo Memorizado* o *Fundamentos Musicales* aparecen una vez en cada clase, las actividades de teclado surgen como media tres o cuatro veces, intercaladas entre el resto de las actividades de otras áreas. En el caso de *Estrellita 1* y por tratarse de los comienzos en el teclado de niños y niñas muy pequeños (4-5 años), en un principio predominan los *Juegos al Teclado*, preparatorios para las dificultades que se encontrarán posteriormente en las *Piezas de Repertorio*; a medida que avanza el Curso, las *Piezas de Repertorio* adquieren más protagonismo, disminuyendo el tiempo dedicado a los *Juegos al Teclado*.

En la realización de las actividades de teclado se utiliza frecuentemente el CD con las grabaciones de las piezas. El sistema de trabajo empleado por Nuria para los *Juegos de Teclado* o las *Piezas de Repertorio* sigue siempre el mismo proceso:

- Motivación mediante un cuento, conversación con los niños y niñas y presentación de la lámina del libro alusiva al tema. En ella aparecen los elementos musicales a trabajar. El alumnado queda *captado* por este mundo de fantasía, dispuesto para poder trabajar con él.
- Audición de la pieza musical correspondiente mediante la grabación del CD; audición activa en la cual la profesora guía a los niños y niñas en la realización de movimientos globales con su cuerpo, alusivos al tema.
- Canto de la melodía a aprender, con nombre de notas en el caso de los *Juegos al teclado*; con letra y nombre de notas en el caso de las *Piezas de Repertorio*.
- Interpretación al teclado: con una mano, con ambas manos, en grupo.

- Lecto-escritura de la pieza musical: reforzar el aprendizaje mediante la escritura de las notas en la pizarra, o siguiendo la lectura en el pentagrama correspondiente del libro de texto.

Pondremos un ejemplo:

Juego al Teclado: *La hora del postre*

Mediante este Juego al teclado los niños y niñas conocerán el Do central del teclado (Do 4). Escucharán, cantarán y tocarán este sonido en el teclado practicando con un sólo dedo: el pulgar.

En la preparación de este Juego al teclado, en una clase anterior, los alumnos y alumnas han aprendido a buscar el Do a partir de los grupos de dos teclas negras en el instrumento, y después de buscar diferentes *Do* en el teclado han localizado el *Do* central, “Do del ombligo” como les indica Nuria, referencia de gran importancia de aquí en adelante para el trabajo en el teclado. Han aprendido pues a colocar la mano en el pentacordo de Do, gracias a las referencias tomadas.



Figura 29. **Libro del Alumno *Estrellita 1***. pp. 14-15. *Yamaha Music Foundation*

Motivación:

[Nuria los llama junto a ella y les muestra la lámina alusiva, que presenta con gran colorido un tren cargado de golosinas. Los niños y niñas hablan con ella de lo que observan en la lámina: del maquinista que es un ratón, de los caramelos del primer vagón, de las ruedas de galletas, de las frutas del último vagón...]

Audición activa y canto:

[Los niños escuchan la audición de forma activa mientras practican el ostinato ♪♪♪ Z con diferentes onomatopeyas, realizando la siguiente coreografía, en el espacio de la clase destinado a movimiento. (EM)]

Tonalidad: Do M. Compás 2/4

Estructura formal: Introducción A A Coda.

Compases: (24) 4 + 8 + 8 + 4

De pie. Posición: en círculo.

Introducción: (comp. 1-4) preparación.

Frase A: (comp. 5-12)

Pi, Pi, Pi, Z (Mueven su mano derecha en el aire alternativamente de arriba hacia abajo simulando tirar de un cordel para que suene el silbato del tren)

Fu, Fu, Fu, Z (Soplan con la boca, simulando el humo que sale del tren)

Repetición Frase A: (comp. 13-20) Agachados. Posición: en círculo.

Ñam,Ñam, Ñam Z (Alternativamente se llevan una y otra mano a la boca. Se toman las golosinas que cargaba el tren)

Uy, Uy, Uy, Z (Se llevan la mano derecha a la barriga y se la tocan. Les duele la tripa de comer tantas golosinas)

Coda: (comp. 21-24) Preparación para dar una palmada de forma conjuntada en el último acento.

La realización con la música es bastante ajustada. Las onomatopeyas se cantan con la afinación del Do.]

Interpretación al teclado y Lectura Musical:

[Se dirigen a sus teclado. Siguiendo las indicaciones de Nuria y con la ayuda de sus papás/mamás leen en el libro que tienen colocado en el atril del teclado, la pequeña partitura del Juego al teclado: Do Do Do Z. Mientras cantan las notas las van señalando con el dedo.

A continuación buscan el Do con su mano derecha. Primero discriminan dónde hay 2 teclas negras y dónde hay 3. Buscan concretamente como indica Nuria: “Do [central] frente al ombligo”; colocan siguiendo las órdenes de Nuria: “los dedos 2, 3 de la mano derecha sobre las dos teclas negras” y a continuación “el dedo 1 baja a las teclas blancas a buscar el Do”.

Los papás y mamás ayudan a los niños y niñas en esta tarea. Nuria pasa entre los niños y niñas y revisa la colocación de la mano derecha, fijándose bien en que quede en la posición del pentacordio a partir de Do. (Dedos del 1 al 5 en cada tecla correspondiente de Do a Sol).

Practican el ostinato en los teclados sin música de fondo. A una palmada de Nuria, ellos responden con el ostinato. [...] Nuria intenta que le contesten en

eco, es decir, ella lo muestra con un gesto de su mano en el aire (por supuesto lo hace en espejo, así que muestra su mano izquierda y el dedo pulgar de ésta) y en el segundo tiempo del compás exclama “¡Y!” mientras da una palmada, gesto que indica a los niños que deben contestar.]

[A continuación lo hacen con el acompañamiento del CD y distribuidos en 2 grupos:

Grupo A: (teclados 1, 3, 5)

Grupo B.(teclados 2, 4, 6) de la siguiente forma: Nuria indica con una palmada el comienzo del ostinato que tocará una vez el grupo A y la siguiente el grupo B.[...]

Todos dan la palmada en el último acento de la melodía y de forma bastante ajustada.] (Obs. AE-1, 26/10/2000)

Refiriéndonos en primer lugar a la motivación realizada por Nuria para *zambullir* al alumnado en la historia y convertirlos en protagonistas activos de su aprendizaje, indicaremos que el mundo de la fantasía tiene gran importancia en los niños y niñas de 4-5 años, ya que ellos la utilizan como complemento a su mundo real, para darle un significado mágico. Como indica Moog (1976) a estas edades les encantan las historias que mezclan realidad y fantasía.

El aprendizaje musical se centra en la realización de un ostinato, el que aparece en la lámina (tres negras y un silencio de negra), primero con implicación de un movimiento corporal global; los niños y niñas entran en el mundo de la fantasía, montados en el tren de las golosinas:

Frase A

- se convierten en maquinistas que tiran de la campana del tren: Pi Pi Pi Z,
- son después las chimeneas que sueltan el humo: Fu Fu Fu Z

Repetición Frase A

- se comen las golosinas que lleva el tren: Ñam Ñam Ñam Z
- sufren un dolor de tripa de comer tantas golosinas: Uy Uy Uy Z

Todo esto lo realizan en forma de audición activa, apoyándose en la grabación del CD. Las onomatopeyas se cantan con la afinación de la nota Do. Y el ostinato, como se puede observar, se trabaja reiteradas veces. El descanso sólo llega en la Coda, donde los niños y niñas se preparan para dar una palmada final en el último acento musical.

Ya en sus teclados, el ostinato que antes vivenciaban corporalmente de forma global, se materializa segmentariamente en un movimiento rítmico del dedo pulgar, que proporciona un sonido: la nota Do, ya escuchada y cantada anteriormente.

Como se muestra en el ejemplo anterior, las actividades al teclado cubren el ciclo propuesto por Yamaha:

ESCUCHAR $\Rightarrow$ CANTAR $\Rightarrow$ TOCAR $\Rightarrow$ LEER (Y ESCRIBIR)

Podríamos decir que son las más completas de la clase de Música, si tenemos en cuenta que el resto de las actividades se centran tan sólo en uno o dos aspectos de los indicados anteriormente:

- Las actividades de *Apreciación Musical* se centran fundamentalmente en OIR,
- Las actividades de *cantar con texto* en CANTAR,
- Las de *Solfeo Memorizado* en OIR-CANTAR
- Las de *Fundamentos Musicales* en LEER-ESCRIBIR.

Tanto los *Juegos al teclado* como las *Piezas de Repertorio* se repiten en sucesivas clases, entre 6-8 semanas dependiendo de la dificultad de las mismas y se van alcanzando los objetivos propuestos para ellas de forma secuenciada. No siempre se presentan de la misma manera: las primeras sesiones se dedican a la motivación, audición activa y canto de la pieza, y progresivamente el tiempo dedicado a estos aspectos se reducirá para dar prioridad al canto con notas y a la interpretación al teclado. En las últimas semanas dedicadas a cada pieza, se realiza la confirmación de los aprendizajes adquiridos.

Nuria suele realizar esta confirmación mediante el control individual de cada niño o niña: les escucha la pieza particularmente a cada uno de ellos. Cuando comprueba que está asimilada les pone una pegatina (refuerzo propio del Sistema de Educación Yamaha) en la página correspondiente del libro y esa es la indicación para el comienzo del aprendizaje de una nueva.

En cada clase pueden coincidir por tanto, varios Juegos al Teclado o Piezas de Repertorio: cuatro Juegos al Teclado (obs. AE-1, 02/11/2000), o tres Juegos al teclado y dos Piezas de Repertorio (obs. AE-1, 08/03/2001), pero en cada caso el número de la semana de repetición de la pieza marcará si hay que escucharla, cantarla con letra o con nombre de notas, si corresponde tocarla con manos separadas, en ensemble, con manos juntas o leer las notas. He podido comprobar que Nuria procura que las piezas a trabajar cada día estén en diferente momento de aprendizaje para favorecer la variedad en el trabajo al teclado así como la alternancia entre momentos de mayor esfuerzo y concentración con otros de mayor expansión y satisfacción.



Figura 30. **Proceso de aprendizaje de las Piezas de Repertorio**

Fuente: Yamaha Music Foundation

En la figura anterior, tomada de la *Guía* [renovada] del *Curso Estrellita* Yamaha Music Education System, p. 34, se puede observar el proceso lineal de aprendizaje seguido en las Piezas de Repertorio, y aparece en color con el texto en negrita, el trabajo a realizar con cada una de las cuatro piezas que coincidan en una clase determinada. De esta manera se visualiza su metodología de aprendizaje: la **pieza A** está ya en la última semana de trabajo, así que se confirmará su aprendizaje tocándola con ambas manos y reforzando éste mediante la lectura musical de la partitura; la **pieza B** está en la semana 6 de trabajo, con lo que se repasará el trabajo realizado con manos separadas para poder efectuar el ensemble; la **pieza C** está en su tercera semana de trabajo, así que se cantará con notas y se tocará con manos separadas lo que proceda; la **pieza D** se inicia en esa clase: se presentará mediante la motivación de la lámina alusiva y se escuchará en el material grabado. Después de esto se cantará con la letra.

En cada clase es frecuente que se trabajen tres o cuatro piezas al teclado, cada una de ellas *captada* en un momento de su proceso lineal de aprendizaje. Si se observa bien la figura 28, tan sólo con el trabajo de cuatro piezas de repertorio se lleva a cabo un trabajo musical completo en el aula de música: el alumnado escucha, canta con letra y con nombre de notas, toca y lee. Podemos decir por tanto que el trabajo con el instrumento de teclado en el aula es en sí mismo global y se dirige a la totalidad de los aspectos musicales a desarrollar en el niño o la niña: audición, canto, habilidad instrumental y lecto-escritura musical.

La utilización del teclado electrónico en las clases de Música presenta además otras ventajas: se ha observado que ayuda al alumnado a captar la altura absoluta de los sonidos, al cantar y tocar siempre de forma perfectamente afinada. Ilustramos lo anteriormente dicho con dos pequeños ejemplos extraídos de *Estrellita 1*, para que se observe como después de tan sólo unos

meses de trabajo se puede apreciar ya el desarrollo auditivo. Estas niñas de 4-5 años, que no sabían música, cantan los sonidos que aprenden perfectamente afinados, sin necesidad de que les ofrezcan antes referencias sonoras. Hemos de tener en cuenta que esta edad es precisamente la más apropiada para el trabajo auditivo.

Veamos el ejemplo: Es frecuente que cuando Nuria indique la pieza de Repertorio o el Juego al teclado que van a tocar, algún niño o niña comience a cantar con nombre de notas de forma espontánea. En este caso iban a comenzar a trabajar la mano derecha de *Noche en el bosque*, cuando Silvia se adelantó cantando el primer compás de la melodía y tocándolo en el instrumento. En el segundo ejemplo es Esther la que canta de forma espontánea el comienzo de una pieza al teclado que han trabajado con anterioridad.



[Silvia canta de forma espontánea, perfectamente afinada: “Mi, Mi, Sool”; a continuación toca en el teclado las notas correspondientes.] (Obs. AE-1 22/03/2001)

*** **

[Nuria les lleva junto a su teclado para leer carteles de notas. Esther canta de forma espontánea y con correcta afinación “Do Re Mi”] (Obs. AE-1, 25/01/2001)

La variedad tímbrica que ofrecen los teclados electrónicos también es aprovechada en las clases de *Estrellita*. En cada pieza que se toca se elige el timbre más adecuado. Estos no vienen especificados en el libro de texto sino que son elegidos por Nuria, a veces pidiendo opinión a los niños y niñas. Me parece una forma interesante para el aprendizaje de los diferentes instrumentos.

[Nuria pone el CD. Se acerca a cada uno de ellos y les pone timbre de Cuerdas (nº 50 Strings)] Trabajo sobre la pieza de Repertorio *Hermosas Estrellas*. (Obs. AE-1, 15/02/2001)

*** **

[Van a tocar lo que han aprendido con acompañamiento de CD.

Nuria: “En vez de instrumento de cuerda puede ser uno de ...” sopla exageradamente.

“¡Viento!” dice Pedro.

“¿Y alguien conoce algún instrumento de viento?” pregunta Nuria.

Pedro: “La flauta”

Mario: “La trompeta”

Mamen: “La flauta”

Esther: “La flauta”

“¿Y alguien conoce el clarinete?” pregunta Nuria.

Esther: “¡Sí!”

Nuria: "Pues ponemos el timbre 83: ¡clarinete! Un 8 y un 3 " Los papás y mamás los ayudan] Trabajo sobre la pieza de Repertorio *Noche en el bosque* (Obs. AE-1 08/03/2001)

*** **

["¿Encendemos los teclados?" pregunta Silvia.
Nuria asiente y pregunta a su vez: "¿Le ponemos un instrumento? ¿Le ponemos...?" y hace el gesto de tocar un violín.
"¡El violín!" Contesta ilusionado Mario.
"¡Sí!", dice Nuria, " timbre nº 61. El 6 y el 1" Los papás y mamás los ayudan.
Nuria: "Los ponemos *bajito*" para que controlen el botón del volumen y no lo pongan a mucha potencia.] Trabajo de la pieza de Repertorio *Hermosas estrellas*. (Obs. AE-1, 22/03/2001)

*** **

"¿Le ponemos timbre de viento?"
"¡¡¡Sí!!!" "La trompeta" dice Esther. Prueban el sonido.
"No me gusta. Queda muy fuerte para una canción tan dulce" contesta Nuria con gesto contrariado.
Los niños y niñas imitan el gesto de disgusto de Nuria.
"¡Flauta!" dice Mamen.
Nuria: "Vale, ponemos entonces el 86." "¡Teclados encendidos. Manos preparadas!" Trabajo de la pieza de Repertorio *Hermosas estrellas* (Obs. AE-1, 29/03/2001)

Como se puede observar, en un principio es Nuria la que camina entre ellos programando los timbres de los teclados. Posteriormente, esta tarea la realizan los niños y niñas ayudados a veces por sus papás y mamás. En los dos últimos ejemplos se observa además como el alumnado vivencia el concepto de intensidad del sonido mediante el control del volumen de su instrumento de teclado electrónico.

Los hábitos para el trabajo al teclado se adquieren pronto, quizás por la motivación del alumnado hacia el instrumento. En niveles superiores de *Estrellita*, así como en el Curso *Infantil*, al alumnado le gusta experimentar con las posibilidades de los teclados electrónicos; eligen ellos mismos los timbres cuando no están definidos en la pieza o cuando se considera conveniente cambiarlos, son capaces de mantener mejor la atención y concentración para el aprendizaje grupal ante el instrumento, y disfrutan realizando *ensembles*. Estas piezas ofrecen además a la profesora la posibilidad de respetar el ritmo individual de aprendizaje de cada alumno o alumna, haciendo que todos participen en un esfuerzo común, pero adjudicando las diferentes voces según las posibilidades de los niños y niñas.

Entre los más mayores el trabajo ante el instrumento de teclado les motiva en el estudio de la música a la vez que contribuye a crear cohesión de grupo. Los compañeros y compañeras se escuchan y se ayudan entre sí. Son

capaces de reconocer sus propias limitaciones así como de valorar sus esfuerzos y avances en la medida común del grupo.

En resumen, se puede concluir que se observa una utilización del teclado como instrumento globalizador para la enseñanza de la música, que favorece no sólo el desarrollo de la motricidad fina sino también el desarrollo auditivo, como se muestra en la diferenciación y reconocimiento de diferentes timbres instrumentales por parte del alumnado así como en el canto progresivamente más afinado y ajustado a la altura absoluta de los sonidos que incorporan progresivamente a su vocabulario musical, o en el reconocimiento auditivo de acordes.

1.4.8 Libros, materiales y recursos en las clases de *Estrellita*

En el Curso *Estrellita* los niños y niñas cuentan con materiales de apoyo visual y auditivo para el aprendizaje de la Música. Hablaremos a continuación de cada uno de ellos:

Un **libro de texto** para cada uno de los cuatro niveles, donde figuran las partituras progresivas de “juegos al teclado” y de “piezas de repertorio”, insertadas siempre en láminas a todo color alusivas al tema en cuestión. Los pentagramas que aparecen en ellas están preparados para la lectura musical de los niños y niñas: en el libro de *Estrellita 1* comienzan siendo de 24 mm. pasando enseguida a medir 18 mm. Cuando aparece el doble pentagrama, ya en las últimas páginas del libro 1, pasan a medir 12 mm. y permanecen de este tamaño hasta el libro 4, exceptuando las páginas dedicadas a “juegos al teclado”, en las que el pentagrama es de 18 mm. en los 4 libros.

En el libro de texto también se recogen las canciones que aprenden los niños en el apartado “Cantar con texto”: de la misma forma, la partitura de la canción se inserta en una lámina a todo color donde hay dibujos alusivos al tema de la misma. Las partituras aparecen en estas páginas en pentagramas de 7 mm. ya que son para la lectura del profesor. Sobre los mismos aparecen las letras correspondientes a los acordes del acompañamiento, en cifrado americano. La letra de la canción figura debajo del pentagrama, correspondiéndose de forma silábica con las figuraciones rítmicas de las notas de la canción. La traducción del inglés al castellano no siempre es la más adecuada, como ya indicamos anteriormente, y plantea algunos problemas prosódicos y de construcción gramatical.

El formato de los libros es apaisado, de 28x21,5 cms. y cuando se abre, ocupa el atril del teclado en su totalidad. Son libros visuales, en los que

predomina el color y no aparecen indicaciones verbales; tan sólo el título de la canción o pieza en la esquina superior de la hoja izquierda, y la partitura, integrada en el conjunto de la lámina. Están dirigidos exclusivamente a los niños y niñas. No hay ningún tipo de indicaciones para los padres.

El libro de texto parece ser una herramienta fundamental en clase, tanto para los niños y niñas, como para los padres y madres y la profesora. Los libros suelen ser colocados en los atriles del teclado por los papás/mamás mientras los niños y niñas se acercan a realizar el saludo junto a la profesora; permanecen en dicho lugar hasta el final de la clase. En ellos se observan los dibujos motivadores para cada pieza y se siguen las notas de los pentagramas con el dedo, mientras se canta.

Cuando los niños y niñas tocan, aunque los libros están delante de ellos, no siguen con su vista la partitura; aprenden de oído y por imitación, siguiendo los gestos que Nuria realiza con sus dedos al aire, en espejo.

Pieza de Repertorio: *El Pastel caliente* [Se acercan a Nuria y conversan con ella sobre la lámina: es un pastelero al que le gustan tanto los pasteles que se los come antes de venderlos. Comentan los distintos tipos de pasteles que se ven en la ilustración. Los niños y niñas van diciendo sus nombres. A continuación Nuria les canta la canción con voz grave, “de pastelero”. Los niños cantan por imitación.] (Obs AE-1, 09/11/2000)

*** **

[Cantan junto a Nuria la canción de Repertorio *Hermosas Estrellas*. Están todos alrededor del teclado de Nuria y tienen el libro colocado de tal forma que pueden ver las notas que están cantando y las ilustraciones de la lámina.] (Obs. AE-1, 26/04/2001)

Un **libro de trabajo** para cada uno de los cuatro niveles, donde se alternan láminas a todo color sobre un determinado tema, correspondientes a *Piezas de Apreciación Musical*, con páginas con fondo blanco, para realizar trabajo personal en casa, referido a la confirmación de aspectos musicales trabajados en las clases. En estas páginas aparece texto escrito: en la parte superior la orden a seguir, y en la parte inferior, en un pequeño recuadro, unas recomendaciones a los padres sobre la tarea que deben realizar los niños en la ficha en cuestión.

El tamaño de los pentagramas en los libros de trabajo es mayor que el utilizado en los libros de texto: comienzan siendo de 28 mm. en *Estrellita 1*, para pasar a ser de 20 mm. en *Estrellita 2*, y de 16 mm. en *Estrellita 3 y 4*. En las páginas dedicadas a tareas aparece una de las mascotas de *Estrellita*, *Menta o Fresa*, en diferentes posiciones, según la tarea a realizar: *Menta* con un lápiz en

la mano, cuando se trata de escribir una canción, *Fresa* tapándose la boca en un ejercicio en el que se trata de dibujar silencios, etc.

En el libro de trabajo también aparecen, al final de cada uno de ellos, una página recordatorio de los conceptos aprendidos durante el año, así como otra dedicada a la presentación de una de las familias de instrumentos musicales: al final del libro 2 se presenta la familia de instrumentos de viento-metal, al final del libro 3 la de viento madera y al final del libro 4, la familia de cuerda. En los libros 3 y 4 aparecen además, igualmente al final, dos páginas con canciones de repertorio suplementario.

En el libro de trabajo los niños y niñas realizan diversas tareas relacionadas con su aprendizaje musical, familiarizándose con los distintos símbolos musicales, trabajando la lecto-escritura a modo de juego y reforzando en definitiva lo aprendido en clase.

Suele utilizarse al final de la clase. Cada niño o niña muestra a Nuria lo realizado en casa y se manda tarea nueva. La revisión de la tarea ocupa los últimos momentos de la clase, y requiere el control individual. A veces los niños y niñas se acercan junto al teclado de Nuria y ella revisa allí los cuadernillos; otras veces pasa junto a ellos y cada niño en su sitio, con el libro abierto, le muestra la tarea, que ella revisa rápidamente.

Nuria no manda tarea todos los días. Por ejemplo, de las 19 observaciones de *Estrellita 1*, en 13 de ellas figura dicha actividad.

El complemento a estos ejercicios de lecto-escritura musical que aparecen en el libro de tarea del alumnado es el espacio de la clase dedicado por Nuria a *Fundamentos Musicales*, donde hace razonar a los niños sobre los diferentes elementos musicales que van aprendiendo.

[Hoy sólo han hecho la tarea Mario, Esther y Teresa. Así que Nuria, sin dar mucha importancia al tema, la manda nuevamente para el próximo día.] (Obs. AE-1, 16/11/2000)

*** **

[“¡Tenemos tarea!” exclama la mamá de Antonio. Nuria pasa por los sitios de los niños viendo los libros de trabajo. [...] Todos/as la tienen hecha] (Obs. AE-1, 08/02/2001)

Una **cinta de cassette** con las grabaciones de los temas a trabajar: *canciones con texto*, añadiéndose además la versión instrumental de las mismas -para cantar en play-Back-, *piezas de apreciación musical*, *juegos al teclado* y *piezas de repertorio*.

La profesora dispone de un CD donde aparecen las grabaciones de los temas a trabajar; se utiliza mucho en clase: para las canciones de *cantar con*

texto, para las piezas de *apreciación musical*, para los *juegos al teclado* y para las *piezas de repertorio* que están grabadas, ya que no todas figuran en la misma.

Según he podido observar la grabación musical es muy cuidada, con sonido digital, combinando en ella hábilmente la orquestación, utilizando instrumentos que aportan colorido y se adaptan perfectamente al carácter infantil como la flauta de émbolo e instrumentos de percusión indeterminada, y siendo piezas de corta duración para mantener al máximo la atención y concentración del alumnado durante la audición.

Hay múltiples anotaciones de la utilización de este recurso en cada clase, mediante frases como “bailan con la música del CD” refiriéndome a una pieza de *Apreciación Musical* (Obs. 08/03/2001) o “lo practican con CD todos juntos” sobre un *Juego al Teclado* (Obs. 15/02/2001)

Otros materiales complementarios que incorpora *Estrellita* son:

Una **pizarra pautada** con fichas magnéticas (notas) para colocar en ella. Presenta por un lado un pentagrama sencillo y por el otro, doble pentagrama, de 40 mm. en ambos casos. Sirve para trabajar el dictado musical con los niños en clase. Se aconseja utilizarla en casa para reforzar los conceptos de lecto-escritura musical.

Dicha pizarra magnética no se utiliza prácticamente en las clases. Tan sólo he podido observar cómo la empleaban un día en el total de mis observaciones. El trabajo a realizar con ella es suplido mediante carteles individuales, fabricados por Nuria, donde aparecen las diferentes notas y con los que juega con los niños para intentar que fijen en su memoria y relacionen el nombre de las notas con su lugar en el pentagrama. El cartel motivador de *La casa de las Notas* también se utiliza en este tipo de trabajo de lectura musical que realiza Nuria con el alumnado.

Nuria los llama a su lado y les dice que lleven consigo “ las pizarras mágicas”. [...]

“Se parece a los carteles, pero no es igual ¿a que no?” pregunta Nuria.

“No, porque no tiene esto...” contestan los niños mientras señalan el pentagrama con la clave de Fa que aparece en la pizarra magnética.

Nuria: “Vamos a recordar: en la casa de las notas en vez de haber paredes lo que hay es...” y deja la frase sin terminar para que ellos la concluyan.

Niños: “¡5 líneas!”

Tocan con sus dedos cada una de las líneas del pentagrama de la clave de Fa, del “piso de abajo” como les dice Nuria a la vez que las van contando. [...]

Ahora pide a los niños y niñas que coloquen notas en la pizarra. Están trabajando con dos pizarras magnéticas (la de Silvia y la de Esther) porque los demás niños no las han comprado aún. De todas formas, como el juego lo hacen en común, las comparten, como les ha dicho Nuria al principio.

Nuria: “Yo quiero que Silvia me ponga una nota en la 2ª línea del piso de arriba” Ella coloca rápidamente la nota Sol junto a la clave de Sol.

Nuria a Pedro: “¿Tú crees que está en la línea?” Él dice que no con la cabeza, enérgicamente.

Mario comienza a reírse y dice: “¡Sí!”.

“¡Está bien puesta!” finaliza Nuria.] (Obs. AE-1, 08/03/2001)

Un **cuaderno de escritura**, con hojas en blanco y hojas pautadas, con pentagramas de 30 mm. No he visto utilizarlo en mis observaciones. Probablemente los alumnos y alumnas ya tienen suficiente tarea en el libro de trabajo complementario.

Un **sonajero** para el trabajo del ritmo. He observado su utilización asidua en las despedidas, para acompañar rítmicamente la canción de *¡Vamos a la cama!*

[Nuria les pone la pegatina de asistencia a clase y rápidamente se canta la canción de despedida: *Vamos a la cama*. Mamen y Silvia cantan acompañándose con su sonajero.] (Obs. AE-1, 05/04/2001)

Una **cartilla de asistencia**, donde figuran los números del 1 a 44, correspondientes a las clases para cada uno de los dos años que comprende el Curso *Estrellita*. La cartilla de asistencia se utiliza todos los días, al final de la clase, para colocar en ella la pegatina que indica que el niño o la niña ha asistido a la misma. Para el alumnado supone un refuerzo positivo: a menudo he podido observar cómo los alumnos y alumnas contemplan su cartilla *embelesados* con las pegatinas de las mascotas de *Estrellita*: *Menta y Fresa* pegadas en ella.

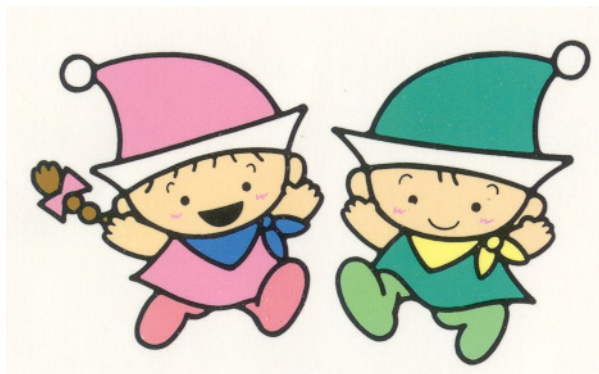


Figura 31. Mascotas de Estrellita: Menta y Fresa
Fuente: Yamaha Music Foundation

ATTENDANCE RECORD ANNÉES DE PRÉSENCE ANWESENHEITSLISTE REGISTRO DE ASISTENCIA					
First Year + Erstes Jahr + Première année + Primer año					
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42
43	44	✿	✿	✿	✿

Second Year + Zweites Jahr + Deuxième année + Segundo año					
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42
43	44	✿	✿	✿	✿

Figura 32. Cartilla de asistencia. Curso Estrellita

Fuente: Yamaha Music Foundation

1.4.9 Libros, materiales y recursos en las clases de *Infantil*

En el Curso *Infantil* los alumnos y alumnas cuentan igualmente con materiales de apoyo visual y auditivo para el aprendizaje de la Música, al igual que en el Curso *Estrellita*.

Un **libro de texto** para cada uno de los seis niveles que comprende el Curso. El formato de los libros es vertical, tipo fascículo, de 30,3x22,6 cm. Son libros predominantemente visuales, con imágenes infantiles de gran colorido alusivas al tema de cada canción o pieza de Repertorio.

La organización del interior del libro se mantiene, con ligeras variaciones, en los seis niveles. El título del mismo corresponde al Centro de Interés en torno al cual se organiza todo el material presentado en su interior. En los libros 1-4, en la primera página, aparece una ilustración a doble cara que representa un recorrido laberíntico donde figuran, a lo largo del camino a seguir hasta la Meta, los títulos de las canciones, piezas de repertorio y *ensembles* que tendrá que aprender el niño o la niña, junto al personaje

característico de la ilustración de cada pieza concreta y con el número de la página en la que se encuentra, dentro de un recuadro. El dibujo de los personajes está en colores muy suaves. Una lámina de pegatinas con esos mismos muñecos en vivos colores, sirve de incentivo en el aprendizaje de los niños y niñas, que cada vez que aprenden una de las piezas, reciben de la profesora la pegatina correspondiente para pegarla en el sitio adecuado.

En los libros 5 y 6 este juego es sustituido por una primera página más adecuada a niños más mayores: integrado en un dibujo a todo color alusivo al título del libro, aparece un índice con el título de las canciones y piezas a aprender a lo largo del año escolar.

No existe libro de trabajo como en el Curso *Estrellita*, porque los ejercicios aparecen incluidos en el libro de texto, en la parte final de cada uno de ellos, junto a páginas recordatorio de los conceptos musicales aprendidos durante el año, y una dedicada a los instrumentos de la orquesta.

El lenguaje escrito de los libros se reduce a los títulos de las canciones o piezas y al epígrafe del apartado al que corresponde, en la esquina superior izquierda. En la parte de ejercicios, siempre hay más texto: aparece nuevamente la indicación del apartado a que corresponde, y en el caso de las páginas dedicadas a recordar la teoría musical, aparecen los nombres de los signos musicales aprendidos, de la misma forma que, en pequeños bocadillos, aparecen los nombres de los instrumentos, junto a su dibujo correspondiente, en la página dedicada a los instrumentos de la orquesta.

El tamaño de los pentagramas varía según el nivel y sobre todo en función de las tareas a realizar por los niños y niñas, pero en todo caso son apropiados para la edad del alumnado. Se observa como los más pequeños, de 6 mm. son para el profesor, mientras que los destinados a lectura de piezas de repertorio o ensambles para los alumnos y alumnas, comienzan siendo de un tamaño de 10 mm. para irse reduciendo progresivamente hasta 8 en el libro 4, y a 7 mm. (tamaño de los pentagramas de las partituras estándar del mercado) en los libros 5-6. Cuando se trata de ejercicios a realizar por los niños y niñas, éstos son de escritura, los pentagramas son de mayor tamaño para que puedan escribir convenientemente: de 10 mm. hasta el libro 4. En los libros 5-6 son de 7 mm. igual que los destinados a la lectura. Se explica a continuación de forma más detallada, y nivel por nivel.

En el **libro 1** las canciones para cantar con letra están escritas en pentagramas de 6 mm. con los acordes en cifrado americano sobre el pentagrama. Estas indicaciones son para el profesor. Los niños no leen estas partituras. Hay que señalar que la letra, al igual que todos los comentarios y el título del libro, aparecen en inglés. (Esto ocurre en los seis niveles)

En las piezas de Repertorio los pentagramas son de 10 milímetros, y aparecen siempre en la parte inferior de la hoja, dedicándose la parte superior de la misma a un dibujo alusivo a la pieza de Repertorio.

En los ejercicios de escritura, donde el alumno o la alumna debe dibujar las notas en el pentagrama, éstos son más amplios, de 12 mm.

En el **libro 2** el pentagrama en las canciones presenta el mismo tamaño: 6 mm., pero en las piezas de repertorio y ensembles se reduce de 10 a 9 mm.

En los ejercicios, cuando se trata de teoría musical y de lectura de escalas o canciones conocidas, los pentagramas son pequeños, de 7 mm. Cuando el niño o la niña tiene que escribir en él, los pentagramas son de 10 mm.

En el **libro 3** los pentagramas de las canciones siguen manteniéndose de 6 mm. y con las características indicadas en el libro 1 y 2, y los de Repertorio se mantienen de 9 mm.

En los ejercicios aparecen pentagramas de diferentes tamaños. Cuando se trata de leer acordes, son de 10 mm., de 9 cuando se trata de piezas para tocar (Repertorio suplementario) o cantar (cantemos musicalmente), y de 7 mm cuando se trata de ejemplificaciones referidas a la teoría musical. Para que el alumno o la alumna escriba se siguen utilizando pentagramas de 10 mm.

En el **libro 4** los pentagramas de las canciones no varían. Sí los de las piezas de repertorio, que ahora son de 8 mm. Hay que tener en cuenta que progresivamente ha ido aumentando el número de pentagramas a leer por los niños y niñas en una página.

En los ejercicios la lectura de acordes se mantiene en pentagramas de 10 mm., y se reducen a 8 mm. los de las piezas de repertorio suplementario y cantemos musicalmente. Los referidos a Teoría Musical siguen siendo de 7 mm. Para la escritura se siguen utilizando de 10 mm. (el ejemplo a copiar aparece en la misma hoja, en pequeño, en pentagrama de 6 mm.)

En los libros 5 y 6 los pentagramas que aparecen son todos ya del mismo tamaño: de 7 mm. ya se trate de leer acordes, escribir o tocar. Los únicos pentagramas que aparecen a un tamaño más reducido: 6 mm. son los del profesor y los dedicados a ejemplificaciones de teoría musical.

Una **cinta de cassette** con las grabaciones de los temas a trabajar, tanto canciones (en versión texto e instrumental para la realización del play-back) como piezas de repertorio y ensembles, completa el material de este Curso.

1.4.10 Disciplina en el aula, motivación del alumnado y refuerzos de aprendizaje

Las normas de disciplina se reducen y son poco necesarias en el Curso de *Estrellita* ante la presencia de los padres y madres en el aula. El alumnado aunque es de corta edad suele mantener la compostura. Los momentos de mayor regocijo, y cuando se observa la necesidad de alguna norma, son los dedicados al teclado.

Nuria enseña a los niños y niñas en primer lugar la utilidad del botón rojo del teclado electrónico: el del encendido y apagado del mismo. De esta forma, cuando los alumnos y alumnas se sientan frente a los instrumentos, Nuria indica: “¡Encendemos los *pianos!*” y esa es la orden para que ellos pongan en funcionamiento el instrumento; nunca antes. Cuando alguna vez esto ocurre, Nuria les hace apagarlo y después da la orden de encender de nuevo. Es rigurosa en esta norma; todos deben encender a la vez, ya que van a trabajar juntos.

Las órdenes: “¡Apagamos los *pianos!*” o “¡Salimos!” son indicativas de la finalización de esta actividad, a la que sigue un cambio de disposición espacial: han de levantarse y salir de los teclados. He podido observar cómo los niños aprenden estas sencillas normas rápidamente, y actúan en consecuencia.

Los alumnos y alumnas del Curso de *Infantil*, que acuden a clase sin acompañantes, tampoco plantean ningún problema de disciplina. Supongo que influye que son pocos niños y niñas en las clases y también que ya son más mayorcitos.

En los últimos niveles de *Infantil* he detectado que Nuria es para el alumnado una amiga además de una profesora. La confianza que tienen con ella les lleva a expresar sus deseos abiertamente en la clase: cuando les apetece realizar alguna actividad en especial, cuando están cansadas y ya no quieren seguir realizando lo que estén haciendo, etc. En estos momentos se pone de manifiesto el carácter dialogante de Nuria y se razona la decisión a tomar.

Generalmente se observa tanto en grandes como en pequeños que las actividades que requieren mayor esfuerzo de atención y concentración son las relacionadas con el instrumento de teclado, de ahí la importancia de una adecuada alternancia entre las diferentes actividades musicales realizadas en el aula.

Los refuerzos empleados por Nuria en sus clases son de dos tipos:

Refuerzos propios de la profesora: palabras de ánimo para la colectividad en actividades grupales bien realizadas, palabras de ánimo individuales a algún alumno o alumna en particular que necesite más apoyo por mostrarse *remolón* en el trabajo –fundamentalmente ocurre en las actividades de teclado –, realización de alguna actividad que guste mucho a los niños o niñas, o que haya sido demandada por ellos, como compensación por una actividad anterior que haya requerido mayor esfuerzo, etc.

Refuerzos propios de la metodología Yamaha: pegatinas. Cada alumno o alumna recibe en su cartilla de asistencia una pegatina al final de cada clase. He podido observar que al alumnado le motiva recibir este premio a su esfuerzo. Parece que les anima a no faltar a las clases.

[Llega el momento de repartir las pegatinas de asistencia. **Nuria se acerca a Pablo, que tiene preparada en su mano la cartilla de asistencia.** Le coloca la pegatina en el lugar correspondiente.

Pablo, mirando atentamente su cartilla, en la que aparecen dos lugares en blanco: “Yo sólo he faltado a dos clases. Una porque estaba malo y otra por el electro.”

Pilar reclama su pegatina de clase. Nuria sonriente, se acerca hacia ella y se la pega. Ella mira atentamente su cartilla y exclama: **“¡Clase 19! Yo sólo he faltado una vez”** Parece satisfecha. (Obs. B-E4, 19/02/2002)

Las pegatinas a veces también sirven para potenciar en los alumnos y alumnas el sentimiento de pertenencia a un grupo, les hace sentirse importantes dentro de la colectividad; se les echa de menos si no están. Pondremos el ejemplo de Teresa, alumna de *Estrellita 2* en la clase de 6 de noviembre; había faltado a varias clases, y al ponerles la pegatina de asistencia Nuria le hace ver que la han echado de menos en la clase.

[Teresa toma entre sus manos la cartilla donde Nuria les pone las pegatinas que confirman su asistencia a clase y espera pacientemente hasta que Nuria llega junto a ella.

Nuria a Teresa: “Tu echas de menos tu pegatina ¿verdad? Pues mira, nosotros todos estos días te hemos echado de menos.” Y le señala los espacios vacíos en su cartilla de asistencia.

Teresa sonríe.

Mamen: “¡A ver, a ver!” Observa detenidamente la cartilla de Teresa. **Amabas se miran con complicidad.**] (Obs. A-E2, 06/011/2001)

Nuria también premia al alumnado con pegatinas *extra* como recompensa por alguna actividad bien trabajada. Estas suelen ser pegatinas de mayor tamaño y estar muy cotizadas entre el alumnado.

Pondremos varios ejemplos:

Estrellita 1: Juego al Teclado: Las ranas.

Nuria de frente al alumnado realiza un trabajo grupal dirigiendo a todos a la vez. Ella necesita captar la atención de todo el alumnado. En este caso se da cuenta de que Pedro parece cansado y no responde a sus demandas. Ella se acerca al niño y le refuerza positivamente ofreciéndole una pegatina si trabaja bien. El niño parece ilusionarse con la propuesta de Nuria y a partir de ahí pone más interés en el trabajo. Además se observa cómo Nuria le hace una corrección postural, necesaria para tener la disposición adecuada en el trabajo al teclado. A Pedro concretamente las atenciones individuales de Nuria y sus refuerzos verbales le suelen producir el efecto deseado.

[Nuria se acerca a Pedro y le dice en voz baja: “si lo haces bien te pongo una pegatina bonita” Él sonríe y agita su cabeza con gesto afirmativo, mientras mira a su madre.

El niño parece cansado. Nuria advierte que toca con la cabeza inclinada hacia un lado y le dice: “¡Así no tocan los pianistas!” mientras hace el gesto de inclinar la cabeza. Pedro se ríe y endereza su cabeza. Ahora parece más dispuesto a trabajar.] (Obs. A-E1, 01/02/2001)

Estrellita 2: Pieza de Repertorio: Marcha de las abejas.

Silvia es una alumna destacada. Recuerdo una clase de febrero de 2002 en la que ella tocaba con soltura, con ambas manos, la pieza de Repertorio que se estaba aprendiendo en clase, y además cantaba simultáneamente la letra de la canción. En el control individual de la Pieza, Nuria se dio perfecta cuenta de ello y se lo premió con una pegatina grande *extra*, no sin antes pedir opinión a sus pequeños compañeros y compañeras de clase, que estuvieron de acuerdo en la obtención de este premio individual. Nuria aprovecha también la ocasión para motivar al estudio al resto de los niños y niñas.

[Silvia canta la letra de la canción mientras la interpreta en el teclado con soltura. Se hace un silencio general. Cuando termina, de forma espontánea, todos aplauden a la niña.

Nuria: “¡Y es un poco difícil, porque cantar y tocar al mismo tiempo! Vosotros creéis... ¿le pongo una pegatina?” [Se refiere a las pegatinas grandes *extra*]

Niños y niñas, a coro: “¡Sí!”

Nuria se acerca a Silvia y le coloca una gran pegatina en la esquina superior de la página.

Nuria, enseñando las pegatinas: “Y quien me lo practique, la semana que viene... ¡yo tengo un montón de pegatinas para los niños que practiquen!.” Después de un silencio “¿Quién va a practicar?”

Todos los niños levantan la mano]. (Obs. A-E2, 19/02/2002)

Estrellita 4: Armonía al Teclado: Canción del verano.

Han trabajado la pieza en clases sucesivas, eligiendo los acordes más adecuados para cada compás, escribiéndolos en sus partituras, practicando la melodía con la diferenciación de los ligados y los staccatos, atendiendo a los matices, y por fin practicando la mano izquierda con un Patrón Rítmico de vals. Nuria ha trabajado con ellos cada día de forma conjunta y realizando un pequeño control individual para indicar a cada alumno o alumna lo que tenía que trabajar más detenidamente. Así, en la última clase de octubre, a Jesús le había pedido que cuidara los staccatos y a Pilar le había indicado: “falta un poquito de ensayo”. Pablo no estaba presente. Para animarles en la tarea de la práctica en casa, les había dicho: “¡La próxima semana ponemos una pegatina grande!”. A continuación se refleja el resultado del control individual de Nuria a cada alumno o alumna en la clase del 6 de noviembre. Se puede destacar del ejemplo la motivación que ha proporcionado al alumnado la promesa de la pegatina. Se puede observar que Pablo, un alumno con gran facilidad y que suele destacar, que había faltado a la clase anterior, y además no parecía haber estudiado, se ha quedado un poco retrasado con respecto a sus compañeros. Nuria, con gran tacto y su talante dialogante, soluciona la situación, premiando a los que se han esforzado, como había prometido y animando a Pablo a conseguir su premio para la semana siguiente.

[Nuria se acerca a cada alumno o alumna para realizar control individual de la Pieza de Repertorio.

Jesús interpreta la pieza con soltura. Parece *transportado* mientras toca. No mira la partitura. Mantiene el tempo perfectamente. Lo hace con seguridad.

Nuria, a Jesús: “¡Ah! Ha sido super requetep perfecto.”

Jesús: “Ya me sale con staccato.”

Nuria: “¡Staccato y ligado!. ¡Ha sido perfecto!” Y ahora dirigiéndose a todos: **¡Es que me vais a dejar sin pegatinas!.**”

Jesús pone cara de satisfacción. Ríe.

Pablo la toca con dificultad. Parece que no sabe la obra con seguridad; se observa tensión en sus manos. Mientras toca mira alternativamente la partitura y el movimiento de sus dedos en el teclado.

Nuria, a Pablo: “Bien. Esta la tenemos que ensayar un poquito ¿verdad que lo sabes? Bien. Vuelve a repetirlo.”

Pablo toca de nuevo la pieza. Ocurre prácticamente lo mismo.

Nuria: “Es que, demasiado que sale y...” Eso es suficiente para hacer entender al niño que se ha dado cuenta de que no ha estudiado.

Pablo mira fijamente a Nuria. Está serio. Parece que ha enmudecido.

Pilar la interpreta de forma fluida. Mira constantemente la evolución de sus dedos en el teclado como Jesús. Nunca la partitura. Toca con seguridad. Su mano está relajada y con buena posición.

Nuria, a Pilar: “¡Muy bien!”

Su madre, satisfecha: “¡Ha ensayado esta semana!”

Nuria, con tono interrogante: “Bueno, ¿qué hacemos? ¿Le ponemos una pegatina a Jesús y otra a Pilar, y a Pablo se la ponemos la semana que viene?”

Lo pregunta mirando a Pablo, esperando una contestación o gesto por parte del niño.

Pablo asiente.

Nuria insiste: “¿Qué te parece Pablo?”

Pablo, con voz suave: “Bien.”

Nuria entonces hace lo convenido.] (Obs. B-E4, 06/11/2001)

En el *Curso Infantil* las pegatinas sirven para indicar que se ha aprendido con éxito una pieza de Repertorio. No hay pegatina de asistencia.

[Nuria se dirige a Merche. La niña toca la pieza con las manos relajadas y manteniendo bien el tempo.

“¡Bien!” le dice Nuria al finalizar. “Vamos a poner pegatina, pero no la dejamos de practica. ¡Vámonos, pegatina!” Se la da. Merche sonríe. Parece satisfecha]. (Obs. A-I2, 05/12/2001)

Tampoco estos refuerzos son tan demandados por los niños y niñas; a estas edades la motivación y el refuerzo se centran más en la realización *extra* de actividades deseadas por los alumnos y alumnas o en refuerzos verbales por parte de la profesora.

[Trabajan una *pieza de Repertorio: Los pingüinos*. Después de practicarla mano izquierda Nuria les propone: “¡Vamos a intentar hacer las dos manos juntas!”

Eva y Merche, con gesto de asombro: “¡Ohh!”

Eva, que parece no querer intentarlo: “¿Lo dejamos para la siguiente [clase]?”

Nuria: “No; luego hacemos si queréis *El circo* [una pieza de *Apreciación Musical* que les gusta mucho] pero ahora hacemos esto” [lo dice con firmeza]

Las niñas asienten, se miran emocionadas, y se muestran dispuestas a seguir practicando en el instrumento.] (Obs. A-I1, 18/04/2001).

Y aquí finaliza esta visión general de la propia investigadora sobre lo observado en las clases de Música, fruto del análisis y reflexión tanto de los datos recogidos en el Diario de Investigación, como de los documentos teóricos y materiales específicos de esta metodología, facilitados para el presente estudio.

A continuación se expondrá el punto de vista de los protagonistas de la historia, mediante el análisis e interpretación de los datos extraídos de las entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión.

2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS ENTREVISTAS

La lectura minuciosa de las entrevistas, en las cuales se vuelcan las opiniones y vivencias de los entrevistados y entrevistadas, es el primer paso hacia el análisis y la interpretación de los datos. Esta tarea condujo a la identificación de una serie de unidades temáticas o categorías que aparecían con un alto nivel de redundancia, elaborándose de esta manera un listado de los temas más significativos que aparecían en las entrevistas, tras lo cual se procedió a su posterior codificación³¹².

Las categorías seleccionadas fueron clasificadas en tres grandes bloques, atendiendo a los puntos centrales del discurso de los sujetos entrevistados. De esta forma se estableció un sistema de categorías en torno a tres grandes dimensiones: la personal, la socio-educativa y la metodológica.

2.1 SISTEMA DE CATEGORÍAS

Las 20 entrevistas realizadas a personas adultas: padres-madres, profesorado y directores, se han codificado según el siguiente sistema de categorías:

³¹² Ha servido de modelo en el proceso de análisis y categorización de datos, el trabajo de MARTÍNEZ, A. y JAREÑO, A. (2000) "Qué han aprendido y qué piensan de la vida en las escuelas los estudiantes de pedagogía. Análisis de autobiografías escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación* nº183 julio-septiembre 2000. pp. 313-334.

Igualmente se ha consultado RODRÍGUEZ LÓPEZ, JOSÉ M^a (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. La estructura dimensional adoptada se basa en el sistema elaborado por Jordell (1987). JORDELL, K. (1987) "Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers." *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, nº 3, pp. 165-177.

DIMENSIÓN PERSONAL
[AMF] Antecedentes Musicales Familiares
[FCM] Formación Musical y contactos con la Música
[TPM] Trayectoria profesional en la Enseñanza Musical
[OSM] Opiniones y sentimientos sobre Educación Musical
[MEY] Motivos elección Enseñanza Musical Yamaha
[IMY] Impresiones sobre las clases de Música Yamaha
[SEY] Satisfacción Enseñanza Musical Yamaha (Nivel de)
[EPF] Expectativas y proyección de futuro

DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA
[OOI] Opiniones Organización e Instalaciones Escuela
[IPP] Interés y participación padres-madres en la clase de Música
[TAH] Tareas y actividades musicales en el hogar
[SRH] Seguimiento y refuerzo padres-madres en el hogar
[AEA] Actividades extraescolares del alumnado

DIMENSIÓN METODOLÓGICA
[SMY] Sistematización Enseñanza Yamaha (Grado de)
[DEI] Diferencias entre <i>Estrellita e Infantil</i>
[MPA] Motivación y participación alumnado en clase de Música
[UTY] Utilización del Teclado en la Enseñanza Yamaha
[MRY] Materiales y Recursos en Enseñanza Yamaha
[OLU] Opiniones sobre los libros y su utilización
[ODY] Opiniones sobre el docente en Enseñanza Yamaha
[OPM] Opiniones sobre planificación y metodología
[REY] Resultados Enseñanza Musical Yamaha

Respecto a las 15 entrevistas realizadas al alumnado, por tratarse de niños y niñas con edades comprendidas entre los 4 y los 9 años de edad, y dado que se preveían respuestas más cerradas, el carácter de la entrevista se volvió más estructurado, como ya se indicó anteriormente.

Las categorías seleccionadas fueron clasificadas de la misma forma que las anteriores, en torno a tres grandes dimensiones: la personal, la socio-educativa y la metodológica. Son las siguientes:

DIMENSIÓN PERSONAL
(IMC) Impresiones sobre las clases de Música del colegio.
(IMY) Impresiones sobre las clases de Música Yamaha.
(EPF) Expectativas y proyección de futuro.

DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA
(IPP) Interés y participación de los padres-madres en la clase de Música.
(TAH) Tareas y actividades musicales realizadas en el hogar.
(AEA) Actividades extraescolares del alumnado.

DIMENSIÓN METODOLÓGICA
(MPA) Motivaciones y participación del alumnado en las clases de Música.
(MRY) Materiales y recursos en la enseñanza Musical Yamaha.
(OLU) Opiniones sobre los libros y su utilización.
(ODY) Opiniones sobre el docente en la enseñanza Musical Yamaha.

2.2 MATRICES PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

En las matrices presentadas a continuación, se establece la frecuencia de aparición de cada una de las categorías anteriormente mencionadas en los documentos analizados, entrevistas personales, y se extraen los porcentajes correspondientes de cada uno de los totales.

En el caso de las entrevistas realizadas a adultos, la Dimensión Personal agrupó el 33% de las frecuencias totales; la Dimensión Socio-Educativa el 30% y la Dimensión Metodológica el 37%. Aunque los porcentajes son bastante proporcionados entre sí, se observa que los protagonistas hacen referencia sobre todo a aspectos relacionados con la metodología de aprendizaje, aludiendo en segundo lugar a aspectos más personales relacionados con sus propios pensamientos y sentimientos sobre educación musical, y quedando en último término la dimensión socio-educativa, que parece preocuparles menos.

En el caso del alumnado, la Dimensión Personal agrupó el 26% de las frecuencias totales; la Dimensión Socio-Educativa el 35% y la Dimensión Metodológica el 39%. El alumnado se refiere sobre todo a la clase de música y a las tareas realizadas en el hogar. Sus impresiones personales sobre aspectos de la educación musical aparecen en menor porcentaje.

En las páginas siguientes se presentan las dos matrices elaboradas para el análisis de contenido de las entrevistas:

- La primera de ellas está referida a padres y madres del alumnado así como al profesorado y Directores entrevistados.
- La segunda se refiere al alumnado de la Escuela de Música *Diapasón*.

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A PADRES/MADRES Y CUERPO DOCENTE

CATEGORÍAS	DIMENSIÓN PERSONAL										PADRES/MADRES					CURPO DOCENTE					GLOBAL	
	A-E2					B-E4					A-12					B-14					TOTAL	%
	m.1	m.p.2	m.3	m.4	m.5	m.6	m.1	m.2	m.p.3	m.p.1	m.2	m.3	m.4	m.1	m.2	pr.1	pr.3	pr.4	d.Y			
[AMF] Antecedentes Musicales Familiares	1		1	1		1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	5,54%	
[FCM] Formación Musical y contactos con la Música	2	2	1	1	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	6	6	9	3	6	50	16,29%
[TPM] Trayectoria profesional en la Enseñanza Musical																3	1	1	1	3	9	2,93%
[OSM] Opiniones y sentimientos sobre Educación Musical	3	5	1	3	3	1	1	1	3	4	1	1	2	1	3	3	4	2	5	8	55	17,92%
[IMC] Impresiones sobre las clases de Música del colegio	1	1	1	1	1	1			1	1	1	1	1	1	1						14	4,56%
[MEV] Motivos elección Enseñanza Musical Yamaha	2	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	4	2	2	3	1		1	2	3	39	12,70%
[SEY] Satisfacción Enseñanza Musical Yamaha (Nivel de)	2	2	2	2	1	2	3	1	3	7	3	3	2	3	3	9	4	4	4	2	62	20,20%
[EPF] Expectativas y proyección de futuro	2	3	1	2	1	1	1	1	5	8	1	4	10	3	7	1	1	2	2	5	61	19,87%
TOTALES	13	14	8	12	9	9	11	9	16	24	10	15	19	12	19	24	17	20	18	28	307	100,00%
%	4,23%	4,56%	2,61%	3,91%	2,93%	2,93%	3,58%	2,93%	5,21%	7,82%	3,26%	4,89%	6,19%	3,91%	6,19%	7,82%	5,54%	6,51%	5,86%	9,12%		100,00%
CATEGORÍAS	DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA																				TOTAL	%
[OOI] Opiniones Organización e Instalaciones Escuela	2	3	2		2	1	1	1	1	4	3	2	4		1	3		1	8	1	40	14,65%
[IPP] Interés y participación padres/madres en la clase de Música	2	7	1	2	3	4	2	2	6	4	2	3	2	1	1	3	3	1		4	53	19,41%
[TAH] Tareas y actividades musicales en el hogar	4	7	9	5	8	4	2	7	8	10	5	3	7	7	5					1	92	33,70%
[SRH] Seguimiento y refuerzo de padres/madres en el hogar	4	4	6	1	7	2	5	4	3	15	8	2	3	5	2					2	73	26,74%
[AEA] Actividades extraescolares del alumnado		1	2	1	1		1	2	2		1	2	2								15	5,49%
TOTALES	12	22	20	9	21	11	11	16	20	33	19	12	18	13	9	6	3	2	8	8	273	100,00%
%	4,40%	8,06%	7,33%	3,30%	7,69%	4,03%	4,03%	5,86%	7,33%	12,09%	6,96%	4,40%	6,99%	4,76%	3,30%	2,20%	1,10%	0,73%	2,93%	2,93%		100,00%
CATEGORÍAS	DIMENSIÓN METODOLÓGICA																				TOTAL	%
[SMY] Sistematización Enseñanza Yamaha (Grado de)																3	3	5	10	8	29	8,63%
[DEI] Diferencias entre <i>Estrellita e Infantil</i>																5	3	1	3	2	14	4,17%
[MPC] Motivación y participación alumnado en clase de Música	2	5	3	2	3	5	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1	2	1			45	13,39%
[UTY] Utilización del Teclado en la Enseñanza Yamaha	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	3	4	2	2	4	1	1	2	6	49	14,58%
[MRY] Materiales y Recursos en Enseñanza Yamaha	1	2	3	3	3	2	2	3	3	1	2	1	1	2	1	6	4	2	2	3	41	12,20%
[OLU] Opiniones sobre los libros y su utilización	1	1	1		1	1		2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	3	2	1	23	6,85%
[ODY] Opiniones sobre el docente en Enseñanza Yamaha	2	2	3	1	3	1	1	2	2	1	2	1	1	1	3	6	2	1	3	8	46	13,69%
[OPM] Opiniones sobre planificación y metodología	1	2	1	1	4		2	2	4		4		1	1		11	10	13	3	14	74	22,02%
[REY] Resultados Enseñanza Musical Yamaha						2					1				2	1	1	1	1	6	15	4,46%
TOTALES	10	14	13	6	16	13	11	10	13	8	14	9	11	9	10	39	28	28	26	48	336	100,00%
%	2,98%	4,17%	3,87%	1,79%	4,76%	3,87%	3,27%	2,98%	3,87%	2,38%	4,17%	2,68%	3,27%	2,68%	2,98%	11,61%	8,33%	8,33%	7,74%	14,29%		100%

MATRIZ PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS AL ALUMNADO

CATEGORÍAS	ALUMNADO																	GLOBAL	
	A-E2					B-E4					A-I2					B-I4			%
	al.1	al.2	al.3	al.4	al.5	al.1	al.2	al.3	al.1	al.2	al.1	al.2	al.3	al.4	al.1	al.2	al.3	TOTAL	%
[IMC] Impresiones sobre las clases de Música del colegio	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	18	32,73%
[IMY] Impresiones sobre las clases de Música Yamaha	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	29,09%
[EPF] Expectativas y proyección de futuro	1	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	1	1	21	38,18%
TOTALES	4	3	3	3	3	6	4	4	3	4	3	4	3	4	5	3	3	55	100,00%
%	7,27%	5,45%	5,45%	5,45%	5,45%	10,91%	7,27%	7,27%	5,45%	7,27%	5,45%	7,27%	5,45%	7,27%	9,09%	5,45%	5,45%		100,00%
DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA																			
CATEGORÍAS																			
[IPP] Interés y participación padres/madres en la clase de Música	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	15	20,83%
[TAH] Tareas y actividades musicales en el hogar	4	4	2	2	1	3	4	4	7	4	1	4	1	1	4	4	3	48	66,67%
[AEA] Actividades extraescolares del alumnado	1					1			1	1					2	2	1	9	12,50%
TOTALES	6	5	3	3	2	5	5	5	9	6	2	7	2	2	7	7	5	72	100,00%
%	8,33%	6,94%	4,17%	4,17%	2,78%	6,94%	6,94%	6,94%	12,50%	8,33%	2,78%	9,72%	2,78%	2,78%	9,72%	9,72%	6,94%		100,00%
DIMENSIÓN METODOLÓGICA																			
CATEGORÍAS																			
[MPA] Motivación y participación alumnado en clase de Música	3	1	2	3	1	4	3	2	1	2	1	2	1	2	3	3	2	33	40,24%
[MRY] Materiales y Recursos en Enseñanza Yamaha	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2				1		1	1	14	17,07%
[OLU] Opiniones sobre los libros y su utilización	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	16	19,51%
[ODY] Opiniones sobre el docente en Enseñanza Yamaha	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	3	1	1	1	1	1	19	23,17%
TOTALES	6	4	5	6	4	8	6	5	5	8	3	8	3	6	5	6	5	82	100,00%
%	7,32%	4,88%	6,10%	7,32%	4,88%	9,76%	7,32%	6,10%	6,10%	9,76%	3,66%	9,76%	3,66%	7,32%	6,10%	7,32%	6,10%		100%

El análisis e interpretación de los datos de las entrevistas se ajusta a las Dimensiones y Categorías establecidas anteriormente. Se abordan por tanto tres grandes campos, el primero referido a la Dimensión Personal, el segundo a la Dimensión Socio-Educativa y el tercero a la Dimensión Metodológica. Dentro de cada uno de ellos se organiza la información de los datos correspondientes, de acuerdo a las categorías previamente establecidas.

2.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN PERSONAL

El comentario sobre los datos referidos a la Dimensión Personal se inicia con la revisión de los antecedentes musicales familiares del alumnado de la Escuela de Música, así como la situación actual de los padres y madres referida a formación musical propiamente dicha o a contactos con la Música. Se habla a continuación específicamente de la formación académica del profesorado de la Escuela de Música *Diapasón* para pasar a reflejar las opiniones y sentimientos que sobre Educación Musical expresan los diferentes protagonistas de la historia.

Después de esta visión general, el comentario se centra en concretar los motivos que mueven a los distintos personajes a elegir la Enseñanza Musical Yamaha, ofreciendo los diferentes puntos de vista de padres y madres, profesoras y directores. Se habla de su nivel de satisfacción con este modelo de enseñanza de educación musical, y de las expectativas y proyección de futuro de cada uno de los grupos establecidos: alumnado, padres-madres, profesorado -directores. De este modo se ofrece una perspectiva amplia de las características generales del grupo estudiado, en cuanto a su Dimensión Personal.

2.3.1 Antecedentes musicales familiares del alumnado

Los antecedentes musicales familiares es un primer aspecto a tener en cuenta en esta dimensión ya que los conocimientos musicales en la familia pueden haberse transmitido de padres a hijos en forma de interés por la música o mayor capacidad de apreciación musical, gracias a los contactos en el núcleo familiar.

De las 15 familias entrevistadas tan sólo en tres de ellas no existen antecedentes musicales. En todos los demás casos bien por parte del padre, de la madre o de ambos miembros de la pareja, ha habido contactos con la música; éstos se han manifestado de diferentes formas:

- **Antecedentes referidos a personas de la familia que han cursado estudios reglados.** Hablan de ello cuatro de las personas entrevistadas. Se observa que tres nombran como instrumento elegido para los estudios musicales, el piano. “Mi abuela era profesora de Piano titulada” (entr. m.3 3 B-E4, 13/02/2002) Esto era frecuente pues antes en los Conservatorios no existía como hoy tanta variedad en la enseñanza instrumental, por lo que el piano era el instrumento rey.
- **Antecedentes referidos a personas de la familia que no han cursado estudios reglados pero que han mostrado gran afición por la música,** tocando algún instrumento como el órgano o el laúd, y destacando la mayoría por su acercamiento al “cante jondo” y “flamenco” propios del Sur de España, donde se ha realizado el estudio. En total se han contabilizado 9 casos.

Y aunque ya no se consideren propiamente antecedentes, **en la misma generación de los entrevistados** también se observa **afición musical** en muchas de las familias, concretamente en 8 casos. Hablamos de hermanos, hermanas, primos o primas de los padres y madres del alumnado, o de una afición familiar generalizada. Aquí se detecta más variedad en los instrumentos elegidos: piano, teclados electrónicos, saxofón y guitarra. El *cante* sigue manteniendo un lugar predominante. También se observa, en general la tendencia a realizar esta actividad musical de forma no reglada, con miras fundamentalmente a una realización personal, formando parte de grupos musicales, y siendo en muchos casos, autodidactas. Tan sólo dos de los entrevistados hablan de familiares que están estudiando música en el Conservatorio de forma reglada.

Refiriéndonos ahora a la **formación musical o a los contactos musicales dentro del núcleo familiar** del alumnado de la Escuela de Música, todos los padres y madres del alumnado, bien la pareja o uno de sus miembros, han tenido algún contacto con el mundo musical de forma libre o reglada. Se pueden establecer nuevamente diferencias entre los tipos de acercamiento a la Música observados:

- **Contactos con la música tan sólo a nivel auditivo:** “les gusta escuchar música”, son “aficionados” van a conciertos o se sienten “melómanos”. A algunos de ellos les motivó a cultivar este arte la carencia de ambiente musical en el hogar o la falta de oportunidades en su infancia.
- **Contactos con la música iniciando un aprendizaje reglado,** que en muchos casos dura poco tiempo debido a la escasa estimulación que suponía para los aprendices el estudio del Solfeo desligado de la práctica instrumental.

“[...] y me harté antes de coger un instrumento porque allí había que hacer dos años de Solfeo y luego ya cogías un instrumento”. (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

Sus opiniones coinciden en que el aprendizaje del Solfeo era “aburrido” y que la única motivación que les llevaba a persistir en el intento era precisamente la ansiada práctica instrumental.

El instrumento favorito parece ser la guitarra, algo muy natural si pensamos que el estudio se ha llevado a cabo en una provincia del Sur de España. Sin embargo algunos entrevistados nombran el piano como un instrumento al que no tuvieron posibilidades de acceder, aunque les hubiera gustado. Hay que tener en cuenta que el precio de un piano es elevado por lo que se convierte en un instrumento que no está al alcance de cualquiera.

- **Contactos con la música de una forma más libre**, mediante la ayuda de profesores particulares o incluso aprendiendo de forma autodidacta, siempre ligados al incentivo de la práctica instrumental. Se nombra en un caso el laúd y en los demás la guitarra, instrumento más elegido y cuya utilización viene marcada por los intereses de los demandantes: flamenco, música moderna o sacar canciones de oído.

En algunos casos, y con independencia del tipo de aprendizaje musical: reglado, libre o autodidacta, se observa la **unión de esta actividad a la satisfacción de la propia expresión interpretativa y creativa**, como medio de disfrute, como *hobby* y elemento socializador. Nos referimos a tres padres de familia que han formado y/o forman parte de grupos musicales donde cantan, tocan la guitarra eléctrica o la percusión.

Se puede destacar, en resumen, que en la generalidad de familias estudiadas han existido antecedentes musicales familiares, y que en todos los núcleos familiares del alumnado se mantienen contactos con la música. Parece ser que el gusto por la música transmitido de padres-madres a hijos e hijas, se manifiesta en un ambiente musical familiar adecuado y acorde para la continuación de esta tradición. Así, en la mención que realizan las personas entrevistadas sobre los contactos musicales en el núcleo familiar, se observa un alto nivel de redundancia. Dicho de otro modo, los niños y niñas estudiados parecen gozar del apropiado apoyo para la realización de su aprendizaje musical, ya que en sus hogares se respira una tradición musical familiar que deriva en el *gusto* por la música³¹³

³¹³ Los antecedentes musicales del alumnado, datos en los que se apoya el análisis e interpretación realizado en este epígrafe, figuran en las semblanzas individuales realizadas de cada uno de estos niños y niñas, en el apartado 1.1 del presente capítulo.

2.3.2 La Formación del profesorado de la Escuela de Música *Diapasón*: un reflejo de las dificultades de la enseñanza musical en nuestro país

Refiriéndonos ahora específicamente al profesorado, se podría decir que los comienzos, vivencias y dificultades surgidas en la formación musical de nuestras tres docentes entrevistadas³¹⁴: Nuria (pr. 1), Marta (pr. 3) y Mabel (pr. 4), aún siendo casos particulares de sujetos concretos, reflejan la situación caótica de la enseñanza musical en España durante muchos años.³¹⁵

Las tres comienzan sus estudios musicales, bien porque demuestran “aptitudes”, bien porque las familias muestra sensibilidad ante el tema de la educación musical, o por ambos factores a la vez:

“Empecé cuando **tenía 8 años**, porque **la madre de una amiga era profesora de Música** [...] El **primer año** lo hicimos **por libre** [se refiere a su amiga y a ella] [...] a partir de ahí empezamos a ir al **Conservatorio**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

*** **

“Pues yo empecé porque **demostré un cierto oído con un teclado** [...] la primera inquietud fue así, con un teclado sacando canciones con una mano, sin armonía, simplemente la melodía [...] El teclado era el típico que traían de Ceuta, -estaba de moda-, y **yo sacaba todas las canciones que escuchaba, de oído**. [...] y me vio **una profesora del Conservatorio y dijo a mis padres que merecía la pena que me metieran a estudiar Música**”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

“[...] a mí me metieron en la Música porque me escucharon [...] **con cinco años** [...] dicen que **empecé a cantar flamenco** y mis padres decían: *pero si en mi vida la he escuchado cantar!* Y era porque por lo visto **mi vecina ponía unas cintas de flamenco** y yo me subía a una silla y **me ponía a escuchar en la ventana y después las cantaba**; y a raíz de ahí yo creo que sería... [...] que me quisieron meter....” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

La edad de comienzo en el aprendizaje musical por parte de nuestras protagonistas es variable: a los 8 años en el caso de Nuria, a los 13 en el caso de Marta y a los 6 años en el caso de Mabel. Esta edad de seis años, en los años 70-80 era considerada “precoz” para los comienzos de los estudios musicales, ya

³¹⁴ Nuria (pr. 1) profesora de los grupos estudiados, y Marta (pr.3) y Mabel (pr. 4) en calidad de informantes privilegiadas y por haberse incorporado a trabajar en la Escuela de Música durante mi estancia en el Campo. Corina (pr.2) que llevaba uno de los grupos del estudio en el primer año, no pudo ser entrevistada por no encontrarse ya trabajando en el Centro en el momento de la realización de las entrevistas.

³¹⁵ Hay documentación sobre el tema en el capítulo II, “La enseñanza de la música en España”.

que en el Conservatorio los niños/as se matriculaban a partir de los 8 años³¹⁶. Por eso Mabel indica que al no poder matricularse en el Conservatorio por la edad, tuvo que recibir clases particulares y llegado el momento de acceder al mismo, se examinó de forma libre de los dos años de Solfeo estudiados con anterioridad.

“[...] comencé con 6 años; me apuntaron a clases particulares [...] con una profesora que vivía al lado de mi casa, [...] me gustó mucho, mis padres vieron que también estaba muy bien y me quisieron apuntar al Conservatorio; no podía por la edad, entonces seguí con las clases particulares hasta que me pude examinar libre de 1º y 2º de Solfeo y ya pude entrar en el Conservatorio cuando lo abrieron en [nombra su ciudad]” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Desde aquí se inicia para ellas el *calvario* que han sufrido todos los estudiantes de Música de esa época: la compatibilización de los estudios generales con los estudios musicales específicos del Conservatorio, con la consiguiente saturación de horarios y disminución del tiempo de ocio.

“Yo la verdad es que sí que lo he pasado mal [...] porque yo veía que el tocar el piano [...] era quitarme a mí tiempo de estudio de las asignaturas del colegio y del instituto. [...] yo quería dedicarme tan de lleno al instituto, llevarlo todo tan bien, todo perfecto lo que estaba haciendo, y como veía que [...] no podía, entonces yo decía: ¡pues tengo que quitar esto para que esto sí esté perfecto.! [...] ¡pues quiero dejar el piano porque no puedo, ... ya no aguanto más! Y ahora la verdad es que estoy contentísima de haberlo terminado [el Grado Medio]” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

La “flexibilidad extraña” de los estudios musicales, a la que alude Pliego de Andrés (1991: 22) consistente en no agrupar las asignaturas “ni en bloques ni bajo ningún concepto”, de tal modo que el estudiante pudiera matricularse de “asignaturas sueltas” según sus conveniencias, colaboró en la “eternización de los estudios musicales” y facilitó esta compatibilización *obligada*, que por un lado denuncia la escasa consideración de los estudios musicales, y por otro colabora en la desilusión de los estudiantes ante un Plan de estudios indefinido, de múltiples caminos y de escasas salidas en la realidad.

Parece ser que la finalización de COU y el inicio de una carrera universitaria marcan un punto de inflexión en la toma de decisiones de nuestras protagonistas. Este es el momento a partir del cual todo se *ralentizará* para poder atender a ambas carreras, - si se continúa con la compatibilización de estudios -, o se abandonará definitivamente una de ellas. Cuando esto ocurre se

³¹⁶ La Reglamentación General de Conservatorios de Música (RGCM) Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, BOE del 24 de octubre, dispone en su punto IV a) que para comenzar los estudios de Grado Elemental de Conservatorio es necesario que “el alumno haya cumplido ocho años de edad”.

observa el deseo de finalizar la carrera abandonada en cuanto sea posible. Veamos el camino elegido por cada una de ellas:

- **Nuria**, con marcada vocación docente, opta por realizar la carrera de Geografía e Historia “para luego poder opositar por Música a Secundaria”.³¹⁷

“[...] **Simultaneábamos las clases** con la profesora aquí en Villa Costa, [...] íbamos a clase **de Música** [con una profesora particular] **y al Conservatorio**. Ya **cuando terminé COU** como no sabía lo que iba a hacer, estuve todo el año nada más con el Conservatorio; hice el 5º de piano [...] y entonces **decidí que me gustaba la música y en verdad lo que quería era enseñar Música** [...] **quería seguir por ese camino porque tenía salidas y además me gustaba la docencia** pero yo no quería ser concertista. Así que **empecé la carrera de Geografía e Historia pensando en la Licenciatura para luego poder opositar por Música a Secundaria**” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Aún así, sigue pensando en la forma de terminar sus estudios musicales.

“[...] Luego **cuando terminé** la carrera [se refiere a la Licenciatura de Historia del Arte] **quise engancharme otra vez en el Conservatorio** [...] **pero ya era el Plan Nuevo** y entonces lo tenía que hacer por libre, o reengancharme al Plan Nuevo, y ya dije: *mira, si me voy a poner a estudiar oposiciones no voy a tener tiempo de ... este jaleo, ... lo mismo el día de mañana, ...aunque yo creo que me tiraría más hacer Musicología, ya después*”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

- **Marta** compatibiliza en principio su carrera de Informática con la de Piano, hasta que decide claudicar y deja sin terminar Informática, a falta de seis asignaturas, para poder finalizar los estudios del Conservatorio. Sigue con la idea de poder terminar Informática más adelante.

“[Sobre la **compatibilización** de sus estudios musicales con los generales] Sí [los compatibilizó]; **hasta que terminé COU**; entonces me planteé seguir por el Conservatorio, pero **yo había empezado en el Conservatorio con 13 años**, por lo que estaba prácticamente terminando el grado Elemental, y entonces como **veía muy lejano dedicarme profesionalmente a esto**, pues **empecé** la carrera de **Informática**. Seguí **compatibilizando** los estudios hasta que **por poco acabo histórica** [...] Llegó un punto en el que no podía [...] me quedaban seis asignaturas para terminar [Informática], pero no podía, **llegué a un estado de tensión tal que o dejaba una cosa o me volvía loca**. Y **opté por dejar Informática parada**, -que no descarto terminar algún día-” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

³¹⁷ Es sabido que a las Oposiciones de Música de Educación Secundaria se puede presentar cualquier licenciado. En este caso pr. 1 opta por realizar la carrera de Geografía e Historia para poder presentarse a las oposiciones de Enseñanza Secundaria por Música.

- **Mabel** termina sus estudios de Grado Medio de Conservatorio coincidiendo con COU. Se decide a realiza la Diplomatura de Maestro-Especialidad Educación Musical, siendo consciente de que realizar el Grado Superior de Música le costaría mucho tiempo y esfuerzo, y quizá también después de reflexionar en su trayectoria personal: al ser una alumna muy responsable, le había costado mucho esfuerzo la compatibilización de los estudios generales con los musicales, ya que su nivel de exigencia le llevaba a intentar ser brillante en todo. Manifiesta haber dejado “la puerta abierta” para continuar algún día sus estudios musicales de Grado Superior, que por ahora no puede abordar por falta de tiempo.

“[...] **Pensé continuar**. [matricularse en el Grado superior] [...] Pero mi familia y mi profesor particular me decían: *Mabel, si tu antes has intentado tirar la toalla varias veces, jesto es mucho más sacrificado!* [...] *Que aquí no te puedes planificar así, esto no son tres años,... no; ¡siéntate y espera!*. [...] Entonces **yo pensé: Bueno, ¿me merece la pena? ya he estado dos años así, sacando un montón de horas,** [...] era feliz, pero **¿yo sería capaz de aguantar así cuatro años?** Vamos, digo cuatro años, ¡que pueden ser más! **¿Y yo voy a ser capaz?** [...] **He dejado abierta la puerta; cuando yo termine por ahora todo lo que quiero hacer, si me apetece realmente continuar,** no me importa estar preparándome un año y **hacer prueba** de acceso.[se refiere hacer la prueba de acceso para entrar al Grado Superior, por LOGSE]” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

En los tres casos se observa la necesidad de *elegir* entre la continuación de sus estudios musicales, que requieren una gran dedicación de la que parece van siendo conscientes a medida que avanzan en los cursos de instrumento, o la realización de otra carrera. La elección parece haber provocado en ellas un cierto nivel de frustración. Así, Nuria no descarta terminar sus estudios musicales “el día de mañana”. Marta, que tuvo que abandonar Informática para poder centrarse en la Música indica igualmente que le gustaría terminar la carrera. Y Mabel dice que ha “dejado abierta la puerta”, que quizás más adelante realice sus estudios de Grado Superior de Conservatorio. Su situación en cuanto a la culminación posterior de los estudios musicales se torna difícil con la entrada en vigor de la LOGSE en los Conservatorios. En cualquier caso lo que parece desprenderse de sus comentarios es la dedicación que requieren los estudios musicales y la amplitud en el tiempo de los mismos, lo que lleva a buscar salidas alternativas, más rápidas, para poder dedicarse a la docencia en el campo musical.

En cuanto a las vivencias de esos años de estudios musicales, aparecen de forma velada y mezcladas con experiencias positivas: “La primera etapa la recuerdo con mucho cariño y muy bien” (pr 3), sentimientos de *esfuerzo*, incluso a veces de *frustración*. Los estudios musicales parecen ser una carga que hay que llevar adelante y que exige la renuncia a otras cosas de la vida: “a jugar”(pr.1), o

a la dedicación a los estudios generales, ya que tocar el piano “quitaba tiempo de las asignaturas del colegio y del Instituto”(pr.4). No se habla en ningún momento de *placer* al tocar el instrumento, sino más bien de “una actividad solitaria” que “no [...] aportaba mucho” (pr.1) o de una actividad impuesta: “¡no, no, no; tú sigue, tú sigue!”(pr.4) Se personaliza en la persona del profesor o profesora el éxito o el fracaso del alumnado. (pr. 3 y 4)

“ [sobre sus vivencias] ¡Oh! Pues yo recuerdo que **se me olvidaba ir a clase**. Llegaba del colegio y me ponía a jugar. No iba a clase, se me olvidaba ir a las clases particulares. [...] **No me gustaba practicar en general**, me parecía una **actividad muy solitaria; no me aportaba mucho**”, (entr. pr. 1, 04/05/2002)

*** **

“Mi **experiencia** de pequeña, **muy buena**. Yo **me he adaptado siempre perfectamente en el Conservatorio**, lo he llevado muy bien. **Incluso el Solfeo** que a todo el mundo le parecía un rollo, **yo lo llevaba estupendamente**. También **tenía cierta facilidad**, he de reconocerlo, o sea, sin matarme a estudiar yo más o menos en clase seguía prácticamente todo: el ritmo, la entonación, ... - que había gente que todo eso se le hacía muy árido - incluso los dictados... La primera etapa la recuerdo con mucho cariño y muy bien. Ya **a partir del Grado Medio no tengo tan buenos recuerdos**, la verdad. No tengo tan buena experiencia, **por la aparición de determinados profesores**. Yo estoy convencidísima de eso, de **ciertos profesores que por una pedagogía determinada no supieron a lo mejor motivarme** [...] Yo lo pienso así, vamos.[...] **echaba en falta apoyo de mis profesores**, y sobre todo del profesor de piano. Necesitaba que me motivara, lógicamente corrigiéndome, pero también dándome de vez en cuando una palmadita en el hombro. Y **el profesor que yo tenía era especialmente duro**. Es muy buen profesor, un gran pianista, pero especialmente duro. Y **eso a mí acabó frustrándome en cierta manera**, vamos, en el Grado Medio, lo que pasa es que bueno, que una está ahí, que quiere acabar, que cree en eso y que **creo en mí en cierta forma, y eso me hace seguir en ello, pero sí me frustró mucho**. Y **me agobió un poco en la continuidad en el estudio, en las ganas de estudiar ... pero bueno, ...**” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

“[piensa que su hermana tiene condiciones para la música pero que no lo intenta porque ha visto lo mal que lo ha pasado ella] Es porque me ha visto a mí **la cantidad de veces que, siendo más pequeña, he tirado la toalla**, que mis padres no me dejaban tirarla, **peleas: ¡No, no, no, tú sigue, tú sigue ...! ¡llorar!** Mi hermana es muy inteligente y dice: *eso que ha pasado mi hermana yo no quiero pasarlo*. Y yo sé que no se mete por eso”. [...] **Mis padres ya al final dijeron: mira, ya haz lo que quieras, ¡déjalo, ya no podemos hacer más nada!** Y entonces yo decidí. Dije: *¿Qué quiero hacer? Voy a terminar el 8º* que era lo que me quedaba. Y **entonces ya ahí lo decidí**, [...] me mentalicé, [...] lo vi desde otro punto de vista. ¡Unas ganas! Yo le cogí **unas ganas al piano, ...** [...] **disfrutando, que realmente yo nunca había disfrutado tocando como esos dos últimos años**. ¡Estaba loca! [...] En parte porque era yo la que estaba decidiendo. [...] y en parte también que mi profesora no era nada buena y me apunté a unas clases particulares de piano, y el profesor que me las dio me hizo ver la Música

desde otro punto de vista, era genial. Yo ahí realmente me di cuenta de que yo quería la Música y antes no lo veía eso". (entr. pr. 4, 14/05/2002)

En cuanto a la metodología aplicada, por las alusiones de las entrevistadas se refleja falta de comunicación, falta de motivación y de apoyo por parte del profesorado hacia el alumnado. Se vislumbra un tipo de enseñanza rígida, tradicional, a la antigua usanza, en ningún modo adaptada a la mente infantil.

"[Recuerdos y sentimientos con respecto a su educación musical] Pues **en plan de Conservatorio**, ¿no? en plan así, **pues un abismo**[lo relaciona con lo que está experimentando ahora con el Método Yamaha], ... **lo veo muy triste ahora**. [Se ríe] Lo veo **demasiado duro**, para una persona tan pequeña, empezar... a mí ahora me daría pena coger a los niños chicos y ponerme: ¡Venga,! [cantando...]



[Mientras canta, chasquea los dedos siguiendo el pulso, como si realmente estuviese haciendo un ejercicio de solfeo]

Y lo veo ... ése es un recuerdo que tengo realmente: **Tener un libro lleno de notas y ¡solféalas y cántalas!**, y lo que tienes en el piano, ¡**apréndelo!** y ya está, eso es lo que hay. **No tienes realmente una guía**; tú te equivocas: ¡*Te has equivocado!* Y no: *A ver, tócalo otra vez, ¿qué te pasa aquí?* No, te decía: ¡*Te has equivocado!* ¡*Está mal!*!. Esos son los **recuerdos** que tengo yo; son **muy amargos**". (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Respecto al nivel de satisfacción de la enseñanza recibida en el Conservatorio, echan de menos una formación musical más práctica, con conocimientos de armonía y de improvisación. Precisamente este tipo de enseñanza musical práctica, a través de un instrumento, es la base de la enseñanza musical Yamaha. Nuria toma contacto con estos conocimientos en el Curso de Formación impartido para sus profesores, y se lamenta de no haberlo aprendido en el Conservatorio.

"[Hacia dos años que había dejado el Conservatorio e iniciaba sus contactos con Yamaha, a través de los Cursos de Formación para profesores] ... yo, **de improvisación nada, no tenía ni idea**; de armonía, aunque había hecho los cursos de armonía, pero **armonía llevada al piano nada**, yo lo apuntaba todo; Marcos decía: *¡empiezo con tal canción!* Y yo decía: *¡Espera!* Porque **lo tenía que apuntar todo**, pero no V, V7, *Dominante...* no, no, no, *Do Mi Fa ...* ¡*Todo!*. [...]
[Hablando de sus estudios de Conservatorio] **la verdad es que me valieron para muy poco ¿eh? me valieron ... ¡para nada, vamos!**" (entr. pr. 1, 04/05/2002)

En su entrevista, el Director de las Escuelas Yamaha-España, corrobora estas *lagunas* de la enseñanza musical recibida hasta ahora en los Conservatorios. Él es precisamente la persona que introdujo en España el Sistema Musical de Enseñanza Yamaha, y el encargado de la formación de sus profesores. Ha observado estas carencias en ellos y trata de formarlos en dichos aspectos ya que son fundamentales para poder ejercer una adecuada labor docente en esta metodología. Indica también que sabe que esto ya está cambiando, desde la implantación de la LOGSE.

“[Hablando de su dedicación a la enseñanza del profesorado de Yamaha] Aquello me permitió llegar al **contacto con muchísimas personas que venían del Conservatorio** y que tenían una asignatura pendiente ¿no? [se refiere a la utilización práctica de la armonía para poder realizar improvisación]. [...] **estas personas que venían del Conservatorio, ¡que en aquel momento no se hacía nada de improvisación! Creo que hoy esto ha cambiado bastante ...**” (entr. d. Y. 08/05/2002)

En el caso de las tres profesoras de la Escuela de Música entrevistadas, a su formación académica de Conservatorio se une otro tipo de contacto más informal con la música: las tres forman parte de grupos musicales. Esto les da la oportunidad de aunar su formación musical con el inicio de una trayectoria profesional ligada al aspecto social: suelen ser grupos de animación que actúan en bodas, bautizos, verbenas, etc. De esta forma mantienen además contacto con la música actual, ya que suele ser el tipo de repertorio de sus grupos musicales. Realizan esta actividad musical como *hobby* y destacan el aprendizaje práctico de la música que conlleva, señalando que eso no se aprende en el Conservatorio, e indicando dos de ellas que les ha servido mucho para su tarea de docencia en Yamaha.

“[Hablando de su grupo musical] **Yo canto. Es un grupo, es un Trío de Música de animación.** [...] Son canciones de Azúcar moreno, rumbitas, [...] Y actuamos en bodas, [...] alguna verbena, de capeada ...” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

“Y luego ya **las prácticas musicales encima del escenario**, que también te da muchas tablas, [...] **te da facilidad para la improvisación, más tablas para el público**, porque en verdad esto [se refiere a las clases de Yamaha] es un poco público: Captar la atención de los niños, ... ¿sabes? Esas cosas para las que el escenario te da facilidad, y al revés, la facilidad de las clases me dan tablas para el escenario”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

*** **

“**Estoy en un grupo.** El grupo es un trío para Amenización de Fiestas, Bodas... por sacar un dinero y por pasarlo bien; es **otro punto diferente de ver la puesta en la práctica de la Música** [...] A nivel de *hobby* [...] **tocando el teclado, cantando.** [...] **Conciertos** [...]” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

“[...] hay una **faceta de mi educación musical que es extra-académica** [...] el ambiente en el que yo me he movido de **tocar en grupos, de tocar el teclado**, de tener amigos que hacen arreglos de canciones, ... que a mí **me ha aportado muchísimo, muchísimo para enseñar en este Método; a nivel de armonía, de conocer perfectamente tonalidades**, ... y eso no lo tengo yo del Conservatorio, no lo he aprendido yo en el Conservatorio, o no lo he trabajado yo fuertemente en el Conservatorio; lo he trabajado en la calle. O sea, tonteando con un grupito aquí, o acá, o vamos a tocar cuatro amigos en no sé dónde, y ... ¡Ay, qué gracia,! y pasar una tarde tocando cualquier historia ¿no?. **Y eso me ha aportado muchísimo, aunque parezca un hobby simplemente**”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

“[Más actividades musicales aparte de la enseñanza reglada] Sí, **soy vocalista de una orquesta**. [Sobre el tipo de repertorio] de todo: Baladas, canciones de rock, salsa, merengue, sevillanas... de todo menos música *heavy* de esa que ni se entiende la letra. ¡De esa no! [Actuaciones] En verano y primavera más que en otoño y en invierno. Por lo general fines de semana. [Indica que ensayan todo el año]” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

En el caso del Director de la Escuela de Música, su formación musical ha sido fundamentalmente práctica. No ha realizado estudios reglados de Conservatorio, pero sus conocimientos musicales adquiridos le han permitido expresarse musicalmente, desarrollar sus habilidades musicales a través de la práctica instrumental e iniciar una trayectoria profesional que luego le llevó a convertirse en empresario y a poner en funcionamiento una Escuela de Música cuyos principios filosóficos son precisamente la “música para todos” y “demostrar a todo el mundo que el placer de la música es una parte fundamental de la vida humana” ³¹⁸

“ Con la Música yo tengo mi experiencia de no haber estado en Conservatorio y bueno, con [nombra a su profesor particular] [...] ¿por qué estábamos allí todos enganchados? porque no sabíamos leer una partitura, o medio sabíamos, [...] se hacía un curso o dos o tres de Solfeo, pero sobre todo aprendíamos Música ¿no? **aprendíamos oído, aprendíamos mucha armonía, muchos acordes... incluso componer, a veces hacíamos composiciones libres y... aprendíamos una Música muy... ¡nada institucional, nada académica!**” (entr. d. E. 12/07/2002)

“[...] nos dio sobre todo una **formación de armonía, más que de lectura musical, cosa que creo que es muy útil**. No sé leer una partitura con fluidez pero la armonía me la introdujo en el cuerpo y **esto me sirvió luego para sacar canciones en el grupo, de oído**, que sacar un tema de un radiocassette y orquestarlo para un grupo tiene su faena, ¿no? y todo esto me sirvió, porque hubo un tiempo en el cual en el grupo era yo el que **orquestaba**. Daba el guión al del bajo, al de la batería, al teclista ...” (entr. d. E. 12/07/2002)

“[como intérprete] Yo **estuve en un grupo, en una orquesta**. Empecé a los catorce - quince años y estuve hasta los veinte. Empecé de joven y lo dejé de joven. Y **estuve actuando por toda la provincia**, en discotecas, en Casinos, en

³¹⁸ *Guía del Maestro. Curso Estrellita*. Yamaha Education System, p. 2.

verbenas, ferias, en todos lados. Pero es un mundo *durillo* y como empecé muy joven también me supuso desconectarme de mis amistades, y [...] me cansé rápido, dije: *mira, dejo la Música ya* ...Y activamente la dejé con esa edad. Fue una **experiencia** desde luego **muy bonita**, porque **los escenarios te dan muchas tablas**". "[en el grupo tocaba] La guitarra eléctrica; la tocaba a un nivel medio. ¡Cumplía, cumplía, vamos! ¡Cumplía el guión, que es lo importante!" (entr. d. E. 12/07/2002)

El propio director de las Escuelas Yamaha-España, Marcos, aparte de su carrera de Conservatorio y de su amplia trayectoria como concertista, concede un importante valor dentro de su formación personal, a sus contactos con otros profesionales de la Música y al aprendizaje en vivo que se realiza mediante las actuaciones públicas, en conjunto.

"[...] tuve **la ocasión y la gran suerte de tocar con muchos profesionales de la música**. [...] Empecé a tocar en **pequeñas orquestas**, a realizar orquestaciones, **grabaciones** para música en películas ya sea a veces como ejecutante, como **arreglista**, ... y **eso te enseña**, sobre todo cuando eres joven y tocas con otros músicos bastante mayores que tú, que tienen más experiencia [...] **yo he tenido suerte de tocar con músicos muy buenos y me han enseñado muchísimo**". (entr. d.Y. 08/05/2002)

"[...] he disfrutado muchísimo haciendo música y [...] me ha permitido ganarme la vida desde muy joven, y **esto hace que además aprietes un poquito más y aprendas muchas cosas**, ya no como aquel que estudia: *tengo que estudiar matemáticas porque tengo que aprobar*. No, allí había que aprobar cada día. Y esto **te conduce a una disciplina que te lleva a hacerte músico**". (entr. d.Y. 08/05/2002)

Como resumen podemos decir que se observa en las docentes estudiadas una demanda de una formación musical práctica, sobre todo en el terreno de la armonía y de la improvisación, que no han recibido en el Conservatorio, a pesar de realizar unos amplios estudios reglados.

Sin pretender generalizar, es sabido y está justificado en el capítulo teórico dedicado a las enseñanzas musicales en España, que la desconexión entre la enseñanza del Solfeo, del instrumento y del resto de las asignaturas complementarias necesarias para obtener las titulaciones, conducía a un aprendizaje parcelado, en muchos casos excesivamente teórico, y falto de aplicación real al instrumento.

Así, los conocimientos de Armonía, muchas veces adquiridos *sobre el papel* se transferían con dificultad al aprendizaje instrumental, que consistía básicamente en fabricar *lectores/as de partituras*. La armonía aprendida no estaba al servicio del conocimiento musical práctico, sino que se convertía en un ente abstracto, difícil de encajar en el entramado del aprendizaje musical. Esto

impedía muchas veces al alumnado poder vivir y sentir la música en su globalidad, como un todo. Y es posible que la demanda de nuestras entrevistadas vaya realmente en esa línea: en la necesidad de una conexión adecuada entre las asignaturas complementarias, estudiadas de forma teórica, y el aprendizaje del instrumento en cuestión.

Parece corroborar este hecho las declaraciones del Director de Yamaha en su entrevista. Dedicado a la formación de profesores en dicha Metodología, y trabajando con personas que han estudiado hasta “un octavo de piano; a veces hay algún sexto o séptimo avispado [...] y con una formación de un segundo, tercero o cuarto de armonía” (entr. d.Y) se encuentra con que tiene que enseñarles “improvisación” (ent. d.Y) es decir, esa formación práctica basada en el conocimiento e interiorización de la armonía, de la que adolecía hasta ahora la enseñanza del Conservatorio y que es básico para la docencia en la Metodología Yamaha. Esto concuerda con los estudios de Jones (1990) y Wagner (1985) que observan las mismas carencias en los profesores americanos formados en Conservatorio, aspirantes a ser profesores de Yamaha³¹⁹. Y posiblemente se relaciona con el hecho de que la tradición musical occidental está profundamente vinculada al proceso de decodificación de partituras, ya que se ha transmitido siempre de forma escrita. (Peak, 1998).

En este sentido, la formación extra-académica de nuestras tres protagonistas, cantando o tocando instrumentos en grupos de música actual, establece un puente entre sus conocimientos teóricos y la vivencia de la música; las acerca al mundo de la creación y de la improvisación musical. De alguna manera también coincide con el espíritu de la metodología Yamaha, y por esto les facilita la tarea docente.

La valoración de esta formación musical práctica tanto por los directivos de la Escuela como por las docentes, aporta unificación de criterios en el estilo de enseñanza musical deseada.

2.3.3 Opiniones y sentimientos sobre Educación Musical

Todos los adultos entrevistados – padres y madres, cuerpo docente y directores - expresan sus sentimientos sobre Educación Musical, mostrando lo que supone para ellos en términos generales este concepto y opinando sobre la situación actual de la enseñanza musical, según su propia experiencia, y en el caso de los padres y madres del alumnado según las vivencias que observan en sus hijos e hijas.

³¹⁹ Ver capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha” apartado 4, Investigaciones sobre la aplicación del método Yamaha en América.

2.3.3.1 OPINIONES SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN MUSICAL

Se observa una estrecha vinculación entre los términos de Música y Educación Musical en las opiniones de nuestros protagonistas. Hablan de Música fundamentalmente cuando expresan sus propios sentimientos, y de educación musical cuando se refieren a la necesidad de adquirir el conocimiento de la misma.

Definen mayoritariamente el concepto de Educación Musical como un bien que nos corresponde por formar parte de la vida misma y del ser humano; como “fundamental” dentro de la formación del individuo, apuntando algunos de ellos su importancia como favorecedora del desarrollo global de la persona.

Aunque las opiniones y los sentimientos sobre ambos conceptos se mezclan en el discurso de nuestros protagonistas, mostraremos diferenciadamente estas opiniones, para un mejor entendimiento.

La Música en el caso de las profesoras y directores entrevistados, forma parte de sus vidas siendo para ellos una *vivencia* muy importante.

“ [...] forma parte de mi vida porque forma parte de nuestra sociedad y desde pequeños la asimilamos cada uno en un grado”. (entr. d. E. 12/07/2002)

*** **

“ [...] Ha sido mi vida, ahora ya después de 50 años[pausa]; empecé con 6 ó 7 años y ¡he hecho tantas cosas! que ésa es la mejor definición que puedo decir: el significado ha sido mi vida”. (entr. d.Y. 08/05/2002)

*** **

“ [...] la Música ha estado presente desde siempre, desde los orígenes del hombre, [...] ¡yo lo vivo mucho!” (entr. pr., 1, 04/05/2002)

*** **

“[...] la Música es todo [para mí]. Mi vida gira en torno a la Música. Yo, ...he sido muy inquieta siempre, [...] y me he metido en muchas historias, pero definitivamente ¡la Música! Para mí es fundamental en mi vida. Me levanto con Música, como con Música y me acuesto con Música; y no me agota, es algo supongo que yo lo he adoptado en mi vida así, y así lo hago, y es mi hobby y mi profesión y lo es todo. [...] Voy escuchando tal o voy pensando en notas ... es todo el día dándole a la Música, de verdad, para mí es todo, es mi lema de vida. ¡Yo sin Música estaría aburrida claramente! [...] forma parte de la vida cotidiana de las personas”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

“La Música yo creo que te educa en todos los sentidos”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Para los padres y madres del alumnado, la Música es algo que fundamentalmente les “gusta”, que “tranquiliza” y “relaja”, que proporciona “felicidad”, que ayuda a expresar “sentimientos”, que es “importante” en sus vidas:

“[...] para nosotros la Música es muy importante.[...] a nosotros nos gusta mucho la música y para nosotros es motivo de felicidad en nuestra vida el cantar, el bailar. [...] En la casa siempre tenemos Música y cantamos mucho”, (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“A mí siempre me ha gustado; el tema de la música he visto que es muy importante a nivel personal porque es la manera de manifestar tus sentimientos, no sé, en un momento de ira o de melancolía, que tú puedas expresarlo de alguna manera. En casa siempre hay, aunque yo no toque música, pero siempre hay algo sonando”. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: **“La Música es crear, es sentir, es vivir, es compartir; más si lo hacen ellos de una forma técnica, con la médula de la Música. Creo que es importantísimo. [...] Para la niña la música es una magia de su vida”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)**

Nuestros protagonistas opinan sobre la Educación Musical, mostrando, en el caso de las profesoras, su concepto ideal de educación musical, resaltando aquello que consideran más importante en relación con sus carencias o lo que hubieran podido ser sus deseos en la enseñanza musical recibida por ellas.

Así, **Nuria** habla sobre la importancia de la Música en la educación, como favorecedora del desarrollo de la sensibilidad en el alumnado y destaca “el concepto global” de la misma y su vivencia por encima del excesivo tecnicismo.

“[...] Me parece importante que la Música esté [en la educación] como un arte que es y si se trata de motivar o de incentivar la sensibilidad en los alumnos, pues la Música es una forma estupenda de hacerlo”. (entr. pr., 1, 04/05/2002)

“Me parece muy importante que los niños aprendan lo que es lo técnico, que tiene su importancia por supuesto, pero me quedo con el concepto global de Música. [...] [sobre la enseñanza musical] Pues muy gratificante en general, tanto a nivel sensitivo como a nivel intelectual”. (entr. pr., 1, 04/05/2002)

Marta, centra su discurso en la importancia de considerar la educación musical a un nivel de igualdad con respecto a otras materias, apostando así por la *dignificación* de la educación musical en la enseñanza general y apelando a la importancia que tiene en el desarrollo del individuo.

“[Sobre la educación musical] Pues lo considero **fundamental** para cualquier persona. ¡Fundamental, vamos! Sabemos todos científicamente que **desarrolla el área del cerebro que trabaja las matemáticas** y otras historias... En fin, yo lo considero fundamental, [...] y **si aprendemos otras materias, ¿por qué no vamos a aprender Música, no?**” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Mabel señala la importancia de “cómo te enseñen la Música”, aspecto que según ella puede condicionar la actitud hacia la música y los logros individuales conseguidos.

“[Respecto a la educación musical] **Es muy importante cómo te la enseñen.** Yo creo que ahí está la clave; que si no te la enseñan bien, pueden hacer que la aborrezcas [...] y **si te la enseñan bien pueden conseguir que realmente ames la Música en general**, y quién te dice a ti que continúes, continúes, continúes... ¡y a ver hasta dónde puedes llegar! **Yo creo que la clave está en eso: en cómo te la den**”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Respecto a los padres y madres, su opinión sobre educación musical aparece ligada a sus sentimientos más íntimos sobre la música, al placer y al disfrute que a ellos les proporciona y a su deseo de perpetuar esta afición a través de sus hijos e hijas, unas veces como proyección de un deseo personal no realizado, otras como ofrecimiento de un bien para el desarrollo global del niño o niña, o como captación de aptitudes precoces en sus hijos e hijas que les anima a la iniciación musical temprana. Aparecen veladamente, en algunos casos, indicios de expectativas puestas en los pequeños.

- Como **proyección de un deseo personal no realizado**, en el que a veces se llegan a explicitar las expectativas puestas en sus hijos e hijas:

Rp: “Yo le doy mucha importancia [a la educación musical] más que nada porque **me gustaría que tuvieran una oportunidad que yo no he tenido ¿no?**” “[...] pero me gustaría que tuviesen una **formación, que nos permita aspirar a algo más**, a participar como intérpretes ...” (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“Es **algo que siempre me hubiera gustado que hubiesen hecho por mí.** Por eso es por lo que está mi hijo ahí, yo creo”. (entr.m.5, 05/03/2002)

*** **

“[Sobre la importancia que le dan a la formación musical de su hijo] **Mucha.** [...] **al no poder yo estudiar música, metí al niño**”. (entr.m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

“porque el hecho de **no tener cultura musical creo que es una pena** [...] porque escuchas cosas [...] y **digo: ¡Hay que ver, qué lástima, que no tenemos ni idea!** [...]” entr.m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“[...] y después nosotros porque veíamos también que **siempre había sido la idea nuestra.** A mí por ejemplo, **yo no sé tocar el piano pero es una cosa que**

siempre, desde pequeña yo quería saber tocar el piano. Y esa cosa siempre la he tenido ahí, y ese interés. Como que he volcado un poco en los hijos lo que no he podido tener". (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)

- Como ofrecimiento de un bien para el desarrollo global del niño o niña:

"Yo no sé, yo tenía entendido que el hecho de que al niño se le desarrollara el sentido musical, le podría ayudar a otras cosas y efectivamente es así. Aquí lo he visto". (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

Rm: "[sobre la educación musical] Para mí es un complemento de la cultura general que ella pueda tener. Lo que pasa es que yo no quiero que se convierta en algo que la presione o que le quite tiempo para jugar o para estudiar el día de mañana." (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

Rm: "...a mí me gusta, como parte de la formación"

Rp: "[Sobre la educación musical] Estoy totalmente de acuerdo con ella de que es importantísima". (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

"[...] para mí cualquier conocimiento acerca de cualquier materia, ya sea musical o en otros tipos de arte es muy bonito y que tú te puedes relajar con ello y te puede dar mucha felicidad". (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

"[Sobre la educación musical] Yo creo que es importante, [...] culturalmente es muy interesante [...] [es importante] como cualquier otra materia que pueda ser interesante y que le pueda servir en un momento dado, nada más incluso por placer personal [...]" (entr. m. I-A 3, 12/03/2002)

*** **

"[Sobre las motivaciones hacia la enseñanza musical] La verdad es que nosotros no escogimos la Música porque aprendiera o fuera profesora sino porque disfrutara tocando y que fuera una aptitud más que tuviera. Una parte más de su formación". (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

- Como captación de aptitudes precoces en sus hijos e hijas que les animan a la iniciación de una educación musical temprana:

Rp: "sabemos que de pequeños es mucho más fácil ir entrando en ese mundo y quizás por ahí la motivación". (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

"[...] [su padre] quería que ella desde pequeña fuera desarrollando el sentido musical, y porque yo pensaba que tendría también posibilidades ¿no? tiene una voz bonita y si ella aprendiera a tener sentido musical ya desde pequeña pues ... le ayudará en su vida ¿no?". (entr. m. E-A 3, 09/03/2002)

*** **

"[Hablando sobre la importancia de la enseñanza musical] consideramos que ahora están en el momento clave para aprender, porque ahora mismo son como esponjas, parece que es el momento ideal, pero ... igual que a otras cosas,

vamos, igual que a las Lenguas, a la Psicomotricidad, o a cualquier otra actividad.” (entr. m.6 A-E2, 12/07/2002)

Aunque en casi todos los casos, como se puede observar en los ejemplos mostrados anteriormente, el interés por la educación musical surge de los padres y madres, en parte porque cuando se inicia la actividad musical, los niños y niñas son muy pequeños -inician *Estrellita* con 4 años- y no es fácil que lo demanden, en dos de los casos la iniciativa ha surgido de las propias niñas. Coincide que eran alumnas de 5-6 años, del Curso Infantil. Este deseo propio ha sido apoyado plenamente por la familia, y favorecido por el ambiente musical en el hogar.

Rm: [Sobre la importancia de la educación musical] ¡Hombre!, yo le doy bastante. De hecho **yo soy de las que desde niña le cantaba en la cuna**, se sabe todas las canciones populares [se refiere a la niña] [...] y entonces la forma de encauzarla, **ella misma me pidió que quería dar clases de Música**, y entonces la encauzamos por ahí. [...] Sí. No fue que yo dijera: *Pues tienes que estudiar música porque a mí me gusta*. Sino porque **a ella siempre le ha gustado cantar, bailar, ... y el piano lo tenía claro**; y entonces pues buscamos el sitio éste. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

Rm: [Refiriéndose ahora a la niña] **ella se interesó por el tema de la música...** Yo pienso que a todos los niños les pasa... el tema de los instrumentos les llama la atención... y ella, pues alguna vez **dijo que quería aprender a tocar el piano** [...] (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

A modo de resumen, se puede indicar por tanto que para nuestros protagonistas adultos, los conceptos de Música y Educación Musical están estrechamente vinculados. La Música para ellos tiene un efecto beneficioso sobre el ser humano, por el placer y la felicidad que proporciona. Este *gusto* hacia la Música, deriva en la inquietud hacia la educación musical, que consideran necesaria y beneficiosa para el desarrollo de la personalidad infantil.

2.3.3.2 OPINIONES SOBRE LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

Tanto profesoras como directores o padres-madres expresan en sus entrevistas su opinión sobre la situación actual de la enseñanza musical, reivindicando mayor consideración hacia la misma en las enseñanzas generales, y apuntando hacia el necesario cambio de sistema de enseñanza en el Conservatorio, único espacio actualmente para la realización de unos estudios musicales reglados.

- Respecto a la **situación de la música en la educación general:**

Gabriel, director de la Escuela de Música *Diapasón* piensa que la enseñanza de la Música debería ofrecerse en la escuela como el resto de las materias, y que sólo más tarde, “a los 16 años”, el alumnado tendría un criterio claro, después de haber recibido esa educación de base, para decidir si desea ser músico y por tanto ingresar en el Conservatorio, o estudiar otra carrera. En definitiva, aboga por la plena incorporación de la educación musical a la enseñanza general, sin distinción con respecto al resto de los conocimientos impartidos y considerados “necesarios” en la educación general.

“Creo que la enseñanza musical **debería ser como cualquier otra enseñanza, empezarla en EGB, poner las bases**, sin grandes exámenes, sin traumatizar a los alumnos [...] y luego pues, después de este primer paso, **seguir en Educación Secundaria** y [...] ya a los 16 años que cada uno dijera: *¡Pues ahora voy a ir a tal Conservatorio a estudiar la carrera de Músico!. O, ¡Ahora no voy a ir, voy a ser médico, o lo que sea!*” (entr. d. E. 12/07/2002)

Apunta además otra idea interesante, la importancia del comienzo a edad temprana. “Cuanto más temprana es la edad, pues mejor, eso ya lo estamos viendo” (entr. d. E. 12/07/2002). Esto nos conduce directamente a la polémica de la formación del profesorado especialista en Educación Musical, y a la impartición de la Música en las etapas infantiles, ya que sólo una educación sistemática y de calidad podría dar como resultado los beneficios que reporta la educación musical a nivel global en el individuo.³²⁰

También se refiere en su entrevista al cambio observado desde la implantación de la LOGSE en cuanto a educación musical: “creo que con la LOGSE se está empezando en los colegios [a dar música] .. ¡y tiene sus resultados!” (entr. d. E. 12/07/2002). Como empresario ha observado un crecimiento de la inquietud musical en la población infantil, traducida en un aumento de la venta de instrumentos en su tienda de Música: “ves que van comprando *tecladitos*, van comprando *guitarritas* [...] hay profesores que [...] incitan [a los padres] a que les regalen [a los niños y niñas] flautas o instrumentos” (entr.d.E. 12/07/2002). Esto puede significar que aumenta la práctica instrumental en los colegios y que hay un mayor incentivo a nivel socio-educativo hacia esta disciplina.

El Director de Escuelas Yamaha en España, Marcos, destaca la necesidad de la formación de un profesorado adecuado para llevar a cabo esta tarea con efectividad, y así poder conseguir los objetivos propuestos en la LOGSE. Para él tan sólo se está iniciando el rodaje. Hay que dar tiempo, según su opinión, para

³²⁰ Se habla con mayor profundidad sobre este tema en los capítulos I: “Consideraciones acerca de la educación musical” y en el II: “La enseñanza de la Música en España”.

que los profesores especialistas formados por las Universidades puedan llegar a desarrollar adecuadamente su tarea docente en este campo.

“[Sobre la situación de la enseñanza musical en la educación general] **Sólo llevamos 10 años** y digo sólo porque aunque parecen muchos años no lo son, porque **de no ser obligatoria la Música en España a ser obligatoria** desde el año 92 **el cambio ha sido muy grande**. ¡Claro! hacerlo de la noche a la mañana, a las personas que tenían que dar estas clases, esto es sabido por todos, pues se hacía cuesta arriba, **¿quién daba las clases?, [...] ha cambiado mucho la situación y hay una preparación en esos nuevos profesores que se está haciendo continuamente en las Universidades;** [...] pero claro, ¡de la noche a la mañana no se puede hacer un profesorado! ¿no?” (entr. d.Y. 08/05/2002)

En el caso de las profesoras entrevistadas, dos de ellas han impartido clases de Música en la enseñanza general y nos cuentan su experiencia: una de ellas en Primaria y la otra en Secundaria.

Para **Nuria** “fue una experiencia horrible” dar clase en Secundaria, debido a la masificación del alumnado, a la escasa preparación del alumnado en este terreno, en parte por el cambio constante de profesorado, y “a que no estaban nada centrados”, palabras que sugieren la desmotivación que sienten ante una materia que no está bien planteada desde la base de sus estudios generales. Así Nuria “que quería trasladar esa educación tan positiva y tan motivadora” que había aprendido en su docencia en Yamaha, se sintió decepcionada hasta el punto de “dejarlo directamente porque no me interesaba, no me aportaba” (entr.pr.1, 04/05/2002)

“En el 1999-2000 **estuve en Secundaria**, en un colegio concertado, ... bueno, **mi experiencia fue horrible**, entre que **mi mentalidad era ... muy activa, ¡claro, como yo venía de aquí, de Yamaha!** Pues yo quería un poco trasladar esa educación tan positiva y tan motivadora a un colegio de Secundaria, [ríe] y era imposible, ¡con 40 flautas! [ríe de nuevo]. Además, **el colegio había cambiado de profesores continuamente y los alumnos no estaban nada centrados con la Música. No tenían base [...]** En el curso 2000-2001 di también clases en Secundaria, [...] pero luego **decidí dejarlo** directamente porque **no me interesaba, no me aportaba**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Mabel, que estudia la Diplomatura de Educación Musical, centra el discurso en su experiencia vivida en las Prácticas de tercer curso, prácticas de especialidad. Ella define la situación de la enseñanza musical en la escuela con una palabra: “fatal” y la asocia a sus sentimientos internos de amor hacia la Música diciendo: “Yo sufro, de verdad”. La raíz de esta decepción y del “sufrimiento” está en su demanda de una mayor formación en el profesorado específico de Música, ya que ha observado cómo la deficiente formación musical de los docentes repercute negativamente en la actuación en el aula. Además de hablarnos de su experiencia, la contrasta con la de otros

compañeros y compañeras e indica que en otros colegios se trabaja de forma más adecuada. Hay profesores y profesoras bien formados y comprometidos, creando materiales curriculares para sus alumnos y alumnas, con un grado de implicación que le satisface. Quizá a raíz de su positiva experiencia en Yamaha, destaca que sería interesante probar la utilización de los instrumentos de teclado en la educación musical en Primaria.

“Fatal. Yo sufro, de verdad. Y es que no puedo cambiar nada y es lo que más me molesta, de verdad. [...] Yo lo que conozco es un colegio privado y ahí **la educación musical deja mucho que desear. El profesor no está formado,** [...] no sabe cómo llevar las clases, y lo peor es que se cree que lo hace bien. Sigue el libro de texto pero sin sacarle todo el partido que se podría sacar de ahí. Sé de otros colegios, donde se trabaja muy bien, **los profesores tienen su propio método,** se hacen sus canciones e incluso lo graban todo en un CD para sus alumnos. **A mí, un profesor que se implique,** que quiera crear cosas, que las ponga en práctica y que vea si funcionan y si no, las cambie, **me parece muy bien.**” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

“En los colegios se utiliza la flauta y la pequeña percusión, pero **sería interesante utilizar teclados.** Podía dar buenos resultados”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Los **padres y madres** opinan de la situación de la enseñanza musical en la educación general de manera diferente en función del colegio al que vayan sus hijos e hijas y del nivel que cursen.

Grupo Estrellita A

Los padres y madres del alumnado de *Estrellita 2* (niños y niñas de 5 años, que están en Educación Infantil), responden mayoritariamente que sus hijos e hijas no reciben clase de Música, aunque sí se imparte Música en el colegio a partir de la Primaria. Tan sólo una madre (m.1 A-E2) indica que a su hija le enseñan “conceptos” musicales mediante fichas; no se habla de la vivencia de la música. En los demás casos, las contestaciones son reiterativas en la negación.

Contrastando esta información con la ofrecida por los propios niños y niñas, nos encontramos con un sólo alumno: Carlos (al.5 A-E2) que dice tajantemente “no” recibir clases de música. En los restantes casos, cuatro en total, las niñas manifiestan cantar canciones fundamentalmente, lo que sugiere un predominio de las actividades musicales vocales de carácter colectivo, previsiblemente más con matiz de socialización y como actividades programadas con carácter festivo propias de la vida en la escuela: “¡Las chirigotas, los villancicos!” (al.3 A-E2), que como actividades musicales programadas con carácter sistematizado y progresivo. (Ver tabla 33)

Grupo Estrellita B

De los tres padres y madres entrevistados del alumnado de *Estrellita 4*, que cursan segundo o tercer curso de primaria en la enseñanza general, Azucena (m.1 B-E4) indica que su niño sí recibe clases de Música, donde dan “canciones” y “hacen unos instrumentos caseros”; Elvira (m.2 B-E4), Araceli y Julio (m. p.3 B-E4), cuyos hijos e hijas van al mismo colegio, indican que allí se empieza a impartir clase de Música desde 5º curso, y que por tanto, aún no reciben clase de Música.

Contrastando esta información con la de los niños, Jesús (al.1 B-E4) indica que le gustan más las clases de Música de *Diapasón*, ya que en el colegio “lo único” que hacen son “fichas y eso. Hacemos algunas veces juegos, pero muy pocas” Esto nos lleva a pensar en una clase de Música más bien teórica, o en cualquier caso no orientada a la vivencia musical a través del cuerpo. Pablo (al.2 B-E4) y Pilar (al.3 B-E4) que van al mismo colegio, corroboran lo indicado por sus madres, que no reciben clase de música ya que dicha asignatura se imparte desde 5º curso. Es curioso el caso de Pablo que, como muchas veces ocurre en las entrevistas de los niños/as, nos habla más de su deseo de recibirlas y de lo que sabe que se hará en dichas clases, que de la realidad “Bueno sí, en 5º [...] ¡Flauta!” (al.2 B-E4) (Ver tabla 34)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DEL COLEGIO [IMC]	
1. “...algunas veces hacemos fichas...algunas veces toco alguna canción que nos han enseñado aquí, porque como allí hay piano...” (al.1 A-E2)	1. “...en el colegio es nada. Le dan un papel y le dicen: <i>¡señala lo que es el piano...!</i> Vamos, conceptos, pero muy poquitos. ¡Poquitos, poquitos!” (m.1 A-E2)
2. “[cantamos] canciones” (al.2 A-E2)	2. Rp: “Sí, desde primero de Primaria. Ella no recibe [clases de Música] está en Preescolar.” (m.p.2 A-E2)
3. “¡Las chirigotas, los villancicos...!” (al.3 A-E2)	3. “En el preescolar no, desde luego; supongo que luego ya sí” (m.3 A-E2)
4. “Sí, cantamos canciones” (al.4 A-E2)	4. “En preescolar, que está ella, no” (m.4 A-E2)
5. “No” [No se dan clases de Música en el colegio] (al.5 A-E2)	5. “... en el colegio sí, pero a los niños de su edad no.” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista]	6. “Sí, pero él está en Preescolar y todavía no tienen” (m.6 A-E2)

Tabla nº 33

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DEL COLEGIO [IMC]	
1. "Sí" [le gustan las clases de Música del colegio] "Me gustan menos que éstas [las de <i>Diapasón</i>]" "lo único que hacemos es fichas y eso. Hacemos algunas veces juegos, pero muy pocas" (al.1 B-E4)	1. "Sí" "se imparte música en el colegio" "Nada, nada, no tiene nada que ver. Por lo que él habla dan una serie de melodías y hacen unos instrumentos caseros, con una concha y con tornillos ... o sea, así muy casera ...y canciones... ¡alguna canción viene cantando!" (m.1 B-E4)
2. "No. Bueno sí, en 5º [...] ¡Flauta!" [Él está en tercero, por tanto no recibe clases de Música] (al.2 B-E4)	2. "Todavía no. Pero por lo visto hay alguna asignatura que creo que al año que viene empieza, algo. Pero todavía no" (m.2 B-E4)
3. "No" [Va al mismo colegio que Pablo, La Música empieza a impartirse a partir del 5º curso] (al.3 B-E4)	3. Rm: "No [no se imparte Música]" (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 34

Grupo Infantil A

Los padres y madres del alumnado de *Infantil 2*, indican en su totalidad que los niños y niñas reciben clases de música en el colegio.

Las interpretaciones acerca de lo que hacen en las mismas es variable: desde elaborar instrumentos hasta seguir el libro de texto, cantar canciones, oír música y dar teoría. En todas las contestaciones menos en una, la de Marina (m.1 A-I2), se observa la interrelación opinión-sentimiento hacia dicha actividad, lo que hace pensar que los hijos e hijas no sólo transmiten a sus padres y madres lo que hacen, sino que muestran su agrado o desagrado al respecto. Joaquina (m.4 A-I2) habla manifestando una proyección de su afición a la música "a mí me gusta que se la den a mi niña"

En las informaciones ofrecidas por el alumnado de *Infantil 2*, que cursa segundo y tercer curso de primaria en la enseñanza general, se destaca su agrado hacia las clases de música del colegio, en las que aparecen ya actividades más variadas: a las canciones y fichas nombradas en los anteriores grupos entrevistados, se añaden las actividades de juego y audición musical. (Ver tabla 35)

Grupo Infantil B

Las dos madres del alumnado de *Infantil 4*, comentan que sus hijas reciben clase de Música en el colegio. Petri (m.1 B-I4) nos indica que “están empezando este año” y que por lo que le cuenta la niña “hay muchas cosas que coinciden [...] asunto de partituras” con lo que se da en *Diapasón*. Ana, (m.2 B-I4) comenta el problema del horario: son “tres cuartos de hora” a la semana y allí “da tiempo a muy poco”. Para ella, la clase de una hora que reciben con Nuria en *Diapasón* “no tiene nada que ver con los tres cuartos de hora de música del colegio” (m.2 B-I4)

Por su parte, las tres alumnas de *Infantil 4*, que cursan cuarto de primaria en la enseñanza general, muestran su agrado por la clase de música del colegio y hablan de actividades de lecto-escritura musical, canto e iniciación instrumental a través de la flauta dulce. Virginia (al.1 B-I4) ya se ha iniciado en el instrumento, mientras que Isabel (al.2 B-I4) y Rosa (al.3 B-I4) que van al mismo colegio, indican que empezarán pronto a tocar dicho instrumento. Virginia destaca que lo que más le gusta de la clase son los “diez minutos de audición”. Isabel deja entrever que lo que más le agrada es la práctica instrumental, ya que sólo habla de ello; Rosa dice con poca ilusión que “en clase se da nada más que lo de las notas y ya está” pero a continuación parece consolarse con lo que se avecina: la práctica instrumental. “¡Bueno, voy a aprender flauta en mayo!” (Ver tabla 36)

En general se puede concluir con respecto a este punto que la educación musical de la enseñanza general es heterogénea: depende de la organización del Centro educativo en que se encuentre el alumnado (en unos se imparte Música desde 1º de Primaria y en otros desde 3º o desde 5º), y del docente que imparta la asignatura (de su grado de implicación, de su organización del currículum de acuerdo con el alumnado concreto y de la limitación del tiempo dedicado a esta materia: 1 hora semanal)

Refiriéndonos a las opiniones de padres, madres, niños y niñas se observa que les agrada en general que se imparta la materia en el colegio pero consideran insuficiente lo que se hace allí; se destaca la predominancia de actividades vocales en el aula con el alumnado de menor edad, que deriva luego a la práctica instrumental con la flauta dulce en los más mayorcitos, y aparece continuamente el trabajo más intelectual bien sobre fichas de diverso tipo en los más pequeños o como iniciación a la lecto-escritura en los mayores.

Como ya se explicó ampliamente en el capítulo teórico dedicado a este tema, la Educación Infantil está *marginada* respecto a la enseñanza musical, ya

que al ser impartida por el profesorado de Infantil y no por el especialista de Música, hay que confiar en la responsabilidad de éstos para formarse adecuadamente en una materia que desconocen prácticamente cuando llegan a estudiar su Diplomatura a la Facultad, y de la cual tienen escasos créditos durante la carrera.

Por tanto, volvemos a reiterar que en los años más importantes para el desarrollo auditivo de niños y niñas, en nuestra enseñanza general se ignora la educación musical desgraciadamente, con el consiguiente perjuicio para el desarrollo global de nuestro alumnado. No olvidemos que la exposición a la Música en edades tempranas marca las diferencias en cómo oirán y responderán a la Música de adultos, así como en su posterior *gusto* hacia la misma, ya que un código como el musical, tan fácil de aprender en los primeros años de vida de forma intuitiva, se vuelve más complicado a medida que el niño o la niña crece y perdiéndose posibilidades de desarrollo sensorial que ya será imposible realizar en el adecuado concepto de *educación oportuna*.³²¹

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DEL COLEGIO [IMC]	
1. "Sí [le gustan]" "[Lo que más le gusta] Cuando nos enseña la canción y hacemos juegos" (al.1 A-I2)	1. Rm: "Elaboran instrumentos" "Tienen un libro de texto, también. Pero yo poco más sé" (m.p.1 A-I2)
2. "Sí" [se lo pasa bien en ellas] "Escuchamos música y hacemos fichas" (al.2 A-I2)	2. "Sí" [se imparte Música en el colegio] "[Eva le cuenta] Que le gustan mucho. Que es la clase favorita. Que a veces escuchan Música Clásica, cantan ..." (m.2 A-I2)
3. "Sí" [le gustan las clases de Música del colegio] (al.3 A-I2)	3. "...ella me comenta muy poco, porque claro, ella se aburre un poco en las clases de Música del colegio, porque yo creo que ahí es más teoría que otra cosa" (m.3 A-I2)
4. "Cantamos canciones y también hacemos actividades" "También hacemos juegos" (al.4 A-I2)	4. "... en el colegio a mí me gusta que se la den a mi niña [Música] A mí me gusta que le den [clase de Música]" (m.4 A-I2)

Tabla nº 35

³²¹ Para más información sobre el tema acudir al capítulo IV: "El Sistema de Educación Musical Yamaha".

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DEL COLEGIO [IMC]	
1. "Sí [hay clases de Música en su colegio]" "Pues hoy hemos dado un pentagrama, que primero escribimos las notas como lo diga la señorita, luego la tocamos con la flauta, y después cantamos con la letra" "Lo que más me gusta es que a veces manda traer a un niño la cassette que más le guste, y tenemos diez minutos de audición" (al.1 B-I4)	1. "Sí. Están empezando este año" "...hay muchas cosas que coinciden con lo que ellas han dado [en <i>Diapasón</i>], sobre todo con las... algún asunto de las partituras..." (m.1 B-I4)
2. "Sí [hay clases de Música en su colegio]" "Allí depende, porque hay unas veces que también ensayamos piano; la maestra toca el piano, y ahora vamos a dar la flauta, ya" (al.2 B-I4)	2. "Sí [se da Música]" Lo que dan allí es una hora, y no es una hora exacta sino tres cuartos de hora, entonces da tiempo a muy poco. O sea, la hora que da aquí Nuria no tiene nada que ver con los tres cuartos de hora de Música del colegio" (m.2 B-I4)
3. "Hay un profesor de Música, pero en clase se da nada más que lo de las notas y ya está" "¡Bueno, voy a aprender flauta en mayo!" (al.3 B-I4)	

Tabla nº 36

- Respecto a la **situación de la Música en los Conservatorios**

Ante el panorama planteado, los padres y madres que muestran inquietudes musicales hacia sus hijos e hijas, han de buscar alternativas. Actualmente, como se explicó en el capítulo referido a la situación de la educación musical en España, hay dos posibilidades: Las Escuelas de Música, que cubren el vacío existente en educación musical temprana en la enseñanza general, y los Conservatorios, única vía para el estudio profesional de la Música en nuestro país, a partir de los 8 años de edad.

Sin profundizar en ello ya que en el Marco Teórico aparece convenientemente explicado, pasamos a revisar los sentimientos y opiniones de nuestros entrevistados y entrevistadas sobre este tema, sin buscar por supuesto nunca la generalización, sino plasmar la interpretación que hacen los protagonistas de la realidad que les rodea.

Para **Gabriel** el "enfoque" del Conservatorio no es el adecuado. Entendiendo el término según su propia definición "Conservatorio es profesional de la Música" (entr.d.E. 12/07/2002), que por cierto, coincide con el

planteamiento de la LOGSE en su artículo 38, donde indica que los estudios de Conservatorio son “estudios especializados que tienen como meta el ejercicio profesional”³²². Gabriel se plantea la problemática de elegir a tan temprana edad la carrera a seguir: “con ocho años [edad con la que entran a estudiar música en el Conservatorio] nadie decide si va a ser Músico o no”

“Creo que **el tema de Conservatorio está mal enfocado** en ese aspecto ¿no? está enfocado como que el que entra en el Conservatorio tiene que hacer la carrera de Músico y **con ocho años nadie decide si va a ser músico o no**, entonces creo que está mal. Me hablan que en Europa es diferente. Existen Escuelas de Música, para las prácticas musicales, y luego tú vas al Conservatorio ... la palabra Conservatorio, parece que en España va a cambiar también, pero la palabra Conservatorio es algo muy gordo ya, **Conservatorio es profesional de la Música**”. (entr. d E 12/07/2002)

Marcos, Director de las Escuelas Yamaha, nos habla del cambio de concepción que ha aportado la LOGSE a los Conservatorios. La iniciación musical simultánea de Lenguaje Musical e instrumento, frente al enfoque diferenciador Solfeo - instrumento del Plan del 66, en el que como ya se comentó, era necesario cursar dos años de Solfeo antes de iniciar la enseñanza del instrumento, conlleva un cambio de mentalidad en el profesorado que imparte instrumentos, ya que se encontrará en sus aulas a principiantes que no saben leer Música y cuyo aprendizaje instrumental debe ir coordinado con el de Lenguaje Musical. Se requiere por tanto una planificación específica y adecuada, y más que nunca un trabajo en equipo por parte del profesorado para poder abordar estos importantes cambios.

“La LOGSE salió en el 92 y [pausa] entonces [en el Plan 66] teníamos que hacer 2º de Solfeo [antes de iniciar el instrumento] [...] Y ¡claro! **de la noche a la mañana este profesor tiene que enseñar Solfeo y Piano**, quiere decir, o instrumento, el que sea, -porque ya no se espera a 2º de Solfeo para empezar el instrumento-, [...] esto está muy bien puesto, pero hay que llevarlo a cabo. **¡La idea es fantástica!** Como idea no puede ser mejor: **enseñarlo al mismo tiempo. ¡Ahora está en quién lo enseña mañana!** [...] esto necesita una formación, una forma de ver la enseñanza en otro sentido”. (entr. d.Y. 08/05/2002)

Algunos de los **padres y madres** entrevistados también expresan espontáneamente su opinión sobre los Conservatorios, calificando este tipo de enseñanza de diversas formas, todas ellas relacionadas con conceptos como *seriedad, esfuerzo y excesivo academicismo*: “es muy duro el régimen de Conservatorio” (entr. m.3 A-E2), “aquello es muy serio [...] es una escuela de adultos” “una educación mucho más distanciada en la relación profesor-alumno” (entr. m.4 A-E2), “es muy duro [...] llevarlo [el Conservatorio] con las

³²² Para más información sobre el tema acudir al capítulo II: “La enseñanza de la Música en España”.

clases del colegio" (entr. m.4 A-I2), "es todo como muy teórico, y entonces [los niños] se cansan" (entr. m.2 B-I4)

Algunas veces estas sensaciones y opiniones derivan de su propia experiencia personal:

"los Conservatorios no me han hecho nunca mucha gracia, porque yo he estado en un Conservatorio y sé que para un niño es muy duro el régimen de Conservatorio, todos los días..." (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

Rm: "Yo inicié el Conservatorio pero lo dejé porque **el solfeo me aburría [...]** **Solfeo me aburría horrores. [...]** **Por eso no la he tratado de meter en el Conservatorio. A lo mejor ya ha cambiado, pero como yo tenía esa mala experiencia ahí... ¡y la verdad es que no me arrepiento!"** (entr. m. p.1 A-I2, 26/02/2002)

Otras veces, surgen de la experiencia que han tenido con otro hijo o hija mayor, o simplemente de lo que han escuchado, de sus propias convicciones creadas a través de la interacción social en el entorno en que viven.

"[Sobre el acceso al Conservatorio de su hija mayor, que ha estudiado en Diapasón el método *Estrellita*, y de ahí pasó al Conservatorio] Fue duro [...] aquello es muy serio. [...] aquello es una Escuela de adultos, aquello no es una Escuela para atender a niños de ocho años. [...] una educación mucho más distanciada en la relación profesor-alumno". (entr.. m. 4 A-E2, 19/03/2002)

*** **

"[Sobre el interés de la niña en ir al Conservatorio] Como es muy pequeña no sé si en verdad es por lo que yo le hablo o porque a ella le gusta, y eso es muy duro también. El Conservatorio llevarlo con las clases del colegio, también es duro. Entonces yo no sé..." (entr. m.4 A-I2, 21/03/2002)

*** **

"No pienso llevarla al Conservatorio, no quiero que lo que han estado amasando aquí [en *Diapasón*] poco a poco en estos cuatro años, lo tiren por la borda en un momento". (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

"Conozco a niños que han ido de Yamaha y han perdido el interés en el Conservatorio [...] Es que yo creo que [en el Conservatorio] lo hacen de una manera que primero **prácticamente no tocan el instrumento.** Y entonces los niños están acostumbrados a que aquí tocan el instrumento, a que bailan, a que escuchan, a que cantan y de pronto a lo mejor, **me imagino, por lo que me han dicho, que es todo como muy teórico, y entonces, se cansan".** (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

Aparecen, como se puede observar, sensaciones de descontento en las palabras de los entrevistados. Esto se hace extensivo a la Prueba de Ingreso para acceder a dichos estudios musicales, y a la dificultad para elegir el instrumento preferido por cada alumno o alumna.

“[Hablando de la prueba de acceso] Yo **creo que no tienen una línea. No ponen una prueba** que sea **lógica con los conocimientos del niño**. Además les da igual que el crío sepa Música, les da igual los conocimientos que tenga. Ellos hacen una prueba, si en ese momento el crío es más tímido, menos tímido, o si tiene un mal día ... [...] A. sacó una nota *a lo justito* para coger piano.[...] Bueno, **las primeras plazas que se dan son las de piano y cogió piano porque tenía ocho años**” (entr m.4 A-E2, 19/03/2002)

*** **

Rm: “Si quieres meterla **en el Conservatorio es lo que te toque o lo que haya** [refiriéndose al instrumento]”

Rm: “Yo el Conservatorio ... es que tendría que ser **que ella tuviera muy claro qué instrumento va a elegir** porque de hecho tenemos aquí una vecina que quería entrar en piano y que toca el violín. Entonces yo para eso, no. **¡Yo prefiero que ella toque el instrumento que quiera!** Si a ella luego realmente le gusta la guitarra pues le buscaré un profesor para que le enseñe guitarra si no entra en el Conservatorio en guitarra. ¡La verdad es que un instrumento que no le guste! [...] es que [en el Conservatorio] **te tienes que aguantar con lo que hay**”. (entr. m.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“[Hablando de una prima de la niña que está en el Conservatorio, y refiriéndose ahora a su hija] A mí **me gustaría que ella fuese** también. [...] El año pasado la llevé, **hizo las pruebas pero no entró**. [...] no sé si este año la llevaré a que haga las pruebas”. (entr. m.4 A-I2, 21/03/2002)

“Además, **cuanto más mayor, menos posibilidades tiene de entrar. Ella tiene este año menos posibilidad**, por ejemplo **para coger piano**, que me gustaría a mí. Eso es muy difícil, porque **los de ocho años son los que tienen la preferencia de elegir el instrumento. Yo lo veo muy mal eso**”. (entr. m.4 A-I2, 21/03/2002)

Es inevitable, cuando los padres y madres se expresan, que establezcan comparaciones entre lo que viven sus hijos en la Escuela de Música *Diapasón* y lo que se les oferta en el exterior, refiriéndose a la enseñanza reglada, es decir, al Conservatorio. Quizá sus comentarios no sean más que la demanda de mejora de una situación que no les satisface plenamente, por los motivos anteriormente expuestos.

Pero como la excepción confirma la regla, y además las opiniones dependen en gran parte de la experiencia personal, también podemos mostrar el paradigma de *perfecta adecuación, disfrute, alta motivación y plena satisfacción* con la enseñanza de Conservatorio, tanto por parte del niño en concreto: Pablo, alumno de *Estrellita 4*, como por parte de su familia, que se expresa en la voz de su madre, Elvira (m.2 B-E4).

“[El niño va a *Diapasón* y compatibiliza sus clases de *Estrellita 4* con las del Conservatorio] Desde que está en el Conservatorio **se lleva todo el día**

ensayando, ¡ensaya más piano, música, que las cosas de clase! [...] **¡Está entusiasmado!**" (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

"[Le pregunto cómo ve la capacidad musical de su hijo] Alta. El niño está en el Conservatorio (lo dice casi en un susurro, como si no quisiera que se oyese) **¡y muy bien, muy bien!** [...] Le ha dicho el profesor que va muy bien. **Le dan canciones de más, para hacer**, .. ¡y está muy bien!" (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

De la misma forma, las profesoras entrevistadas y los Directores comentan, según su experiencia, las diferencias que piensan habría entre niños formados en el Conservatorio y niños educados según la metodología Yamaha, objeto de nuestro estudio.

A continuación se reflejan, en la tabla 37, las diferencias apuntadas por ellos, como dato introductorio de los principios de esta metodología estudiada, y de la situación de enseñanza musical vivida por nuestros protagonistas. Se habla en él de una formación musical global que utiliza el instrumento de teclado como medio para el aprendizaje de un lenguaje musical *vivo*, a disposición del alumnado para expresarse; de los comienzos de la educación musical a edad temprana³²³, de la importancia del desarrollo del oído, del trabajo instrumental en grupo (ensemble) y de la flexibilidad y el aspecto lúdico además de formativo de las clases de Música de Yamaha. Todo esto frente a una educación de Conservatorio que califican como específica del instrumento elegido, más intelectual, más reglada, con un horario más estricto, con mayor nivel de exigencia, que aporta un mayor dominio en el Lenguaje musical pero también más inhibiciones frente al instrumento, carencias de tipo expresivo y de comprensión práctica de la música en el alumnado.

Para **Marcos**, "la diferencia la tenemos nada más matricularnos" (entr.d.Y.). Gabriel añade que "los objetivos son [...] muy diferentes" (entr.d.E.). Pone el ejemplo de su hijo, educado musicalmente en la metodología Yamaha, y destaca su nivel práctico de comprensión musical, que le lleva a expresarse libremente en el instrumento de teclado. Para Gabriel, ésta es una diferencia importante con respecto a los niños y niñas educados en el Conservatorio.

"Yo lo veo por mi hijo ¿no? Él se sienta al piano y toca las canciones que ha aprendido, las modifica, les pone, les quita, le hace una variación ... pero con total libertad ¿no? Y eso en general, los de Conservatorio, ... [...] Si cogiéramos diez niños de un Conservatorio y diez niños de una Escuela Yamaha ahí es donde se vería una diferencia abismal, ahí sí que se vería. Porque hay niños en el Conservatorio que son Músicos y tienen ese oído, esa libertad, esa sensibilidad... pero en la Escuela a lo mejor los que salen de ella son 8 de cada 10. (entr. d. E. 12/07/2002).

³²³ Los niños y niñas del Curso *Estrellita* comienzan a los 4 años de edad y los de *Infantil* a los 5-6 años. En el Conservatorio empiezan los estudios como muy pronto a los 8 años de edad.

OPINIONES SOBRE LAS DIFERENCIAS ENTRE EL ALUMNADO DE	
ESCUELAS YAMAHA	CONSERVATORIOS
"Formación musical global" (entr.d.E.)	"específica de cada instrumento" (entr.d.E.)
"se sentaría en el teclado con total frescura y se pondría a [...] tocar lo que le diera la gana, [...] improvisando" (entr.d.E.)	"estaría más rígido y tocaría la última pieza que ha aprendido y mirando la partitura" (entr.d.E.)
"[análisis] empiezan haciéndolo desde temprana edad" (entr.d.Y.)	"No hay un análisis claro [de las obras estudiadas al instrumento]" (entr.d.Y.)
"[cadencias] llevado a la práctica ¡es tan bonito y de tal diversión!" (entr.d.Y.)	"[cadencias] de forma escolástica ¡de una complicación! [...] ¡uno lo pasa tan mal y lleva toda la vida allí!" (entr.d.Y.)
"¡Tocar es divertido!" (entr.d.Y.)	"Es difícil tocar de esa forma tan seria" (entr.d.Y.)
"[Tocar en ensemble] Desde muy niños comienzan a aprenderlo" (entr.d.Y.)	"No había costumbre de tocar con otros" (entr.d.Y.)
"[realizan desde temprana edad] el desarrollo de un motivo y cómo ponerle la armonía a una serie de melodías" (entr.d.Y.)	"No se hacía nada de improvisación. [Tan sólo] en las clases de Composición" (entr.d.Y.)
"Tenemos algo muy especial, y es la educación del oído. Práctica diaria [...] tanto de melodía como de los acordes[desde edad temprana]" (entr.d.Y.)	"una práctica que la van a conseguir en un Conservatorio al cabo de no sé cuántos años" (entr.d.Y.)
"aspecto lúdico a la vez que formativo" (entr.pr.1)	"enseñanza más intelectual" (entr.pr.1)
"democratización con respecto a las capacidades de cada cual; da igual que tengas muchas o pocas capacidades, la Música va a llegar a tí" (entr.pr.1)	"enseñanza musical más reglada [...] solamente llegas a niños que tienen mucha facilidad para la Música" (entr.pr.1)
"enseñanza global de la Música" (entr.pr.1)	"se centra excesivamente en el instrumento, pretende hacer virtuosos" (entr.pr.1)
"horario menos estricto, mayor motivación, tocar en grupo y sentirse parte del grupo, ambiente agradable" (entr.pr.1)	"Más horas de clase, obligación de estudiar, no se concede importancia a la motivación, actividad solitaria, mayor distanciamiento en la relación profesor-alumno" (entr.pr.1)
"Disfrutan más con la Música [...] de una manera más amena y sin mucho agobio" (entr.pr.3)	"El niño del Conservatorio está como más reprimido, más controlado" (entr.pr.3)
"La pedagogía es más importante muchas veces que los conocimientos" (entr.pr.3)	"[lo importante es] llegar a cierto nivel de conocimientos y punto" (entr.pr.3)
"Se acercan al instrumento con mucha más soltura [...] sin miedo ninguno" (entr.pr.3)	"tocan un poco tristes o un poco estresados de lo que tienen que llevar adelante sin ver la vida musical que tiene lo que hacen [...] porque es Música" (entr.pr.3)
"Los veo mucho más desinhibidos" "Son más expresivos en el instrumento" (entr.pr.3)	"domina bastante más el Lenguaje Musical" "cuando se acerca al instrumento tiene muchas carencias de tipo expresivo" (entr.pr.3)
"Lo principal es que veo que llegan felices. Llegan contentísimos a las clases, con una sonrisa... [...] disfrutan" (entr.pr.4)	"lo veo muy triste ahora. [se ríe] Lo veo demasiado duro, para una persona tan pequeña" (entr.pr.4)

Tabla nº 37

Las profesoras entrevistadas, Nuria (pr.1), Marta (pr.3) y Mabel (pr.4), rememorando su época de estudiantes de Conservatorio también contrastan el aprendizaje recibido por ellas con el actual del alumnado Yamaha al que imparten clase.

Nuria destaca la importancia de la enseñanza colectiva y del acercamiento al instrumento con naturalidad, como si de un juego se tratase.

“[Sobre sus primeros contactos con Yamaha después de los primeros Cursos de Formación] yo vine encantada [de los Cursos de Formación] porque **era la experiencia musical que todo el mundo hubiese querido tener para uno ¿sabes?**”

“[Destaca que en su educación musical le había parecido “una actividad muy solitaria” la práctica del instrumento] **Por eso me parece tan bien esto** que es **en conjunto**, [...] por ejemplo, las **interpretaciones en público**: estos niños no van a tener tanta *cosa* por que les escuchen. Por ejemplo, fíjate Silvia, llega y no tiene ningún problema para ponerse a tocar o ... que tú los has visto en la entrevista, **la mayoría llegan, se sientan, tocan, ... eso no nos pasaba a nosotros**. Vamos, yo recuerdo, de haber visita en mi casa y decir: *¡venga, Nuria, toca algo!* y yo salir por la puerta corriendo. [Nos reímos, porque yo recuerdo algo parecido]” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Marta subraya la importancia de comenzar a temprana edad y del aspecto lúdico en esta metodología.

“**Yo es que a su edad no sabía lo que era esto. Me hubiera encantado** ¿eh? O sea, **yo los envidio profundamente y sanamente** por supuesto, porque me hubiera encantado, porque yo sí tengo recuerdos de que yo, en casa [...] era pasarme las tardes enteras con juegos de estos musicales. Yo hubiera alucinado aquí, vamos. **¡Hubiera alucinado!** [Con una amplia sonrisa]” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Mabel valora el placer y el disfrute que sienten los niños en la clase de Música. Las tres expresan de una u otra forma que es el tipo de educación musical que hubieran deseado para ellas.

“Lo principal es que **veo que llegan felices**, llegan contentísimos a las clases, **con una sonrisa, ... a mí eso no me pasaba**. [...] Yo iba ya con ganas de llorar, nerviosa; era ponerme a tocar y el corazón: *pum, pum, pum, pum*, temblarme la mano, ... y yo veo que a ellos no les tiembla, aunque me ponga cerca de ellos, no les tiembla ni un dedo. ¡Es increíble! A mí eso es lo que más me llama la atención: **¡ver la entrada, cómo están aquí, y que disfrutan!**” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Toda la exposición anterior incide en determinados aspectos básicos, que reflejan nuestros protagonistas de una u otra manera:

- La importancia de la educación musical temprana.
- El aspecto lúdico a la vez que formativo que esperan de la enseñanza musical que sus hijos/as reciben.
- La prioridad de la vivencia de la música, buscando la expresión a través de este arte y no la intelectualización alejada de fenómeno musical.

La opción de la enseñanza musical del Conservatorio se torna difícil en cuanto al acceso, a la elección de instrumento y a la exigencia que conlleva para niños y niñas de ocho años una enseñanza orientada a futuros profesionales.

2.3.4 Elección de la Enseñanza Musical Yamaha

La enseñanza musical Yamaha en nuestro país fue introducida por **Marcos**, actual Director de las Escuelas de Música Yamaha en España. Sus contactos con Hazen “importador de Yamaha durante muchísimos años” le llevaron primeramente a su trayectoria concertística: “me llamaron para hacer conciertos” “me acababa de salir un *mecenas*, al cual agradezco muchísimo, porque [...] me pagaba por estudiar” (entr.d.Y.) En principio por tanto, sus contactos con Yamaha se centraron en el terreno profesional de concertista.

“[...] dejé otras cosas y **me dediqué a estudiar para luego hacer conciertos** [...] una serie de **demostraciones de aquellos grandes órganos impresionantes**³²⁴ que viajaban conmigo allí donde iba yo; en otras ocasiones había el mismo instrumento en Francia, Italia, Japón, América... en algunos sitios a los que iba a hacer estos conciertos. **Y a raíz de aquello mi trabajo empezó como concertista de esta firma**” (entr. d.Y. 08/05/2002)

Pero “más tarde, poco a poco fui ... o fueron introduciéndome en la Escuela”. Y así comenzó su contacto con la docencia según la metodología Yamaha: “querían que yo me dedicara a la enseñanza y empecé a preparar los exámenes” (entr.d.Y. 08/05/2002)

Formado ampliamente en dicha metodología, y después de numerosos contactos con Japón, Marcos introduce el Sistema de Enseñanza Yamaha para niños y niñas en nuestro país, y se dedica a la formación del profesorado de dichas Escuelas en España.

³²⁴ Se refiere a los órganos *Electone*, de los que se habla en el capítulo III: “Los instrumentos de teclado. Su evolución histórica”..

“Empecé a **dedicarme al servicio de este profesorado** [se refiere al profesorado Yamaha] y desde entonces vengo haciendo esto: **preparando a profesores, y sobre todo en la parte ésta de la improvisación**. Luego poco a poco ya **me fui introduciendo en los Cursos que tenía Yamaha**, porque ya no eran para *hobby* ya era **un Sistema de Enseñanza para niños que era muy importante**. [...] ¡Y bueno, ahí seguimos! (entr. d. Y, 08/05/2002)

Para Marcos la motivación principal de los padres y madres al elegir este tipo de enseñanza musical para sus hijos e hijas es clara: “¡qué mejor motivación que los padres se lo pasen bien con ellos [con sus hijos e hijas] haciendo Música!” (entr. d Y, 08/05/2002)

Según sus declaraciones, hay veces que los padres eligen el Sistema de Enseñanza Yamaha porque lo conocen, saben cómo se trabaja con los niños/as y lo demandan por el tipo de metodología aplicada; en otras ocasiones en cambio, no conocen cómo se trabaja. Para estos casos se realizan “*clases de prueba* [...] con la intención de que vengan los niños y los padres a conocer qué hacemos en las clases.” Indica que “casi sin terminar estas *clases de prueba*, ya se matriculan, porque los niños salen muy contentos ¡salen encantados!”

Para **Gabriel** las motivaciones que llevan a los padres y madres a elegir la enseñanza Yamaha para sus hijos e hijas están relacionadas con “el vacío musical que hemos tenido ciertas generaciones”. Se refiere, en un sentido amplio, y no centrándose exclusivamente en lo musical, a la proyección de deseos no realizados, “hay muchas actividades que los padres intentamos que los niños hagan porque no tuvimos facilidades [para hacerlas]”. Hablando concretamente de la Música, alude a los sentimientos de satisfacción y placer que a nivel personal proporciona la Música. Según él, la proyección de ese *gusto por la Música* en sus hijos e hijas, es la motivación principal.

“Hombre, las motivaciones [de elegir la enseñanza Yamaha para sus hijos] pues están claras, que el **vacío musical que hemos tenido ciertas generaciones** pues hacer que... **no sólo Música**, creo que hay **muchas actividades** que los padres intentamos que los niños las hagan porque no fuimos capaces de hacerlas, **no tuvimos facilidades** y demás ¿no? ...Y entonces pues **la aspiración es que sus hijos toquen, que la música realmente es bonita y entretiene y llena**. Luego ya cada uno tendrá su pequeña motivación más que otro ¿no? Pero yo creo que **esencialmente** es eso”. (entr. d. E. 12/07/2002)

En cuanto al **profesorado**, para las tres profesoras entrevistadas el *encuentro* con la enseñanza Yamaha fue fortuito.

En el caso de **Nuria** “porque B. [su novio] conocía a Gabriel” y éste buscaba una profesora para dar clase a los niños y niñas.

“Esto, lo de Yamaha, **se cruzó en mi camino de una forma totalmente espontánea y sin ninguna conciencia** en principio, porque B.[su novio] conocía a Gabriel” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Marta (pr. 3) entró en sustitución de Corina (pr. 2); también para ella fue algo inesperado. La recomendó un profesor de la Escuela (pr. v. 4)³²⁵.

Y **Mabel** (pr. 4), informada por Marta, entró en sustitución de Nuria. También fue para ello algo que no tenía previsto, ni había buscado.

“[Primeros contactos con Yamaha] Me informó la otra profesora [Marta] que está aquí trabajando, porque no sabía si se iba a ir la que estaba aquí [Nuria], entonces **vine y hablé un poco el primer día** y me contaron de qué iba pero muy por encima: *pues este Método, pues está bastante bien, los niños están muy contentos, aprenden mucho ...* Es lo que me dijeron. Y después **me llamaron para que asistiese a una clase [...]**” (entr. pr.4, 14/05/2002)

De sus primeros contactos con Yamaha las tres destacan los Cursos de Formación en dicha metodología, y la rápida incorporación a las clases.

[...] Así que de entrada, después de dos años de haber dejado el Conservatorio, **empecé a hacer los Cursos** [de Formación]. (entr. pr.1, 04/05/2002)

*** **

“Bueno yo, mis **primeros contactos** con el Método Yamaha han sido éstos, el **incorporarme a dar las clases**, [...] hace dos años. En septiembre del 2000 hice el **primer Curso** [de Formación]” (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

Llevo muy poquito tiempo y ¡ha sido todo tan rápido! [...] cuando estuvimos en el **Curso** [de Formación] yo veía que se me abría la boca, me quedaba embohada de ver cómo estaban dando la clase”. (entr. pr.4, 14/05/2002)

En el caso de los padres y madres, los motivos de la elección de este Sistema de Enseñanza musical para sus hijos e hijas suelen ser:

- han oído hablar de que en la Escuela de Música *Diapasón* se imparte la Metodología Yamaha, y buscan ese tipo de enseñanza específicamente para sus hijos e hijas.
- eligen la Escuela de Música *Diapasón*, donde se imparte la metodología Yamaha, por desestimación del resto de la oferta existente en su municipio, escasa por cierto.

³²⁵ Para más información sobre el profesorado de la Escuela de Música *Diapasón* ver, en el presente capítulo el apartado 3: Análisis e Interpretación de las Conversaciones Informales, 3.6.6.2 Más acerca de la selección y contratación del profesorado de *Diapasón*.

Del total de las familias estudiadas, 12 de los casos se encuadran en el primer tipo de elección:

- Han oído hablar favorablemente de la metodología y han elegido la Escuela de Música conscientemente, ha llegado a sus manos propaganda de Yamaha, o han escogido *Diapasón* por una experiencia previa favorable.

“**por una cuñada** que tenía a la niña allí” (entr. m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

“Porque **nos hablaron muy bien** [Lo recalca, con su tono de voz]. Una amiga [...] nos dijo que había escuchado **que aquí se estaba desarrollando un Método muy bueno, moderno** y que: *¡fíjate qué bien, qué suerte, en Villa Costa precisamente!* Ella precisamente se planteaba el tema de tener que venir desde [la capital] y dice: *pero vosotros, ¿la posibilidad que tenéis ahí de llevar a la niña!*” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“**Habíamos oído hablar de esto, que estaba bien** y entonces los trajimos juntas [se refiere a la madre de otra niña y a ella] [...] no conocía otra y como **era la que me venía cerca aquí, de la que me habían hablado...**” (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

“Escuchamos que había a los tres años una **propaganda de Cursos de Yamaha**”. (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: “A mí **me habían hablado ya por varios sitios. Aparte de leer, ya había oído yo hablar del método este Yamaha** y me parecía que podría ser. De hecho **yo lo he recomendado**” (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

“**Por la metodología** que aplican. [...] **Yo sabía de este tipo de Métodos** hace mucho tiempo y **me gustaba mucho**. De hecho tuve unas personas muy próximas que llevaban a su hija de tres años a aprender a tocar el piano y al hijo de cinco años al violín, y estaba maravillada de ver cómo los chavalitos tocaban” (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“[Elección de la Escuela de Música] Prácticamente **por referencias** y después porque le iba bien” (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

“Yo **porque me la recomendaron** [la Escuela de Música] . Me hablaron de ella [...] me dijeron: *es que en Yamaha aparte de tocar, hacen expresión, bailan...* ¡y lo vi perfecto, vamos!” (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

*** **

“Mis padres conocían a **un profesor** y fue él **quien me lo dijo**: *¡mira, acércate a Diapasón que tienen grupos muy pequeños, empiezan jugando con la Música, no es algo tan formal o tan sólido como pueda ser un Conservatorio, y a ver qué tal te va!*” (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

Rm: “Bueno, **había otra opción, que era con un profesor particular. Y yo he hablado con amigas mías que los tenían allí, les expliqué cómo era lo de Pilar**, que Pilar leía y ellas decían que sus niños todavía no eran capaces de leer, que era muy árido y todo eso **y de hecho los han cambiado, están yendo a Diapasón**. [...] Pues ellos venían de otra opción que había en Villa Costa que nos parecía más aburrida que ésta”. (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

“[...] sí hemos tenido así **octavillas de esas que se reparten por las casas**” (entr. m. 3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“**Porque teníamos muy buena experiencia con A.**[la hermana mayor]” (entr. m.4 A-E2, 19/03/2002)

Las 4 restantes familias restantes se encuadran en el segundo grupo:

- Han elegido este Sistema de Enseñanza porque era lo que más les gustaba entre la escasa oferta que presenta la localidad en la que viven: un profesor particular, el Conservatorio y *Diapasón*.

Rp: “Pues ... **habíamos probado antes otra cosa... pero los niños se aburrían**”. (entr. m. p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“[Motivo de la elección de la Escuela de Música] porque yo he estado preguntando aquí en el pueblo y **la única opción que veía era ésa**. Había **también algún profesor de Música**, [...] pero... yo estuve hablando con él y **no me gustaba mucho el método que utilizaba**, y alguna madre que tenía allí dando clases con él al niño, tampoco estaba muy contenta” (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: “Pues... (se ríe). **¡La verdad, porque no había otra! Estaban el Conservatorio y Diapasón**” (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“[...] y aquí tampoco en Villa Costa ... [se refiere a que no hay más opciones] **¡ella Conservatorio no quería!**” (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

En uno u otro caso, las opiniones sobre lo que les atrajo y motivó su elección final de la Escuela *Diapasón*, reflejan que los niños y niñas se divierten, así como que es para ellos una experiencia motivadora y positiva que les ayuda a adquirir afición y gusto por la Música; les parecen adecuadas las facetas lúdica y de enseñanza grupal propias de la metodología, y a veces el agrado hacia las clases aparece personalizado en la persona del docente: les gusta “la forma en que da Nuria las clases” (m.1 B-E4), “conocíamos a Nuria” (m.3 A-I2), “a Nuria la conocía [...] muy simpática [...] me gustaba a mí que se la diera ella [la clase]” (m.4 A-I2) En resumen, es “aprender la Música sin dolor” como comenta Sol, la madre de una alumna del Curso Infantil 2 (m.2 A-I2) o dicho de

otra manera, disfrutar del placer de hacer y sentir la Música pero sin que su estudio sea una carga pesada para los niños y niñas.

Rp: “[...] Y aquí **ellos están más entretenidos**, es una clase más... **más movida** ¿no? **más dinámica**, entonces les ha resultado **más motivante**”. (entr. m. p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“[...] pues digo, ésta es **una forma bonita de que le vaya cogiendo gusto a la Música** que es lo que queríamos sobre todo ¿no? **que le cogiera afición, como así ha sido**. [Mamen se ríe]” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“[...] **la forma en que daba aquí Nuria las clases**, a base de Música, de contarles un cuento, **captaba mucho la atención del niño**, sobre todo al principio... Que era **una manera de introducirlo en este mundo, pero como un juego**, porque tú al principio no puedes implantar una disciplina seria y dura, porque el niño no,... vamos, yo creo que no, que no estaba en edad de una disciplina, sino de acercarlo, de **acercarlo a ese mundo nada más**”. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: “[...] ya eso [Diapasón] **era con más chiquillos**, ¿no? que **ella se lo pasa muy bien ahí**. [Se refiere a la Escuela de Música] (entr. m. p. 3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

“Y me parecía un **método muy interesante**, porque digamos que es: **aprender la Música sin dolor** y entonces ya me quedé yo con esta cosa [...] y cuando supe de este Centro en Villa Costa pues me lo estuve pensando un tiempo porque claro, era un esfuerzo meterme en esa empresa ¿no? Pero bueno, **me pareció que podía ser muy completo para ella** ¿no? Pues **trabajar el ritmo, el aprender el Lenguaje Musical, y además de una manera lúdica** ¿no? Y eso fue lo que me animó”. (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“ [...] porque **le podía venir bien para** por lo menos relajarla o **relajarse**. [...] Pues porque **conocíamos a Nuria**. En realidad fue por eso, porque en verdad **no teníamos ningún conocimiento de esa Escuela**, [...] me pareció **un buen sitio**, tiene **gente buena**, y que **había muchos niños**, que había **buen ambiente**, que eso también me parece muy importante”. (entr. m. 3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“[...] yo **a Nuria la conocía** también y me parecía ella muy ... para la edad que tiene la niña, también **muy simpática**, a lo mejor también no es igual que con más formalidad. [...] **me gustaba a mí que se la diera ella**”. (entr. m.4 A-I2, 21/03/2002)

Quizá la frase que mejor reflejaría y concluiría lo indicado en este apartado es la expresada por Nuria en su entrevista: La educación Musical Yamaha “es una forma de que la Música esté en tu vida sin que seas esclavo de ella” (entr.pr.1, 04/05/2002). Efectivamente, parece ser que los padres y madres del alumnado buscan que la actividad musical represente para sus hijos e hijas

un placer, una satisfacción ... huyendo de una enseñanza musical reglada que pueda suponer mayor nivel de exigencia y deje de constituir una actividad gratificante para ellos.

2.3.5 Nivel de satisfacción con la enseñanza musical Yamaha

HABLAN EL DIRECTOR Y LAS PROFESORAS

Para **Gabriel**, Director de la Escuela de Música *Diapasón* el éxito de esta metodología está en enfocar la música de forma práctica. Califica al método Yamaha de “ameno” “muy cordial” y “muy libre”.

“[...] lo que yo veo del Método Yamaha, sobre todo, es que es un **método práctico** en todos los sentidos, y **ameno** [...] el **Método Yamaha**, aunque lleve una Metodología muy concreta; pero **es muy ameno, es muy cordial, es muy libre**, entonces [continúa hablando después de un silencio] **creo que es el éxito ¿no?**” (entr.d.E, 12/07/2002)

Respecto a las **profesoras** de la Escuela, **Nuria** manifiesta una identificación con la metodología, no impuesta sino voluntaria, basada probablemente en la experiencia positiva de su práctica docente.

“**hay un estudio detrás**: de unos psicólogos, pedagogos, [pausa] que van a saber mucho mejor que yo lo que le viene bien a un niño. Y entonces a mí [...] me parece genial. [...] **es un Método pensado como un conjunto y como conjunto lo debes de asumir**. Yo lo que pasa es que **creo que lo he asumido al máximo ¿sabes? Que lo he hecho mío. Que no me parece que me lo estén imponiendo sino que me parece una trayectoria muy natural**” (entr.pr.1 04/05/2002)

Valora sobre todo, a diferencia de la enseñanza tradicional de Conservatorio, el sentido práctico de esta metodología, y cómo se cuida la motivación del alumnado.

“Es más **práctico** [que la enseñanza tradicional], [...] **te da otra mentalidad, profundizar sobre aspectos didácticos de armonía** desde otro punto de vista diferente, como que te da una visión ... y **te enriquece** mucho. [...] “
“me pareció **estupendo** [...] me pareció muy bien **tanto la apreciación musical, el juego de los sacos, el cómo armonizaban canciones, la forma de motivar a los niños ...**” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

También alude en sus comentarios al lema “Música para todos” manifestando que la educación Yamaha supone una democratización en el terreno musical, en el sentido en que llega a cualquier persona, con independencia de sus capacidades. Recordemos que el acceso a la enseñanza musical reglada en nuestro país no da opción a cualquier persona. Desde la

implantación de la LOGSE sólo pueden entrar en los Conservatorios los niños, a partir de los ocho años de edad, y siempre que superen una prueba de acceso de *aptitud* musical; por supuesto teniendo en cuenta que hay plazas limitadas.

“[...] en una enseñanza musical más reglada, [se refiere a la de Conservatorio] [...] solamente llegas a niños que tienen mucha facilidad para la Música, y mucha inquietud; de esta forma [se refiere al Sistema de enseñanza Yamaha] es un poco democratizar; [...] **democratización con respecto a las capacidades** de cada cual, [...] da igual que tengas muchas o pocas capacidades, **la Música va a llegar a ti**” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Marta destaca la importancia que se le da al desarrollo auditivo en las primeras edades y que “el estudio de la Música es muy directo” con esta metodología, que los niños mantienen un contacto más real con la misma “utilizando los sistemas auditivos: el CD [material del Curso Yamaha]” y que esto les lleva a conseguir un alto nivel de expresividad y de entendimiento formal de la Música. Indica que “el sistema de enseñanza por imitación [...] es el que más trabaja Yamaha” y reconoce que “la lectura [musical] falla” un poco a su modo de ver.

Se manifiesta también en sus palabras un cierto grado de identificación con esta metodología que valora más el contacto intuitivo y real con la Música, que la adquisición de conceptos abstractos a edades en las que los niños no están preparados para entenderlos.

“[...] básicamente yo lo que **veo es que el estudio de la Música es muy directo**, o sea, **puede que carezca a lo mejor de la práctica del Lenguaje Musical un poco**, porque si que veo que los niños no leen tanto, **pero sí tienen un contacto con la Música más real**, o sea, **más a tiempo real y utilizando los sistemas auditivos: el CD y todo esto ... y entonces el niño está poniendo en práctica directamente lo que se le está pidiendo**, y eso es muy importante, porque **a nivel expresivo consiguen las cosas mucho más rápidamente y de manera más natural que por el procedimiento tradicional** de primero leer y luego traducir. Me parece mucho más difícil que ellos relacionen, y más a ciertas edades en que la lectura es para ellos como algo abstracto que no consiguen entender en cierta manera”.

“[...] Es un poco **el sistema por imitación** realmente, que es el que más trabaja Yamaha. [...] en principio **yo intento reforzar la lectura con juegos** aquí en clase, pero **realmente evoluciona mucho más rápidamente la capacidad que tienen ellos de tocar determinadas dificultades rítmicas y expresivas, que lo que son capaces de leer**. [...] ¡ellos funcionan por imitación! Pero **es increíble cómo a ciertas edades puedes lograr que un niño toque totalmente expresivo, cierre el fraseo, entienda perfectamente, ... bueno, ¡a nivel formal es increíble cómo llegan a entender la Música! ¡Y lo transmiten tocando, claro! Es más a nivel auditivo**”.(entr. pr. 3, 23/05/2002)

Mabel al hablar de nivel de satisfacción con respecto a la metodología se centra en su carácter global, que contribuye al desarrollo integral de la personalidad, y en el aspecto lúdico a la vez que formativo para niños, niñas y docentes.

“Yo creo que **es un Método en el que disfrutas, aprendes...** -no solamente los alumnos, porque yo considero que estoy aprendiendo muchísimo - Y disfrutas viendo ... y que **se trabaja todo** porque **escuchas** -trabajas el oído- , **cantas** -trabajas la voz- , y luego **tocas**. No es sólo aprender un instrumento; ya mueves los músculos, una coordinación, un desarrollo físico, [...] **¡es que te desarrollas completamente!** Y emocionalmente también, porque yo aquí ¡les he cogido un cariño a todos los niños!” (entr. pr. 4, 14/05/2002)

En la opinión de las tres profesoras entrevistadas se refleja un alto nivel de satisfacción y de motivación con su docencia en Yamaha. Nuria manifiesta que se siente “totalmente realizada”. Marta muestra su satisfacción con el Método, al que califica de “acertado”, y Mabel valora fundamentalmente su propio aprendizaje como docente y resalta que esta metodología concuerda perfectamente con su forma de ser.

“[...] **me es muy motivador**, yo estoy **totalmente satisfecha**, me siento **totalmente realizada** con la docencia en Yamaha. **Muy, muy, muy realizada** [...]... te aportan, **los niños te aportan mucho**. Por lo menos a mí...” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

*** **

“**Me parece bastante acertado, la verdad**”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

*** **

“[...] **estoy aquí muy contenta** y [...] **¡estoy aprendiendo muchísimo, muchísimo!** Creo que a lo mejor es donde más estoy aprendiendo. Y poco a poco **me voy formando**. También va con mi carácter, [...] yo soy una persona muy activa, muy nerviosa, me gusta el cambio, [...] muy alegre, ... [...] **yo veo que esto concuerda muy bien con mi forma de ser**”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Podemos concluir que se observa una identificación del profesorado y del propio Director de la Escuela con el tipo de enseñanza que se imparte en la misma. Es una filosofía asumida.

HABLAN EL ALUMNADO, PADRES Y MADRES

Los padres y madres del alumnado expresan su opinión ofreciendo información en tres vertientes: con respecto a la metodología en sí, con respecto a la figura del docente y con respecto al aprendizaje y a los avances de sus hijos e hijas. Los datos obtenidos se han contrastado con las opiniones del alumnado.

2.3.5.1 CON RESPECTO A LA ESCUELA DE MÚSICA Y A LA METODOLOGÍA YAMAHA

Todas las personas entrevistadas a excepción de una madre, expresan su nivel de satisfacción con respecto a la Escuela de Música a la que llevan a sus hijos e hijas y a la metodología Yamaha aplicada. Las opiniones son reiterativas

en cuanto a que están contentos, que les parece bien la Escuela y apropiada la metodología empleada. Surgen nuevamente las ideas de aprendizaje lúdico (m.p.3 B-E4) (m.p.1 A-I2) (m.1 B-I4), aprendizaje global de la Música y bloques de contenidos adecuados (m.3 B-E4) (m.p.1 A-I2) (m.2 A-I2), participación de los padres y madres en el aprendizaje musical (m.p.1 A-I2), y utilización de un instrumento de teclado (m. 3 A-I2) (m.1 B-I4) (m.p.1 A-I2).

Respecto a las opiniones del alumnado, nos encontramos con un reiterativo nivel de satisfacción con respecto a las clases de Música de *Diapasón*. Todos sin excepción afirman que les gustan y que se divierten en ellas. Algunos marcan diferencias con respecto a las clases de música recibidas en el colegio y exponen los motivos por los que éstas, las de Yamaha, les gustan más; se refieren fundamentalmente a la vivencia de la música y a la utilización del instrumento de teclado en las clases.

Ofrecemos a continuación unas tablas comparativas sobre las opiniones de alumnado y padres-madres sobre este tema. (Ver tablas 38, 39, 40 y 41)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DE YAMAHA [SEY]	
1.“Las de aquí, [me gustan más]” (al.1 A-E2)	1. “En general, me gusta todo” “Yo estoy contenta” “Ella en cuanto llegan las cinco, [...] ya está deseando entrar. [...] La verdad es que viene con muchas ganas” (m.1 A-E2)
2. “Sí” [se divierte] (al.2 A-E2)	2. Rp: “Pues yo la veo bien. Me parece que se hace un buen trabajo allí con los niños. [...] estamos bastante contentos de cómo va todo” Rm: “Yo la veo bien [se refiere a la escuela de Música] El método lo veo bueno” (m.p.2 A-E2)
3. “Sí” [se divierte] (al.3 A-E2)	3. “A mí el método me parece bueno ...funciona bien, dentro de lo modesto que es, funciona bastante bien, creo yo” “¡Yo la veo feliz, yo la veo feliz con las clases de Música! ¡Contenta!” (m.3 A-E2)
4. “Sí” [se divierte] (al.4 A-E2)	4. “...les engancha a la música, aprenden a saborear la Música y a querer la Música; a entusiasmarse con ella [...] Por eso seguimos ahí.” (m.4 A-E2)
5. “Regulín, regulán” “Para mí se me hacen largas pero me gustan” (al.5 A-E2)	5. “...yo estoy en la clase, y digo: <i>con el sueño que yo tengo</i> [...] ¡Pero él está encantado!” “...según viene [...] ya viene corriendo, ¡contento!; cuando sale está supercontento” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista]	6. “ha ido muy bien, la gente se ha animado un montón” “como madre yo lo veo muy bien. Yo creo que un padre se siente orgulloso nada más de poder participar con el hijo” (m.6 A-E2)

Tabla nº 38

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DE YAMAHA [SEY]	
1. "Sí" [le gusta venir a las clases] "Sí" [se divierte en ellas] "éstas me gustan más [que las del colegio]" (al.1 B-E4)	1. "... el método a mí me parece que es bueno" "Él siempre viene con buena actitud. Sí, viene muy motivado" (m.1 B-E4)
2. [Asiente enérgicamente para indicar que le gusta ir a las clases de <i>Estrellita</i>] "Sí" [se divierte en ellas] (al.2 B-E4)	2. "A mí me parece bien, bastante bien" "Sí, siempre, siempre [desea venir] No ha faltado nunca. Incluso si hay algún cumpleaños ha llegado tarde al cumpleaños" (m.2 B-E4)
3. "Sí" [le gusta ir a las clases de <i>Estrellita</i>] "Sí" [se divierte en ellas] (al.3 B-E4)	3. Rm: "Los resultados son buenos [...] Y la forma de enfocarlo también, no le veo ningún fallo. [...] Yo estoy contenta." Rp: "La forma de enfocar los bloques, como es como un juego ... ¡estupendo!" (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 39

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DE YAMAHA [SEY]	
1. "Sí" [le gustan] "Sí" [se divierte en ellas] (al.1 A-I2)	1. Rm: "Me gustó: primero, que los padres podíamos ir y participar, que los niños así no se sentían solos, y luego que aprenden solfeo, pero a la vez que están tocando un instrumento y a la vez que están bailando y están cantando. [...] no es algo muy estricto y muy reglamentado. [...] Para mí la Música tiene que ser como un juego. [...] esa forma jugada es lo que me gustó del Método Yamaha, que es mucho juego" (m.p.1 A-I2)
2. "[le gustan más] las de allí [refiriéndose a <i>Diapasón</i>]" "porque allí [en <i>Diapasón</i>] hacemos más cosas. Escuchamos Música, hacemos juegos y nos lo pasamos bien. [...] [en el colegio] es más escribir y hacer fichas" (al.2 A-I2)	2. "Bueno, a mí esto me parece muy interesante" "la forma de trabajar me parece bastante bien, o sea, que incorporan primero el ritmo corporalmente, lo cantan y luego lo van analizando [...] Me parece que está bastante bien planteado" (m.2 A-I2)
3. "¡Sí! [le gusta venir a las clases]" [Mueve su cabeza enérgicamente con gesto afirmativo cuando le pregunto si se divierte en ellas] (al.3 A-I2)	3. "A mí me parece bien, Cada niño tiene su teclado.[...] [Refiriéndose ahora a la niña] "¡Le encanta! Ella me pregunta un día sí y otro no que cuándo es Música [...] ¡oye, si por ella, vendría todos los días!" (m.3 A-I2)
4. "Me divierto" "[las clases del colegio son] un poquito diferentes, porque allí no tocamos el piano como tocamos aquí" (al.4 A-I2)	4. "Ella lleva ya una base, lleva aquí tres años [...] Esto está muy bien, aprende aquí, pero tampoco tiene un título" "me parece pocos días a la semana, poco tiempo" "veo que ella evoluciona muy poco" (m.4 A-I2)

Tabla nº 40

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
IMPRESIONES ACERCA DE LAS CLASES DE MÚSICA DE YAMAHA [SEY]	
1. "Sí [le gusta ir a las clases] y yo pienso que no me quitaré nunca. Continuaré hacia delante ..." (al.1 B-I4)	1. "...lo cierto es que yo sí veo que me parece un poco más prudente empezar, y más con críos tan pequeños, jugando con un teclado, que cogiéndote un libro y metiéndotelo en la cabeza para después adaptarlo a un teclado. ¡Por eso yo estoy encantada!" "ella siempre ha venido con gusto, [...] ¡Viene contenta y sale también contenta!" (m.1 B-I4)
2. "¡Sí! [le gusta ir a las clases] "Sí [se divierte] algunos días nos ponemos a gritar" (al.2 B-I4)	2. "...ésta es más personalizada, solamente son tres niñas; después, también es algo que ven ellas como que no es obligatorio, y [...] pues vienen más contentas. [...] no tiene nada que ver" "¡Uy! como locas. Y cuando es fiesta le preguntan a Nuria: ¿la clase se va a recuperar? y no es no porque económicamente... sino porque son ellas las que lo dicen. ¡Vienen muy contentas!" (m.2 B-I4)

Tabla nº 41

2.3.5.2 CON RESPECTO A LA FIGURA DEL DOCENTE

Los padres y madres del alumnado muestran un alto nivel de satisfacción en relación a la figura del docente. Nuria es, según sus propias palabras, una persona que "tiene mucha ilusión", que "motiva mucho [a los niños y niñas]" (p.2 A-E2), merecedora de confianza (m.3 A-I2), maestra y amiga al mismo tiempo, que "vive" lo que hace, "le gusta y lo lleva muy bien" (m.2 B-I4). Incluso en el caso de una madre, hay una total identificación entre la figura del docente y sus valoraciones generales sobre la metodología y la Escuela. Para ella "Yamaha es Nuria" (m. 2 B-I4)

Rp: "Nuria **tiene mucha ilusión, motiva mucho, le pone muchas ganas** y eso siempre se nota en los alumnos".

Rm: "la profesora es Nuria, la que ha estado con ellos básicamente, y **muy bien**". (entr. m.p. A-E2, 08/03/2002)

*** **

"[...] la señorita es muy agradable, [...] **yo he depositado mi confianza en la profesora**, que es **la que más conozco** y en la organización que creo que la lleva Gabriel; (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

"[Nivel de satisfacción] Yo sí que ... **para mí Yamaha es Nuria**, te lo digo así. Entonces yo conocí a Nuria, y Nuria **es un encanto**, de lo demás no puedo hablar. **Si me cambiasen a Nuria, no sé cómo irían**, pero Nuria **lo lleva muy bien, es que le gusta y lo lleva muy bien. Lo vive**, y entonces eso es fundamental, porque tú puedes estar en una Escuela muy buena y ver que no.

Pero ella motiva a **las niñas, que vienen muy contentas**. Y para ellas **Nuria no es una maestra, es una amiga**". (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

2.3.5.3 CON RESPECTO AL APRENDIZAJE Y A LOS AVANCES DE SUS HIJOS E HIJAS

En bastantes ocasiones han aparecido asociadas las ideas del nivel de satisfacción paterno o materno con los avances y progresos musicales de sus hijos e hijas. Así, se habla de la motivación de los niños y niñas con esta metodología, de que **"les engancha a la Música"**, (m.4 A-E2); de avances favorables en el aprendizaje musical (m. 3 A-E2) (m.5 A-E2) (m.p.1 A-I2) (m.1 B-I4); o de entusiasmo y disfrute (m.3 A-I2) (m. 1 B-I4).

"[Sobre los avances de la niña] Sí, **yo estoy impresionada**, porque además **este año me parece mucho más difícil**, porque ya están tocando todas las canciones con las dos manos y manejan además ya más notas y yo digo: *¡pues nada, se va a perder...!* **Pero no, ella sigue el ritmo** incluso habiendo faltado el otro día, ella seguía el ritmo de la clase bastante bien". (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

"Yo creo que más que enseñarle en concreto alguna que otra canción o algo de Solfeo, para mí lo más importante es que **les engancha a la Música, que aprenden a saborear la Música y a querer la Música; a entusiasmarse con ella**. Yo creo que para mí eso es lo más importante. **Por eso seguimos ahí**" (entr. m. 4 A-E2, 19/03/2002)

*** **

"[Nivel de satisfacción] Aquí lo he visto que **tiene más control de su cuerpo**, en el **movimiento**, es **más sensible** ... para todo, lo mismo **cuando oye música que para todo**". (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

Rp: "[...] pienso que lo importante es el **interés que la niña está tomando** porque de hecho aquí en casa ella toca sus cancioncitas sin recurrir a una ayuda ¿no? Que incluso tiene un órgano que la puede ayudar y **ella pues se exige**" (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rm: "[...] tiene aquí el piano, el órgano y tal pero no la obligo a hacerlo, **tiene que ser como un juego**.[...] En el momento en que es algo muy estricto, ya ella no lo quiere hacer" (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rm: "Yo al principio pensé que con una hora a la semana no iba a aprender nada, pero me han demostrado **que la niña sabe un montón de piano nada más que yendo una vez en semana**". (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

"[cuenta que le costaba un poco llevar a la niña a las clases de Música, que suponía un esfuerzo para ella como madre, pero que cambió de idea al ver que la actividad reportaba beneficios para su hija] se me cambió totalmente la idea, digo: *¡es que se lo pasa tan bien!*. *Es de las niñas que vi yo en el Festival que mas disfrutaba*. Y dije: *¡esto le viene estupendamente, sea lo que sea...!* **como lo que**

yo lo quiero es para que le ayude a ser feliz... pues sí, que me parece muy bien". (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

"No es lo mismo que un niño te diga: *Mamá, ¡mira lo que he aprendido hoy! Son cuatro notas pero el niño está muy orgulloso de lo que ha aprendido*. De la otra forma dice: *Mamá, espera que te voy a dar un papel*. [pausa] Y entonces yo veo que **para ellos es mejor**. [...]" (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

2.3.5.4 ASPECTOS MEJORABLES EN LA ENSEÑANZA MUSICAL OFRECIDA EN LA ESCUELA DIAPASÓN

De los quince padres y madres entrevistados, aún manifestando en general satisfacción hacia el aprendizaje musical de sus hijos e hijas en *Diapasón*, seis realizan indicaciones sobre aspectos que serían mejorables.

Respecto al ritmo de aprendizaje.

Ágata (m.5 A-E2) madre de Carlos, alumno de *Estrellita 2*, manifiesta que considera "lento" el "ritmo de aprendizaje". Ese mayor avance que desearía como madre en la enseñanza musical de su hijo, se refiere a la soltura de los niños y niñas tocando el instrumento de teclado, ya que a su modo de ver todos los alumnos y alumnas del grupo podrían tocar "muchas más melodías". En su conversación matiza que "por lo menos algunos podrían ir mucho más avanzados"; sigue refiriéndose al repertorio de teclado. De todas formas, ella misma apunta a modo de reflexión: "Que a lo mejor no se trata de que toquen muchas melodías, no lo sé, a lo mejor se trata de afianzarlas". Y termina su comentario con la frase "Es que tampoco me preocupa; antes me preocupaba más, ahora tampoco me preocupa eso."

Muestra por tanto cierta indefinición en sus declaraciones, que se podrían resumir en que considera "bien" el "ritmo de la clase" aunque "lento" el "ritmo de aprendizaje", y este *ritmo de aprendizaje* lo considera en lo que respecta al avance en el instrumento. Recordemos que *Estrellita* es un Curso de Música que se centra fundamentalmente en el desarrollo auditivo, utilizando para ello un instrumento de teclado, pero que es un Curso de carácter musical global. Por tanto el teclado en esos primeros momentos realiza más una función de herramienta al servicio del desarrollo auditivo del alumnado que instrumental en sí misma.³²⁶

³²⁶ Para más información remitimos al capítulo IV: "El Sistema de Educación Musical Yamaha", donde se aporta información suficiente sobre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, objeto de estudio en el presente trabajo.

Para **Azucena** (m.1 B-E4), el problema con respecto al ritmo de aprendizaje se deriva de que su hijo Jesús, alumno de *Estrellita 4* (al.1 B-E4) es casi un año más pequeño que los otros dos alumnos y alumnas del grupo. Esto se traduce en las clases en una mayor demanda de atención hacia la profesora, mayor esfuerzo de concentración por parte del niño, y necesidad de un mayor apoyo por parte de la madre. Azucena no está muy convencida de que esto sea lo mejor para su hijo ya que observa que al niño le cuesta un gran esfuerzo seguir el ritmo de las clases, pero confía en el consejo de las profesoras.

“Yo lo que... a mi hijo el inconveniente que le veo es que **no tiene la misma edad que los demás**, y entonces **se tiene que esforzar más o a mí me da la sensación de que no encaja bien en el grupo**; pero siempre que pregunto tanto a Corina como a Nuria, me dicen que no me preocupe, que él va siguiéndolo...” (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

Respecto a la utilización de instrumentos en la clase de Música.

Aunque a los padres y madres les parece bien en general la utilización del teclado electrónico en las clases de Música, tanto Araceli y Julio (m.p.3 B-E4), como Marina y Javier, (m.p.1 A-I2) demandan poner en contacto a sus hijos e hijas con otros instrumentos. Según ellos sería muy positivo porque aumentaría significativamente el conocimiento instrumental del alumnado a la vez que les permitiría poder elegir el día de mañana el instrumento preferido por ellos.

De este modo, **Araceli y Julio** (m.p.3 B-E4), padres de Pilar, alumna de *Estrellita 4*, señalan que el aspecto a mejorar en las clases podría ser “tener contacto con otros instrumentos” además del teclado.

Rp: “Yo lo que sí mejoraría ... bueno, se puede mejorar cualquier método de enseñanza, pero en este caso, pues por ejemplo **los acercaría [a los niños] a conocer otros instrumentos**, que no los conocen, simplemente las percusiones esas que tienen ahí para cuando acompañan una canción; **les llevaría a escuchar música o intentaría traerles algún intérprete que les tocara música...** [...] Es importante ¿no? escuchar una melodía interpretada por alguien: uno que toca la guitarra, otro que toca la flauta...” (entr. m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Rm: “**A mí me parecería muy positivo**. Porque a lo mejor un niño que no le entusiasma, de repente en la guitarra encontraría... [...] O la flauta, o... el violín, o yo qué se... **Que descubriera que era lo que más le gustaba a él** en este mundo”. (entr. m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Marina y Javier, (m.p.1 A-I2) padres de Merche, (al.1 A-I2) alumna del curso Infantil 2, demandan, en la misma línea, la presentación en las clases de una “gama más amplia” de instrumentos que permitiera al niño “tocarlos,

[saber] lo que son, cómo son" ... Para Marina de este modo los niños/as adquirirían el "bagaje instrumental" suficiente para poder decidir "el día de mañana, cuando tengan la edad suficiente [...] *pues a mí, de todos los que probé, me gustó éste*". Javier va incluso más allá y generaliza: "Yo creo que sería muy bueno pero para todos los niños y para todas las personas que lo quieran iniciar".

Rm: "A mí por ejemplo me hubiera gustado [...] **que no se sentara tanto en el piano**. Que dieran **más variedad de instrumentos** ¿no?" "[...] que le dieran una **formación** hasta cierta edad en la que ella tuviera conciencia para poder decidir qué instrumento le gusta, una **base en general**, o sea, **a lo mejor a través del piano puede aprender el solfeo**, pero **que aprendan otro tipo de instrumento**, que existen otros instrumentos" "Por lo menos **que sepan a qué suenan, cómo son**. Que ellos **pudieran saber qué son los instrumentos**, o sea, [...] es la falta que yo le veo a las cosas de Música en general". (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rp: "[...] por lo menos **tener la mínima oportunidad de tocarlos, de jugar con ellos, de vivir un poco con ellos**. Y entonces quizá sería la forma más lógica de meterse en el mundo de la Música. No porque solamente tenemos piano, pues la niña como tiene que ir a Música, porque le gusta la Música, pues que se trague piano, ya está. Yo creo que sería **muy bueno pero para todos los niños y para todas las personas que lo quieran iniciar**" (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Respecto a la lecto-escritura musical

Sol (m.2 A-I2) observa como su hija Eva (al.2 A-I2) alumna de Infantil 2, tiene dificultades a la hora de leer una partitura; piensa que en el aula se trabaja más de oído y se pregunta si no sería conveniente reforzar la lecto-escritura musical.

Aunque la niña sigue bien las clases, y es capaz de tocar al teclado las piezas que trabajan, Sol indica que "no sabe solfeo"; observa que no tiene automatizados aún los nombres de las notas. Se pregunta si esto es así porque "el método" lo plantea de esta manera o porque ella no lo ha trabajado suficientemente con su hija en casa.

"[...] ella **hace sus ejercicios de vez en cuando en el cuaderno**, en pentagramas pues digo: *A ver, ¿qué nota es...?*. **En una línea de pentagrama** con sus notas, pues **identificarlas por escrito, o viceversa**, dar el nombre de las notas por escrito para escribirlas en el pentagrama, pues a veces lo hago yo con ella y **tenemos que pensarlo un poquito**, o sea, **no las tiene automatizadas en absoluto**. Algunas notas sí, pero todas por supuesto no. **¡Y la clave de Fa en absoluto!**". "[...] yo me doy cuenta de que Eva **sigue bien las clases, es capaz de tocar las cosas, de aprenderlas, pero no sabe solfeo**, es decir, **no es capaz de leer realmente las partituras todavía**. Y entonces yo **no sé hasta qué punto es porque no hemos insistido en casa lo suficiente** de repetir y tal... **o porque no es necesario que lo sepa**, es decir, todavía o tal y como lo plantea el Método. Es que **tampoco lo tengo yo muy claro** ¿no?" (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)

Respecto a la continuidad de las clases

Dos madres demandan más de una clase por semana; piensan que sería conveniente una mayor continuidad en la actividad musical, y proponen dos clases a la semana, en el caso de Joaquina (m.4 A-I2), para favorecer el avance en el aprendizaje; en el caso de Sol (m.2 A-I2) para subsanar el hecho de que en casa se trabaja poco.³²⁷

Respecto al reconocimiento de los estudios de Música realizados en *Diapasón*

Esta demanda corresponde igualmente a Joaquina (m.4 A-I2), que observa cómo los estudios realizados en la Escuela de Música *Diapasón*, no tienen validez académica oficial: “y aquí lo que pasa es eso, que no les tienen ningún título. Aprenden a tocar, pero no le vale” (entr.m.4 A-I2). Observamos que nuevamente se habla del aprendizaje recibido en las clases, centrándolo exclusivamente en “tocar [el instrumento]”.

Se puede concluir este punto diciendo que el nivel de satisfacción con respecto a la enseñanza musical que se imparte en *Diapasón* es elevado, tanto por parte de las profesoras, que muestran en mayor o menor grado una identificación con la metodología que aplican, como por parte del alumnado y de los padres y madres, que parecen mostrarse satisfechos tanto con la Escuela de Música y la metodología impartida, como con la figura del docente y el ambiente de aprendizaje. Aún así, en sus entrevistas, el 40% de los padres y madres entrevistados demandan algunas mejoras que se centran fundamentalmente en el incremento del ritmo de aprendizaje, en una mayor atención al aspecto de la lecto-escritura musical, en el deseo de una mayor continuidad en las clases, en ofrecer una mayor variedad en cuanto al conocimiento instrumental, o en la consecución de un reconocimiento oficial para dicho tipo de enseñanza musical.

2.3.6 Expectativas y proyección de futuro

Hablaremos en primer lugar de las expectativas de la enseñanza Yamaha en nuestro país según las palabras de Marcos, director de Yamaha-España.

³²⁷ Como este aspecto depende de la organización interna de la Escuela, se encuentra más desarrollado en el presente capítulo, apartado 2.4 Análisis e interpretación de la Dimensión socio-educativa, 2.4.1.4 La frecuencia de las clases de música.

El Sistema de Enseñanza Yamaha para niños y niñas en España sufre la limitación de la estrecha franja horaria en la que se puede trabajar con ellos. La experiencia de Marcos en su propia Escuela Yamaha es que “los niños y niñas salen del colegio normalmente a las cinco de la tarde” con lo que las clases de Música pueden empezar como muy pronto a las 5,30 y sólo se puede establecer un turno ya que a partir de las 6,30 el niño está cansado, puede tener sueño ...

“ [...] pero para nosotros **lo más importante** ha sido **el sistema para los niños** y es donde cada vez estamos creciendo más con niños de 4 años [...] y podemos ver números y **hemos ido creciendo aún a pesar del horario que tenemos en nuestro país**, que no es fácil porque los niños salen del colegio normalmente a las cinco de la tarde y **no podemos más que darles clase hasta las 5,30; a las 6,30 se nos duerme el niño**”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

No ocurre así en otros los lugares de España; por ejemplo en *Diapasón* es posible establecer más turnos de clase por la tarde, ya que los niños y niñas tienen jornada única en la escuela.

En cualquier caso, Yamaha está pensando en un “Plan de Desarrollo”(entr.d.Y) consistente en acercar la Metodología a algunos colegios, y de esta forma poder “llegar a los niños en otras franjas horarias” (entr.d.Y.) Marcos es precisamente el encargado de desarrollar este trabajo en su Plan de Actividades. Desea llegar a la enseñanza primaria; piensa que pueden “aportar muchísimo” ya que Yamaha tiene gran tradición en el trabajo con niños y niñas.

“Estamos ahora pensando en un **Plan de Desarrollo** quizá de **llegar a colegios**, -los más posibles-, donde podamos **llegar a los niños en otras franjas horarias** ¿no?, y eso **es un trabajo que tengo yo en mi Plan de Actividades para este año**, [...] llegar a otros colegios, ya sean privados o públicos, - en fin, esto no es demasiado importante,- pero sí con los horarios donde **puedan llegar otros niños a hacer estos Cursos**” (entr.d.Y, 08/05/2002).

“En la **enseñanza primaria**, [...] es donde queremos nosotros [...] entrar poco a poco **con este sistema nuestro**, porque creo que podemos aportar bastante con los cuarenta y tantos o cincuenta años que lleva Yamaha haciendo estas cosas. **Podemos aportar muchísimo** y de hecho **mi Plan de trabajo a partir de este año es entrar en este tipo de Centros y llevar esta Metodología y este Sistema, que será bueno para todos ¿no?**” (entr.d.Y, 08/05/2002).

La experiencia se piensa iniciar en 5 colegios de Madrid. Marcos pretende que la labor pueda estar convenientemente supervisada ya que lo que más le preocupa es que la metodología se ponga en práctica de forma adecuada y que sea impartida por profesionales formados por ellos. Para él esto es lo que garantizaría los resultados. Piensa que sería “una buena labor” y que esto les

permitiría “llevar la Música a los corazones de todos”, siguiendo el espíritu del fundador de esta metodología Genichi Kawakami.

“éste es un Plan que vamos a empezar este año, sería empezar con 5 colegios y además sólo en Madrid, [...] y que podamos llevar el control nosotros directamente, -no del colegio sino de la enseñanza musical-, que podamos saber si lo hacen bien y que podamos llevarlo de la mano para que esto llegue a buen fin y sea lo que estamos diciendo que es. Y bueno, ésta es mi idea, que no va a ser fácil aunque por otro lado tengo, te digo, la esperanza de que en cuanto hagamos el más mínimo anuncio espero que haya muchas llamadas y que muchísimos Centros quieran trabajar con nosotros. Pero me temo que no vamos poder hacerlo con más de cinco porque se nos escaparía de las manos y no haríamos una buena labor.

Y con esto pues yo creo que haríamos una buena labor como digo en estos Centros y empezaríamos a ser más conocidos en el mundo de la Música y a llevar la Música a los corazones de todos. (entr. d.Y. 08/05/2002)

En la entrevista, preguntamos a Marcos si había pensado en la posibilidad de colaborar con la Universidad para que se pudiera dar a conocer su Sistema de enseñanza a los futuros profesores y profesoras de Educación Musical, e incluso formar a quienes lo desearan en dicha metodología para su posterior aplicación en Escuelas de Primaria. Marcos respondió exponiendo el peligro de la masificación. Para él sería necesaria una “especialización tan grande” de profesorado que resultaría difícil poner la metodología en funcionamiento. Habría que saber “cuántas personas serían necesarias para realizar el trabajo” y después mantener un “estrecho” control para garantizar que se obtuvieran los resultados oportunos.

“La pregunta no está nada mal, pero claro estaríamos hablando de que nosotros seríamos los responsables de la enseñanza en España y no es así. Tendríamos que empezar primero por tener un contacto con la Administración, [...] es su sistema de enseñanza con sus personas especializadas; que no hay ninguna duda de que haya muy buenos pedagogos, pero esto sería una lucha bastante [pausa] digo lucha por lo que costaría quizá llegar...[...] en una forma masiva el control de este tipo de enseñanza va a ser muy complicada. [...] en el momento de la masificación es muy difícil hacer un control de cuántas personas serían necesarias para realizar el trabajo; yo sé cómo se hace, cómo se está llevando a cabo lo que se está haciendo ahora, pero todos conocemos los resultados. Entonces, necesitaríamos de una especialización tan grande que no sé si sería posible llevarlo a cabo ¿eh? No estoy hablando de una forma ni mucho menos negativa sino de que algo que quieres hacer y llevar muy de cerca tienes que llevar un control muy estrecho y esto creo que sería complicado”. (entr.d.Y, 08/05/2002)

Pensamos que Marcos, como responsable de Yamaha en España, es el encargado de velar por la aplicación correcta de esta metodología, y de ahí su constante preocupación por la formación del profesorado que la imparte. Si los docentes no estuvieran adecuadamente formados en esta metodología, podría

ocurrir que no se lograsen los resultados que la caracterizan, y por tanto que se pusiera en juego el prestigio del Sistema de enseñanza musical Yamaha.

Y hablando ya concretamente de la Escuela *Diapasón*, las aspiraciones de los padres y madres con respecto a la educación musical recibida en Yamaha por sus hijos e hijas, apuntan en dos direcciones:

- que adquieran gusto por la Música, que puedan disfrutar de ella en el futuro y eso les proporcione satisfacción y felicidad, que sea un complemento adecuado para su formación integral como personas y que eduque su sensibilidad.
- que con la base adquirida a través de la educación Yamaha puedan llevar a cabo con éxito unos estudios reglados de Conservatorio; que puedan llegar a ser profesionales de la Música, o que tengan más posibilidades para ello si es que lo desean, gracias a la iniciación temprana de esta actividad musical y al apoyo familiar prestado.

Al hablar de expectativas y de futuro, se observa en las declaraciones de las personas entrevistadas cómo dan rienda suelta a la imaginación, y sus ideas se entremezclan en estas dos direcciones, contemplando además la evolución real de sus propios hijos e hijas. Es decir, lo supuesto o previsible va tomando forma en el día a día de las clases de Música del alumnado.

Diez de las quince personas entrevistadas se decantan claramente por la primera de las opciones: Alicia (m.3 A-E2), Reyes (m.4 A-E2), Ágata (m.5 A-E2), Manuela (m.6 A-E2), Azucena (m.1 B-E4), Marina y Javier (m.p.1 A-I2), Sol (m.2 A-I2), Dolores (m.3 A-I2), Petri (m.1 B-I4) y Ana (m.2 B-I4). No piensan en una enseñanza reglada para sus hijos e hijas a no ser que los propios niños/as lo demandasen; más bien desean ofrecerles la posibilidad de poder disfrutar de ese bien que es la Música, para que luego la utilicen como quieran, para que disfruten de ella, para que aprendan a tocar un instrumento, para que vivan la Música o desarrollen aptitudes personales. Como dice Dolores “para que le sirva el día de mañana y [...] se pueda realizar”. Petri (m.1 B-I4) indica claramente que no llevará a su hija al Conservatorio. Ana (m.2 B-I4) tampoco piensa hacerlo a no ser que las niñas lo demandasen. Los motivos parecen ser ideas prefijadas sobre este tipo de enseñanza a partir de comentarios escuchados, referidos a experiencias de terceras personas. Se aprecia en su información el *miedo* a una situación de aprendizaje nueva y diferente que puede no llenar las expectativas de sus hijas.

De los comentarios de estos padres y madres y a nivel general, se extrae que desean que la Música siga formando parte de la vida de sus hijos e hijas y

que no desean forzar la situación; para ellos el futuro irá marcando la forma de esta realización personal.

Se inclinan por la segunda opción 5 de los entrevistados: Encarna (m.1 A-E2), Elvira (m.2 B-E4), Araceli y Julio (m.p.3 B-E4), Joaquina (m.4 A-I2) y Fátima y Rafa (m.p. A-E2). Todos ellos plantean el deseo de que sus hijos/as estudien en un futuro la Música como enseñanza reglada en el Conservatorio.

En el caso de **Elvira**, su deseo ya se ha hecho realidad. Su hijo Pablo (al.2 B-E4) está estudiando en el Conservatorio y compatibiliza sus clases con las de *Estrellita 4*.

Encarna muestra claramente su deseo de que Silvia (al.1 A-E2) continúe estudios en el Conservatorio si sigue mostrando el mismo interés, ya que “a la niña le gusta mucho”.

Araceli y Julio también muestran su deseo de que Pilar (al. E-B 3) continúe en el futuro estudios en el Conservatorio. Julio realiza una proyección personal al hablar de sus expectativas con respecto a la niña: “A mí me gustaría que fuera más allá, porque es lo que a mí me hubiera gustado hacer que no he podido hacer”. Araceli en cambio indica: “yo no quiero que haga lo que yo no he podido hacer”. En cualquier caso ambos están de acuerdo en que estarían “encantados” si Pilar estudiase en el Conservatorio. Araceli muestra su inquietud sobre el tiempo que absorbe este tipo de enseñanza musical reglada y a la vez manifiesta su satisfacción sobre la enseñanza que recibe en la Escuela de Música *Diapasón*. En definitiva, demanda la adecuación metodológica de la enseñanza musical de Conservatorio a la edad infantil.

Rm: “[A continuación, después de una pequeña pausa] Pero **es una pena** porque el **Conservatorio les absorbe mucho tiempo, mucho tiempo, y a mí me gustaría que tuviera un método que fuera como éste**, porque yo no pretendo que ella sea titulada, lo que si **pretendo es que ame la Música, que le guste, y que sepa utilizarla**. Y no que esté sujeta a un piano 12 años que son ¿no?”.
(entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

Joaquina muestra mucho interés en que su hija comience estudios musicales reglados. Ya ha presentado a Lina (al.4 A-I2) una vez a las pruebas del Conservatorio y no la superó. En su opinión son unos estudios “muy duros” y además hay pocas oportunidades para acceder a ellos: “son muy pocos niños los que entran”. Manifiesta que Lina está muy a gusto en *Diapasón* pero que ella como madre echa de menos la oficialidad de dichos estudios: “esto está muy bien, aquí aprende, pero tampoco tiene un título”.

El caso de **Fátima y Rafa** (m.p. E-A 2) es especial, en el sentido de que participan de ambas motivaciones: su objetivo principal es que sus hijos

adquieran “gusto por la Música”, algo que intentan conseguir llevándolos a las clases de la Escuela de Música y propiciando un ambiente musical en el hogar, pero manifiestan también su ilusión de que pudiesen estudiar en el Conservatorio si les gusta y muestran aptitudes para ello. Rafa apunta: “Que terminaran *Estrellita* y que hicieran la prueba del Conservatorio”.

Son de la opinión de que a los niños y niñas “hay que darles todas las oportunidades y que conozcan todas las cosas porque si no las conocen no pueden nunca elegir las”. En este sentido, y aún con un ambiente musical propicio en el hogar, indican que no ven a sus hijos especialmente predispuestos para el estudio reglado de la Música, que califican de “muy duro”; aún así piensan que son todavía pequeños y como dice Fátima “los niños cambian mucho; a lo mejor dentro de dos o tres años se les despierta un interés” En estas palabras de Fátima vuelve a reflejarse el interés y las expectativas que tienen puestas en su hijo y en su hija.

Rm: en general, vamos, **la música es muy dura**. Cuando ya empiezan a nivel de Conservatorio están estudiando, en los años en donde tienes más ganas de divertirme, entonces que **tiene que ser alguien que le salga muy de dentro** la inquietud y te quiero decir que **eso se ve de pequeños**, y yo no les veo a ellos tantas ganas como para sacrificarse tanto ... pero vamos, [...] **también los niños cambian mucho**; a lo mejor dentro de dos o tres años se les despierta un interés, pero ahora mismo... (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Las aspiraciones de los padres y madres parecen coincidir, en general, con el criterio indicado por Gabriel, director de la Escuela. Parece ser que los niños y niñas que comienzan *Estrellita* van más dirigidos hacia una futura enseñanza de Conservatorio que los de *Infantil*. En este caso coincide que las madres que más interés muestran hacia la enseñanza de Conservatorio son precisamente dos de las tres de *Estrellita* 4; de *Infantil* 2, tan sólo una de cuatro³²⁸.

“yo creo que **hay aquí de todo**, desde el típico que si su hijo no entra en el Conservatorio le entra algo malo, a otros que les da igual; aunque **todos o casi todos van encaminados**, creo yo, sobre todo **los que empiezan Estrellita, a que sus hijos entren en el Conservatorio algún día**.

Los que ya empiezan con seis, siete, ocho años, [se refiere a los que inician el Curso Infantil u otros] Ahí veo que no, que lo traen porque **es una actividad más**: ¡Pues mira, Inglés, no sé qué y Música, que a la niña o al niño parece que le gusta! ¿no? **Algunos también** pasan luego al **Conservatorio pero** vienen con **otro fin**, quizá”. (entr. d. E 12/07/2002)

³²⁸ Como *Estrellita* se comienza con 4 años, al terminar el nivel de *Estrellita* 4, los alumnos/s tienen la edad de 8 años y pueden por tanto realizar la prueba del Conservatorio. En *Infantil*, como comienzan con 6 años, al finalizar *Infantil* 2 es cuando están igualmente en condiciones por la edad para presentarse a dicha prueba.

Según sus comentarios parece que el inicio de la enseñanza musical temprana, a los cuatro años de edad, con el Curso *Estrellita*, crea por lo general más expectativas en los padres y madres con respecto a una enseñanza musical reglada, que el inicio de los estudios musicales de los seis años en adelante.

En nuestro estudio se ha comprobado que efectivamente parece ser así. De los seis padres y madres entrevistados del grupo de *Estrellita 2* (alumnos y alumnas de 5-6 años) dos piensan ya en esa posibilidad, y del grupo *Estrellita 4* (alumnos/as de 7-8 años) dos de tres se decantan por esa opción. Uno de los alumnos incluso, Pablo, ya ha entrado en el Conservatorio y compatibiliza sus estudios con los de *Estrellita*.

En los grupos de *Infantil*, en *Infantil 2* (alumnos/as de 7-8 años) de cuatro personas entrevistadas tan sólo una madre piensa en esa posibilidad, mientras que en *Infantil 4* (alumnos/as de 9-10 años), ninguna de las dos madres entrevistadas piensa en ello.

Sí es claro que a la edad de 8 años, ante la posibilidad de entrar en el Conservatorio, se producen *abandonos* en la Escuela de Música *Diapasón*. Como se ha comentado, esta edad coincide con el final de los Cursos de *Estrellita*, (*Estrellita 4*), que es donde se ha comprobado más interés por continuar enseñanzas de Conservatorio. Aunque también coincide con el nivel 2 del Curso *Infantil*, normalmente como dice Gabriel, los padres y madres que apuntan a sus hijos e hijas a dicho Curso ya tienen otras expectativas, y consideran la clase como una actividad complementaria más para la formación de los niños y niñas, con lo cual, salvo en determinadas ocasiones, continúan y completan los estudios del Curso *Infantil*.

Respecto a las expectativas del alumnado, hay que tener en cuenta que se ha entrevistado a niños y niñas de entre 5 y 9 años que viven sumergidos en el presente, y que sus aspiraciones son muchas veces inmediatas y cotidianas. Aún así se les preguntó qué querían ser de mayores y se indagó un poco más cuando su respuesta no tenía nada que ver con la Música.

Del alumnado entrevistado de *Estrellita 2*, Silvia (al.1 A-E2) y Teresa (al.4 A-E2), contestan afirmativamente a que seguirán tocando el piano de mayores; Esther (al.2 A-E2) indica que lo hará “cuando pueda”; Mamen (al. 3 A-E2) indica “no sé” y Carlos (al.5 A-E2) contesta claramente que no hará “nada” de Música.

El alumnado de *Estrellita 4* indica en su totalidad que de mayores seguirán teniendo contacto con la música. Jesús (al.1 B-E4) se va a dedicar “a un montón de cosas” de mayor, “y también a música”. A la pregunta de qué haría, contesta que “tocaría el piano”. Pablo (al.2 B-E4) manifiesta “Yo seguiré tocando, pero [silencio] no me dedicaré a la Música”. Cuando se le pregunta

qué desea ser, dice con convencimiento: “carpintero”. No puede evitarse la sorpresa ante esta contestación, más cuando Pablo es un alumno brillante en música, que parece disfrutar mucho con la realización de esta actividad, compatibilizando incluso sus clases de *Estrellita* y del Conservatorio. Pilar (al.3 B-E4) se imagina a sí misma “cantando en un escenario”. Hay que señalar que la niña tiene una voz privilegiada. Cuando se le pregunta dónde se imagina de mayor contesta “En una universidad enseñando Música”

El alumnado de *Infantil 2*, en sus expectativas de futuro, muestra deseos de seguir en contacto con la Música, manifestando una especial vinculación con la figura del docente, en este caso Nuria (pr. 1). Es necesario reflejar que las entrevistas se realizaron a la altura de curso en que Nuria iba a abandonar la Escuela de Música y en su lugar entraría a dar clase una profesora nueva. Merche (al.1 A-I2) indica que seguiría estudiando Música “si me toca con Nuria” Estudiaría “hasta que me tocara el Conservatorio”. Eva (al.2 A-I2) dice acerca de seguir estudiando Música: “Depende. Si me gusta la manera en que lo hace la nueva profesora, seguiré. Si no me gusta mucho o me cae mal ...”. Lola (al.3 A-I2) y Lina (al.4 A-I2) indican que “sí” seguirán estudiando Música, sin entrar en más detalle.

Al preguntarles qué quieren ser de mayores, tres de ellas responden nombrando alguna actividad relacionada con la música. Eva entre otras cosas, desearía “en orquesta, tocar el piano”; Lola quiere ser “¡pianista!”. Y a Lina le gustaría ejercer de “maestra: o de Música o maestra normal”.

En cuanto al alumnado de *Infantil 4*, las tres niñas hablan de actividades relacionadas con la Música en sus expectativas de futuro. Virginia (al.1 B-I4) tiene una clara vocación docente y además manifiesta que le gustan mucho los niños pequeños; muestra sensibilidad hacia el arte, tanto hacia la música como hacia la pintura, y desea que forme parte de su vida.

Isabel (al.2 B-I4) quiere ser “¡cantante!” Hay que destacar que es una niña que tiene una voz brillante además de gran facilidad para el canto. Rosa (al.3 B-I4) indica que piensa seguir estudiando Música, pero que de mayor será “protectora de animales”. “ [...] yo tocaría algunas veces pero ...¡seguiría con lo de los animales!”.

Se puede concluir por tanto, que casi todos los alumnos y alumnas entrevistados desean seguir vinculados a la Música mediante actividades prácticas, bien sea a través del aprendizaje y disfrute de un instrumento o a través del canto, según las propias motivaciones y las aptitudes personales más destacadas.

A continuación aparecen en tablas las opiniones y sentimientos de padres y madres contrastadas con las del propio alumnado, apoyando el anterior discurso sobre Expectativas y Proyección de futuro. (Tablas 42 - 45)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
EXPECTATIVAS DE FUTURO [EPF]	
1. “Pues no lo sé” [que seré de mayor] “Sí” [seguiré tocando el piano y cantando] (al.1 A-E2)	1. “Me gustaría que llegara a lo que le guste a ella. [...] Yo intentaría meterla en el Conservatorio” (m.1 A-E2)
2. “Trabajar [...] de costurera” [lo que hará de mayor] [Tocará el piano] “cuando pueda.” (al.2 A-E2)	2. Rp: “...que acaben teniendo gusto por la Música” “nuestra idea más es que puedan seguir en el Conservatorio, si tienen aptitudes y si les gusta” Rm: “Yo creo que cuando sean más mayores se van a aburrir, [...] la música es muy dura.” (m.p.2 A-E2)
3. [No responde cuando se le pregunta qué será de mayor] “No sé” [si seguiré tocando el piano] (al.3 A-E2)	3. “...que aprenda música y que luego la utilice como quiera [...] Pero no pienso en algo reglado, a no ser que ella lo quisiera” (m.3 A-E2)
4. “Trabajar [...] en ayudarle a mamá” “Sí” [seguiré tocando el piano de mayor] (al.4 A-E2)	4. “A mí me da igual que sea un profesional de la Música o que no lo sea” [Futuro] “con mejor calidad” (m.4 A-E2)
5. “Piloto de aviones” [¿Y de Música?] “Nada” (al.5 A-E2)	5. “...que se sentaría con el piano, [...] y se divertiría y compondría alguna canción [...] Nunca he pensado que llegara más allá, de estudiar en ningún sitio cosas de Música” “Y que a mí me hubiese gustado...¡en definitiva!” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista]	6. “Pues veo que no va a llegar a ser un virtuoso nunca [...] pero que por lo menos tocar un instrumento va a tocarlo” (m.6 A-E2)

Tabla nº 42

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
EXPECTATIVAS DE FUTURO [EPF]	
1. [De mayor se va a dedicar] a un montón de cosas y también a Música” [...] “tocaría el piano” (al.1 B-E4)	1. “Si sigue estudiando música, pues que seguirá gustándole más ... Yo no quiero forzar nunca ninguna situación. Tal como vayan saliendo las cosas, pues así iré decidiendo lo que a mí me parezca” (m.1 B-E4)
2. “Yo seguiré tocando, pero ... no me dedicaré a la Música” “[Quiere ser] carpintero” (al.2 B-E4)	2. “Pues será compositor o Director de Orquesta. Yo pienso ir a verlo en todos los países del mundo. Lo hemos hablado; sí, sí. [Como soñando] ¡a él le gusta!” (m.2 B-E4)
3. “En una Universidad enseñando Música” [Se imagina] “cantando en un escenario” (al.3 B-E4)	3.[Si la niña siguiera estudiando Música] Rm Rp: “Estáramos encantados ¡Ojalá fuera así” [...] [estudiando] en el Conservatorio” Rp: “Si a ella le gusta, por supuesto” Rm: “Sí, [...] lo que a ella le guste” Rp: “Si ella decide en un futuro dedicarse a la Música, para mí sería fantástico; ¡un sueño hecho realidad!” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 43

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
EXPECTATIVAS DE FUTURO [EPF]	
1. “Me gustaría [seguir estudiando música] si me toca con Nuria” “Hasta que me tocara el Conservatorio” [De mayor quiere ser] “veterinaria” (al.1 A-I2)	1.Rm: “Mi planteamiento es que se divierta con la Música [...] no me he planteado que ella estudie el día de mañana, ni toque un instrumento, ni nada así, sino que como ella lo vaya viendo y realmente le vaya apeteciendo” Rp: [...] “el futuro es el presente y si ahora ella se lo pasa bien con la Música y le gusta la Música, pues ya ha dado un primer paso [...] Lo importante es que ella sea feliz como lo está siendo con su Música”. (m.p.1 A-I2)
2. “[Seguirá estudiando música] Depende. Si me gusta la manera en que lo hace la nueva profesora seguiré. Si no me gusta mucho o me cae mal” [De mayor] “Yo quiero ser muchas cosas [...] peluquera [...] en orquesta tocar el piano [...] veterinaria [...] diseñadora de modas” (al.2 A-I2)	2. “Me la imagino como cantante de Rock, o Jazz ... o teclista de un grupo ... o algo así” “A mí me encantaría que ella siguiera y además hay una cosa que a ella le gusta mucho, que cantar, y que esto le sirva como base para desarrollar eso algún día si le apetece. [...] En ese sentido yo siempre la voy a apoyar” (m.2 A-I2)
3. “Sí” [va a seguir estudiando Música] [De mayor quiere ser] “¡pianista!” (al.3 A-I2)	3. “Yo el futuro, [...] no sé lo que va a hacer la niña, pero estoy segura de que va a seguir con la Música, porque ella lo lleva en su cuerpecito desde pequeña; que ha llegado a tener mucha relación con la Música. Me encantaría que estuviera desde luego en el teclado ...” (m.3 A-I2)
4. “Sí” [va a seguir estudiando Música] [De mayor va a ser] “Maestra: o de Música o maestra normal” (al.4 A-I2)	4. “A mí me gustaría que ella fuese [al Conservatorio]” “El Conservatorio llevarlo con las clases de colegio, también es duro. [...] no sé si este año la llevaré a que haga las pruebas” (m.4 A-I2)

Tabla nº 44

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
EXPECTATIVAS DE FUTURO [EPF]	
1. “voy a estudiar para ser profesora [...] imagínate que no hay plazas, y hay de Músicos, ¡pues ya soy música!” “Si no me aceptaran para Música, como también me gusta mucho la pintura [...] me compraría pinturas y un piano [...] y cada día por las tardes pintaría y tocaría un poquito. [Por la mañana] “me gustaría más ser profesora de Preescolar porque los niños chiquititos me encantan” (al.1 B-I4)	1. “¡Conseguiré ser una estrella! [...] ella dice que quiere ser profesora pero que le da igual de qué. Para ella, aprender piano le viene bien porque así, si no puede ser maestra de matemáticas, ¡pues podrá ser de piano!” “No pienso llevarla al Conservatorio, no quiero que lo que han estado amasando aquí poco a poco en estos cuatro años, lo tiren por la borda en un momento” (m.1 B-I4)
2. “Es que eso depende de mi madre, ¡porque si cada vez me mandan más tarea!” [De mayor quiere ser] “cantante” (al.2 B-I4)	2. “Tenemos pensado que sigan aquí, y si después ellas deciden ir al Conservatorio, las llevaría, pero de momento que sigan aquí.” “...conozco de niños que han ido de Yamaha y han perdido el interés en el Conservatorio” “Yo a Isabel me la imaginaría con un piano cantando y a la vez tocando. Y a Rosa la vería metida en una biblioteca estudiando” (m.2 B-I4)

Tabla n° 45

Es interesante también tener en cuenta las expectativas y planes de futuro del profesorado y del Director de la Escuela de Música, para ampliar la visión y poder tomar en consideración temas tan importantes como la estabilidad del profesorado en la continuación de esta labor, y el futuro de la propia Escuela *Diapasón*.

Respecto a esto, **Nuria** (pr.1) indica que está “estudiando oposiciones” Su idea es incorporarse a la docencia como profesora de Secundaria, porque eso “da una seguridad” pero manifiesta un deseo: “espero no desvincularme nunca con respecto a Yamaha”.

Marta (pr.3) piensa continuar estudios; le gustaría “seguir la formación, hacer Musicología” Su objetivo es dedicarse “a la docencia musical en el futuro”. Hablando de ello reflexiona sobre la enseñanza tradicional de Conservatorio y muestra su deseo de *innovar* si en un futuro pudiese dar clase allí. Manifiesta que para ello le serviría mucho lo que ha aprendido en Yamaha y el contacto que ha tenido con otras pedagogías musicales activas.

Rpr: Realmente **no me gusta cómo está enfocado el Conservatorio** ; si yo entrara ... [...] ahí sí que enfocaría... **adaptaría muchas cosas que he aprendido del Método Yamaha y de otras pedagogías** [...] que están muy bien y **que en el Conservatorio no se aplican** [...] o por lo menos conmigo no las han aplicado,

no sé si el profesorado de ahora está mas preparado y lo aplica, pero con la experiencia que yo tengo, ¡para nada, vamos! (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Mabel (pr.4) tiene igualmente planes de seguir estudiando; terminar su Diplomatura de Maestra-Especialista en Educación Musical y realizar Musicología. Esto implicaría en su caso desplazarse fuera de la provincia. Refiriéndose a su trabajo en la Escuela Yamaha dice: “Me daría mucha pena dejarlo [...] porque me gustaría continuar [...] Me ha ayudado bastante; entonces, no me gustaría perderlo”.

Podemos resumir que las tres, aún teniendo diferentes expectativas con respecto a su futuro, reconocen que para ellas la experiencia como docentes de la metodología Yamaha es positiva, le conceden gran valor y admiten que contribuye a su propio aprendizaje. Sentirían tener que desvincularse de ella. En su proyección de futuro tienden hacia el perfeccionamiento de sus estudios musicales (pr. 3 y 4) y a la estabilidad y seguridad que proporciona un puesto de trabajo como funcionario (pr.1)

Respecto a las expectativas del propio Director de la Escuela de Música Gabriel (d.E) habla de su Escuela de Música, manifestando que tiene “ideas” como “ampliar a otros instrumentos que están siendo demandados... [un ejemplo es] la guitarra eléctrica ... y aumentar el número de alumnos”. Pero hoy por hoy, la Escuela presenta problemas de “infraestructura. Necesitaría ampliar el espacio” (entr. d.E 12/07/2002)

2.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

El estudio de la Dimensión Socio-Educativa se inicia con una panorámica ofrecida por los protagonistas sobre las instalaciones y organización de la Escuela de Música *Diapasón*. A continuación se analiza, a través de sus propias palabras, la presencia y el apoyo que ofrecen los padres y madres a sus hijos e hijas en las clases de Música, así como su implicación en el seguimiento y refuerzo de las tareas musicales realizadas en el hogar. Se completa esta visión socio-educativa con el reflejo de las actividades extraescolares realizadas por el alumnado. Con todo ello se ofrece una amplia perspectiva de la implicación de la educación musical en el ámbito social de los protagonistas de nuestra historia.

2.4.1 Acerca de las instalaciones y organización de La Escuela de Música *Diapasón*

Diapasón comienza a funcionar en el año 1995, cuando Gabriel, que había asistido a la Convención anual de Yamaha en Madrid, conoce al Director de las Escuelas Yamaha-España, quien da una Conferencia informativa sobre las mismas. Su espíritu emprendedor le lleva a plantearse la posibilidad de abrir una Escuela de Música asociada a su Tienda de instrumentos musicales. “Tenía espacio” en su local, concretamente en la primera planta del edificio, así que decidió “montar la Escuela”:

[...] la Escuela **surge en una de las Convenciones Yamaha en Madrid**, que conozco a Marcos, y él presenta las Escuelas en la Convención, como siempre hace, da una *charlita*: habla de las Escuelas, de cuántas hay, de los alumnos, de cómo van... y entonces pues **tenía espacio para tenerla** y [...] **como nunca estoy cerrado a nada** sino que creo que los negocios [...] cuanto más amplio sea el abanico es más fácil que vayan bien, que produzcan [...] **vi positivo montar la Escuela**. Creo además que a pesar de haberse abierto el Conservatorio **había demanda** [...] y **creí que -como así fue- iba a tener aceptación**. (entr.d.E, 12/7/2002)

Desde el principio se han impartido en ella clases para niños y niñas, así como para adultos. Para estos últimos se ofrece, según indica Gabriel, el Curso de *Clavinova*, aunque la experiencia le ha hecho comprobar que “no es rentable” porque se producen muchos abandonos y no se cubren los gastos para pagar a un profesor o profesora.

“[Refiriéndose al alumnado de adultos/as] podemos decir que son **los que menos rentable son para la Escuela**, porque los adultos empiezan y **raro es el**

que dura más de un año, o más de seis meses. Tenemos adultos por tenerlos, porque hay mucha gente que nos pregunta y... pero **no es rentable, empiezas con un aula de cuatro o cinco y acabas con uno,** y **un adulto** no es rentable, porque **no paga suficiente como para pagar la hora al profesor**". (entr.d.E, 12/07/2002)

Con los niños y niñas en cambio "es totalmente diferente, si empiezan cinco acaban cinco en casi todos los casos". Esta es la razón por la que la Escuela apuesta fundamentalmente por la educación de los más pequeños. Desde el primer año, en que se pusieron en marcha los niveles 1 de *Estrellita* e *Infantil*, cada nuevo curso académico se ha añadido un nivel superior de los correspondientes Cursos. Así, actualmente, en el 2001/02, se imparte hasta 3º de *Extensión* y 6º de *Infantil*.

En cuanto a la organización de la Escuela, *Diapasón* es una Escuela de Música Yamaha, y por tanto sigue el Sistema de Educación Musical Yamaha y su filosofía de "Música para todos" cuya meta final es:

"la comprensión global del fenómeno musical y su desarrollo práctico y teórico, es decir la habilitación del alumno para lograr la expresión de sí mismo a través del [...] arte de los sonidos" (doc.inf.³²⁹)

Pretende, por tanto, la enseñanza de la Música de una forma integral y sistematizada a través de la oferta de variados Cursos adaptados a las necesidades de diferentes grupos de población.³³⁰ En *Diapasón*, la filosofía educativa de Yamaha guía los principios y valores en las actuaciones del profesorado y de su propio Director. Esto queda reflejado en lo que ellos mismos piensan sobre la metodología.³³¹ En el caso de Gabriel, su formación musical, fundamentalmente de tipo práctico, que le sirvió para convertirse en intérprete, tocando en una orquesta, parece guardar relación con los principios de la enseñanza musical Yamaha. Cabría pensar que puso en marcha la Escuela de Música porque cumplía sus expectativas en ese sentido.

sobre todo aprendíamos Música ¿no? aprendíamos oído, aprendíamos mucha armonía, [...] a veces hacíamos composiciones libres y [pausa] aprendíamos una Música nada institucional, nada académica, y eso yo creo que también lo tiene bastante el Método Yamaha, aunque lleve una Metodología muy concreta; pero es muy ameno, es muy cordial, es muy libre, (entr.d.E, 12/07/2002)

³²⁹ <http://www.yamaha.com.mx/mexico/difusion/cursos.html>

³³⁰ De todo esto se habla ampliamente en el capítulo IV dedicado al "Sistema de Educación Musical Yamaha".

³³¹ Ver el apartado del presente capítulo 2.3 Análisis e Interpretación de la Dimensión Personal: 2.3.5 Nivel de satisfacción con la enseñanza musical Yamaha.

El ser una Escuela Yamaha conlleva seguir algunas condiciones. Gabriel paga mensualmente por cada alumno o alumna un *royalti* de 300 pts. a Yamaha-España, en concepto de utilización del Método. Este dinero se destina a “pagar la Formación de los profesores” y a “mantenimiento de la infraestructura” en España. De todas formas hay que decir que la Escuela también se implica en la formación del profesorado, ya que colabora, abonándoles el desplazamiento a Madrid cuando van a realizar los Cursos.

“Yamaha, nos “cede” su Método, aunque pagamos un *royalti* por alumno. [...] Cada alumno paga... bueno, ellos [se refiere a los alumnos/as y padres y madres] no lo saben a lo mejor tampoco, pero nosotros pagamos 300 pts. por alumno y mes. [...] A Yamaha España. Pagas por la utilización de su Método. [...] Sea cual sea el nivel. [...] Todos los alumnos. Ellos dicen que eso es para pagar la Formación de los profesores, que cuando van allí les pagan los hoteles, las comidas... y para mantenimiento de la infraestructura que ellos tienen en España de las Escuelas, de todo el apoyo”. [Cuando los profesores van a los cursos de formación] “Yo pago el viaje. Yamaha paga todo lo demás: hoteles, comidas...” (entr.d.E, 12/07/2002)

Se puede decir que las condiciones necesarias para poner en funcionamiento una Escuela Yamaha son: “tener un espacio digno”, que “el profesorado esté formado por ellos” y que “la forma de dar las clases se adapte al Método [Yamaha]”.(entr.d.E. 12/07/2002)

En palabras de Gabriel, “en el noventa por ciento de los casos” las Escuelas Yamaha son Centros asociados a establecimientos comerciales de instrumentos de Música que trabajan la marca Yamaha. Esta tradición favorece la “fidelidad” y el posible “control” de Yamaha sobre las mismas, así como el aumento de venta de instrumentos de la marca, aunque éste no sea el fin perseguido.

“En el noventa por ciento de los casos [...] las Escuelas están ligadas a una tienda. Y por eso mismo, por fidelidad, por control, porque es más fácil [...] También quien tiene una Escuela Yamaha puede poner un poco más de empeño en vender sus instrumentos, aunque tampoco esto es al cien por cien, pero liga un poco a lo mejor a la marca”. [...] no hay que ver la Escuela ligada a una venta de instrumentos porque ni son tantos los instrumentos que se venden ni es el fin”.(entr.d.E, 12/07/2002)

Marcos es el encargado de la supervisión de las Escuelas de Música, por ser el Director de Yamaha-España. En el caso de *Diapasón* parece ser que después de un contacto inicial más estrecho en el que se sucedieron varias visitas a la Escuela, realiza el seguimiento de los docentes a través de los Cursos de profesorado, y mantiene contacto telefónico con Gabriel. Para él esto es signo de confianza; indica que la Escuela va bien.

“La verdad es que **en un principio teníamos mucho más contacto con Marcos** [...] pero yo creo que él **a través de los Cursos de los profesores, se da cuenta de cuando va bien la cosa** y cuando no va bien. Entonces **el contacto es**, sobre todo **en los Seminarios con los profesores** y luego **conmigo cuando hay algún problema, alguna duda** de algo... [...] lo llamo **por teléfono**, pero cuando todo va bien, pues te dejan de la mano”. (entr.d.E 12/07/2002)

Gabriel además coincide con Marcos en las Convenciones anuales de Yamaha, así que el contacto al menos una vez al año está garantizado. Estas reuniones anuales que convoca Yamaha para sus “distribuidores más importantes” le ofrecen la oportunidad de convivir y contrastar opiniones con otros empresarios, directores igualmente de Escuelas asociadas. Allí conversan sobre la evolución de las mismas.

“ [...] yo, **cada año en las Convenciones, lo veo [a Marcos]**, y si no lo veo, lo llamo por teléfono.” (entr.d.E, 12/07/2002)

“yo **conozco a algunos otros Directores de Escuelas** porque coincidimos en la Convención”

“Bueno, la **Convención** es una **reunión que hace Yamaha** todos los años **con los Distribuidores más importantes**, los que son más o menos tiendas cien por cien, que ya trabajan la marca... [...] allí, un japonés nos da una charla comercial y nos presenta las últimas novedades [...] en España hay varios japoneses. Es que Yamaha no es importadora, es Yamaha-España, es decir, es una empresa japonesa. Hace años era una empresa española que importaba productos japoneses, ahora es el propio Yamaha. En España los ordenadores de aquí están directamente conectados con Japón las veinticuatro horas. [...] Es todo ya... ¡la globalización!

[...] **Nos vemos allí las caras un poco, nos presentan novedades, productos... convivimos un fin de semana.** Y entonces allí pues **coincido con gente de otras tiendas, de otras Escuelas, y comentas: ¿Cómo te va la Escuela? ¡Pues mira me va muy bien!, o ¡Pues a mí me va mal, porque yo tal ...!** (entr.d.E, 12/07/2002)

En cuanto al aspecto burocrático, la Escuela de Música genera pocos documentos oficiales propiamente dichos. Los únicos datos archivados en *Diapasón* son los solicitados periódicamente por Yamaha:

- Unos *estadillos* con la información del alumnado de la Escuela, (número de alumnos y alumnas por Curso y nivel), que se envían mensualmente justificando el pago del *royalti*. Nuria apunta en un cuaderno los datos personales de los alumnos y alumnas de la Escuela, indicando nombre, dos apellidos, fecha de nacimiento y

teléfono de contacto; Gabriel mantiene actualizadas mensualmente en el ordenador las *altas y bajas* que puedan producirse cada curso.

- Los datos del profesorado que imparte clase en la Escuela, que son solicitados anualmente desde Madrid para su actualización; allí llevan un registro completo de los Cursos de Formación realizados por cada uno de ellos, junto a otros datos personales de interés: estudios musicales realizados, etc.

“nos envían un *estadillo* que tenemos que **completar con datos del alumno**, de qué curso están haciendo, **número de alumnos de cada Curso** e incluso los **datos de los profesores**, qué Curso están haciendo, nombre, dirección...”

“Los **datos de los alumnos** [los solicitan] **cada mes**. [...] **Para facturarnos** según los alumnos que haya. [...] **Los datos de los profesores, anualmente**. [...] sólo [solicitan] esos datos”. (entr.d.E, 12/07/2002)

HABLAN LOS PADRES Y LAS MADRES DEL ALUMNADO

A continuación se ofrece la visión de los padres y madres sobre la Escuela en concreto, sobre sus instalaciones y funcionamiento³³². De las 15 personas entrevistadas, 12 opinan sobre ello. Se refieren a los siguientes temas:

2.4.1.1 LA INFRAESTRUCTURA DE LA ESCUELA DE MÚSICA

En general se comenta que necesitaría una mejora. Así, ocho madres precisan que las clases son “pequeñas”, “un poco cerradas” (m.1 A-E2) (m.2 A-E2) (m.3 B-E4) (m.1 A-I2) (m.2 A-I2) que no hay una “salida rápida [...] de emergencia” (m.1 A-I2) y se indica que aquello podía estar “un poquito mejor acondicionado”. Se observa, y parece indicativo del nivel de satisfacción, que junto a dichos comentarios aparecen rápidamente aspectos positivos y valorables de la Escuela, como que “el horario es bueno” (m.1 A-E2), que “funciona bien” (m.2 A-E2) (m.3 B-E4) (m.4 A-I2), o que “los chavales que lo llevan son superencantadores [...] son muy amables” (m.1 A-I2).

Rm: “La **clase un poquito pequeña**, pero bueno. **En verano un poquito de calor**, cuando van llegando ya las fechas... pero en general, **el horario es bueno**”. (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

Rm: “Lo único el **aula, un poco cerrada, no tiene ventilación**. Pero vamos, **por lo demás, bien**” (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

³³² A nivel general se habla de las instalaciones de la Escuela en el capítulo V: “Diseño de la Investigación” apartado 5, Primer acercamiento al Campo: La Escuela de Música *Diapasón*.

*** **

Rm: “[...] son **dos clases, un poquito pequeñas** para mi gusto y... Pero vamos, que **funciona bien**, dentro de lo modesto que es, pues funciona bastante bien, creo yo; vamos, nosotros **no tenemos ninguna queja**. Lo único eso, que hay un poco de **falta de espacio**” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

Rm: “Y **el sitio está bien** también, ¡hombre, **hubiese preferido que hubiera luz del día, pero tampoco me agobia a mí!**” (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

Rm: “[...] Y las **instalaciones, mediocres**. Yo creo que es indiscutible que las condiciones, la **acústica... el sitio es reducido**. [...] Se podría mejorar un poquito ¿no? **Yo estoy contenta de todas formas**, lo digo por ellas, que podrían...” (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

Rm: “Y después a nivel de **instalaciones**, bueno, están un poco **cutrecillas** en el sentido de que [la Escuela] está en una **segunda planta, unas clases muy chicas...** está así como muy... **no tiene una salida rápida si tuviera algo de emergencia**, en ese sentido ¿no? tienen que recorrer toda la tienda. Pero en el sentido de los **chavales que lo llevan**, son **superencantadores**, nunca te ponen pegas aunque los niños estén todos allí gritando, corriendo [Merche se ríe]. O sea, que en ese sentido **son muy amables** ¿no? ¡Y **contenta!**” (entr. m.p. 1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

Rm: “[...] **echo de menos, pues que las clases no fuesen más espaciosas**, que esté **aquello un poquito mejor acondicionado** ¿no?” (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

2.4.1.2 LOS INSTRUMENTOS DE TECLADO UTILIZADOS EN LAS CLASES DE MÚSICA

Cuatro de las madres entrevistadas opinan sobre este aspecto; tres de ellas valoran positivamente que cada alumno o alumna disponga de un instrumento de teclado en clase (m.3 A-E2) (m.3 A-I2) (m.3 B-E4) y una madre piensa que éste también es un aspecto mejorable; es el caso de Encarna (m. 1 A-E2); ella preferiría que los niños y niñas tocasen el “piano” en la clase.

“[...] el piano, es lo que pienso... que **a lo mejor el teclado podía ser un poquito mejor...**”

“[...] **¡Lo que es piano, piano!** Que el niño fuera directamente al piano para que desde chiquitito aprendiera lo que es desde el piano. Que **no sé yo si luego le va a influir lo que es cambiar de pequeño a grande**. ¡Vamos, igual no, porque tampoco... no sé pero bueno...!” (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

Respecto a este punto señalar que en la enseñanza musical Yamaha para niños y niñas siempre se han utilizado instrumentos electrónicos de teclado. En un principio el órgano *Electone* y posteriormente teclados electrónicos.

2.4.1.3 EL HORARIO

La Escuela de Música *Diapasón*, tanto en *Estrellita* como en *Infantil*, ofrece turnos de clase desde las 4,30 hasta las 6,30, dejando esta última hora para los alumnos y alumnas más mayores.

Dos madres indican que el horario de clase de 4,30 a 5,30 no es cómodo para ellas ni conveniente para los niños ya que terminan de comer y tienen que salir rápidamente para la clase; esto hace que a veces lleguen cansados o de mal humor. Se podría pensar que esto puede repercutir negativamente en su aprendizaje.

Veamos ambos casos. Ágata (m.5 A-E2) indica con respecto a su hijo Carlos que “el primer año fatal, Manolo. [...] ¡Fatal, fatal!” y que “este año muy bien”. Ella relaciona ese cambio de actitud con el horario.

“El horario el año pasado me venía muy mal- que era de 4,30 5,30- le venía mal a Carlos también, estaba cansado, acababa de almorzar y tal y este año muy bien. Ésta es una buena hora”. (entr. m. E-A 5, 05/03/2002)

Puede ser que el cambio de horario haya favorecido el interés y por tanto el despertar musical del niño, aunque no se excluyen por supuesto otros factores como son y explica su madre, que “tener un *piano* [realmente es un teclado electrónico] le ha ayudado mucho”, ha aumentado su motivación, y que este niño ha cambiado de grupo, ya que realizó *Estrellita* 1 con Corina y no pareció adaptarse convenientemente, por lo que pasó al año siguiente al grupo de *Estrellita* 2 de Nuria. Por tanto ha habido varios factores favorecedores en dicho cambio: mejora del horario, cambio de grupo y de profesora, y disponer de un teclado para poder practicar en casa.

A Manuela (m.6 A-E2) madre de Antonio, el horario de 5,30-6,30 de *Estrellita* 1 le parecía bien, pero como en *Estrellita* 2 se realizó un reajuste de grupo y Antonio pasó al horario 4,30-5,30 cuenta algo parecido a la situación descrita por Ágata; había que salir precipitadamente después de comer para llegar a la clase de Música y eso al niño no le iba bien, “¡Y ya llegaba de mal humor y ya es una bola!”

“A mí la hora de este año, que era a las cuatro y media, desde luego me venía fatal. El año pasado la teníamos a las cinco y media y me venía mejor. Estuvo el niño mejor. Porque este año era a las cuatro y media y yo llegaba del trabajo a las tres, mientras almuerzo y algo más... ¡nada! no me daba tiempo porque además al niño hay que prepararle, [...] ¡Y ya llegaba de mal humor y ya es una bola!” (entr. m.6 A-E2, 12/07/2002)

¡Hasta tal punto que Antonio no terminó *Estrellita 2*! Ahora bien, hay que señalar que de la misma forma que en el caso reseñado anteriormente, aquí existirán otros motivos aparte del horario para la desmotivación del niño; sin embargo no cabe duda que es importante, sobre todo a estas edades, que el horario se adecue a los ritmos vitales de los niños y niñas, y que puedan ir tranquilos y relajados a la clase, para que haya un favorecimiento de la situación de aprendizaje y un refuerzo del gusto por la actividad.

2.4.1.4 LA FRECUENCIA DE LAS CLASES DE MÚSICA

Las clases de Música en *Diapasón* están establecidas una vez por semana. Cuatro madres opinan sobre este aspecto en sus entrevistas. Dos de ellas, Marina (m.1 A-I2) y Azucena (m.1 B-E4) hablan favorablemente sobre esto ya que piensan que últimamente a los niños y niñas se les carga demasiado con actividades extraescolares y es bueno que tengan tiempo libre para jugar y expansionarse.

Rm: “También **me parece muy bueno a mí que sea sólo un día a la semana** porque tenemos la mala costumbre últimamente los padres de **cargar demasiado** a los **niños con actividades extraescolares**”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

Rm: [...] dar **más horas a la semana tampoco** me parece muy correcto porque los niños necesitan también tiempo para jugar y hacer otras cosas” (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

Las otras dos, Sol (m.2 A-I2) y Joaquina (m.4 A-I2) piensan que sería conveniente una mayor continuidad en la actividad. Ambas proponen dos días a la semana.

Joaquina (m.4 A-I2), madre de Lina, alumna del Curso *Infantil 2*, piensa que la niña “evoluciona muy poco” y cree que eso se solucionaría con más tiempo de clase. Aunque observa que “el horario nunca falla”, es decir, que las clases se imparten siempre, y está contenta a nivel general con el funcionamiento de la Escuela, manifiesta su deseo de que las clases de Música fueran más continuadas; “dos veces en semana”.

“[Sobre la frecuencia de las clases] Yo **me parece pocos días a la semana, poco tiempo**. [Le gustaría que fuera] **Dos veces en semana**. Lo veo muy poco tiempo. Yo lo que veo es **que ella adelanta poco, pero será ella, también, ... Igual ella necesitaría más tiempo** ... luego esto es muy duro también y... **veo que ella evoluciona muy poco**. [...] ¡Y vamos, aquí **ella está bien porque el horario nunca falla!**

[En cuanto a las condiciones] **¡Yo creo que está bien, muy bien!** (entr. m. I-A 4, 21/03/2002)

Sol (m.2 A-I2), madre de Eva (al.2 A-I2) alumna de *Infantil 2*, demanda mayor continuidad en las clases de Música porque a la niña le cuesta mucho “practicar en casa”. Piensa que una mayor continuidad en dicha actividad garantizaría de alguna forma un mayor avance en el rendimiento y aprendizaje musical.

“[...] Yo **echo de menos que quizá hubiera sido algo más continuo**, en vez de un día a la semana, **que pudiesen ser dos** [días a la semana]. Luego a mí **me cuesta** mucho hacer **que Eva se siente a practicar** en casa. Y por iniciativa propia, no se decide mucho, rara vez. [...] **echo de menos** eso, que pudiera haber **un poquito más de continuidad**.” (entr.m.2. A-I2, 20/03/2002)

2.4.1.5 EL PRECIO DE LAS CLASES DE MÚSICA EN *DIAPASÓN*

Dos madres opinan al respecto. Ágata (m.5 A-E2) indica: “Lo veo un pelín caro, porque es un día sólo a la semana”. Marina (m.1 A-I2) comenta, en la misma línea, que el precio no es accesible para cualquier persona, pero que ellos mientras puedan permitírselo y la niña esté a gusto, seguirán allí. Esto podría indicar un alto nivel de satisfacción.

Rm: “O sea, **económicamente Diapasón no es accesible para cualquiera**, porque **no es lo mismo que un Conservatorio público**, que me parece **que es gratuito**. Aquí hay que pagarlo, **pero yo mientras nos podamos permitir pagarlo y ella esté a gusto ...**” (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Sobre esto, Nuria comenta en su entrevista que es una opción que viene determinada por el tipo de prioridades de los padres y madres, ya que el precio en *Diapasón* está adecuado a lo que se oferta: material de trabajo, grupos reducidos de enseñanza y profesorado formado específicamente en esta metodología.

“[Sobre el precio de las clases y las condiciones que ofrece la Escuela] Pues ahora sale unas 5.500 mensuales, y son 4 clases... **No es caro, pero tampoco es barato**; claro, es que **depende de las prioridades de los padres** ¿sabes? [...] ¡tú apuntas al niño a sevillanas; hay 20 en la clase y van 3 días a la semana, y pagas a lo mejor 2.500! ¡Claro! pero **aquí tienes un material, grupos muy reducidos, una preparación bastante importante del profesorado**, ¡en fin!” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

En dos de los casos las madres entrevistadas no demandan mejoras y manifiestan estar contentas con las condiciones de la Escuela.

“Yo no veo que esté mal la Escuela dentro de lo que este pueblo te puede ofrecer. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: [Sobre las instalaciones] **A mí me parece bien.** Sí, a mí me parece bien. **Cada niño tiene su teclado,** (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

En líneas generales se puede decir que los padres y madres están satisfechos con la organización de la Escuela de Música; las demandas de mejora más numerosas, ocho, se centran en las instalaciones de la Escuela, aspecto del que es plenamente consciente Gabriel, quien señala en su entrevista que *Diapasón* presenta problemas de “infraestructura”, que “necesitaría ampliar el espacio”. (entr.d.E.) Otros aspectos de los que hablan los padres y madres, y que responden más claramente a intereses individuales o a situaciones personales son los horarios, la frecuencia de las clases de Música o el precio de las mismas.

Hay que señalar que las peticiones de mejora de los padres y madres siempre aparecen acompañadas de frases de satisfacción y elogio hacia el funcionamiento del personal de la Escuela y la labor realizada en ella.

2.4.2 Implicación y participación de los padres y madres en la clase de Música

En la metodología Yamaha es fundamental el apoyo y la participación de los padres y madres en la actividad musical de sus hijos e hijas. Dependiendo de la edad del alumnado y del Curso que realicen, la implicación variará al menos en lo que se refiere a presencia física en las clases de Música. Así, en *Estrellita* los padres y madres acompañan a los niños y niñas durante las clases, mientras que en *Infantil* esto no es necesario, pero se les informa periódicamente de la marcha de sus hijos e hijas y asisten a algunas clases con ellos durante el Curso.

2.4.2.1 EL CURSO ESTRELLITA: UN LUGAR PARA LA CONVIVENCIA Y EL APRENDIZAJE EN COMÚN

Marcos (d. Y) nos explica el sentido de la presencia de los padres y madres en las clases de Música de *Estrellita*: “de esta forma les pueden ayudar después en casa, jugando con ellos con la Música” Para Marcos esto plantea la ventaja de que los padres pueden pasar más tiempo con sus hijos e hijas “disfrutando, y al mismo tiempo aprender Música”. Antes de comenzar el

Curso *Estrellita*, se organiza una reunión con los padres y madres donde se les explica el sentido de la metodología y el porqué de su implicación en la enseñanza musical de sus hijos e hijas. Según él, si esto no se aclara convenientemente, se corre el peligro de que no entiendan el verdadero sentido del Curso *Estrellita*.

“En principio tenemos que hacer una charla, **tener una reunión con ellos para explicarles qué vamos a hacer con sus hijos y de qué forma se tienen ellos también que comprometer con estos Cursos**, porque **no es un Jardín de Infancia** donde se pueda dejar a los niños. Ellos **tienen que colaborar** y tienen que **jugar con ellos ya sea en casa o en clase**, con lo cual lo primero es explicarles [...] qué van a hacer en los dos próximos años cuando se trata del Curso *Estrellita*. Y ya no digo más **si continúan con otros Cursos**. Y por eso es importante estas **reuniones, y periódicas** diría yo, cada 5-6 meses habría que, por lo menos ir **presentando el nuevo libro que van a hacer, y a dónde vamos a ir a parar con toda esta enseñanza**”. (entr.d.Y 08/05/2002)

En las clases de Música los padres y madres suponen un apoyo para los niños y niñas, y se requiere de ellos la implicación en el aprendizaje de sus hijos e hijas mediante la participación activa.

“ [...] **la mayoría de ellos no son Músicos** pero cuando llegan a clase incluso **pueden enseñarles, ayudar a colocar la mano** porque hablamos siempre de que **las clases son colectivas**, de 7-8 niños, no siempre el profesor o profesora está encima de uno, viendo cómo está su posición; **ahí los padres ayudan mucho**”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

Para **Nuria** (pr. 1) los comienzos musicales a la edad de 4 años requieren el apoyo familiar. Se pretende imbuir al niño en el mundo de la Música, conseguir que “forme parte de su vida” Y para ello: “¿qué mejor manera que implicar a los padres?”

“Se supone que los **niños** vienen a clase de Música con **4 años** y no se trata de que los manden a la clase de Música una hora semanal y hasta la semana que viene, sino **que la Música y las clases de Música formen parte de su vida**. Que **pongan la cinta en el coche, que ensayen con ellos [en casa]; que realmente forme parte de su vida**. Y entonces: **¿qué mejor manera que implicar a los padres?** Luego también, los niños **no tienen la suficiente madurez como para practicar ellos solos en casa**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Para **Marta** (pr. 3) la presencia de los padres y madres en la clase de Música de *Estrellita* supone fundamentalmente una ayuda en clase para el docente y “un refuerzo musical, un refuerzo de conocimientos” en el hogar. Ella lo considera un “acierto” de esta metodología.

“Los padres en *Estrellita* en principio para mí es una **ayuda fundamental** en la clase por el tema de que son **niños muy pequeños** y **extrañan** enseguida al profesor y... si hay algún ataque de llanto o tal, pues el padre está ahí para calmar al niño. Eso a nivel personal, pero luego **en cuanto a la enseñanza**, ellos están aprendiendo con los niños, entonces ellos **son un refuerzo musical, un refuerzo de los conocimientos que está el niño adoptando**; y llegan a casa y si el niño quiere sentarse a tocar el teclado tiene a su padre que ha estado estudiando lo mismo que él y **lo puede ayudar** y le puede poner la cinta y **sabe cómo enfocar cada pieza porque aquí la ha trabajado en clase**, o sea, que en ese sentido sí que **es un acierto para mí lo de la presencia de los padres**”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Para **Mabel** (pr.4) la presencia de los padres y madres en la clase, aunque favorece las relaciones interpersonales y ofrece la posibilidad de coordinar los esfuerzos a la hora de trabajar con los niños y niñas, puede presentar el problema de que “a veces ponen en entredicho tu actuación [...] Y con sus derechos se meten en nuestro terreno”

“Yo lo veo muy importante aunque es un **arma de doble filo**. Tiene sus **cosas positivas y negativas, aunque más positivas**. Positivas son que **estamos en contacto padres, niños y nosotros**, que hay una **mejor relación en clase y mejor ambiente**, que **nos ponemos de acuerdo** entre los dos a la hora de tratar al niño, y **en contra** que **algunos padres**, con toda su buena voluntad, **a veces ponen en entredicho tu actuación**: *jesto no, porque en vez de esto, que mi niño lo haga así!* Y con sus derechos **se meten en nuestro terreno**. Entonces, **tenemos que aprender a ponernos en nuestro sitio**. Yo tengo que aprender mucho en este sentido”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Acompañantes del alumnado

Acompañar al hijo o a la hija a la clase de Música supone la adquisición de un compromiso, una tarea ineludible una vez escogida, que puede ser compartida por los dos miembros de la pareja o asumida por uno de ellos. Se ha observado³³³ que mayoritariamente asumen esa tarea las madres. Pero veaos que opina al respecto los propios protagonistas.

Grupo *Estrellita* A

Encarna (m.1 A-E2) acompaña siempre a su hija Silvia. Y “a veces el hermano también” “El padre no puede [...] Está trabajando”. Contrastada la

³³³ Ver presente capítulo apartado 1.2, Implicación y participación de los padres y madres en las clases de Música.

opinión con la de la niña, a Silvia le gusta que le acompañen su madre y el hermanito.

Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) tienen repartida la tarea ya que tienen dos hijos estudiando en *Diapasón*. Habitualmente Rafa se encarga del hijo mayor mientras que Fátima acompaña a Esther. Si surgen dificultades, se turnan. Parece que los dos están plenamente concienciados y asumen la tarea por igual. A la niña le da igual quién le acompañe a la clase de Música, no muestra preferencias en ese sentido.

Rp: “Pues **habitualmente yo llevo al niño y Fátima lleva a la niña**, lo que pasa es que como **no siempre podemos hacerlo así, por la enorme cantidad de trabajo**, porque **nos hemos puesto enfermos** alguno... cuando ha ocurrido esto, pues el otro ha realizado el trabajo, el llevarlos allí ¿no? O sea que **en principio lo que teníamos previsto era que yo iba con R. y Fátima iba con Esther**. Lo que pasa es que **al final este año estoy yendo yo más veces con Esther de lo que teníamos previsto en un principio**”. (entr. m.p. 2 A-E2, 08/03/2002)

Alicia (m.3 A-E2) manifiesta que considera importante que “sea uno de los dos el que le haga el seguimiento” para no perderse. El primer año, en *Estrellita* 1 acompañó ella a Mamen casi todo el curso, pero como estaba embarazada, cuando dio a luz tuvo que ser sustituida por el padre. En *Estrellita* 2 indica “casi siempre vengo yo, porque es que creo que este año ya es mucho más difícil” Alicia estudió algo de Solfeo y de esta manera, yendo ella a las clases con la niña, después puede ayudarla en casa. Mamen prefiere que la acompañe su madre a las clases de Música.

“ [...] **el año pasado** como iban a un **ritmo más lento** y **yo he estudiado algo de solfeo** pues a mí **me resultaba relativamente fácil**, [...] si no venía con ella a las clases, pues luego me incorporaba, que yo cogía el ritmo rápidamente. Y como estuve **embarazada** [...] **tuvo que sustituirme el padre** en vez de venir yo. [...] **Este año casi siempre vengo yo**, porque es que creo que ya [...] **es mucho más difícil** que el año pasado y el otro día faltó una clase – que ella no suele faltar – y ya a la siguiente clase yo vi que estábamos un poco perdidas, lo que pasa es que ella lo coge muy rápido todo – entre risas: ¡mucho más rápido que yo!- pero yo le decía: ¡Mamen, no podemos faltar ya a ninguna clase! **y tengo que venir yo porque si no, luego en casa no la puedo ayudar**”. (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

Reyes (m.4 A-E2) manifiesta ser ella siempre quien acompaña a Teresa a clase. No ofrece más explicaciones sobre el tema. La niña indica que le gusta ser acompañada por su madre.

Ágata (m.5 A-E2) indica igualmente que acompaña ella siempre a su hijo Carlos a las clases de Música. “El padre se excusa en que tiene mucho trabajo”.

Cuando se pregunta a Carlos quién quiere que le acompañe a la clase de Música, el niño indica: “Pues, mi papi” Al preguntárselo nuevamente por si acaso no había entendido bien la pregunta, reitera su contestación.

Manuela (m.6 A-E2) indica que empezó ella acompañando a Antonio a las clases, “pero por el horario y por la actitud del niño, pues nos turnábamos. Ya al final venía casi más el padre que yo”

Grupo Estrellita B

Azucena (m.1 B-E4) indica “A todo lo acompaño yo, porque el padre no... no tiene tiempo” Jesús (al.1 B-E4) desea ser acompañado por su madre.

Elvira (m.2 B-E4) dice “¡Yo, yo!” entre risas, cuando se le pregunta quién acompaña al niño a las clases. “Es que no existe posibilidad [...] [su padre] está toda la tarde trabajando” Pablo (al.2 B-E4) es muy consciente de ello y cuando se le pregunta contesta así: “Mi madre, porque mi padre no puede”

Araceli y Julio (m.p.3 B-E4) se turnan en llevar a Pilar (al.3 B-E4) a las clases de Música. Depende fundamentalmente “del horario”. Así en *Estrellita 3* era normalmente acompañada por su padre, mientras que en *Estrellita 4* la está acompañando su madre.

Rp: [Sobre quién acompaña a la niña a clase] “**Este año** está yendo **ella**; **el año pasado fui yo**”.

Rm: “...**ha dependido del horario** porque si le cogía en horario de trabajo a él o no podía, iba yo, pero en principio se iba encargando él, lo que pasa es que ya... este año he sido yo”.

Rp: “Pero por el horario, vamos”. (entr. m.p.3 B-E4)

Pilar dice preferir ir acompañada por su madre a las clases de Música “Bueno, mi padre canta mejor que mi madre... ¡pero, mi madre!” (al.2 B-E4).

Se puede concluir por tanto que en los dos grupos observados del Curso *Estrellita*, son las madres las que asumen mayoritariamente el acompañar a sus hijos e hijas a las clases de Música. Son ellas las que se implican. De los 9 casos, tan sólo en cuatro de ellos los padres *sustituyen* a las madres cuando es necesario, o *se turnan* en dicha actividad. Por otro lado se detecta que los niños y niñas están conformes con esa situación, que muestran en general su preferencia por ir acompañados por sus madres. El único caso diferente es el de Carlos (al.5 A-E2) que indica preferir que le acompañe “su papi” aunque la realidad es que siempre es acompañado por su madre.

Opiniones de los padres y madres acerca de acompañar a sus hijos e hijas durante las clases de Música

Para **Nuria** (pr.1) “hay de todo”. A unos les gusta ir con sus hijos e hijas a las clases porque eso supone transmitirles su amor por la Música, y a otros, “a lo mejor no les gusta tanto” les cuesta más acompañarles, o no tienen el tiempo para ello.

“Sí, **hay de todo**. Hay **a quien les gusta venir** porque [...] en general los padres que traen aquí a sus niños [...] y pierden una hora de su vida **para acompañar a sus hijos, es que les gusta la música**. Porque al niño le puede gustar, pero realmente el que lo tiene que traer es el padre, entonces lo más normal es que **traen a los niños porque al padre o a la madre le gusta la música, o porque quieren establecer que al niño le guste ¿no?... Y es una forma de llegar a eso**. Entonces si les gusta pues no tienen problema. **Hay veces que a lo mejor no les gusta tanto como para sacrificar una hora de su vida, y otras veces es que no pueden sacrificarla porque no la tienen ¿no?”** (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Lo dicho por Nuria se confirma en las opiniones de los padres y madres. Algunos opinan que supone un “apoyo” para los niños y niñas, y una ayuda para la profesora, ya que así los estudiantes “están más centrados en el trabajo”.

“es un **apoyo para ellos**, a la hora de... **la maestra no puede con todos**. Yo lo veo positivo, vamos”. (entr. m.1 A-E2)

*** **

Rp: [...] “Hombre, yo creo que **ellos aprovechan más estando nosotros allí, [...] no tienes que decirles que se callen** en ningún momento. Ellos **están más centrados en el trabajo**. En una clase de estas edades no sé lo que ocurrirá sin los padres, pero me imagino que algún tiempo se perderá en tenerlos controlados ¿no?” (entr. m.p.2 A-E2)

*** **

“cuando son pequeños es una historia, porque **a lo mejor tú dejas al niño con 4 años allí** y el niño **se te pone a llorar a los diez minutos** que no ve a su madre; puede ocurrir ¿eh?” (entr. m.3 B-E4)

Otros en cambio, opinan lo contrario. Así por ejemplo, **Ágata** (m.5 A-E2) no considera muy necesario que los padres y madres acompañen a los niños y niñas durante la clase de Música y más concretamente en el caso de su hijo; piensa incluso que Nuria trabajaría más cómodamente si ellos no estuviesen allí. En la misma línea **Fátima** (m.2 A-E2) piensa que aunque los niños y niñas se controlan mejor si están los padres y madres, sin su presencia a veces prestan más atención a la profesora, con lo cual tampoco sería tan necesario que estuvieran. **Araceli**, (m.3 B-E4) madre de Pilar, alumna de *Estrellita 4* plantea

que los niños son ya mayores y no es necesaria la presencia de los padres y madres en la clase.

“¡Hum! ... **Yo creo que no, no.** Incluso creo que **Nuria trabajaría más tranquila sin las madres,** ¿no? hombre, porque... yo ya se lo he dicho, si le tiene que decir a mi hijo: *¡quédate quieto, parado!* Que es que él no se quedaba sentado nunca: *que tiene el culo picado, que si se sienta así, que si se sienta así,* que se lo diga, pero **a lo mejor se corta un poco** porque estoy yo. Y **una maestra en el “cole”** cuando no están los padres pues **pone disciplina** y a ella, puede que le dé un poco de apuro. **Quizás si no viniera no haría falta, no”**.(entr. m.5 A-E2 05/03/2002)

*** **

Rm: “yo **a veces no lo veo especialmente necesario que estemos,** porque por un lado **los niños parece que se controlan un poquito más** ¿no? pero también con los padres tienen más confianza; yo creo que **cuando no estamos los padres prestan más atención**” [...] **A lo mejor el primer año sí,** pero ya **a partir del segundo, yo pienso que estarían mejor solos los niños”**. (entr.m.p.2 A-E2)

*** **

Rm: “Sara, tú sabes que este año **una clase como la de Pablo, Pilar y Jesús, perfectamente se podría llevar con los tres niños solos. Son niños muy responsables,** vamos, ¡muy responsables!, son niños que **no dan mucha... lata,** desde mi punto de vista”. (entr.m.p.3 B-E4)

Esta última idea señalada por Araceli (m.3 B-E4), que los niños y niñas de *Estrellita 4* podrían funcionar perfectamente solos, concuerda con lo indicado por Marta (pr.3) en su entrevista, que a partir de los siete u ocho años el niño funciona perfectamente sin necesidad de la presencia de los padres y madres en la clase.

Ya **hay una edad en que al niño le sobra el padre en la clase,** ¡totalmente, vamos! [Se ríe] Hay una edad en la que el niño, **sin padre está mejor** en la clase y **funciona con mucha más libertad** porque **el padre parece que lo cohibe.** [...] a los **siete años u ocho,** el niño **funciona ya perfectamente con el profesor sin padres, vamos.** (entr. pr. 3, 23/05/2002)

En realidad también **Marcos** en su entrevista señala que a los 6-7 años, edad con la que se supone han terminado *Estrellita* y comienzan el Curso de *Extensión*, “ya no es necesario que estén los padres”. El problema surge porque los 4 niveles del Curso *Estrellita* se alargan en el tiempo, y así encontramos cursando *Estrellita 4* a niños de 7-8 años. Parece lógico pensar que estos niños por su nivel de madurez ya no necesiten ir acompañados de los padres y madres a las clases.

Nuria igualmente lo indica en su entrevista:

“Por ejemplo sí es verdad que ya **con los de Estrellita 3 y sobre todo con los del 4, son tan mayores que realmente a lo mejor ya no haría falta que vinieran** [los padres y madres], pero claro, eso es problema de que **como se extienden tanto en los libros**, pues claro, ya no haría falta que viniera. Pero **si ese libro lo hubieran terminado con 6 años, sí**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Marta nos lo corrobora con un ejemplo:

“este año **los Estrellita 4**, veo **un poco absurdo que los padres estén aquí**, la verdad, porque **yo trabajo perfectamente con ellos**. También ha coincidido que **son niños muy maduros**, cosa que está muy bien, y **trabajan muy bien**, que **me hacen caso** perfectamente... y los padres, la verdad... ¡claro! es por la edad”. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Otra idea que surge en las entrevistas es que acompañar a los niños y niñas ayuda a “saber por dónde van” y por tanto es positivo para poder ayudarles luego en el trabajo en casa. En muchos casos esa implicación de *enterarse* de lo que se hace en clase conduce a un aprendizaje indirecto muy valorado por los padres y madres. Además, el hecho de poder realizar una actividad en conjunto con su hijos o hijas también supone para ellos motivo de satisfacción.

“En realidad es un poquito **la parte ésa de saber por dónde van ¿no? para ayudarle** a la hora de aprenderlo **luego en casa**”. (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

Rp: [...] “Pues **yo he aprendido muchas cosas allí** [en la clase]. La verdad es que sí. Por ejemplo yo todo **el tema de la notación musical** y eso, para mí era totalmente desconocido y siempre me ha parecido algo como de difícil acceso ¿no? Sin embargo, ¡hombre, no digo que sea sencillo!, pero **he visto que es un lenguaje...** vamos, que **me he acercado un poco a ese otro mundo de la música en la partitura, a un nivel muy simple, pero que ha sido interesante**”. (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rm: [sobre acompañar a la niña a la clase de Música] “Hombre, por un lado muy bien, porque **es verdad que la niña, si tú no la acompañas luego no puedes ayudarla a ensayar**” (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

[Sobre acompañar al niño a las clases de Música] “Al principio no lo consideré necesario. Es más, yo **para él no lo considero necesario, pero para mí sí porque yo estoy aprendiendo a la vez**. Yo no tenía ni idea, yo me podía sentar y cada vez que sonaba eso me sonaba algo y nada más, pero **ahora sé lo que es poder sacar las notas** y eso y... **¡estoy aprendiendo!** Me da hasta vergüenza casi decirlo, pero es así”. (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

“como madre yo **lo veo muy bien** [acompañar a los niños a clase]. Yo creo que **un padre se siente orgulloísimo nada más de poder participar con el hijo**

porque **pocas son las actividades** que son **padre-hijo**. (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

[Sobre si le gusta permanecer en las clases con el niño] “Sí, sí, sí. También **es una forma de aprender, aunque sea indirectamente**; a veces **incluso he pensado** –lo que pasa es que claro, yo tengo el tema del niño que no sabría con quién dejarlo– **dar clase yo, aparte, de alumna**; también me atraería”. (entr.m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

“Además **me gusta** ¿eh?[acompañar al niño a las clases] Sí, porque **de hecho yo aprendí a tocar el piano viendo a los niños**. Las canciones de los niños me las sé yo, ¡como Pablito ensayaba! Ahora tiene menos tiempo, entonces ya... **¡hasta el libro 3 me las sé yo!**” [se ríe divertida]. (entr.m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: A mí sí, [le gusta acompañar a su hija a clase] y **yo he aprendido mucho, también**.

Rm: Porque yo **creo que el Método lo que pretende es que el padre se implique al cien por cien y que sepa por donde va el niño y lo que el niño tiene que hacer, lo que ha progresado, que en casa le exija que ensaye**, que mire a ver lo que ha dicho... ¿entiendes?

Rp: por ejemplo la madre de Jesús, [se refiere a m.1 B-E4] ella podemos decir que ha aprendido música a la vez que el niño [...] Ella es una madre totalmente implicada, volcada ... (entr.m.p.3 B-E4)

Pero no cabe duda que para los padres y madres supone un esfuerzo acompañar a los niños y niñas y centrarse en la actividad musical cuando cada uno tiene sus preocupaciones. Como indica Rafa (p.2 A-E2) “a lo mejor tienes cosas que hacer y te tienes que estar allí” Entonces se habla de aburrimiento, de que a veces se pierde el interés porque lo que se plantea en la clase “es muy repetitivo; es para los niños” como comenta Fátima (m.2 A-E2), o de que realmente no sirve para mucho acompañarles porque cuando el nivel de dificultad aumenta, los padres y madres no son capaces de seguir la clase y ya no pueden ayudarles en casa. Éste se señala como otro de los motivos de la pérdida de interés de los padres y madres por acompañar a sus hijos a las clases de Música.

Rp: “Aunque **a veces** también reconozco que **te aburres**; llega un momento en que a lo mejor **tienes cosas que hacer** y te tienes que estar allí, y **algunas veces resulta interesante y otras no tanto**”. (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rm: Y luego **llega un momento**, por ejemplo, yo a R., aunque fuera con él, **no lo podría ayudar**, (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rp: Bueno, **yo voy con él normalmente y yo ya no puedo ayudarlo**. [...] ¡Ellos tienen una facilidad que nosotros no tenemos! (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rm: **Yo me aburro un poquito, la verdad**. ¡Hombre! te agrada porque vas con la niña, la ves y eso, claro, pero [la clase] está orientada para los niños, y

normalmente también **los padres tenemos cosas que hacer** y yo a veces pues me aburro un poquito, porque **es muy repetitivo**; es **para los niños**, y **para que yo la aprovechara tendría yo que estudiar mucho a la vez** y como no lo estudio ... para mí, la verdad, **yo preferiría dejar a la niña**. (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

Rm: Al principio [...] **me aburría**, y también, **¡como tenía tantas cosas que hacer!**, [...] y **da vueltas la cabeza pensando en lo que una tiene que hacer....**(entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Tan sólo los padres de Pilar reflejan un aspecto diferente, ofreciendo otra visión sobre la forma en que se participa en la clase de Música. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4) indican que la participación de los padres y madres en la clase de Música es “mínima”. Julio por ejemplo se pregunta cuál es la función de los padres allí.

Rp: “si quieres que te sea totalmente sincero...[...] **¡yo todavía no sé cuál es la función de que vayan los padres con los niños al curso!**”

Rm: “Yo creo que es importante”. (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Araceli habla entonces de que cuando los niños son pequeños es necesaria la presencia de los padres y madres. Julio insiste en que “los Cursos están planteados para que vayan los padres. ¡Y no sólo el primer año, todos los años!

Rp: “a mí cuando me dijeron: *vamos a llevar a Pilar a tal... y van con los padres*. Decía yo: *¡pues a ver lo que hacemos!, porque si vamos, será para hacer algo ¿no?*” (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Araceli da entonces su opinión, reflejada anteriormente. Piensa que el Método persigue la implicación de los padres y madres, que sepan por dónde va el niño o la niña, lo que progresa, y que le ayuden en casa a ensayar. Julio insiste:

Rp: “Bueno, pues **si se trata de eso, sí...** ahora **si se trata de que el padre tenga otra función allí en la clase, yo desde luego no la veo**. [...] No sé, a lo mejor yo lo estoy diciendo porque yo toco música y entonces para mí sería mucho más fácil ¿no? Comprendo que a un padre que no sepa tocar ningún instrumento, llega allí y le dicen: *¡participe usted!* y dice: *¿yo que hago aquí, no?*”

Rm: “**A mi marido le hubiera gustado decir: ¡ahora los padres vamos a hacer la mano derecha y los niños la mano izquierda!**”

Rp: “¡Claro!”

Rm: “Es que, ¡yo así estaría mucho más atenta!”

Rp: “[...] Pero la **participación del padre** allí en la clase, **no sé, yo creo que ésa no es la finalidad**”. (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

En definitiva demanda una participación más activa en clase, aunque piensa que eso sólo sería posible con padres y madres que entendieran un poco de Música o que siguieran las clases con relativa facilidad. De este modo se inclina a pensar que la finalidad será la indicada anteriormente por Araceli.

Rm: “[...] si es porque los padres participen, **la participación no se cumple**, por lo menos **por parte de los padres**”. (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Rp: “**Para que los padres participaran más, tendrían que tener una cierta inquietud musical**, ¿sabes? Porque para un padre que no la tenga es aburrido”, (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Se ha reflejado este caso en particular porque se observa que en general los padres y madres no profundizan en cuál es su función en las clases y se advierte desinformación general sobre el tema, lo que puede conducir a una actitud un poco pasiva en las clases. Se detecta la necesidad de indagar nuevamente sobre este tema, preguntando a los padres y madres por el tipo de participación que creen realizar en las clases, y a las profesoras por la información que sobre este tema se ofrece a los padres y madres al comenzar el Curso *Estrellita*.

Indudablemente lo que sí es cierto es que “cada semana los padres saben cómo van los niños” y esto es “algo muy bueno en *Estrellita*” (entr.d.Y.) como nos indica Marcos.

2.4.2.2 EL CURSO INFANTIL: IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN LAS CLASES DE MÚSICA

El Curso *Infantil* para niños y niñas a partir de los 6 años, tiene unas características diferentes al Curso *Estrellita*, fundamentadas en el momento evolutivo y de aprendizaje característico de estas edades.

Tal como indica **Marcos**, en este Curso “como comienza a los 6-7 años [...] ya no es necesario que estén los padres” Aún así, se mantiene un contacto directo con ellos y se les invita a asistir a algunas clases, periódicamente, para que puedan realizar un seguimiento de los avances y evolución de sus hijos e hijas.

“**nosotros siempre aconsejamos, por lo menos una o dos veces al mes, que éstos entren en la clase, por lo menos para ver cómo van sus hijos.** [...] lo que hacemos es **invitarlos** cada mes o cada dos meses **a una actividad que llamamos Conciertos de clase** y ese día pues entra el padre, **puede hablar con la profesora y saber cómo va su hijo.** Pero **ya no hace falta esa ayuda** que sí es **necesaria en 4-5 años**, porque ya el niño con 6-7 años se maneja solo, inclusive

el poco trabajo que se mande para casa [...] y por eso digo que ya no es necesario la presencia de los padres. Pero de vez en cuando **es bueno que asistan a estos conciertos de clase que damos**". (entr. d. Y. 08/05/2002)

Para **Nuria** la implicación de los padres y madres en *Estrellita* hace que muchas veces los niños y niñas ensayen más en casa; "los padres se implican y saben que si no lo ha practicado, la semana siguiente no va...¿sabes?" Parece ser que en *Infantil* no ocurre así. Aunque se supone que los niños y niñas tienen más madurez para poder trabajar solos en casa, ella piensa que si hubiera más implicación por parte de los padres y madres, los niños y niñas estarían más motivados y progresarían más musicalmente.

"En Infantil, con seis años, los padres no vienen ya porque se supone que los niños ya tienen más madurez para asumir el trabajo solos [...] y los conceptos y la técnica solos. Yo creo que sería estupendo que vinieran también los padres. Es más, a veces se les invita, pero al no ser con la constancia de Estrellita, se les va... no pueden ayudarlos a la práctica en casa". (entr. pr. 1, 04/05/2002)

De los 6 padres y madres entrevistados de *Infantil*, cuatro madres llevan siempre a sus hijas a Música (coincide que son todas niñas) y en los dos casos restantes, en uno el padre se turna con la madre dependiendo del horario, y en el otro, es un hermano mayor de la niña quien va a veces a llevarla o a recogerla en vez de su madre.

Respecto a los 6 **padres y madres** entrevistados de los grupos de *Infantil*, las opiniones sobre si sería conveniente entrar siempre en las clases de Música con los niños y niñas, tal como ocurre en *Estrellita*, o sólo de vez en cuando como lo hacen en *Infantil*, varían.

Marina (m.1 A-I2), **Sol** (m.2 A-I2) y **Ana** (m.2 B-I4) piensan que sería interesante entrar siempre a las clases.

Marina y Sol ven el beneficio en el apoyo y refuerzo que se les puede prestar luego a los niños y niñas en el hogar. Hay que indicar que ellas estuvieron acompañando a sus niñas en las clases de *Infantil* 1 con bastante asiduidad. En *Infantil* 2 no lo han hecho, y notan la diferencia, como se expone a continuación.

Marina (m.1 A-I2) por ejemplo se pregunta, a modo de reflexión, si los padres y madres no entran con los niños y niñas en las clases de *Infantil* porque "llegas, dejas al niño y aprovechas esa hora para hacer algo" o "porque los hijos no nos dejan ya porque son más mayores".

“En mi caso yo estoy abajo esperando, es decir, que a mí me apetecía entrar, más que nada además porque yo **luego a ella le puedo ayudar si un día quiere practicar en casa**, por lo menos sé lo que está haciendo. Yo no entiendo de notas, pero del sonido sí. Entonces sí le puedo decir: *jeste sonido no es, ese sonido es otro!* **Al no entrar, ahora mismo ella practica, y la tengo que dejar sola, porque yo no me entero de nada. Me parece bien que los padres entrasen si ellos van luego a practicar en casa.** (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

A ella le apetecería entrar para poder realizar luego el seguimiento de Merche en casa pero no lo hace por no incomodar a la niña; parece que ella se siente mejor si su madre no está allí. Efectivamente Merche confirma en su entrevista que le gusta que su madre la acompañe “algunas veces” a clase. Cuando se le pregunta si querría que la acompañase siempre, responde: “No”.

[...] “**no he entrado** en principio **porque Merche no me dejaba, no quería que entrase. Se sentía incómoda si yo estaba allí**, porque nada más que era yo. Y entonces claro, entre ellos mismos parece que se es como la pequeña -yo pienso ¿eh?- porque la madre está ahí. Y claro, **ya llegan a una edad en que quieren esa independencia y no quieren que el padre entre.** [...] **El año pasado entrábamos...** [...] **la madre de Eva y yo**”. (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Marina piensa que es mejor acompañar a los niños y niñas en la clase. Nos cuenta la diferencia entre el primer año en el que entraba con la niña a clase y éste en el que no lo hace.

“Como yo la acompañaba [ella el año pasado entraba en clase con Merche] yo **me sabía las canciones**, entonces mientras íbamos **en el coche las íbamos cantando. Este año como no la acompaño** [se refiere a que no entra en las clases con ella] pues **todo eso se ha perdido**, en cierta forma. **Ella no me canta las canciones a mí**, claro, yo no me las puedo aprender, con lo cual yo tampoco la puedo incitar a que ella las vaya cantando y las repase. O sea que lo de que **entremos los padres me parece mejor idea que la de que no entremos, porque si no después no puedes hacerle el seguimiento**”. (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Para Sol (m.2. A-I2) el Curso *Estrellita* e *Infantil* son bastante diferentes. Califica *Estrellita* de “muy bueno” e indica que “en *Estrellita* [los padres acompañan a los niños y niñas porque] se supone que luego hay que trabajar en casa”. Se pregunta por qué en *Infantil* no se hace de la misma forma.

“yo veo un poquito de **desfase** porque me parece que **es muy bueno el Método Estrellita y no veo por qué no hacerlo así en el Método Infantil** ¿no? Pues sí que **me parecería**, teóricamente al menos, **adecuado que hubiera un seguimiento en casa y todo esto**”. (entr. m.2 A-I 2, 20/03/2002)

El problema fundamental en su caso es el tiempo. Sol el primer año entraba en las clases con Eva e incluso se sentaba en uno de los teclados que quedaban libre y practicaba a la vez que los niños.

“Yo incluso en un primer momento **me entusiasmé** con la cosa y **quise aprender**, y ya ves que incluso yo sola **me ponía a practicar las canciones**” (entr. m.2 A-I 2, 20/03/2002)

Se implicó totalmente; “estuve yendo prácticamente todo el curso” y “luego yo trabajaba con ella en casa” Ahora tiene menos tiempo, y como “ella cogió el ritmo y se adaptó a las clases” Sol indica: “ya estoy dedicando esas horas a cosas mías porque lo necesito”. En ese sentido le beneficia que el Curso *Infantil* sea, como ella lo califica, “tan independiente” (entr.m.2 A-I2).

[...] “ahora mi situación ha cambiado y no puedo, no puedo dedicarle tiempo a esto ¿no? Y **en ese sentido pues me viene bien que el Método sea tan independiente** ¿no? Y por otro lado veo que **ella también se ha adaptado** a hacerlo así y que **no lo necesita**. (entr. m.2 A-I 2, 20/03/2002)

Por tanto, se da cuenta que este año “controla menos” lo que hacen los niños y niñas en clase, y eso dificulta el seguimiento en casa, pero por otro lado agradece no tener que implicarse tanto porque ahora no tiene el tiempo necesario para poder hacerlo. “Ya controlo menos cómo están trabajando; a lo mejor algún día entro en clase, me lo pide ella...” (entr.m.2 A-I2) Por su parte Eva manifiesta que le da igual que su madre entre con ella a clase o no.

Ana, (m.2 B-I4) madre de Isabel y Rosa, alumnas de *Infantil 4*, indica que “a veces” las madres entran en las clases y acompañan a las niñas en ellas. Esto le agrada. Ante la pregunta de si le gustaría acompañar siempre a las niñas como se hace en *Estrellita* contesta “Sí, me gustaría”. (entr. m2 B-I4). Las niñas indican por su parte que les gusta que las madres entren con ellas en la clase. “Algunas veces sí entran para ver las canciones” comenta Isabel (al.2 B-I4)

Dolores (m.3 A-I2), **Joaquina** (m.4 A-I2) y **Petri** (m.1 B-I4) indican en cambio que está bien entrar de vez en cuando a las clases para ver los avances de las niñas, pero que no es necesario siempre.

Dolores (m.3 A-I2) destaca que “los niños tienen que desenvolverse bien con los profesores” y que luego los padres deben estar atentos a la evolución, en casa. Su hija Lola (al.3 A-I2) nos dice que le gustaría que “su tía” fuera con ella a clase.

“[...] quizás **para padres que tengan algún conocimiento de Música** y luego también los **niños sean más maduros**, vendría bien a lo mejor; **alguna vez, no siempre, porque el maestro tiene que tener su sitio y los padres tenemos mucha guasa**. [Nos reímos] [...] pienso que alguna vez podría ir para ver cómo va la orientación, cómo le puede ayudar si tiene un teclado en casa, [...] **de vez en cuando**; pero así como siempre no lo veo yo bien, yo creo que **los niños se tienen que desenvolver bien con los profesores**, se tienen que pelear con ellos, y los profesores con los niños, [...] luego [los niños] **se dejan llevar porque están ahí los padres**, empiezan con los mimos y con las tonterías y no evolucionan como deben. Yo pienso que hay que dejarlos a los profesores. Y luego está **lo que tú veas en casa, si tienes tu teclado pues le ves la evolución** (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

Joaquina (m.4 A-I2) piensa que con ir de vez en cuando, “ya llega” porque la niña se distrae mucho cuando ella está en la clase. Por su parte su hija Lina (al.4 A-I2) manifiesta que le da igual estar sola o acompañada en clase.

“**De vez en cuando, cuando ella me lo ha dicho, he venido**. Pero yo veo que **más no, porque ella se distrae mucho conmigo**. Está muy pendiente de mí, de que yo estoy aquí, entonces **yo creo que sola ella**; como es ella la que lo tiene que ... Si yo la pudiera ayudar en algo, entonces vendría más, pero yo creo que no, **yo creo que ya llega**. (entr. m.4 A-I2, 21/03/2002)

Petri (m.1 B-I4) cree que no es conveniente estar siempre con ellos en clase porque los niños y niñas se distraen más, prestan menos atención a la profesora, están “más alborotados” cuando están los padres delante. Por otro lado asistir sólo de vez en cuando tiene para ella otra ventaja: se valoran más los avances realizados por los niños y niñas. Su hija Virginia indica que le gustaría que su madre estuviera con ella en clase pero “lo que pasa es que me pongo un poco nerviosa y se me va la voz”.

[Sobre si le gustaría acompañar a su hija siempre en las clases de Música] “Si te digo la verdad, **no**. Yo creo que los padres muchas veces pecamos de demasiado estrictos. Cuando estuvimos en Navidad, o ya con cada Festival hay veces que estuvimos y **se ponen como más alborotados, hacen menos caso y tiene que insistir Nuria para que presten un poquito de atención**; entonces creo que no, que **se puede controlar mejor a los niños sin que estén los papás** y luego también, si lo miras **desde el punto de vista de adelanto**, también **lo valoras más**, porque de un año a otro ves que avanzan más; ellos en casa no te dicen: *¡mamá, ésta es tal y ésta es cual!* No, ellos te tocan, pero no se ponen contigo a decirte qué nota es. Entonces **cuando llegas aquí y ves cómo responden a las preguntas de Nuria: ¡ésta es Do, ésto es lleno, ésto vacío...! pues dices: ¡Uy! ¡Lo que saben estos niños!**. No sé. Lo valoras un poquito más y ellos lo ven. Ellos se dan cuenta. Ellos te miran, se ponen así como los ‘pavitos’ reales como diciendo: *¿Has visto mamá, como yo...?* Pero **si fuera todos los días sería imposible, y sobre todo para la profesora**”. (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

Se puede concluir con respecto a este punto, que aunque las opiniones sobre si acompañar a los niños y niñas en las clases de Música debe ser algo permanente u ocasional varían, 4 de las madres entrevistadas consideran que es importante realizar un seguimiento en el hogar. Quizá ahí esté la clave. Posiblemente no se trate tanto de *presencia* o *ausencia* de los padres y madres como de animar a los niños y niñas a realizar las actividades musicales en el hogar, cantar las canciones con ellos, escuchar cómo tocan el teclado... servirles de apoyo, en definitiva. Pero ahí aparece también el gran *handicap*: si los padres y madres no están en las clases y no saben Música, ¿cómo podrán acercarse a sus hijos e hijas, disfrutar con ellos y animarles en sus progresos musicales?

A continuación, en tablas, se exponen de forma contrastada las ideas principales de alumnado, padres y madres sobre la presencia e implicación de los mismos en la clase de música. (Ver tablas 46, 47, 48 y 49)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ACERCA DE LA PRESENCIA E IMPLICACIÓN PADRES Y MADRES EN LA CLASE [IPP]	
1. "Mi madre [...] con el hermanito pequeño" (al.1 A-E2)	1. "La mamá ... y a veces el hermano también. Porque el padre no puede [...] está trabajando" "Sí, sí me gusta acompañarla" "...es un apoyo para ellos [...] la maestra no puede con todos. Yo lo veo positivo [...] saber por dónde van para ayudarle a la hora de aprenderlo luego en casa" (m.1 A-E2)
2. "Me da igual" (al.2 A-E2)	2. Rp: "...habitualmente yo llevo al niño y Fátima lleva a la niña" "...imagino que la función es: primero que la concentración de ellos sea mayor, y segundo que aprendamos nosotros también algo para después poder ayudarlos" (m.p.2 A-E2)
3. "Mi madre" (al.3 A-E2)	3. "Yo creo que es importante que sea uno de los dos el que le haga el seguimiento [...] yo he estudiado algo de solfeo [...] Este año [que] es mucho más difícil [...] tengo que venir yo , porque si no, luego en casa no la puedo ayudar" (m.3 A-E2)
4. "Mamá" (al.4 A-E2)	4. "Yo siempre" "Sí, sí me gusta [acompañarla]" "En mi caso en concreto es aprender [...] Si yo no estuviera aquí, no sabría como apoyarla en casa" (m.4 A-E2)
5. "¡Pues mi papi!" (al.5 A-E2)	5. "La madre siempre. El padre se excusa en que tiene mucho trabajo" "[...] yo para él no lo considero necesario, pero para mí sí, porque yo estoy aprendiendo a la vez" (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. "Empecé yo, pero por el horario y por la actitud del niño, [...] nos turnábamos, y ya al final venía casi más el padre que yo" (m.6 A-E2)

Tabla nº 46

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACERCA DE LA PRESENCIA E IMPLICACIÓN PADRES Y MADRES EN LA CLASE [IPP]	
1. “Mi madre” [le gusta que le acompañe a clase] (al.1 B-E4)	1. “A todo lo acompaño yo porque el padre no ... no tiene tiempo.” “Sí, sí, sí [le gusta estar en las clases] [...] es una forma de aprender, aunque sea indirectamente” (m.1 B-E4)
2. “Mis amigos” [le gustaría que le acompañasen] [Le acompaña] “Mi madre, porque mi padre no puede” [Le gusta que vaya el hermanito chico] “Sí, pero se duerme muchas veces” (al.2 B-E4)	2. “Yo, yo [lo acompaño]” “no existe posibilidad [de que le acompañe el padre] él entra a trabajar a las cuatro y media “me gusta ¿eh? [...] de hecho yo aprendí a tocar el piano viendo a los niños. [...] hasta el libro 3 me las sé yo [las canciones]” (m.2 B-E4)
3. [Quién le gusta que le acompañe a la clase] “Bueno, mi padre canta mejor que mi madre... ¡pero mi madre!” (al.3 B-E4)	3. Rm: “El pacto era que quien tenía más interés era Julio y entonces se decidió que era él el que la iba a acompañar” [...] “luego ha dependido del horario [...] pero en principio se iba encargando él, [...] ya ... este año he sido yo” Rp: “A mí sí [me gusta acompañarla] y yo he aprendido mucho también” Rm: “ahora mismo me agrada, y además yo hablo mucho con las otras madres” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 47

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACERCA DE LA PRESENCIA E IMPLICACIÓN PADRES Y MADRES EN LA CLASE [IPP]	
1. “Bueno, algunas veces sí” “A algunas [clases]” [De vez en cuando le gusta que le acompañe su madre a clase] (al.1 A-I2)	1. Rm: “Yo” [la acompaña su madre] “En <i>Infantil</i> generalmente los padres no entran. [...] a mí me apetecía entrar [...] me parece bien que los padres entrasen si ellos van luego a practicar en casa.” “Yo no he entrado [...] porque Merche [...] no quería que entrase. Se sentía incómoda si yo estaba allí, porque nada más que era yo” (m.p.1 A-I2)
2. “Mi mamá me acompaña” “Me da igual [que entre a la clase o que espere fuera]” (al.2 A-I2)	2. “... en <i>Estrellita</i> es que se supone que [los padres entran en las clases porque] luego hay que trabajar en casa y todo esto. [...] no veo por qué no hacerlo así también en el método <i>Infantil</i> . Pues sí que me parecería, teóricamente al menos, adecuado que hubiera un seguimiento en casa” (m.2 A-I2)
3. “Mi tía” [le gustaría que la acompañase a clase] (al.3 A-I2)	3. [Para acompañar a la niña a Música] “Nos turnamos” [Sobre entrar a escuchar las clases] “quizás para padres que tengan algún conocimiento de Música y luego también los niños sean más maduros, vendría bien a lo mejor, alguna vez, pero no siempre ...” (m.3 A-I2)
4. “Me da igual” [estar sola o acompañada en las clases] (al.4 A-I2)	4. “Yo [la madre acompaña a cñase a la niña] y algunas veces su hermano” “De vez en cuando, cuando ella me lo ha dicho, he venido. [...] yo veo que más no, porque ella se distrae mucho conmigo” (m.4 A-I2)

Tabla nº 48

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACERCA DE LA PRESENCIA E IMPLICACIÓN PADRES Y MADRES EN LA CLASE [IPP]	
1. "Mi madre [le gusta que la acompañe]" "Sí [le gustaría que entrara en las clases] Lo que pasa es que me pongo un poco nerviosa y se me va la voz" (al.1 B-I4)	1. "Si te digo la verdad no" [piensa que sea conveniente entrar siempre en las clases] [...] se ponen como más alborotados, [...] lo valoras más [si entras sólo de vez en cuando],[...] cuando llegas aquí y ves cómo responden a las preguntas de Nuria". (m.1 B-I4)
2. "Eh, ¡Petri! ... porque nos vamos a merendar" "Sí [le gustaría que entrara en las clases su madre] "Algunas veces sí entran para ver las canciones" (al.2 B-I4)	2. "[Las trae siempre ella] ...porque tenemos dividida la semana y a la mitad de las actividades las lleva él y a la otra mitad yo" [Respecto a entrar en clase]"Sí. A veces lo hacemos" "Sí, me gustaría [entrar siempre a las clases]" (m.2 B-I4)
3. "Mi madre y Petri [le gusta que la acompañen]" "Sí [le gustaría que entraran en las clases] Bueno, una vez venían para ver cómo lo hacíamos, pero ya no más" (al.3 B-I4)	

Tabla n° 49

2.4.3 Seguimiento y Refuerzo de los padres y madres en el hogar

Como indica **Nuria** en su entrevista, el sentido de las clases de Música de *Estrellita* va más allá de una clase semanal. Lo importante verdaderamente es despertar en niños y niñas el *gusto* por la Música, y que la clase deje de ser una actividad puntual para formar parte de su vida. Ahí juegan un papel importantísimo los padres y madres, que pueden escuchar junto a ellos la cinta de las canciones (material específico del Curso *Estrellita* de Yamaha), y animarles a ensayar en el teclado o hacerlo con ellos.

"Se supone que los niños vienen a clase de Música **con 4 años** y **no se trata de** que los manden a la clase de Música **una hora semanal** y hasta la semana que viene, sino **que la Música y las clases de Música formen parte de su vida**. Que **pongan la cinta en el coche**, que **ensayen con ellos**: que realmente **forme parte de su vida**". (entr. pr. 1, 04/05/2002)

En este mismo sentido, refiriéndonos aún a que la Música se incorpore como algo natural en la vida del niño, y por tanto a la importancia que tiene para ello que sus padres y madres lo vivan también de esta forma, destacaremos el carácter colectivo de la enseñanza Yamaha. Nuria señala en su entrevista cómo los niños, niñas, padres y madres a lo largo de los cuatro niveles del Curso *Estrellita* crean lazos de unión entre ellos, que en muchos

casos van más allá del momento puntual de la clase. Se crea por tanto una conciencia de grupo y se fomentan las relaciones sociales mediante la Música: hay padres y madres que se reúnen, sus niños y niñas tocan juntos...

[Hablando de las clases de *Estrellita*] “**sentirse parte de un grupo**; además, como **es el mismo grupo durante todos los cursos**, todos los años, eso [...] crea un ambiente muy agradable [...] Además **insisten en ello** [en los Cursos de Formación de Yamaha]. En Madrid **te lo dicen**: *¡es que luego quedan, y se van todos al Mac Donald! Y aquí lo ves: Fulanita se va a casa de no sé quien ...* Por ejemplo, en *Estrellita 3*: *¡Ay, mamá!, vamos a ir ahora a casa de no se quién...* O sea que pasa: **se establecen unos nexos de unión que relacionas con la actividad musical**, y a veces pues ya tocan juntos, van una a casa de la otra... **¡Es que la Música forme parte de tu vida, pero no individualmente!**” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Gabriel apunta en su entrevista que el Curso *Estrellita* contribuye a crear un ambiente musical en el hogar que refuerza al alumnado en su aprendizaje musical.

“Es que aparte, **con el Método *Estrellita*** se ha creado ambiente musical en la casa en la que no había ambiente musical ninguno, con las canciones, las cintas, ahora toca el tecladito... **¡se ha creado un pequeño ambiente musical!** y en la casa en la que **ya lo había, lo ha reforzado más**, entonces... **¡ese niño tiene que tocar el instrumento que sea, pero forzosamente!**” (entr. d. E. 12/07/2002)

Marcos también habla del refuerzo que pueden ofrecer los padres y madres en la educación musical de sus hijos e hijas. Se refiere para ello a los materiales auditivos del Curso *Estrellita*, que sirven para disfrutar juntos de la Música además de para poder practicar lo que los niños y niñas realizan en su clase de Música.

[...] “**los niños**, sobre todo los de las ciudades, **que se tienen que trasladar en coche, pueden ir practicando** [las canciones, con los cassettes o los CDs] **ya con sus padres**. Los padres se las saben de arriba abajo, pero **ahí también tienen otras grabaciones para poder practicar en casa otras actividades** de las que ellos van a hacer más tarde en la Escuela”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

En el Curso *Infantil*, no hay acompañantes en las clases, y los niños y niñas son más mayores, por lo que se supone tendrán más madurez para trabajar solos en casa. De todas formas, en esta metodología también está indicado que los padres y madres mantengan contactos estrechos con el profesorado, y se sobreentiende que deben apoyar igualmente a sus hijos e hijas en el hogar. En cuanto a materiales auditivos, el Curso *Infantil* cuenta igualmente con cassettes o CDs para su utilización en casa.

Se ha constatado en las entrevistas que de los 15 alumnos y alumnas entrevistados, 14 tienen teclado en su casa. Incluso 3 de ellos: **Teresa** (al.4 A-E2), **Antonio** (al.6 A-E2) y **Pablo** (al.2 A-E4) tienen en su casa teclado y piano. Se puede considerar la adquisición del instrumento como una muestra de apoyo y refuerzo de los padres y madres hacia las actividades musicales a realizar en el hogar. Por tanto éste es un primer dato significativo. Los padres y madres parecen darle importancia a la educación musical de sus hijos e hijas y ponen los medios para que puedan practicar en casa.

¿De qué otra forma apoyan y refuerzan este aprendizaje? ¿Qué tipo de seguimiento realizan con sus hijos e hijas durante la semana? Los padres y madres no responden directamente a esto en sus entrevistas pero hay informaciones que hacen pensar que les apoyan con actuaciones concretas o con refuerzos verbales en mayor o menor medida dependiendo de diversos factores: de la edad de los niños o niñas, de la disposición que muestren hacia la actividad musical en el hogar y del tiempo disponible de los padres y madres. Se han extraído algunos fragmentos de las entrevistas que muestran cómo los padres y madres intentan ayudar a sus hijos e hijas, unas veces con más éxito que otras en distintas actividades musicales en el hogar.

2.4.3.1 TOCAR EL TECLADO

Grupo Estrellita A

Así colaboran los padres y madres del alumnado de *Estrellita A* en la tarea de tocar el instrumento durante la semana, en el hogar:

Encarna (m.1 A-E2) cuenta como Silvia quiere aprender las cosas sola y no admite la ayuda materna.

“Y a la hora de tocar a veces con ella, no quiere, ella quiere sola. Ella es aprenderlo sola; a lo mejor intento decirle: ¡mira, esto es así! y dice que no, que ella sola, que ella quiere aprenderlo sola” (entr. m.1 A-E2)

Rafa (p.2 A-E2) les recuerda a sus hijos que deben practicar. Se queja de que parece que los niños no toman mucho la iniciativa de tocar el teclado. Esther tampoco parece admitir mucho las correcciones o enseñanzas paternas.

Rp: “También nosotros a veces les recordamos que tienen que ensayar [a sus dos hijos], que tienen que practicar ¿no? [...] pero ahora mismo no veo yo que tengan la iniciativa pillada [...] [Esther] ahora está un poquito testaruda, y no se deja enseñar a veces, porque tiene la idea ella, y entonces no deja muchas veces que le digamos cómo es, ¿no?” (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Alicia (m.3 A-E2) habla de que le compraron el teclado a Mamen precisamente para que se animara a tocar en casa, pero parece ser que le cuesta. Ella intenta dosificarle el esfuerzo “no vaya a ser que coja manía a la Música” pero indica que si no se siente con ella, la niña no lo hace sola. Su madre la refuerza incluso en la propia entrevista.

“Ella toca una vez a la semana y... y bueno, una o dos como mucho... porque **es muy reacia, y yo tampoco la quiero obligar no vaya a ser que coja manía a la Música**. Pero este año **le hemos dado toquecitos: ¡que como no ensayes...! Le compramos además un teclado y... ¡que como no ensayes pues no tiene sentido porque vas a llegar a clase y no vas a seguir el ritmo! ¡Total, pero luego doy marcha atrás! digo: Bueno, vamos a ir más despacito y ya veremos cómo le entro para que pueda estar ya sin que vaya a coger manía; porque **tampoco a esta edad se le tiene que plantear como una obligación**. Pero, que **como no me ponga seria** con ella la verdad es que **me toma el pelo**, coge, se va y me deja a mí sola con...” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)**

“**Me tengo que poner mucho con ella para que haga las cosas, [...] sola desde luego no [las hace]. Yo la dejo un momento**, hoy por ejemplo que estábamos practicando [al teclado], le digo: *¡Ay, Mamen, que voy a hacer una cosa!* Y en el momento en que yo me voy, **ya ella se levanta del piano**. No tiene constancia para decir: *¡Voy a hacerlo yo sola!*” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

Rm: [Refuerzo en el mismo momento de la entrevista] “... **Y que ensaya**. Ella ensaya mucho, **se le nota, ¡desde que le han comprado el teclado...!** [su madre lo dice para que lo oiga la niña]

Rn: Me lo han comprado. ¡Me lo han echado los Reyes!

Rm: Sí, sí, sí... y se le nota porque ella ensaya y...” (entr. m.3 A-E2, 09/03/2002)

En el caso de **Ágata** (m.4 A-E2) el interés que muestran tanto ella como su marido por el teclado, parece que sirve de refuerzo a Carlos. El niño busca la complicidad de su madre a la hora de tocar “*¡Recuérdame mañana que practique!*” “*¡mamá, hoy tengo que practicar!*” o bien “*¡Ya he practicado!*” “*¡Mira mamá lo que he aprendido!*” Le gusta mostrar lo que aprende y posiblemente las atenciones de su madre en este sentido ante la demanda del niño, actúan como refuerzo positivo.

“[Refuerzo] Luego le compramos el órgano y está siempre el padre... bueno, **el padre y la madre diciendo: ¡quillo, quita, espera que voy a sacar el cumpleaños feliz! Los dos: ¡Niño, quita!** [Nos reímos] **Y el niño: ¡que me lo han puesto a mí de Reyes!** Y nosotros: *Espera un momento que voy a sacar ...Y así.* (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

“**Le digo: mientras que yo preparo la cena, tú tocas un poquito.**” (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

“ [Carlos juega con sus amigos y primos, con el teclado] Carlos me llama: **¡Mira mamá lo que he aprendido!** y lo tienen como un juego”. (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

“Y lo de hacer esto de: ¡Uy! *tengo que practicar*. Casi siempre se acuerda a las 10 de la noche cuando está ya en la cama: *Hoy no he practicado. ¡Recuérdame mañana que practique!* Y al día siguiente: *¡mamá, hoy tengo que practicar!* Le gusta esa palabra Y se sienta y sí practica. Lo hace dos veces y dice: *¡Ya he practicado!*” (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

Grupo Estrellita B

En cuanto al seguimiento y refuerzo que efectúan los padres y madres del alumnado de *Estrellita B*:

Azucena (m.1 B-E4) dice que a Jesús le gusta improvisar en el teclado; “cuando le sale algo que a él le gusta” la llama para que le escuche, haciéndola partícipe de sus exploraciones en el instrumento. Le compraron el teclado cuando comenzó *Estrellita* “porque si no, no podía practicar en casa y él lo que quería era *aporrrear* el teclado”.

“A él lo que le gusta mucho es improvisar en el teclado [...] Ya **cuando le sale algo que a él le gusta, entonces me llama: ¡Mira lo que me ha salido!**” (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

Julio (p.3 B-E4) habla de que a veces acompaña a su hija Pilar con otro teclado que tiene o con una guitarra: “le voy acompañando algunas de las canciones que han tocado en clase”.

Rp: “tengo un tecladito arriba, del estilo a los que tienen allí y **yo me pongo a tocar con ella. O yo toco la guitarra y ella con el piano, ¿sabes? Y le voy acompañando alguna de las canciones que han tocado en la clase**”. (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Julio hace una reflexión sobre el tema del refuerzo de los padres y madres en casa. Él no cree que el Sistema de Educación Musical seguido con *Estrellita* pretenda que los niños y niñas toquen en casa, porque piensa que es muy difícil que padres y madres que no saben Música puedan orientar a sus hijos e hijas en esta tarea.

Rp: “¡Es que **es difícil!**. No sé, es que **yo creo que el método no persigue que los niños toquen en casa, porque es muy difícil. Como no tengas a alguien que entienda un poco, es difícil que el niño toque en casa...**” (entr.m.p.3 B-E2, 13/02/2002)

Rp: “Tú imagínate un padre que no tiene *ni papa* de Música, que va allí, se sienta, el niño toca, el padre lo lleva a su casa, se pone a tocar el piano y el padre... ¡qué le va a decir! : *¿Te estás equivocando, esta nota no es?* ¡ si no sabe! ¡Es que es muy difícil!” (entr.m.p.3 B-E2, 13/02/2002)

Grupo Infantil A

Las madres del alumnado de *Infantil A* realizan el seguimiento de sus hijos e hijas de esta forma:

Marina (m.1 A-I2) indica “no la obligo a hacerlo, tiene que ser como un juego” Se desprende de sus comentarios, que tanto Javier (p.1 A-I2) como ella la animan y la apoyan mucho cuando Merche muestra iniciativas como tocar el teclado para ellos.

Rm: “No es una cosa que tenga como rutina, hacer práctica. Lo que pasa es que **sí coge el piano... el órgano y se pone ella a inventar sus canciones, y a jugar, y lo tiene como un divertimento.** Entonces va y **nos monta conciertos, le tenemos que pagar la entrada** y todo ¿verdad, Javier?”

Rp: “Bueno, **yo ya me he comprado el bono de todo el verano**, [nos reímos] [...] Y algunas veces nos regala un concierto por la noche”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rm: “[Tocar el teclado] cuando está en la clase sí le gusta, pero **cuando está en casa es como la obligación de repasar** y me tengo que pelear con ella para que lo haga. Sin embargo **si le digo: ¡Venga, vamos a jugar al piano! Le encanta**”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

La música para Merche trasciende la propia clase semanal, se integra en el hogar, es motivo de alegría y comunicación. Eso también se traslada a otras circunstancias, como cuenta Javier que ocurrió un día en una tienda *Imaginarium*: Entraron en ella y Merche enseguida le invitó a hacer música con ella, eligiendo unas claves para él mientras se dirigía a un instrumento de teclado que había en la tienda.

Rp: [Refuerzo padre] “Bueno, lo que tenemos aquí en casa es el órgano, que se compró, y lo que sí te puedo decir es que **una vez en una tienda de Imaginarium, entramos los dos, a mí me dio unos palitos para tocar y ella se puso a tocar allí un organito y sacaba un poquito la Música**”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Sol (m.2 A-I2) cuenta que a Eva le cuesta mucho practicar el teclado en casa y ella tiene mucho trabajo por lo que tampoco puede dedicarle mucho tiempo a la niña. El apoyo y el refuerzo de Sol en este caso es intentar que Eva toque de vez en cuando, pero respetándola “cuando quiere estar un poco a su aire”, porque “tiene además una tarea [del colegio] y entonces es como ya pedir demasiado”.

“ a mí **me cuesta mucho hacer que Eva se siente a practicar en casa. Y por iniciativa propia, no se decide mucho, muy rara vez.** [...] yo no [...] consigo meter una disciplina diaria porque **no tengo tiempo**, quiero decir que los días son muy apretados, y **ella tiene además una tarea**, y entonces es como ya pedir

demasiado. Después de la disciplina, **cuando ella quiere estar un poco a su aire**, pues **se lo respeto** ¿no? (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)

Sol encuentra dificultades a la hora de apoyar a Eva en la realización de sus tareas musicales. La niña no admite la ayuda y rechaza las correcciones. Para Sol “ella tiene ya puesta su autoridad en los profesores, tanto en la escuela, como en la clase de Música” Cuando intenta “trabajar con ella o explicarle algunas cosas” la niña muestra “un rechazo tremendo por su parte”.

“Cuando la corriges pues le sabe mal, y **con el piano** es igual, **yo intentaba** con mi escasísimo solfeo al llegar a casa **recomponer una canción**, porque **llegaba a casa** y ya [Eva] **no la podía leer en la partitura**, pero yo sí. Lentamente, pero **se la podía desmenuzar: es Do, Mi Fa, La ...** y ella sabe sus deditos y... Pues: *¡No, porque Nuria no lo dice así. Ella no me lo enseña así!* Y era como un **rechazo a dejarse guiar de otra manera**, aunque fuera de forma intuitiva por mí ¿no? [...] **Yo se lo digo: ¡Ah! ¿Por qué no te pones un ratito con el piano?**” (entr. m.p.2 A-I2, 20/03/2002)

Joaquina (m.4 A-I2) comenta que Lina tiene en casa un teclado más pequeño que los de la clase de Música. “Quisiera comprarle un órgano más grande porque el que tengo en casa es pequeño” A su modo, es un refuerzo: piensa en comprarle un instrumento mejor para que practique y así pueda avanzar más. Indica que a la niña le gusta tocar el teclado en casa; ella refuerza a la niña en su aprendizaje escuchándola cuando Lina lo demanda.

“[Le gusta tocar en casa] Las canciones de la clase[se refiere al repertorio de teclado] . *¡Mamá, te voy a tocar... que me lo sé! Y me lo toca*”. (entr. m 4 A-I2, 21/03/2002)

Grupo Infantil B

En este caso, que las alumnas son más mayores, el refuerzo realizado por las madres adquiere más la forma de conversación sobre el tema y por supuesto de participación como oyentes en los avances que realizan las niñas y en las piezas de repertorio que practican en casa.

Petri (m.1 B-I4) nos habla de que a Virginia le gusta tocar de memoria. Ella está atenta a cómo practica la niña pues se da cuenta de ello e incluso le insiste en que ponga la partitura en el teclado.

[A Virginia cuando se sienta al teclado le gusta] “Tocar lo que le gusta a ella. No, **yo siempre me peleo con ella porque nunca coge el libro**, lo **toca de cabeza**. Se pone a tocar las canciones del año pasado, del anterior, y del primer curso, pero siempre de cabeza. *¡Virginia, pero fíjate!* [se refiere a que coloque la partitura]. *¡No mamá, ya la sacaré!* **Hasta que se pone y la saca**. Pero yo le

digo que **es muy indisciplinada**. No sigue nunca un patrón". (entr.m.1 B-I4, 07/03/2002)

Ana (m.2 B-I4) dice que lo que más les gusta a sus niñas es "sacar canciones conocidas", indicando a continuación: "¡Y se ponen y las sacan! ¿eh?" Pienso que ese comentario ya indica un refuerzo porque sugiere que ella se da cuenta de lo que tocan sus hijas y del resultado de sus esfuerzos. También denota satisfacción con respecto a lo obtenido por ellas.

Resumiendo, podríamos decir que los más pequeños, a excepción de Silvia, precisan del apoyo de sus padres o madres para practicar en casa. Ellos les animan a ensayar o les escuchan si los pequeños lo demandan. En el caso del alumnado de mayor edad, los padres y madres parecen dejar que los niños y niñas se responsabilicen de tocar el instrumento. Fomentan su práctica conversando con ellos y participando como oyentes cuando lo demandan.

2.4.3.2 UTILIZACIÓN DEL MATERIAL GRABADO DE LOS CURSOS ESTRELLITA E INFANTIL.

Grupo Estrellita A

Tres de las seis madres refuerzan la utilización de la cinta de las canciones en el hogar.

Encarna, (m-1 A-E2) madre de Silvia, le pone "a veces" la cinta de las canciones a la niña para que la escuche. Aunque Silvia no lo demanda, cuando Encarna la pone, la niña baila y hace las dramatizaciones que realizan en clase.

[Respecto a la cinta de las canciones] "**Se la pongo yo a veces** para que la escuche. Eso sí, **cuando le pongo la cinta yo, se "harta" de bailarla, vamos, hace todos los movimientos**" (entr. m.1 A-E2)

Alicia (m.3 A-E2) madre de Mamen, indica que la niña no demanda escuchar las canciones de la cinta, pero que cuando ellos hablan del tema, la niña se interesa por escucharla.

[Respecto a la cinta de las canciones] "Pedir, pedir, no [la niña no lo demanda]. **Si nosotros se lo hablamos pues sí**. El otro día estaba **su padre cantando una canción nueva que ha aprendido** [Mamen], **que le gusta mucho** y entonces ha dicho: **¡Vamos a escucharla! Y entonces le hemos puesto la cinta**. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

Reyes (m.4 A-E2) indica que escuchan las cintas cuando van en el coche. A Teresa parece gustarle: “cuando las escucha se entusiasma”.

Grupo Estrellita B

Una de las tres madres nos habla de la utilización del material sonoro en el hogar.

Elvira (m.2 B-E4) nos indica que escuchaban más la cinta en los primeros años, y en el coche, durante los viajes.

“Los primeros años, la **novedad**, en el coche, en los **viajes largos**, poníamos las canciones, pero **se las aprende y luego ya luego no...** mucho no...” (m.2 B-E4, 12/02/2002)

Grupo Infantil A

Dos de las cuatro madres refuerzan en casa la utilización del material sonoro.

Marina (m.1 A-I2) nos dice que ni la niña ni ella se acuerdan de poner en casa la cinta de las canciones. Indica que el año anterior, que la acompañaba a las clases, ponían la cinta de las canciones en el coche y las cantaban. Es decir, el primer año que hubo más implicación por parte de la madre en las clases de Merche, cantaban las canciones juntas. Eso ya no ocurre este año. Marina piensa que la participación de los padres y madres en las clases es importante para poder realizar este tipo de refuerzos y seguimiento.

Rm: “No, eso **ni se acuerda ella ni me acuerdo yo** de que está la **cinta** en casa. De hecho ayer nos acordamos pero de casualidad. O sea, que **no lo tenemos como una rutina...**[...] Y la verdad es que tampoco... **el año pasado sí la oíamos más. Como yo la acompañaba, yo me sabía las canciones, entonces mientras íbamos en el coche las íbamos cantando. Este año como no la acompaño** [se refiere a que no entra en las clases con ella] **pues todo eso se ha perdido**, en cierta forma. **Ella no me canta las canciones** a mí, claro, **yo no me las puedo aprender**, con lo cual **yo tampoco la puedo incitar a que ella las vaya cantando y las repase**. O sea que lo de que entremos los padres me parece mejor idea que la de que no entremos, porque **si no después no puedes hacerle el seguimiento**”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

Sol (m.2 A-I2) también escuchaba con Eva la cinta de las canciones en el coche, el primer año, cuando la acompañaba a clase. Este año que ya no entra con ella, también se ha desconectado un poco más; y unido esto a que se estropeó el radiocassette del coche, ya no escuchan ni cantan las canciones

juntas. Señala la diferencia entre el primer año, que lo hacían “con cierta regularidad, en el coche y en casa” y éste, en el que ni siquiera han llegado a escuchar la cinta en casa.

“Este año hemos perdido un poquito la costumbre [de escucharla cinta de las canciones], [...] porque el año pasado lo que yo hacía era que el viaje a Villa Costa lo pasábamos escuchando esa música siempre ¿no? Las cantábamos las dos, y a la vuelta igual. Y ahora como se estropeó este verano el radiocassette y no podemos meter cintas en el coche, ya no. Este año no hemos llegado a escuchar la cinta en casa. El año pasado sí lo hacíamos con una cierta regularidad, en el coche y en casa”. (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)

Resumiendo, en el caso del alumnado de *Estrellita* se puede indicar que son las madres las que ponen interés para que los niños y niñas escuchen la cinta de las canciones en casa. Ellos por sí mismos no la demandan. Ahora bien, cuando la escuchan parecen hacerlo con placer.

En el caso de los grupos de *Infantil* sólo refuerzan el canto y la escucha de la cinta de cassette las madres de *Infantil A* que han asistido a las clases con las niñas, es decir, Marina y Sol; y ambas están de acuerdo en que cuando han dejado de asistir a dichas clases con sus hijas, esa complicidad de cantar juntas la cinta de las canciones, se ha perdido. El seguimiento se ha hecho más difícil. El refuerzo prácticamente ha desaparecido.

2.4.3.3. REFUERZO POSITIVO HACIA LA MÚSICA EN EL HOGAR

En algunos casos, tanto en alumnado de *Infantil* como de *Estrellita*, se detectan refuerzos positivos específicos en el hogar hacia actividades musicales no relacionadas directamente con la clase de Música.

En el caso de **Esther**, (al.2 A-E2) sus padres, Fátima y Rafa hablan del ambiente musical que proporcionan a los niños, llevándolos a conciertos y escuchando asiduamente música en casa, ya que a ellos les gusta mucho la Música.

Rp: “Y ellos, hombre, **la motivación que tienen con nosotros es alta**, porque ellos por ejemplo **han ido ya a conciertos. Han visto a buenos pianistas por ejemplo, han visto a Barenboim tocar.** [...] Y los hemos llevado algunas veces a conciertos y **luego oyen aquí mucha música porque nosotros oímos aquí mucha música**” (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

En el caso de **Pablo**, (al.2 B-E4) su madre, Elvira, indica que suelen ir a conciertos y que en el coche ponen música clásica; a todos en la familia les gusta la música.

“Solemos ir a todos los conciertos que hay en el T. [Teatro de la localidad]. y bueno, que **nos gusta a todos** [la música] . Hasta A., que es muy chico, se queda pasmado. **En el coche también ponemos música clásica”**. (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

En el caso de **Pilar**, (al.3 B-E4) sus padres, Araceli y Julio, a los que le gusta mucho la Música, han supuesto un refuerzo positivo importante para la niña, que ha escuchado desde pequeña todo tipo de Música.

Rm: “...porque **tú le has estado inculcando The Corrs en el coche ... Queen ...”**
Rp: “[...] **ella conmigo ha escuchado muchísima música; además tú te darás cuenta ya de todo el lío de bafles y de equipos que tenemos montados. [...] Me encanta. Y en el coche y tal... Desde pequeña, ha escuchado todo tipo de música”**.

Rm: **“Y yo que llevo [en el coche] a Marta Sánchez, a Pedro Guerra, a cantautores ¿no?”** (entr. m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

En el caso de **Merche**, (al.1 A-I2) Marina nos indica en su entrevista que desde pequeña la ha estimulado mucho a nivel sensorial. Ha trabajado con ella jugando con instrumentos de plástico, le ha cantado mucho, ha realizado con la niña actividades sonoras variadas, y le ha ido inculcando el amor por la Música de esta manera. En su casa escuchan todo tipo de Música.

Rm: [Refuerzo madre desde pequeña] **“De hecho yo soy de las que desde niña le cantaba en la cuna. Se sabe todas las canciones populares** [Merche, que está junto a ella escuchándola, se ríe]” (entr. m. p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rm: **“También Merche, yo he trabajado mucho de chica con ella instrumentos de plástico, entonces desde chica siempre ha tenido pues las flautas de plástico o el tambor o... y ella misma siempre le ha ido gustando ese tema pero claro porque nosotros como padres se lo hemos ido ofreciendo a nivel de juego. Yo creo que a los niños estos no les nace la inspiración de pronto, porque tú poco a poco se lo vas inculcando, a través de la Música que tú oyes en casa o a través del bagaje de instrumentos o de actividades que puedas hacer de sonido con los niños. Si no, es imposible”**. (entr. m. p.1 A-I2, 26/02/2002)

Rm: **“¿Sabes lo bueno que tiene? Que aquí escuchamos Clásica, escuchamos, Pop, escuchamos Jazz, Música de Disney, Infantiles, Populares,... entonces no es sólo un tipo de Música y por eso a ella le gusta cantar todo tipo de Música”**. (entr. m. p.1 A-I2, 26/02/2002)

Como conclusión a este punto se puede indicar que a nivel general se intenta despertar en los niños y niñas el amor por la Música, así como el interés en la realización de determinadas actividades musicales, fundamentalmente: tocar el instrumento de teclado alguna vez durante la semana, y en algunos

casos, escuchar la cinta de material auditivo del Curso *Estrellita e Infantil* según corresponda.

2.4.4 Tareas y Actividades Musicales realizadas en el hogar

La continuidad de la clase de Música durante la semana viene determinada por el ambiente musical en el hogar y por las veces que el niño/a realice actividades musicales en casa, bien sean relacionadas con la clase o de otro tipo, como los refuerzos de los que se hablaba en el punto anterior: escuchar Música con los padres y madres, asistir a conciertos, etc.

En cuanto a actividades musicales relacionadas más directamente con la clase de Música, en las entrevistas se habla de:

- Realizar la tarea
- Escuchar la cinta de las canciones
- Tocar el teclado

A continuación se reflejan las opiniones y pensamientos sobre estos tres aspectos, una vez cruzada la información ofrecida por padres y madres con la del alumnado.

2.4.4.1 ACERCA DE LA TAREA

Grupo *Estrellita A*

Al alumnado de este grupo les gusta hacer la tarea y la hacen.

Esther (al.2 A-E2) puntualiza “Si me pone una **tarea de las fáciles**, la hago”; Carlos (al.5 A-E2) indica “hago **las que puedo. Si no me acuerdo pues no las hago**, las hago al día siguiente”; Mamen (al.3 A-E2) es la única que indica que no le gusta hacer la tarea.

Por su parte las madres indican en varios casos que a los niños y niñas se les olvida hacer la tarea; si no la hacen el mismo día que se la mandan, no se vuelven a acordar de ella.

Alicia (m.3 A-E2), madre de Mamen, puntualiza “El cuaderno de trabajo se usa poco” indicando que se manda poca tarea.

A estos niños y niñas tan pequeños, aunque les guste hacer la tarea, si no se lo recuerdan sus padres y madres, es fácil que se les olvide, porque en su percepción del tiempo no pueden prever los días que hay hasta la siguiente

clase, o programar cuándo la harán. De ahí la importancia de la colaboración de los padres y madres en este sentido. Sería conveniente buscar el momento confortable y tranquilo para dedicar a la tarea, predisponiendo a los niños y niñas a hacerla, y ayudándoles, como si de un juego se tratara. (Ver tabla 50)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ACERCA DE LA TAREA [TAH]	
1."Me mandan tarea para que yo la haga del libro" "Sí" [le gusta que le manden tarea] "Sí" [le gusta hacerla] (al.1 A-E2)	1."No, la verdad es que no [no se preocupa de hacer la tarea cuando se la mandan]" (m.1 A-E2)
2. "Sí" [le gusta hacer la tarea] "Si me pone una tarea de las fáciles, la hago" (al.2 A-E2)	2. Rp: "Sí. Ella suele hacerlo cuando se lo han mandado. Ese mismo día se acuerda y lo hace" Rm: Sí. Si ese día la ha hecho, sí. Si no, no se vuelve a acordar" (m.p.2 A-E2)
3. "Sí ¡bueno, no!" [no le gusta hacer la tarea] (al.3 A-E2)	3. "El cuaderno de trabajo se usa poco" (m.3 A-E2)
4. "Sí" [le gusta hacer la tarea] "Sí" [la hace siempre] (al.4 A-E2)	4. "Sí le gusta [hacerla]" "No se acuerda. De que tiene que hacer la tarea no se acuerda" (m.4 A-E2)
5. "Sí [le gusta hacer la tarea] Hago las que puedo. Si no me acuerdo pues no las hago, las hago al día siguiente" (al.5 A-E2)	5. "Sí, la tarea se acuerda [de hacerla] y le gusta" (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. "No [le gustaba hacer la tarea]" (m.6 A-E2)

Tabla nº 50

Grupo Estrellita B

Respecto al alumnado de este grupo, los tres niños indican que les gusta hacer la tarea y que suelen hacerla. Jesús (al.1 B-E4) se queja de la falta de tiempo: "no me da mucho tiempo". Pablo (al.2 B-E4) indica que en *Estrellita 3* les mandaban más tarea. Pilar (al.3 B-E4) señala que casi siempre la hace aunque "algunas veces se me olvida".

Las madres corroboran que los niños y niñas suelen realizar las tareas que les mandan, aunque dos de ellas (m.2 B-E4) (m.3 B-E4) indican que en la clase de Música se manda poca tarea y que se debería obligar más a los niños en ese sentido. (Ver tabla 51)

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACERCA DE LA TAREA [TAH]	
1. "Sí [le gusta hacer la tarea que le manda Nuria para casa] pero no me da mucho tiempo" [Las suele hacer] "por la noche más o menos, que tengo actividades" (al.1 B-E4)	1. "Sí, si la lleva, la hace" (m.1 B-E4)
2. "Sí" [suele hacer la tarea] "El año pasado [tenía] más [tarea]" (al.2 B-E4)	2. "Los primeros años se hacían como más ejercicios. Este año estoy viendo yo que se manda poca tarea" (m.2 B-E4)
3. "Sí" [le gusta hacerla] "Sí" [la hace] "Algunas veces se me olvida pero casi siempre la hago" (al.3 B-E4)	3. Rm: "Sí, sí. [hace la tarea] El martes antes de ir a la clase de Música se acuerda de la tarea y la hace" Rm: "Yo creo que se les podía pedir más a los niños. Porque el libro de trabajo, jellos apenas hacen tarea!" Rp: "Muy poquito" "deberían obligarles un poco o decirles: Hay que hacer esto" Rm: "Tienen una semana; se les podría exigir un libro de trabajo mucho más... o incluso dos libros de trabajo distintos... que les obligara un poco en casa... [...] yo desde mi punto de vista, creo que se les exige poco. Son benevolentes en ese sentido" (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 51

Grupo Infantil A

Las cuatro alumnas de *Infantil A* indican que les gusta realizar la tarea en casa. Eva (al.2 A-I2) incluso señala: "yo fui la que le pedí [a Nuria] que nos mandara tarea". Contrastada la información con la de las madres, a excepción de Marina (m.1 A-I2), madre de Merche, que indica que la niña "no tiene ningún problema" en hacer la tarea, las demás indican que la hacen sólo de vez en cuando. Así, Sol (m.2 A-I2), madre de Eva dice: "a lo mejor algún día [...] hace sus ejercicios de vez en cuando en el cuaderno"; la madre de Lola (m.3 A-I2) nos dice que se le suele olvidar "Alguna vez [hace la tarea] [...] pero qué va" y Joaquina (m.4 A-I2) dice que la niña hace si se la mandan, pero que le ponen poca tarea: "sí, pero no suele traer trabajo para casa". (Ver tabla 52)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACERCA DE LA TAREA [TAH]	
1. "Sí" [le manda tarea] "Sí" [le gusta hacerla] (al.1 A-I2)	Rm: "Sí [le gusta hacerla], no tiene ningún problema" Rp: "aquí en casa ella toca sus cancioncitas sin recurrir a ayuda [...] ella se exige" (m.p.1 A-I2)
2. "Sí, [le gusta hacer la tarea] yo fui la que le pedí que nos mandara tarea" "Cuando tengo tiempo sí [la hago]" (al.2 A-I2)	2. "Y a lo mejor algún día de pronto: ¡Ah, pues voy a hacer la tarea de Música! Y entonces saca su cuaderno..." "hace sus ejercicios de vez en cuando en el cuaderno, en pentagramas" (m.2 A-I2)
3. "Sí" [le gusta hacer la tarea cuando la manda Nuria] (al.3 A-I2)	3. "No. Alguna vez [...] pero qué va. [...] se le olvida [...] no se acuerda, no se acuerda" (m.3 A-I2)
4. "Sí" [le gusta hacer las tareas] "Sí" [las suele hacer] (al.4 A-I2)	4. "Sí, pero no suele traer trabajo para casa" (m.4 A-I2)

Tabla n° 52

Grupo Infantil B

En el caso de las alumnas de *Infantil B*, las niñas indican igualmente que les gusta hacer la tarea de Música, y las madres vuelven a corroborar que se manda poca tarea. Manifiestan también que las niñas son responsables y que cuando Nuria se la manda, la hacen. (Ver tabla 53)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACERCA DE LA TAREA [TAH]	
1. "Sí" [le gusta hacer la tarea] "[Las hace] ¡Sí, claro!" (al.1 B-I4)	1. "Nuria no les suele mandar tarea porque se ha dado cuenta creo de que no la van a hacer. Y en el caso de que les mandara algo en concreto, sí la suelen hacer. Se lo toman un poquito en serio" (m.1 B-I4)
2. "[Me gusta] tocar para acordarme de la canción, y si no me pongo a tocar digo: ¡Anda, se me ha olvidado!" (al.2 B-I4) 3. "Sí" [le gusta hacer las tareas que le manda para casa] (al.3 B-I4)	2. "Si les manda [tarea] sí la hacen" (m.2 B-I4)

Tabla n° 53

Se puede indicar por tanto que a los niños y niñas, en general les gusta realizar las tareas de Música en casa. Los más pequeños requieren que sus padres y madres se lo recuerden, y los más mayores suelen hacerla por propia iniciativa. Cuatro de las quince madres sugieren que se debería poner más tarea para casa: Alicia(m.3 A-E2), Joaquina (m.4 A-I2), Elvira (m.2 B-E4) y Araceli y Julio (m.p.3 B-E4).

2.4.4.2 ACERCA DE ESCUCHAR LA CINTA DE LAS CANCIONES

A los niños y niñas de *Estrellita A* les gusta escuchar en casa la cinta de las canciones. Destaca el caso de Carlos, un niño que cuenta en la entrevista de forma expresiva cómo una canción que le gustaba mucho, la escuchaba desde hacía tiempo, antes incluso de aprenderla en clase; la cantaba y bailaba con sus primos en casa.

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ESCUCHAR LA CINTA DE LAS CANCIONES EN CASA [TAH]	
1 “Sí” [le gusta escucharla] “Sí, también” [bailar con ella puesta] (al.1 A-E2)	1 “Ella no me lo pide, como pone a veces otras canciones, no... Se la pongo yo a veces para que la escuche. Eso sí, cuando le pongo la cinta yo, se “harta” de bailarla, vamos, hace todos los movimientos.” (m.1 A-E2)
2 “Sí” [le gusta escucharla] “Sí” [la escucha] (al.2 A-E2)	2 Rp: “Algunas veces [pide escucharla], pero vamos, muy a menudo, no” (m.p.2 A-E2)
3 “Sí” [le gusta escucharla] “No” [no la escucha en casa] (al.3 A-E2)	3 “hoy por ejemplo la ha estado escuchando, y de vez en cuando la escucha; no tanto como nos gustaría pero vamos, que sí.” (m.3 A-E2)
4 “No” [no la escucha en casa] (al.4 A-E2)	4 “Es que las cintas las tenemos en el coche y cuando las escucha, se entusiasma” (m.4 A-E2)
5 “Sí” [le gusta escucharla en casa] “La que más nos gusta es la de Tin, tin, tin, tin [cantando]” “Antes de estar en <i>Estrellita 2</i> ya la estaba escuchando. La cantaba; siempre la ponía y bailábamos [se refiere a sus primos y a él] (al.5 A-E2)	5 “Sí, la pone; se la pone a los primos y bailan” (m.5 A-E2)
6 [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6 “No, no terminó [<i>Estrellita 2</i>] [...] pero vamos, sigue cogiendo la cinta, por ejemplo” (m.6 A-E2)

Tabla nº 54

Teresa indica que no escucha la cinta de las canciones. Efectivamente, la niña no puede escucharlas en casa porque como dice su madre: “Es que las cintas las tenemos en el coche” pero “cuando las escucha, se entusiasma” (m.4 A-E2)

El resto de las madres indican que los niños y niñas escuchan las cintas de vez en cuando. Parece ser que cuando se las ponen sí les gusta, pero que no es algo que ellos demanden. En el caso de Antonio, aunque el niño no terminó *Estrellita 2*, su madre indica que “sigue cogiendo la cinta” Expresa su opinión al respecto: “Y son canciones que nos gustan a los padres incluso. ¡Vamos!, yo bailo con la cinta” (m.6 A-E2). (Ver tabla 54)

Respecto al alumnado de *Estrellita B*, Jesús y Pablo indican que la escuchan y Pilar en cambio dice que aunque le gusta la cinta, no la escucha. Al preguntarle por qué, contesta: “No sé, hum... se me olvida” (al.3 B-E4) Su madre indica que Pilar “nunca ha escuchado la cinta [...] Suele escuchar otro tipo de Música. Música de adultos como digo yo” (m.3 B-E4).

La madre de Pablo comenta que escuchaban más las canciones en los primeros años y sobre todo “en el coche, en los viajes largos” (m.2 B-E4). La madre de Jesús corrobora que el niño sí la escucha en casa.

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ESCUCHAR LA CINTA DE LAS CANCIONES EN CASA [TAH]	
1 “Sí” [la utiliza]. [Le gusta escucharla] “cuando estoy en el coche” [En casa] “Sí, cuando... unas veces la he escuchado” “[Respecto a las canciones de la cinta] ¡Es que me las aprendo muy rápido! [...] Me las ensayo” (al.1 B-E4)	1 “Sí. Sí, sí la escucha” (m.1 B-E4)
2 “Sí, las escucho en los discos” [ha grabado los CD de la profesora] (al.2 B-E4)	2 “...no, no suele ponerlos... Los primeros años, la novedad, en el coche, en los viajes largos poníamos las canciones; pero se las aprende y luego ya no... mucho no ...” (m.2 B-E4)
3 “No [no la escucha en casa]” “Sí me gusta pero... ¡no la escucho, noo...! [...] “No sé, hum... se me olvida” (al.3 B-E4)	3 Rm: “Pilar [...] nunca ha escuchado la cinta [...] ¡Como que le quedan cortas, pequeñas... como que es infantil para ella! Suele escuchar otro tipo de música. Música de adultos como digo yo” Rp: “Rara vez [escucha la cinta en casa]” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 55

Respecto a las alumnas de *Infantil A*, Merche y Eva indican que no la escuchan. Merche porque se le olvida. Eva porque dice estar muy atareada y no tener tiempo. Otro de los motivos que indica y que es corroborado por su madre, Sol, es que se les ha estropeado el radiocassette del coche y como la solían escuchar en los viajes hacia la Escuela de Música, ya no puede hacerlo. La madre de Merche también indica que escuchaban la cinta de las canciones en el coche, cuando iban a la clase de Música. Este año como no acompaña a la niña a las clases, no la escuchan.

Lola y Lina sí la escuchan. La madre de Lola indica que a la niña le gusta mucho escucharla. Dice de su hija que es una niña “muy musical y [...] lo mismo pone la cinta esa, que después pone a Raúl y [...]a *Mélody*” (m.3 A-I2). Joaquina (m.4 A-I2) afirma que ha visto “la cinta en la mesita de noche” de la niña. Lina había indicado en su entrevista que la escucha por las noches “cuando me acuesto en la cama” (al.4 A-I2). (Ver tabla 56)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ESCUCHAR LA CINTA DE LAS CANCIONES EN CASA [TAH]	
1 “Normalmente no” [escucha las canciones] “Se me olvida” (al.1 A-I2)	1 Rm: “No, eso ni se acuerda ella ni me acuerdo yo de que está la cinta en casa. De hecho ayer nos acordamos pero de casualidad [...]el año pasado sí la oíamos más. Como yo la acompañaba, yo me sabía las canciones, entonces mientras íbamos en el coche las íbamos cantando. Este año como no la acompaño pues todo eso se ha perdido, en cierta forma. Ella no me canta las canciones a mí, claro, yo no me las puedo aprender, con lo cual yo tampoco la puedo incitar a que ella las vaya cantando y las repase” (m.p.1 A-I2)
2 “No la estoy escuchando mucho porque estoy tan atareada todos los días que no me da tiempo” “Es que el año pasado la escuchaba en el coche, pero como se nos ha estropeado el radiocassette no la puedo escuchar” (al.2 A-I2)	2 “Sí. Este año hemos perdido un poquito la costumbre, como te decía ella, porque el año pasado lo que yo hacía era que el viaje a Villa Costa lo pasábamos escuchando esa música siempre ¿no? Las cantábamos las dos, y a la vuelta igual. [...] como se estropeó este verano el radiocassette y no podemos meter cintas en el coche [...] ya no. Este año no hemos llegado a escuchar la cinta en casa. El año pasado sí lo hacíamos con una cierta regularidad, en el coche y en casa” (m.2 A-I2)
3 “Sí” [escucha la cinta en casa] “Sí” [canta las canciones] (al.3 A-I2)	3 “A la niña le encanta escucharla [se refiere a la cinta de las canciones] [...] Y entonces pues sí, la pone ella y tiene muy buena calidad de sonido, y ella se pone allí a cantarlas, a moverse, a bailarlas, y me hace mucha gracia. Para mí lo hace muy bien. Lo hace muy gracioso”. “Sí la utiliza. Y le gusta. Pero vamos, ella es muy musical y ella lo mismo pone la cinta esa, que después pone <i>Raúl</i> y después pone la <i>Mélody</i> ” (m.3 A-I2)
4 “Sí” [la escucha en casa] “La pongo de noche, cuando me acuesto en la cama” (al.4 A-I2)	4 “¡Bueno! Sí, yo he visto la cinta en la mesita de noche.” “Pero no sé, como ya ella se acuesta no sé si la pone” (m.4 A-I2)

Tabla nº 56

De las tres alumnas de *Infantil B*, Virginia no la escucha; su madre lo corrobora: “Nunca, nunca la escucha. No le gusta. Solamente la pone cuando toca el *Festival*” (m.1 B-I4) Parece ser que a la niña le agobia bastante el hecho de estar pasando la cinta hasta encontrar la canción o la pieza de repertorio que quiere ensayar. Su madre dice que está más acostumbrada al CD. Ése puede ser el motivo de que no la utilice a excepción de cuando tiene que ensayar una canción o una pieza de Repertorio para el Festival de fin de curso. Rosa e Isabel, en cambio, dicen ponerla para cantar las canciones y para bailar; su madre corrobora que les gusta escuchar la cinta de las canciones durante la semana. (Ver tabla 57)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ESCUCHAR LA CINTA DE LAS CANCIONES EN CASA [TAH]	
1 “No la escucho” (al.1 B-I4)	1 “Nunca, nunca la escucha. No le gusta. Solamente la pone cuando toca el Festival” (m.1 B-I4)
2 “Sí. Tengo dos cintas y me las pongo para escucharlas” [¿Y cantas las canciones?] “Sí” (al.2 B-I4)	2 Sí, sí [les gusta escuchar la cinta de las canciones] “Sí” [la escuchan durante la semana] (m.2 B-I4)
3 “Bueno, a veces, cuando es de noche y me dan ganas de bailar, la pongo [la cinta]” “...muchas veces la pongo sólo para escucharla” (al.3 B-I4)	

Tabla nº 57

Se puede concluir pues, que hay variaciones en la utilización de los materiales auditivos en casa. A los más pequeños les gusta en general escuchar la cinta cuando son estimulados por sus padres y madres a hacerlo, a excepción de Carlos y Antonio, que la escuchan por iniciativa propia. Ya entre los más mayores hay variedad: desde los que escuchan la cinta con sus padres en el coche, con ocasión de viajes largos, o cuando van hacia la Escuela de Música, como Merche, Eva y Pablo; hasta los que la escuchan en casa por propia iniciativa, como Jesús, Lola, Lina, Rosa e Isabel. Y también hay quien no suele escucharla en casa, como Pilar, que escucha otro tipo de Música, o Virginia, que la escucha ocasionalmente, cuando tiene que ensayar para el *Festival*.

2.4.4.3 ACERCA DE TOCAR EL TECLADO ELECTRÓNICO EN CASA

Aprender a tocar un instrumento requiere entrenamiento, práctica. Precisamente, una de las *bondades* de estudiar música es conseguir en niños y niñas la adquisición paulatina de hábitos como constancia y autodisciplina, que les llevarán a obtener los beneficios y la satisfacción que reporta esta actividad, a la vez que reforzarán positivamente la realización de la misma.

Aunque *Estrellita e Infantil* son Cursos de Iniciación Musical a través de un instrumento de teclado, y no propiamente *clases de instrumento* como fin en sí mismo, es importante que los niños y niñas practiquen asiduamente porque de esta manera avanzarán más, no solamente en destreza manual, conocimiento y expresión a través del instrumento, sino también en el desarrollo de su capacidad auditiva, reforzando su aprendizaje de melodías mediante la práctica instrumental y en definitiva, formándose como músico a nivel global.

Marcos en su entrevista nos habla de la importancia de la práctica en el instrumento; para él debe ser una actividad que se realice con gusto, que se disfrute de ella. En el caso de los niños y niñas practicar es “jugar con la Música” y a través de ese juego, aprender.

[...] “hasta ahora el pianista tiene que estudiar cada día, y lo siento mucho, pero es así; **cualquier instrumentista tiene que practicar**; llamarlo trabajo es una forma, pero **para mí esto es un divertimento y una satisfacción** poder estudiar cada día o practicar o trabajar como dicen los profesionales. Para mí **es algo fantástico**, es **pasármelo bien** cuando me voy a casa a estudiar; **jugar con la Música como hablábamos con los niños**,” (entr. d. Y. 08/05/2002)

Se ha indagado, en relación a este punto, sobre algunos aspectos que parecían importantes para el estudio. Así, se les ha preguntado, tanto a los padres y madres como a los niños y niñas:

- Dónde tienen colocado el teclado en casa, aspecto que puede revelar si tocar el instrumento es considerado en la familia como un acto social como una actividad personal del estudiante.
- La frecuencia con que tocan los niños y niñas durante la semana, lo que podría indicar si hay hábitos de trabajo en el instrumento.
- Si les gusta más tocar con partitura o de memoria, investigando así en el tipo de aprendizaje realizado y en la posible potenciación del oído ante el aprendizaje por imitación.

- Si prefieren tocar las piezas del Repertorio o improvisar en el teclado, para indagar en el despertar de la expresión musical propia del niño a través del instrumento.
- Si les agrada más tocar con o sin el Play Back, para investigar en el grado de utilización de los materiales auditivos de los Cursos Yamaha.
- Si les gusta tocar en casa delante de otras personas, indagando sobre la consideración de la Música como fuente de socialización, de placer y disfrute en conjunto.

Las informaciones obtenidas de los niños y niñas se han cruzado con las opiniones de los padres y madres, y aparecen en tablas comparativas, dentro del epígrafe correspondiente. Reseñamos a continuación los aspectos más destacados que se desprenden de las informaciones obtenidas.

Ubicación del teclado electrónico en el hogar

En el caso del grupo de *Estrellita A*, Silvia, Esther y Mamen tienen colocado el teclado en el salón.

GTUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Tienes teclado? ¿Dónde lo tienes lo colocado? [TAH]	
1 “Sí” [tiene teclado] “En el sofá del salón, así, donde pusimos cuando era Navidad el árbol” (al.1 A-E2)	1 “Sí” “En el salón” (m.1 A-E2)
2 [Tiene el teclado colocado en el salón] (al.2 A-E2)	2 [Realizo la entrevista en su casa y observo que está colocado en el salón] (m.p.2 A-E2)
3 “Sí” [tiene teclado] “En el salón” (al.3 A-E2)	3 “En el salón” (m.3 A-E2)
4 “Sí” [tiene piano] “En el pasillo” [También tiene teclado electrónico] (al.4 A-E2)	4 “Tiene un piano” “tiene un teclado [...] pero nunca ha utilizado el teclado, porque prefiere el piano” (m.4 A-E2)
5 “Sí” [tiene teclado] “En el cuarto de los juguetes”. (al.5 A-E2)	5 “Pues en un cuarto que tiene él para sus juegos” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] [Tiene teclado y piano electrónico] (al.6 A-E2)	6. “Sí” “Tenemos uno en el salón y otro que era del hermano y lo ha heredado él, que lo puede sacar [...] y ponerlo encima de su cama” (m.6 A-E2)

Tabla nº 58

Teresa tiene en casa teclado y piano, ya que su hermana mayor está estudiando en el Conservatorio. Su madre dice que ella toca siempre el piano y nunca el teclado; “aún teniendo el teclado sonido instrumental y numeritos con canciones... no lo utiliza nunca” (m.4 A-E2) El piano lo tienen colocado en el pasillo.

Carlos tiene el teclado “en el cuarto de los juguetes”. Su madre explica que lo tiene “como un juego”. “Te gastas un dinero, pero bueno, se familiariza con eso y me parece muy bien”. (m.5 A-E2)

En casa de Antonio, como su hermano mayor también estudia Música, tienen un piano electrónico colocado en el salón y un teclado portátil que “lo ha heredado él [...] lo puede sacar en cualquier momento y ponerlo encima de su cama” (m.6 A-E2) (Ver tabla 58)

De los alumnos de Estrellita B, Jesús “lo tiene en una salita. Lo tiene con su sillita y es donde él se pone” (m.1 B-E4). Pablo, que ya está estudiando en el Conservatorio, tiene en casa piano y teclado. Ambos los tiene colocados “arriba, en la biblioteca” (m.2 B-E4) A él le gusta tocar en el piano. Pilar tiene el teclado colocado en su dormitorio. (Ver tabla 59)

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Tiene teclado? ¿Dónde lo tiene colocado? [TAH]	
1. “Sí” [tiene teclado en casa] [Lo tiene colocado] “En la salita” (al.1 B-E4)	1. “Sí” [tiene teclado en casa] “[Se lo compraron] al empezar [...] porque si no, no podía practicar en casa y él lo que quería era aporrear el teclado” “Lo tiene en una salita. Lo tiene con su sillita y es donde él se pone” (m.1 B-E4)
2. [Tiene teclado y piano, colocados en una sala de estudio en la primera planta de la casa] (al.2 B-E4)	2. “Tiene un piano y un teclado” “Arriba, en la biblioteca” (m.2 B-E4)
3. [Sí tiene teclado. En su habitación] (al.3 B-E4)	3. [Sí tiene teclado. Lo tiene colocado en su dormitorio] (m.p.3 B-E4)

Tabla n° 59

De las alumnas de Infantil A, Merche y Lina lo tienen colocado en su dormitorio; Eva lo tiene “en el estudio” (al. 2 A-I2) y Lola no tiene teclado en casa, es la única niña del grupo estudiado que no tiene instrumento en casa. Su

madre explica que se lo van a comprar. “Estamos esperando que madure un poco” (m.3 A-I2) (Ver tabla 60)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Tienes teclado? ¿Dónde lo tienes colocado? [TAH]	
1 “Sí” [Tiene colocado el teclado en su dormitorio] (al.1 A-I2)	1. Rm: “Sí” [tiene teclado] “En su dormitorio” (m.p.1 A-I2)
2 [Sí tiene teclado] [Lo tiene colocado] “en el estudio” (al.2 A-I2)	2. [Sí. Lo tiene colocado en el estudio] (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3. “No. Al año que viene se lo vamos a comprar. Estamos esperando que madure un poco”. (m.3 A-I2)
4 “Uno, pero no es igual que los que tenemos aquí; es más chiquitito” [Lo tiene colocado en su dormitorio] (al.4 A-I2)	4. “Sí” “En su dormitorio” “Lo saca ella, lo enchufa. lo tiene muy cómodo” “Quisiera comprarle un órgano más grande porque el que tengo en casa es pequeño, y digo: <i>igual teniendo en casa uno más grande, como el de aquí ...</i> ” (m.4 A-I2)

Tabla n° 60

En Infantil B, Virginia lo tiene colocado en su habitación y Rosa e Isabel “en el salón” (m.2 B-I4). (Ver tabla 61)

GRUPO INFANTIL B	
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Tienes teclado? ¿Dónde lo tienes colocado? [TAH]	
1. “Sí [tiene teclado]” “En mi habitación” (al.1 B-I4)	1. “...el teclado, que lo hemos comprado para que ella pudiera de alguna forma poner en práctica lo que aprende” (m.1 B-I4)
2. “Sí” [tiene teclado]” “En el salón” (al.2 B-I4)	2. “Sí” “al tercer año fue cuando se lo compramos” “[Lo tienen colocado] En el salón” (m.2 B-I4)
3. “Sí” [tiene teclado]” “En el salón” (al.3 B-I4)	

Tabla n° 61

Como se puede observar, el lugar de colocación del teclado varía según los casos. Siete lo tienen colocado en el salón de la casa, una en el pasillo, dos en el estudio o en la biblioteca, uno en el cuarto de juegos del niño y cuatro en su dormitorio.

En los casos en que está colocado en la habitación del estudiante, en el cuarto de juegos o en una sala dedicada a estudio o biblioteca, incluso en el pasillo, es fácil pensar que el niño o niña pueda tener mayor libertad para tocar

a la hora que le apetezca, que pueda hacerlo con más independencia. Esto puede significar que el instrumento adquiere una función más personal, adecuada a las necesidades del niño o niña.

Cuando el teclado o el piano está colocado en el salón, se puede pensar por un lado que llamará la atención de las visitas y que más de una vez se demandará al niño o niña que toque; y por otro, que cuando esté ocupado con una reunión familiar, porque se esté viendo la televisión o de tertulia, el niño o niña no podrá tocar aunque quiera. Esto podría coartar un poco la libertad de acción del estudiante, e incluso desmotivarle, aunque depende de los casos por supuesto. De cualquier forma se podría pensar que aquí el instrumento cumple más bien una función social, de disfrute colectivo, y por tanto el niño o niña tocará cuando se desee escucharle o el lugar no esté siendo utilizado para una actividad familiar.

No se descartan sin embargo otras motivaciones en cuanto a la colocación del instrumento dentro de la casa. Nos referimos por ejemplo a los condicionamientos físicos de espacio que pueden llevar a situarlo en un determinado lugar por exclusión de otras posibilidades, o a otros motivos diferentes no contemplados.

Frecuencia con la que tocan el teclado en el hogar

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Cuándo tocas? [TAH]	
1 "Por la noche, algunos días [...] cuando me da tiempo" "El sábado y el domingo" (al.1 A-E2)	1 Ella lo que más es el teclado [...] llega del colegio y lo primero, a tocar las canciones" "[Toca] Casi todos los días" (m.1 A-E2)
2 "Los sábados y los domingos por la mañana" (al.2 A-E2)	2 Rp: "Algunas veces, pero vamos, muy a menudo no. También nosotros a veces les recordamos que tienen que ensayar" (m.p.2 A-E2)
3 "Algunos días [...] Por la noche" (al.3 A-E2)	3 "Ella toca una vez a la semana y...y bueno, una o dos como mucho...porque es muy reacia, y yo tampoco la quiero obligar no vaya a ser que coja manía a la Música" (m.3 A-E2)
4 "Cuando me acuerdo" (al.4 A-E2)	4 "Cada vez que ve a la hermana tocar" (m.4 A-E2)
5 "Sí" [toca todos los días] (al.5 A-E2)	5 "...se acuerda por la noche, cuando se ha recogido después de jugar [...] ¡Que no he tocado! Y entonces se sienta a tocar" (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. "Sí, lo manosea [el teclado], más que tocarlo lo manosea" (m.6 A-E2)

Tabla nº 62

Los alumnos y alumnas de Estrellita A indican que tocan el teclado algunos días. Se observa preferencia en realizarlo por las noches y en los fines de semana. Carlos es el único que indica que toca todos los días. La madre de Silvia dice con respecto a la niña: “Ella lo que más es el teclado [...] llega del colegio y lo primero, a tocar las canciones” Indica que toca “casi todos los días” (m.1 A-E2).

Por su parte Teresa tiene un refuerzo en su hermana mayor que ya va al Conservatorio. Reyes, su madre, dice que la niña toca “cada vez que ve a la hermana tocar” (m.4 A-E2). (Ver tabla 62)

Respecto al alumnado de Estrellita B, Jesús indica que le gusta tocar y que lo hace, “no me da tanto tiempo, pero toco” (al.1 B-E4). Azucena, su madre indica que toca “a la semana [...] tres ó cuatro días, sobre todo cuando se levanta. Va flechado, enciende el teclado” (m.1 B-E4).

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Cuándo toca? [TAH]	
1. “Sí me gusta [tocar]” [Toca] “Más o menos. No me da tanto tiempo, pero toco” (al.1 B-E4)	1. A la semana sólo toca 3-4 días, sobre todo cuando se levanta. [...] va flechado, enciende el teclado y ya nos despierta a todo el mundo” (m.1 B-E4)
2. “¡Sí! [toca todos los días] ¡Y ese piano! [señala el Clavinova que hay en la habitación]” “¡Y algunos días en el Conservatorio toco en uno de cola!” “Yo suelo tocar a todas las horas que me apetezca” (al.2 B-E4)	2. “¡Todos los días, todos los días!” [ensaya] “después del almuerzo, antes de las actividades. Y los sábados y los domingos a veces se levanta a las nueve y se va arriba [donde tienen el teclado]” (m.2 B-E4)
3. “¡Eh!...No mucho, pero toco” “Más o menos empezar ... a las siete ... ¡tardecito!” (al.3 B-E4)	3. Rp: No, todos los días no [ensaya] Rm: De vez en cuando: un cuarto de hora, veinte minutitos... Rp: Tiene mucho tesón. Cuando algún tema de los que toca se le atraganta, sí que la notamos que está ahí ...” (m.p.3 B-E4)

Tabla n° 63

Pablo toca todos los días. Está muy motivado porque también va al Conservatorio. Toca su *Clavinova* “Yo suelo tocar a todas las horas que me apetezca” (al.2 B-E4). Elvira, su madre, lo corrobora “¡Todos los días, todos los días!” “Repasa muchísimo, eso sí, le gusta.” Ensaya “después del almuerzo, antes de las actividades. Y los sábados y los domingos se levanta a las nueve y se va arriba” (m.2 B-E4), se refiere a la biblioteca, donde tienen colocado el *Clavinova* y el teclado electrónico. Este caso por ejemplo parece confirmar esa

independencia del niño para poder tocar cuando quiera, gracias a la colocación del instrumento en un sitio diferente al de las tertulias familiares.

Pilar indica que toca, algunas veces, “no mucho, pero toco” A ella le gusta tocar “mas o menos empezar ... a las siete... ¡tardecito!” (al.3 B-E4). Julio, su padre, indica que no ensaya todos los días. Araceli señala que “de vez en cuando: un cuarto de hora, veinte minutos...” (m.3 B-E4). Su padre dice que la niña “tiene mucho tesón” (p.3 B-E4). Refiere que cuando alguna pieza de repertorio, de las que preparan en la clase le resulta más difícil, practica más. (Ver tabla 63)

Rp: “ Ahora ha habido temas de esos complicados, **me acuerdo de un vals**, con las dos manos, así como con un arpegio en una de ellas, **que era complicado** ¡uf! Y ése **estaba todo el día**, porque se ve que no le **salía**”(entr.m.p.3 B-E4)

Las alumnas de Infantil A parece ser que tocan poco en casa. Merche indica que se le olvida. Marina, su madre dice que “no es una cosa que tenga como una rutina, hacer práctica” (m.1 A-I2) Más bien habla de que lo tiene como “divertimento” y que no suele practicar en casa.

Eva dice que practica el martes cuando vuelve del colegio, ya que la clase de Música la tiene el miércoles por la tarde, “si no toco [el martes] me sale mal al día siguiente” (al.2 A-I2). Sol, su madre se lamenta de que en casa no trabaje “No tiene ganas, no le surge ponerse a tocar” (m.2 A-I2).

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Cuándo tocas? [TAH]	
1 “Normalmente no [ensaya]” “Se me olvida” (al.1 A-I2)	1. Rm: “No es una cosa que tenga como rutina, hacer práctica” “[el teclado] lo tiene como un divertimento” “...no practica en casa” (m.p.1 A-I2)
2 “Todos los días no. Los fines de semana y el martes cuando vuelvo [del colegio]” “...es que si no toco me sale mal al día siguiente” [la clase de Música es el miércoles] (al.2 A-I2)	2. “Yo lo que lamento es que luego en casa no trabaja. No tiene ganas, no le surge ponerse a tocar” “...en general le cuesta mucho, no quiere ponerse” (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3. [No tiene teclado en casa] (m.3 A-I2)
4 “Todos los días todos los días, no” “[Toca] poquito” (al.4 A-I2)	4. “Ella algunas veces lo coge; pero no, mucho tiempo no” (m.4 A-I2)

Tabla nº 64

Lina indica que toca “poquito”. Su madre lo corrobora: “algunas veces lo coge, pero no, mucho tiempo, no” (m.4 A-I2). (Ver tabla 64)

Respecto a las alumnas de Infantil B, parece ser que practican poco en casa debido a dos motivos fundamentalmente: las tareas que llevan del colegio les absorben mucho tiempo, y realizan además otras actividades extraescolares.

Así, Virginia comenta que toca “Tres días. Toco cuando me pilla ¡porque ahora no veas la *pechá* de tarea! El otro día tuve que hacer 36 ejercicios ¡y eso es poco!” (al.1 B-I4). Su madre indica que “si empieza más agobiada con la tarea [del colegio] puedes ver el piano allí cogiendo polvo y ... la verdad, la verdad es que no” (m.1 B-I4).

Rosa e Isabel reconocen igualmente que tocan poco porque tienen tarea del colegio y muchas actividades extraescolares. Isabel relaciona en su comentario el tocar bien el instrumento con practicar. Reconoce que ahora toca menos porque está más cargada de tareas de clase y de actividades extraescolares. Rosa indica igualmente que tiene “asignaturas por la tarde” así que sólo tiene “tres días libres: el viernes, el sábado y el domingo” (al.3 B-I4). Su madre corrobora que este año practican menos “porque tienen muchas actividades” (m.2 B-I4). (Ver tabla 65)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: ¿Cuándo tocas? [TAH]	
1. “Tres días. Toco cuando me pilla porque ahora no veas la <i>pechá</i> de tarea. El otro día tuve que hacer 36 ejercicios ¡y eso es poco!” “Algunas semanas toco tres veces porque a lo mejor no me sale una canción y digo: ¡Ay, que me tengo que aprendérmela! Hay veces que no me da tiempo porque no puedo o es que no me da ningún tiempo” (al.1 B-I4)	1. “Depende de las semanas. [...] puede ser que llegue así ilusionada con la canción que le haya tocado ahora o con la dificultad que entrañe, entonces la puedes ver un poco más ensayando, pero si ya empieza más agobiada con la tarea [del colegio] puedes ver el piano allí cogiendo polvo y... la verdad, la verdad es que no” (m.1 B-I4)
2. “El año pasado tocaba más, pero ya este año como tengo más actividades pues ya no lo puedo tocar ya mucho” “Sí. El año pasado como no tenía nada tocaba el piano pero bien, bien; pero ya no, me mandan más tareas en las clases y entonces ya tengo menos tiempo” (al.2 B-I4)	2. “El año pasado practicaban mucho. Este año menos.[...] Porque tienen muchas actividades” (m.2 B-I4)
3. “No sé, algunos días nada más, porque como sólo tengo tres días libres: el viernes, el sábado y el domingo” “tengo asignaturas por la tarde” (al.3 B-I4)	

Tabla nº 65

Podríamos concluir que tan sólo tres estudiantes tocan todos o casi todos los días en casa:

Silvia (al.1 A-E2), alumna de *Estrellita 2* muy motivada con respecto al aprendizaje musical.

Carlos (al.5 A-E2), alumno de *Estrellita 2* igualmente, que tiene incorporada la actividad de tocar el teclado a sus juegos infantiles.

Pablo (al.2 B-E4), alumno de *Estrellita 4*, que además estudia en el Conservatorio y está muy motivado con respecto al aprendizaje musical.

El resto del alumnado practica poco en el hogar. Los más pequeños quizá porque se les olvide; necesitarían un apoyo más directo para practicar todos los días un poquito; y los más mayores porque suelen tener actividades del colegio que realizar cuando llegan a casa, y porque muchos de ellos están además sobrecargados con otras actividades extraescolares.

Tocar con partitura o de memoria

Los alumnos y alumnas de Estrellita A, casi todos indican que colocan el libro delante para tocar. Tan sólo Silvia dice: “Si ya me sé la canción, sin ponerla [la partitura]” (al.1 A-E2) Sus padres y madres sin embargo, indican por lo general que tocan más de oído, de memoria. Es decir, que independientemente de que coloquen el libro o no en el atril, ya que esto se puede deber a otras cuestiones como que les resulte atractivo por sus colores o que les motive más porque les transporte con sus imágenes al mundo de fantasía en que están envueltos en la clase cuando aprenden una canción, parece ser que los niños y niñas no tocan leyendo la partitura, sino que utilizan más su memoria.

Carlos (al.5 A-E2) parece ser una excepción. La madre de Carlos indica en su entrevista que el niño coge el libro y lo coloca delante para tocar: “le gusta demostrar que ya puede leer lo que está en la partitura” (m.5 A-E2). El niño por su parte, indica “Sí. Lo pongo por si acaso no me acuerdo” (al.5 A-E2), lo que parece reflejar que si tiene algún olvido, es capaz de buscar en la partitura aquello que no recuerda para reconstruir la canción. Esto mostraría un nivel más alto de madurez con respecto a sus compañeros y compañeras, que huyen del razonamiento abstracto, impropio de su edad, para centrarse más en lo intuitivo y sensorial: la evocación del acto realizado en clase y su memoria auditiva y muscular. (Ver tabla 66)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: CON PARTITURA / DE MEMORIA [TAH]	
1 “Si ya me sé la canción, sin ponerla” [la partitura] (al.1 A-E2)	1 “Nada, sola. [sin partitura] ¡Es muy lista!” (m.1 A-E2)
2 “Con el libro” (al.2 A-E2)	2 Rp: “Prefiere tocarla [la canción] de oído. Esther tiene más dificultad para seguir la partitura” (m.p.2 A-E2)
3 “Colocararlo” [el libro] (al.3 A-E2)	3 “Sin el libro. No le hace el más mínimo caso al libro” “[...] tiene bastante memoria para recordar dónde pone los dedos y entonces no tiene necesidad de mirar la partitura” (m.3 A-E2)
4 “Coloco el libro” (al.4 A-E2)	4 “Sí; pone la partitura delante generalmente [...] aunque no se acuerde de ella; toca por oído y de memoria, sin saber lo que pone en la partitura porque no la sabe leer” (m.4 A-E2)
5 “Sí. Lo pongo por si acaso no me acuerdo” [de la canción] (al.5 A-E2)	5 “Sí, coge su libro” “Le gusta demostrar que ya puede leer lo que está en la partitura” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. “Yo no lo he visto tocar” (m.6 A-E2)

Tabla nº 66

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: CON PARTITURA / DE MEMORIA [TAH]	
1. [Le gusta tocar] “Con el libro y sin el libro” “[Más] con el libro” “por si no me sé alguna nota” (al.1 B-E4)	1. “Mirar el libro para nada [cuando toca]” (m.1 B-E4)
2. “Con partitura porque así voy aprendiendo más” “[Si se sabe la canción] la suelo dejar delante [la partitura] para seguir practicándola por si me preguntan que la toque, no quedarme <i>atracado</i> ” (al.2 B-E4)	2. “con partitura, se pone ...” “Repasa muchísimo, eso sí, le gusta” (m.2 B-E4)
3. “La partitura delante, pero no la miro” “Yo primero, antes de tocar, la miro y me aprendo las notas, y después toco sin mirar” (al.3 B-E4)	3. Rm: “Sí, sí lee” [toca con la partitura] (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 67

En el alumnado de *Estrellita B* la situación cambia. Jesús, que es un año más pequeño que Pablo y Pilar, indica que le gusta tocar “con y sin el libro” (al.1 B-E4). Al preguntarle qué suele hacer más frecuentemente, indica que toca más “con el libro” “por si no me sé alguna nota”. Su madre en cambio indica que cuando toca no sigue la partitura: “Mirar el libro, para nada” (m.1 B-E4).

Efectivamente, en las observaciones se detecta que el niño tiene problemas para entender la abstracción de las notas en el pentagrama.

Por su parte, Pablo y Pilar tocan con partitura. Pablo indica que así aprende más y “por si me preguntan que la toque, no quedarme *atrancado*” (al.2 B-E4). Pilar responde que pone la partitura delante pero que no la mira. Su sistema es: “Yo primero, antes de tocar, la miro y me aprendo las notas, y después toco sin mirar” (al.3 B-E4). (Ver tabla 67)

En las alumnas de *Infantil A*, se observa que prefieren tocar de memoria. Tan sólo Lina indica que algunas veces si no se sabe muy bien la canción, pone la partitura, pero al preguntarle qué hace más frecuentemente, contesta: “no la pongo” (al.4 A-I2). Sus madres corroboran que las niñas tocan de memoria, que no suelen poner el libro delante. (Ver tabla 68)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: CON PARTITURA / DE MEMORIA [TAH]	
1 “De memoria” (al.1 A-I2)	1 Rp: “tiene mucha memoria. Y como memoriza muy bien lo que hace, normalmente no pone el libro” (m.p.1 A-I2)
2 “Sin partitura. Me gusta de memoria” (al.2 A-I2)	2 “Lo que es practicar una canción, una dificultad, no. Yo no la veo [hacerlo]” (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3 [No tiene teclado en casa]
4 “Algunas veces, si no me la sé muy bien, la pongo. Si me la sé, no” “[Lo más frecuente] Que no la pongo” (al.4 A-I2)	4 “No, no la pone. Igual lo repite más veces, porque no se acuerda bien. Lo repite, pero no pone nada, no. No mira el libro” (m.4 A-I2)

Tabla nº 68

Respecto a las alumnas de *Infantil B*, las niñas dicen que les gusta más tocar de memoria, excepto Rosa, que indica que prefiere “tocar con partitura” (al.3 B-I4). Sus madres indican que las niñas tocan de memoria, sin partitura. (Ver tabla 69)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: CON PARTITURA / DE MEMORIA [TAH]	
1. "Más de memoria" (al.1 B-I4)	1. "Tocar lo que le gusta a ella. [...] siempre me peleo con ella porque nunca coge el libro, lo toca de cabeza. Se pone a tocar las canciones del año pasado, del anterior , y del primer curso, pero siempre de cabeza" (m.1 B-I4)
2. "A mí me gusta más tocarlas de memoria" (al.2 B-I4)	2. "Sin partitura" (m.2 B-I4)
3. "Tocar con la partitura" (al.3 B-I4)	

Tabla nº 69

Se puede concluir que los niños y niñas, en general tocan más de memoria que siguiendo la partitura. Tan sólo tres de ellos indican ponerla en el teclado y leerla, siendo esto corroborado por sus madres: Carlos (al.5 A-E2), Pablo (al.2 B-E4) y Pilar (al.3 B-E4). En el resto de los casos, o no colocan la partitura delante al tocar o, si lo hacen, sus madres indican que aunque la tienen delante, no la siguen sino que tocan "de oído". Este es el caso del alumnado de *Estrellita 2*, en que todos responden colocar el libro en el atril del teclado antes de tocar; contrastada esta opinión con la de las madres, parece ser que no lo miran, que tocan más "de oído" y "de memoria". Puede ser, como se comentó anteriormente, que los niños y niñas sientan atracción por las páginas llenas de color del libro y que esto les transporte mentalmente a la situación ideal para tocar la pieza, que, una vez colocado el libro, tocan de memoria.

Es posible igualmente, que esta preferencia por tocar de memoria, resulte del desarrollo progresivo del oído potenciado por la enseñanza por imitación de la metodología Yamaha.

Tocar Piezas del Repertorio o Improvisar

Refiriéndonos en primer lugar al **alumnado de Estrellita A**, de los cinco estudiantes entrevistados, tres prefieren tocar en casa las piezas de repertorio que han ensayado en clase, y dos muestran preferencia por inventar e improvisar. Curiosamente, en algunos casos la opinión de los padres y madres no coincide con la de sus propios hijos o hijas.

En el caso de Silvia (al.1 A-E2), su madre y ella están de acuerdo en que a la niña lo que más le gusta es tocar las canciones de clase. Se observa un talante perfeccionista en la contestación de Silvia: “canciones que hemos aprendido porque así puedo darle y que me salga una canción bien”. Esta preocupación por evitar el error y alcanzar precisión en la imitación del modelo, muy acusada en Silvia, se puede relacionar con la tendencia general hacia el perfeccionismo en niños y niñas de esta edad. (Sloboda, 1990)³³⁴. Gardner y Wolf (1983) consideraron este fenómeno como una “ola de simbolización” que conduce a niños y niñas desde una etapa de “mapa topológico” a otra de “mapa digital”³³⁵.

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: REPERTORIO / IMPROVISACIÓN [TAH]	
1 “Canciones que hemos aprendido porque así puedo darle y que me salga una canción bien” (al.1 A-E2)	1 “Tocar las canciones que sabe” (m.1 A-E2)
2 “Las canciones que aprendemos en clase” (al.2 A-E2)	2 Rp: “Yo creo que le gusta más improvisar” Rm: “Yo creo que también” (m.p.2 A-E2)
3 “Inventarme cosas” (al.3 A-E2)	3 “Ella no improvisa mucho. [...] cuando se sienta tiene más tendencia a tocar la [canción] más fácil” (m.3 A-E2)
4 “Tocar las canciones de aquí” (al.4 A-E2)	4 “Bueno, si se pone a imitar a la hermana improvisa pero no; utiliza los libros [se refiere a que toca canciones de clase]” (m.4 A-E2)
5 “Pues me gusta poner un ritmo y después cantar. Algunas veces pongo otro ritmo y empiezo a tocar” (al.5 A-E2)	5 “... después de haber practicado un poco, le gusta poner las melodías que tiene el teclado: ponerlas más rápidas, más lentas, y con eso baila y se distrae” “Le gusta improvisar, inventar” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. “Improvisa más bien” “Le pone los sonidos que ya están” (m.6 A-E2)

Tabla nº 70

En el caso de Esther (al.2 A-E2), la niña dice que le gusta más tocar “las canciones que aprendemos en clase” mientras sus padres indican que creen que

³³⁴ SLOBODA, J.A. (1990) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.

³³⁵ Según estos autores, en la etapa de “mapa topológico” los niños y niñas operan fundamentalmente con relaciones aproximadas de forma y tamaño. En la etapa de “mapa digital” los niños y niñas se preocupan extremadamente por la cantidad y clasificación exactas. Esta misma tendencia es la que se observa en el gustopor la repetición exacta. (Cit. en Sloboda, 1990)

“le gusta más improvisar”. Con Mamen (al.3 A-E2) ocurre lo contrario. La niña dice que le gusta “inventar cosas” mientras su madre nos dice que “no improvisa mucho”, que más bien tiene tendencia a tocar la canción “más fácil” de las que hayan aprendido en clase. En el caso de Teresa (al.4 A-E2) le gusta tocar las canciones de clase. Su madre señala que “si se pone a imitar a la hermana [que está en el Conservatorio], improvisa” pero que normalmente toca las canciones de clase, “utiliza los libros”. El caso de Carlos (al.5 A-E2) es claro: le gusta más improvisar, y además su madre lo corrobora. Al niño le gusta investigar en las posibilidades del teclado; lo toma como un juego. (Ver tabla 70)

A los alumnos y alumnas de Estrellita B parecen gustarles ambas cosas.

Jesús (al.1 B-E4) a veces se inventa canciones, pero le gusta más tocar las que ya se sabe. Su madre en cambio nos indica que lo que más le gusta es improvisar.

A Pablo (al.2 B-E4) le gusta inventar “alguna” canción, pero sobre todo “¡tocar!” Su madre indica que hace las dos cosas.

Pilar (al.3 B-E4) dice que ha inventado una canción “pero muy cortita” Su padre piensa que lo que más le gusta a la niña es “improvisar”, su madre lo corrobora.

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: REPERTORIO/IMPROVISACIÓN [TAH]	
1 “Algunas veces sí [se inventa canciones]” “[Le gusta más] Tocar las canciones que me sé” (al.1 B-E4)	1 “A él lo que le gusta mucho es improvisar en el teclado [...] improvisa cualquier tema que se le venga a la cabeza o inventa cualquier cosa” (m.1 B-E4)
2 “Sí [le gusta inventarse canciones] Alguna” “[Sobre si le gusta más inventar o tocar canciones que ya se sabe] ¡Tocar!” (al.2 B-E4)	2 “¡Hum! Las dos cosas” (m.2 B-E4)
3 “Me he inventado una [canción]” “Pero muy cortita” (al.3 B-E4)	3 Rp: “Improvisar” Rm: “Le gusta mucho experimentar” [...] “Estaría más tiempo tocando el piano que ensayando. ¡Y canta! ...Improvisa y canta” (m.p.3 B-E4)

Tabla n° 71

Respecto a las alumnas de Infantil A, a Merche (al.1 A-I2) le gusta más tocar “lo que se me ocurra” Su padre y su madre indican que le gusta mucho improvisar y crear.

A **Eva (al.2 A-I2)** le gustan las dos cosas. Su madre indica que “se pone a hacer ruidos con los juegos de ruidos del teclado” (m.2 A-I2). Parece ser que le gusta experimentar las posibilidades del mismo.

A **Lina (al.4 A-I2)** parece que le gusta más tocar las canciones de clase, aunque indica que algunas veces también se inventa cosas. Su madre corrobora que a la niña le gusta mucho tocar las canciones de clase: “¡Mamá, te voy a tocar... que me lo sé! Y me lo toca” (m.4 A-I2). (Ver tabla 72)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: REPERTORIO / IMPROVISACIÓN [TAH]	
1 “Lo que se me ocurra” “Sí”[se inventa cosas]” (al.1 A-I2)	1 Rm: “...se pone ella a inventar sus canciones y a jugar” “Yo creo que le gusta más improvisar” Rp: le gusta mucho improvisar y crear” (m.p.1 A-I2)
2 “Las dos cosas” (al.2 A-I2)	2 “se pone a hacer ruidos, con los juegos de ruidos del teclado, que no hacen más que ruidos” (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3 [No tiene teclado en casa]
4 “Tocar las canciones de aquí. Bueno, algunas veces también me invento cosas” (al.4 A-I2)	4 “Las canciones de clase. ¡Mamá, te voy a tocar... que me lo sé! Y me lo toca” (m.4 A-I2)

Tabla n° 72

Respecto a las alumnas de Infantil B, a Virginia (al.1 B-I4) parecen gustarle ambas cosas. Nos indica que ha inventado una canción. Su madre en cambio dice que “No, no es muy improvisadora” (m.1 B-I4). Pero a continuación habla de cómo Virginia explora las posibilidades del teclado: “Se fía más de las canciones que tenga el propio piano; intenta seguirlas, pero por su cuenta, no” (m.1 B-I4).

A Isabel le gusta más inventar canciones “el año pasado me inventé... no tenía el libro, entonces me inventé la *Para Elisa*” (al.2 B-I4) Como se puede observar su concepto de invención se mezcla con el de *sacar canciones de oído*. A Rosa le gusta más tocar “las canciones que me sé” (al.3 B-I4). La madre de las niñas nos indica que ha observado en ellas una evolución: de tocar las canciones

de clase a sacar canciones conocidas de oído, para tocarlas delante de la gente. (Ver tabla 73)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: REPERTORIO / IMPROVISACIÓN [TAH]	
1. "Me gustan las dos cosas" "Yo tengo inventada una [canción]ya" (al.1 B-I4)	1. "...improvisar no. Y tampoco sé el porqué. Si es porque le da miedo que no le salga, o que le salga mal, o que no tenga sentido. No, no es muy improvisadora. Se fía más de las canciones que tenga el propio piano; intenta seguirlas, pero por su cuenta, no" (m.1 B-I4)
2. "lo que más me gusta es inventar canciones" "el año pasado me inventé... no tenía el libro, entonces me inventé la <i>Para Elisa</i> " (al.2 B-I4)	2. "Pues al principio, lo que tocaban en clase, pero ahora les gusta a ellas lo que te decía, sacar canciones conocidas. Porque dicen: <i>Yo quiero aprender a ver si saco tal...;cuando venga fulanito le tengo yo que enseñar a tocar la canción tal! ¡Y se ponen y las sacan! ¿eh?</i> " (m.2 B-I4)
3. "las canciones que me sé" (al.3 B-I4)	

Tabla nº 73

Como se puede deducir de las informaciones obtenidas, en cada grupo hay niños y niñas a los que les gusta más tocar las canciones de clase y otros que prefieren improvisar. Cuando la opinión de los padres y madres no coincide con la de los propios niños y niñas eso hace pensar que llevan a cabo los dos tipos de acciones. Lo interesante realmente es observar que los conceptos *improvisar* e *inventar* no son lejanos para el alumnado, que casi la mitad de los niños y niñas investigan las posibilidades de sus instrumentos de teclado, y que intentan expresarse a través de ellos ya sea sacando canciones de oído o inventando pequeñas melodías. Para Sloboda (1990), la experimentación musical espontánea puede ser abandonada por el niño o niña a partir de los 5 años de edad, precisamente por su tendencia a la focalización, a la concentración en la precisión, típica de estas edades. De ahí la necesidad de que sea estimulada específicamente. Pensamos que la utilización del instrumento de teclado como herramienta musical puede favorecer el desarrollo de estas capacidades musicales en el niño y la niña. De hecho, se han recogido muestras de ello en nuestra investigación.³³⁶

³³⁶ Ver el apartado 2.5.8, Acerca de los resultados de la enseñanza musical Yamaha, del presente capítulo.

No cabe duda que ambas cosas son buenas para los niños y niñas. El practicar en casa las piezas de Repertorio aprendidas en clase exige esfuerzo, concentración y deseo de mejorar con la práctica, de perfeccionar una determinada pieza, lo que puede crear un hábito de estudio.

El improvisar, inventar, crear, es poner en marcha mecanismos cognitivos nuevos para el niño o la niña; ensayan para expresarse, para comunicarse a través del instrumento. Supone un nivel más. No se trata de repetir lo aprendido sino de utilizarlo, como si de piezas de un rompecabezas se tratase, para crear algo nuevo, para expresar sus sentimientos, para evocar algo. Es en definitiva, hablar con Música.

El hecho de que determinados niños y niñas tengan una actitud investigadora hacia las posibilidades del teclado electrónico, sacando canciones de oído, aunque muchas veces sean de las propias que trae el teclado como demostración, indica que su oído se desarrolla, y funciona como una herramienta óptima para buscar lo que escucha y traducirlo mediante los movimientos de sus dedos. Son operaciones sumamente complejas para la mente infantil, y ponen en marcha las posibilidades posteriores de creación.

Tocar el teclado en casa con o sin Play Back

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA CON/ SIN PLAY BACK [TAH]	
1 “Me gusta tocar sola, porque algunas veces el piano está muy duro y las teclas, no puedo darle bien” (al.1 A-E2)	1 “No, ella sola. Escucharse” (m.1 A-E2)
2 “Tocar sola. [...] Con la música no me sale” (al.2 A-E2)	2 Rp: “No lo pone” [el PB] (m.p.2 A-E2)
3 “¡Hum! ... Me gusta tocar sola” (al.3 A-E2)	3 “No, es que es muy reacia a poner la cinta aquí y a tocar en casa” (m.3 A-E2)
4 “Tocar sola [...] Porque me gusta mucho” (al.4 A-E2)	4 “No suele ponerlo” [el PB] (m.4 A-E2)
5 “Es que ya no me acordaba de la cinta y entonces ya no la ponía. Y también que el radiocasette lo tengo en la cocina ¡y como el piano está en el cuarto de los juguetes...!” (al.5 A-E2)	5 “No, no lo pone” [el PB] (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. “No lo suele poner” [el PB] (m.6 A-E2)

Tabla nº 74

Se pretende con esta información detectar la utilización que se hace en el hogar del material auditivo propuesto por Yamaha para sus Cursos de *Estrellita e Infantil*.

Ninguno de los alumnos o alumnas de Estrellita A utiliza el Play Back cuando toca en casa. Al indagar en los motivos, **Silvia** contesta “porque algunas veces el piano está muy duro y las teclas, no puedo darle bien” (al.1 A-E2). Su madre indica que le gusta más tocar sola para “escucharse”. **Esther** indica claramente “Con la música no me sale” (al.2 A-E2). En el caso de **Carlos** es “que el radiocassette lo tengo en la cocina ¡y como el piano está en el cuarto de juegos!” (al.5 A-E2) (Ver tabla 74)

Con el alumnado de Estrellita B ocurre algo parecido; no suelen utilizar el Play Back. Los motivos, los explican los mismos niños.

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA CON / SIN PLAY BACK [TAH]	
1 “No, las toco yo, sin música [sin Play Back]” (al.1 B-E4)	1 “Él coge su cinta y toca, o bien algo de la cinta , o improvisa” (m.1 B-E4)
2 “Me gusta tocarlo solo[sin el Play Back] y después escucharlo para ver los errores que he tenido” “[Con Play Back le gusta] algunas veces” (al.2 B-E4)	2 “Él solo”.[sin el PB] (m.2 B-E4)
3 “No, me gusta tocarlas sola, a mi ritmo” (al.3 B-E4)	3 Rm: “Muy pocas veces” (m.p.3 B-E4)

Tabla n° 75

En el caso de **Jesús** (al.1 B-E4), el niño dice que prefiere tocar “sin música” es decir, sin el Play Back, y no explica por qué. Su madre indica en cambio que el niño coge la cinta cuando va a tocar: “Él coge su cinta y toca, o bien algo de la cinta, o improvisa” (m.1 B-E4)

Pablo (al.2 B-E4) razona su respuesta. Le gusta tocar solo y comprobar después con el Play Back si su ejecución ha sido correcta. Esto denota un alto nivel de madurez.

A **Pilar** (al.3 B-E4) le gusta “tocarlas sola, a mi ritmo”. En su contestación va implícito que la velocidad de la pieza grabada puede no ajustarse a sus necesidades al tocar, bien porque no pueda tocar a la velocidad de la grabación,

o porque le ponga algo tensa la inflexibilidad del tempo de la misma. (Ver tabla 75)

En Infantil A las niñas tampoco ponen el Play Back para ensayar en casa.

Merche nos explica el motivo: “Porque va muy rápido y para ensayar me lía” (al.1 A-I2) Su madre lo corrobora “jamás ha ensayado con la cinta porque va muy rápida para la capacidad que tiene ella de seguirla” (m.1 A-I2).

Eva (al.2 A-I2) indica que le gusta tanto tocar con Play Back como sin él, pero su madre indica que no lo utiliza en casa.

Lina (al.4 A-I2) dice: “Me gusta mejor yo sola” “porque algunas veces, si suena la música, me desconcentro un poco”. Su madre igualmente corrobora que no lo pone para tocar. (Ver tabla 76)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA CON/ SIN PLAY BACK [TAH]	
1 “No [pone el PB]” “Porque va muy rápido y para ensayar me lía” (al.1 A-I2)	1 Rm: “Ella jamás ha ensayado con la cinta de música, porque va muy rápida para la capacidad que ella tiene de seguirla” (m.p.1 A-I2)
2 “Las dos cosas” (al.2 A-I2)	2 “No” [no utiliza el Play Back] (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3 [No tiene teclado en casa] (m.3 A-I2)
4 “Me gusta mejor yo sola” “Porque algunas veces, si suena la música, me desconcentro un poco” (al.4 A-I2)	4 “No, ella no lo pone [no pone el PB] (m.4 A-I2)

Tabla nº 76

En Infantil B, Virginia (al.1 B-I4) indica que le gusta más tocar sola. Su motivo es que tiene el radiocassette en el salón y su habitación “en la otra punta”. Su madre añade otro motivo a la no utilización del Play Back: que la cinta de cassette es más incómoda para ella a la hora de buscar lo que quiere tocar que el CD.

Isabel (al.2 B-I4) responde que le gusta más con el CD pero que “si son difíciles, sola”. **Rosa** (al.3 B-I4) expone que le gusta más tocar “sola”. Su madre

en cambio indica que “les gusta mucho tocar con la cinta” (m.2 B-I4). (Ver tabla 77)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA: CON / SIN PLAY BACK [TAH]	
1. “Yo sola” “También es que [...] yo tengo el radiocassette en el salón y mi habitación en la otra punta” (al.1 B-I4)	1. “No, no la pone [la cinta para hacer el Play Back]. Pero creo que no la pone por lo que te digo por el tiempo que pierde entre: <i>lo voy a poner. ¡ Mamá, espérate que primero viene con canción y después viene sólo la música!</i> Y yo la veo que se agobia bastante. Está más acostumbrada al CD” (m.1 B-I4)
2. “a mí, si son difíciles, sola; pero me gusta más con el CD” (al.2 B-I4)	2. “Les gusta mucho tocar con la cinta” (m.2 B-I4)
3. “Yo sola” [sin Play Back] (al.3 B-I4)	

Tabla n° 77

Se podría decir por tanto que en general no se utiliza el Play Back para trabajar las piezas de Repertorio en el hogar, y los motivos de no utilizarlo para el estudio del instrumento parecen variados:

- Que no tengan el radiocassette en el mismo lugar del teclado y eso impida la utilización de la cinta de acompañamiento.
- Que el hecho de ser una cinta de cassette en vez de un CD resulte más incómodo para los niños y niñas y por no buscar el lugar exacto de comienzo de la pieza y no rebobinar, no la utilicen.
- Que el *tempo* de las piezas en la grabación sea rápido para la destreza motriz de los niños y niñas, y les cueste ajustarse a él.

Respecto a este último aspecto, observado también durante las clases, indicaremos que Martina (2000) en su investigación sobre el JMC concluyó que la utilización de acompañamientos instrumentales con *tempo* fijo en las actividades de teclado era inadecuada con respecto a los principios de la Guía

de Desarrollo Infantil, ya que no respeta el ritmo propio de evolución madurativa del alumnado.³³⁷

Tocar el teclado en casa delante de otros

A todos los alumnos y alumnas de *Estrellita A* parece gustarles la idea de tocar el teclado delante de otros, y sus madres corroboran que lo hacen. Tan sólo en el caso de Mamen (al.3 A-E2), aunque la niña dice que sí le gusta, su madre piensa que “No, yo creo que no”. Parece ser que es algo que va con el carácter de la niña, que “no le gusta llamar la atención” (m.3 A-E2). (Ver tabla 78)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA DELANTE DE OTROS [TAH]	
1 “Sí” (al.1 A-E2)	1 “Se va directamente al teclado y se pone a tocar” “Sí, ella lo hace” (m.1 A-E2)
2 “Sí” [le gusta tocar delante de sus amigas] “También” [delante de los amigos de sus padres] (al.2 A-E2)	2 [No hablan de ello] (m.p.2 A-E2)
3 “Sí” [le gusta tocar delante de sus amigas] (al.3 A-E2)	3 “no, yo creo que no. Es una niña demasiado discreta, no le gusta llamar la atención [...] Y con el piano lo mismo. Vienen otros niños a casa y se ponen a tocar el piano, y ella no, es muy raro que diga: ¡Mira, yo sé tocar esto! Que haga alardes ¿no? No, no, para nada. No le gusta presumir de que toca el piano” (m.3 A-E2)
4 [No lo indica] (al.4 A-E2)	4 “Sí, le encanta” “[...] lo poco o lo mucho que sabe, lo expone” (m.4 A-E2)
5 “Sí” (al.5 A-E2)	5 “Sí, pero no por demostrar eso, [...] es que les llama la atención mucho a todos los que van allí [...] primos [...] muchos niños [...] se meten todos allí a tocar” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. “Sí, sí, el <i>Festival</i> [fiesta que hace el niño en casa, frecuentemente, bajo su propia iniciativa] es siempre para gente... él lo organiza ... ¡vamos! nos obliga a llamar a los amigos por teléfono” (m.6 A-E2)

Tabla nº 78

En cuanto al alumnado de *Estrellita B*, Jesús (al.1 B-E4) indica que le gusta pero que se le olvida hacerlo. “Muchas veces mi madre me lo dice y lo toco”.

³³⁷ Para más información, ver capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha” apartado 4, Investigaciones sobre la aplicación del Método Yamaha e América.

Pablo (al.2 B-E4), que parece un niño más bien reservado, indica que “No, no mucho”. Su madre dice: “Le gusta tocar solo. Si hay alguien se pone los cascos” (m.2 B-E4) Indica que cree que le da vergüenza, porque su hijo es de carácter tímido.

A **Pilar** (al.3 B-E4) en cambio sí le gusta tocar delante de los demás. “Les canto una canción y después les toco algo”. Su madre indica que cuando va a casa alguna amiga suya y le piden que toque el piano, ella, que ha visto que eso “impresiona”, acepta. (Ver tabla 79)

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA DELANTE DE OTROS [TAH]	
1 “Pues ... me gusta [tocar delante de las visitas] pero no lo hago” “...No sé, se me olvida” [Cuando van sus amigos a casa] “Muchas veces mi madre me lo dice y lo toco” (al.1 B-E4)	1 “A veces” (m.1 B-E4)
2 “No, no mucho” (al.2 B-E4)	2 “Le gusta tocar solo. Si hay alguien, se pone los cascos. Le da como vergüenza, porque su carácter es ... tímido” (m.2 B-E4)
3 “Sí, [le gusta tocar delante de las visitas] cuando me lo dicen mis padres” “Les canto una canción y después les toco algo” (al.3 B-E4)	3 Rm: “... de vez en cuando, cuando viene alguna amiga, porque la amiga dice: Mira, escucha, escucha, mira como toca el piano y ella ya ha visto como que ... impresiona [...] ¡Y lo toca!” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 79

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
TOCAR EL TECLADO EN CASA DELANTE DE OTROS [TAH]	
1 “Bueno, una vez a la vecina de enfrente [...] le toqué el cumpleaños feliz y Yesterday” (al.1 A-I2)	1 Rm: “No, no. Cuando la ve la gente, no. Tiene que ser nosotros nada más.” “... va y nos monta conciertos” (m.p.1 A-I2)
2 “A mi padre sí” [le gusta tocar el teclado para él] (al.2 A-I2)	2 “Sí, eso de que alguien la escuche le gusta” (m.2 A-I2)
3 [No tiene teclado en casa] (al.3 A-I2)	3 [No tiene teclado en casa] (m.3 A-I2)
4 “Sí” [le gusta tocar cuando hay visitas] [¿Lo haces?] “pues, a veces...¡no!” [¿Y si te lo pidieran?] “Sí, tocaría” (al.4 A-I2)	4 “No, no. Que no le importaría a ella hacerlo [...] no es que le da vergüenza, sino que no lo hace” (m.4 A-I2)

Tabla nº 80

Las alumnas de Infantil A tampoco tienen problemas en tocar delante de otros. A Merche (al.1 A-I2) según cuenta su madre le gusta tocar pero “cuando la ve la gente, no. Tiene que ser nosotros nada más.” (m.1 A-I2) A Eva (al.2 A-I2) sí parece gustarle que la escuchen, según indica Sol. La niña dice que le gusta tocar el teclado para su padre. A Lina (al.4 A-I2) le gusta hacerlo pero a veces no lo hace. Si se lo pidieran “sí, tocaría”. Su madre confirma lo que dice la niña. (Ver tabla 80)

Respecto a las alumnas de Infantil B, Virginia (al.1 B-I4) indica “sí, me gusta mucho”, pero su madre distingue entre si son amigas suyas o adultos.

A **Rosa y a Isabel** sí les gusta tocar delante de las visitas pero sus padres se lo dosifican. Dice Isabel: “Sí nos dejan, pero una canción, porque si tocamos cinco, se pone: ¡Isabel, calla el piano!” (al.2 B-I4). Rosa indica: “Sí [le gusta tocar delante de otros], pero mis padres lo desconectan” (al.3 B-I4). Tienen el teclado colocado en el salón, por lo que si hay visita, como indica su madre, “se ponen y se llevan la tarde entera tocando y no puede ser, porque de esa forma no te dejan hacer nada”. Señala que “lo que les gusta mucho es enseñarle a las amigas”. Para ella es lógico que “cuando las niñas aprenden a tocar, [...] lo que quieren es que llegue alguien y enseñarle que saben tocar” (m.2 B-I4). (Ver tabla 81)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
TOCAR EL TECLADO EN CASA DELANTE DE OTROS [TAH]	
1. “Sí, me gusta mucho” (al.1 B-I4)	1. “No [le gusta tocar delante de las visitas] [...] si hay alguien observándola, mirándola de cerquita no quiere. No le gusta, no le gusta que nadie la mire” “Si son amiguitas, sí. Ella va al dormitorio con ellas y no pasa nada. Pero ya adultos no. De hecho en su comunión no quiso tocar nada. No. Ella dice que tantas personas mirándola a ella, no” (m.1 B-I4)
2. “Sí, pero es que no me dejan, porque como no saben tocar el piano las que vienen[...] y se cargan el piano” “[Con las visitas de mayores] Si nos dejan, pero una canción, porque si tocamos cinco, se pone: ¡Isabel, calla el piano!” (al.2 B-I4)	2. “...cuando las niñas aprenden a tocar, ellas lo que quieren es que llegue alguien y enseñarle que saben tocar” “¡Claro, claro![que les gusta tocar delante de las visitas] “A veces nos gusta que lo hagan, lo que pasa es que ya se ponen y se llevan la tarde entera tocando y no puede ser, porque de esa forma no te dejan hacer nada” “Sí, claro. Lo que les gusta mucho es enseñarle a las amigas” (m.2 B-I4)
3. “Sí, pero mis padres lo desconectan” (al.3 B-I4)	

Tabla nº 81

Como se puede observar, salvo excepciones, los niños y niñas no tienen problemas para tocar delante de visitas, amigos o amigas. Parece que lo consideran normal, como una muestra de algo que saben hacer y que propicia unos momentos de comunicación. En estos casos quien toca se convierte en punto de mira de todos los demás; quizá ese pueda ser el motivo de que algunos niños y niñas se muestren más reticentes a hacerlo, bien por timidez, como Pablo, o por no llamar la atención, como Mamen; pero en general, y así lo demuestran en el Festival de Fin de Curso, no tienen grandes problemas para tocar delante de otros, y ven esto como una actividad natural, ya que están acostumbrados a la clase en conjunto y en el caso de *Estrellita* a estar acompañados por los padres y madres en dichas clases.

El Festival: una motivación para realizar actividades musicales en el hogar

Cada año, al terminar el Curso académico, la Escuela de Música *Diapasón* celebra un concierto de Final de Curso. En el Salón de Actos de un Instituto cercano, cedido para tal fin, se reúnen el profesorado y director de la Escuela con el alumnado y sus familiares más allegados. Ese día ellos son los únicos protagonistas; muestran a todos lo que han aprendido durante el año: tocan el teclado individualmente o en *ensemble*, cantan y dramatizan canciones o realizan audiciones con movimientos. Todos participan.

Para preparar este momento, semanas antes se deciden las *piezas de repertorio* que se van a tocar en el teclado, las canciones que se van a cantar y las *piezas de apreciación musical* que se van a realizar con movimiento. He observado que esto supone el incremento notable del interés por parte del alumnado en las clases.

Se han recogido algunos comentarios espontáneos alusivos al tema en nuestras entrevistas. Y parece interesante comprobar cómo los padres y madres que han hablado del Festival lo hacen destacando la enorme motivación que ha producido en sus hijos e hijas, incrementando la realización de actividades musicales en el hogar. Así Esther (al.2 A-E2) y su hermano R. que no suelen tocar el teclado en casa “por el simple placer de tocar” (p.2 A-E2), ensayan frecuentemente cuando se acerca el Festival. Otro caso es el de Virginia (al.1 B-I4) que sólo escucha en casa la cinta de las canciones cuando tiene que ensayar para el Festival.

Rp: “Sí les motiva mucho, por ejemplo, el Festival, les motiva a preparárselo. Es un incentivo grande ¿no? Ellos ven que luego van a tocar allí delante del público, y les motiva mucho”. (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

Nunca, nunca la escucha. **Solamente la pone** [la cinta de las canciones] **cuando toca el Festival** [para ensayar]. (entr.m.1 B-I4, 07/03/2002)

Se observa la necesidad de indagar más sobre este tema, para lograr comprender qué representa realmente el Festival para el alumnado, padres, madres y profesorado.

2.4.5 Actividades extraescolares del alumnado

Se advirtió que en las entrevistas se hablaba de la falta de tiempo como un factor importante que impedía al alumnado la realización de actividades musicales en casa durante la semana. Fue algo que surgió de forma espontánea en las primeras entrevistas y se indagó sobre ello para observar el porcentaje de niños y niñas que realizan más actividades extraescolares durante la semana además de la Música.

Entre el alumnado de *Estrellita A* se encontró que 4 de los 6 alumnos realizaban además otras actividades.

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2)
2.Esther (al.2 A-E2)	2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2)
3.Mamen (al.3 A-E2)	3.Alicia (m.3 A-E2)
4.Teresa (al.4 A-E2)	4.Reyes (m.4 A-E2)
5.Carlos (al.5 A-E2)	5.Ágata (m.5 A-E2)
6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	6.Manuela (m.6 A-E2)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO [AEA]	
1 “Es que además estoy apuntada a Sevillanas, estoy apuntada a Inglés ...¡que de Inglés también tengo que hacer tarea!” (al.1 A-E2)	1 “Inglés” (m.1 A-E2)
2 [Inglés y sevillanas] (al.2 A-E2)	2 Rp: “Inglés y clases de sevillanas en el colegio” (m.p.2 A-E2)
3 ¡El baile y ... y teatro! [Lo indica en la entrevista de su madre] (al.3 A-E2)	3 “Ella tiene muchas actividades por la tarde, [...] aparte de la música [...] un día de baile y un día de teatro [...] son ya tres tardes” (m.3 A-E2)
4 [No] (al.4 A-E2)	4 “No, ninguna” (m.4 A-E2)
5 [No] (al.5 A-E2)	5 “No” (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. “Teatro” “¡Es un actor nato!” (m.6 A-E2)

Tabla nº 82

Así, **Silvia** (al.1 A-E2) dice en su entrevista que tiene más actividades extraescolares y que debe repartir su tiempo para las distintas tareas que le

mandan. El padre de **Esther** nos dice que la niña está en “**inglés** y clases de **sevillanas** en el colegio” (p.2 A-E2). La madre de **Mamen** nos indica que la niña tiene otras actividades durante la semana, con lo cual tiene varias tardes ocupadas con las actividades extraescolares. **Antonio** además de Música hace “teatro”, según explica su madre. (Ver tabla 82)

En el grupo de **Estrellita B** los tres alumnos realizan además otras actividades. En el caso de Jesús (al.1 B-E4), el niño hace “un montón de cosas: teatro, música, natación, dibujo, inglés”. Pablo “está en el Conservatorio” como nos indica su madre; “también estudia inglés y estudia otras cosas” (m.2 B-E4). Pilar estudia además “inglés” y hace “golf los fines de semana” (m.3 B-E4). (Ver tabla 83)

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS POR EL ALUMNADO [AEA]	
1 “Un montón de cosas: teatro, música, natación, dibujo, inglés” “Ahora mismo lo hago todo” (al.1 B-E4)	1 “Teatro [...] también hace” (m.1 B-E4)
2 [Va al Conservatorio, además de a las clases de <i>Estrellita</i>] (al.2 B-E4)	2 “está en el Conservatorio” “...también estudia Inglés y estudia otras cosas ...” (m.2 B-E4)
3 [Inglés y golf] (al.3 B-E4)	3 Rm: “Inglés y golf los fines de semana” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 83

Las alumnas del grupo **Infantil A** también realizan otras actividades. Merche recibe “masajes” porque los necesita y asiste a “su clase de música” (p.1 A-I2). Eva realiza “ajedrez y danza africana” (m.2 A-I2) además de la música. Lola va “a natación y a catequesis” (m.3 A-I2). Lina lleva la catequesis y música. Su madre comenta: “...me gustaría inglés [...] pero no, porque lleva la catequesis y esto” “Y yo no quiero; más cosas no” (m.4 A-I2). (Ver tabla 84)

Las alumnas del grupo **Infantil B** también realizan otras actividades. **Virginia** (al.1 B-I4) tiene la catequesis y la clase de música. **Isabel** (al.2 B-I4) y **Rosa** (al.3 B-I4) realizan inglés, catequesis, máquina teatro ... y antes tenían baile pero ya no lo tienen. Su madre indica: “practican menos por las actividades que tienen. Porque tienen muchas actividades” (m.2 B-I4). (Ver tabla 85)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL ALUMNADO [AEA]	
1 "No" (al.1 A-I2)	1 Rp: "No. Ella va a que le den masajes, y a su clase de Música" (m.p.1 A-I2)
2 "Tengo Danza Africana y Ajedrez" "Ajedrez dos veces y Danza Africana una [vez a la semana]" (al.2 A-I2)	2 "Ajedrez y Danza Africana" (m.2 A-I2)
3 [No habla de ello] (al.3 A-I2)	3 "Natación, y el año pasado Catequesis también" (m.3 A-I2)
4 [No habla de ello] (al.4 A-I2)	4 "...me gustaría Inglés [...] pero no. Porque lleva la catequesis y esto" "Y yo no quiero; más cosas no" (m.4 A-I2)

Tabla n° 84

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES REALIZADAS POR EL ALUMNADO [AEA]	
1. "De clases particulares solo catequesis y Música, lo que pasa es que las tengo el mismo día" (al.1 B-I4)	1. "...el jueves se le junta catequesis, se le junta Música" (m.1 B-I4)
2. "Inglés, catequesis, máquina, y tenía baile pero lo he dejado y todo!... son poquitas, lo que pasa es que se repiten muchas veces al día" (al.2 B-I4)	2. "[Este año] Practican menos por las actividades que tienen. Porque tienen muchas actividades" (m.2 B-I4)
3. "Inglés, máquina, teatro... catequesis, y antes tenía baile pero ya no lo tengo" (al.3 B-I4)	

Tabla n° 85

Por tanto, de los 16 alumnos/as estudiados, 14 realizan otras actividades extraescolares además de la Música. Parece ser que es frecuente como indica Marina en su entrevista, la madre de Merche, que los niños y niñas de hoy en día estén cargados de actividades extraescolares. Inglés, teatro, baile, deportes, catequesis, ... ¡y música!. Esto por un lado puede ser interesante para ellos, ya que amplían su abanico de aprendizaje en edades propicias para ello, pero por otro lado puede llegar a producir a veces un efecto de saturación, que quizá no sea tan beneficioso. Es posible que niños y niñas muy perfeccionistas sientan que no llegan a todo, y más cuando además de las clases de las diferentes actividades, tienen que realizar las tareas correspondientes en casa.

2.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA

El comentario de la Dimensión Metodológica se centra en la visión que ofrecen nuestros protagonistas sobre la enseñanza musical Yamaha que se recibe en la Escuela de Música *Diapasón*. A través de las opiniones de los diferentes personajes se analiza en primer lugar el grado de sistematización de esta metodología, para ofrecer después una visión de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* ofertados para niños y niñas, y objeto de estudio del presente trabajo.

Se ofrece una visión general sobre este tipo de enseñanza musical, centrándose en los aspectos de motivación y participación del alumnado en las clases de Música, utilización de un instrumento de teclado en la iniciación musical, opiniones sobre los libros, materiales y recursos utilizados en esta metodología, sobre planificación y docencia, sobre la puesta en práctica de este sistema de enseñanza, y por último sobre los resultados obtenidos mediante el mismo.

Con todo ello se consigue presentar una amplia panorámica sobre el Sistema de Educación Musical Yamaha para niños y niñas y su desarrollo práctico en una Escuela de Música concreta: *Diapasón*.

2.5.1 Acerca del grado de sistematización de la enseñanza musical Yamaha

El Sistema de Educación Musical Yamaha para niños y niñas está perfectamente estructurado y ofrece dos Cursos diferentes, adecuados a la edad de comienzo de enseñanza musical: *Estrellita* e *Infantil*. De ello se habla ampliamente en el capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha”.

En España, desde su sede central en Madrid, y a través de Cursos de Formación propios de Yamaha, se especializa al profesorado en dicha metodología, de manera que luego puedan impartirla según las directrices recibidas. El Sistema de enseñanza permanece en constante “reciclaje”, como nos comenta Marcos, director de Yamaha-España.

“Claro, aquí habría que decir que nosotros estamos en continuo reciclaje y Seminarios a los profesores. No facilitamos una Metodología en una tienda determinada, sino que esto es solamente para nuestros alumnos porque si no, caeríamos en que faltarían todas estas explicaciones que muchas Metodologías llevan dentro de ese libro y creo que eso deben ser explicaciones y material para el profesor”. (entr.d.Y. 08/05/2002)

Pero, ¿qué condiciones son necesarias para poner en funcionamiento una Escuela Yamaha?

El Director de la Escuela Yamaha *Diapasón* nos contesta hablándonos de los tres aspectos fundamentales: el “espacio”, el “profesorado” y el “Método”.

“Tener un espacio digno, un espacio suficiente, que el profesorado esté formado por ellos y que el Método, dentro de lo que se pueda, la forma de dar las clases y demás, se adapte al método de ellos”. (entr. d. E. 12/07/2002)

Para **Gabriel** es tan importante el “Método” como la forma de impartirlo por el profesorado, por eso se le da tanta importancia a los Cursos de Formación de Yamaha, donde se busca según sus palabras, la “asimilación” del mismo, *“hacer que se crea el Método”* (entr.d.E.)

“Yo creo que el Curso [de formación para los profesores de Yamaha] se trata de que ‘se crean’ el Método, porque yo creo que el Método de lo que está sobrado es de pedagogía; está muy, muy pensado. Está muy calculada cada canción, cada movimiento, cada gesto... Entonces creo que lo que hacen es *hacer que se crean el Método* para que lo asimilen como propio y puedan dar las clases lo mejor posible o lo más cercano a lo que ellos buscan ¿no? (entr. d. E. 12/07/2002)

Si los Cursos *Estrellita* e *Infantil* están perfectamente estructurados y planificados en cuanto a contenidos, con sus objetivos delimitados y con una temporalización previa, es decir, si hay unas directrices claras para que cada Curso Yamaha se imparta con unas garantías de éxito, cabe preguntarse si hay lugar para la aportación personal del docente, o si los Cursos están totalmente sistematizados.

Acerca del grado de Sistematización de los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, **Nuria** (pr.1) piensa que el Sistema de Enseñanza Yamaha es “cerrado”, pero indica que a ella eso le beneficia porque cree que está bien planteado y que ha sido pensado por especialistas en la materia, que avalan y garantizan la forma de trabajar y los materiales utilizados. Ella lo asume pues, como conjunto y piensa que la única aportación personal posible es “la manera de transmitírselo a los niños”. Es más, ella piensa que es “inevitable” personalizarlo.

“En general es cerrado. Es cerrado porque por ejemplo, el repertorio ya está establecido. Pero para mí eso es una ventaja más que un inconveniente. ¡Claro, y es muy difícil que te salgas de ahí porque de entrada hay que hacerlo rápido! [...] insisten muchísimo en que hay que intentar dar dos libros por Curso, y yo eso no lo he conseguido nunca. Claro, también aquí tenemos menos tiempo y entonces, tú no puedes hacer aportaciones *extras* al repertorio

ya establecido porque te demoras en el tiempo, y además a mí en concreto me facilita la situación, me facilita porque aquí hay un estudio detrás de unos psicólogos, pedagogos, etc. que van a saber mucho mejor que yo lo que le viene bien a un niño. Y entonces a mí hasta ahí me parece genial. Ahora, **ya la manera de transmitírselo a los alumnos, ahí es inevitable que tú lo personalices**. Pero **el Método es cerrado**; es un Método **pensado como un conjunto y como conjunto lo debes de asumir**. (entr. pr.1, 04/05/2002)

Para **Marta** (pr.3) no es tan cerrado. Ella lo ve muy organizado en cuanto a la secuenciación del trabajo con niños y niñas; pero dependiendo del grupo en concreto, así habrá que trabajar con ellos. Por tanto piensa que hay lugar para la aportación personal, de hecho ella realiza juegos para reforzar la lecto-escritura musical. Aún así, y según sus propias palabras, respeta bastante el Método y lo califica de “acertado”.

“Hombre, yo **en principio no lo veo muy cerrado**, lo que sí está es **muy organizado**, y las **lecciones están muy bien secuenciadas** en la manera de trabajarlas, pero **depende del grupo con el que te encuentres**; **sí siento cierta libertad** para que si el grupo va más rápido eso se vea en menos clases o al contrario, que se trabaje en más clases. Y luego está claro que la **aportación a nivel personal de otro tipo de juegos que refuercen la lectura, en fin, eso está claro que ya es una opción personal ¿no?** y yo sí opto por eso. **No veo el Método tan cerrado** como para... **Pienso que hay lugar para la aportación personal**. A mí me da tiempo, sí”.

“yo francamente creo que **Yamaha es...** vamos a poner **un 90 %** y sí, está claro que **hay un 10% que yo me planteo desde mi punto de vista**. A la hora por ejemplo de cantar una canción de Solfeo y para qué hacerla tan compleja a lo mejor si es más sencilla, o aumentarle la velocidad, o reducirla... en fin. **Siempre hay decisiones personales, ¿no?** pero sí, la verdad es que de momento **respeto bastante el Método Yamaha**. Además **me parece bastante acertado**, la verdad. (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Para **Mabel** (pr.4) “puede ser que esté bastante sistematizado porque, ¿qué aportación personal puedes hacer?” se pregunta. Piensa que la adecuación del propio Método al grupo concreto con que se trabaje ya sería una aportación personal importante. Mabel ha entrado recientemente a trabajar en Yamaha por lo que aún está en una fase de contacto con este Sistema de Enseñanza.

“Yo creo que **puede ser que esté bastante sistematizado** porque, **¿qué aportación puedes hacer?** [...] la puede haber si tu dices: *¿Cómo me puedo ingeniar para que esto ellos lo aprendan y les llegue?* *Eso que está escrito de tal forma ¿cómo se lo puedo enseñar para que lo aprendan mejor o para que no les resulte tan difícil?* [...] **a mí todavía eso me falta** y hay cosas que digo: *¿eso? ... bueno, pues eso voy a intentar...* pero me cuesta [...] un poco todavía llegarme a salir del libro y **pensar cómo voy a hacer tal cosa**. **Todavía me cuesta**. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Para concluir se puede señalar que los Cursos *Estrellita* e *Infantil* están especialmente diseñados por Yamaha de acuerdo a las características psicológicas de la edad de comienzo de la actividad musical: 4 años en *Estrellita* y 6 años en *Infantil*, y que las profesoras encargadas de impartir dichos Cursos reciben sesiones de Formación donde se les explica cómo utilizar los materiales, cómo planificar las clases y en definitiva, cómo llevar a cabo ese programa para la obtención de resultados óptimos. Nuria (pr.1) es la profesora que lleva más tiempo en la Escuela de Música *Diapasón* y que más Cursos de Formación ha recibido; comenta el alto grado de estructuración del Sistema de Educación Musical Yamaha, hablando de ello como algo positivo según su experiencia. “Es un Método pensado en su conjunto y como conjunto lo debes asumir” (pr.1). Ahora bien, señala que es inevitable *personalizar* en “la manera de transmitírselo a los niños” (pr.1). Marta encuentra espacio para la aportación personal en la didáctica del aprendizaje musical, en la adaptación al grupo concreto de niños y niñas con los que se trabaja; reconoce que “está muy organizado, y las lecciones muy bien secuenciadas en la manera de trabajarlas” (pr.3). Mabel, recién incorporada a Yamaha parece estar en proceso de asimilación de la filosofía y la forma de trabajar de Yamaha.

2.5.2 Acerca de las diferencias entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*

Al hablar de las diferencias entre ambos Cursos, surgen las siguientes cuestiones:

- La edad idónea para la realización de cada uno de ellos, la adecuación de los objetivos de los mismos y la duración de los Cursos.
- La percepción personal, dificultades y experiencias de cada docente en ambos Cursos.

2.5.2.1 CURSOS ESTRELLITA E INFANTIL. EDAD IDÓNEA PARA LA REALIZACIÓN DE CADA UNO DE ELLOS, ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LOS MISMOS Y DURACIÓN DE LOS CURSOS.

Los Cursos *Estrellita* e *Infantil* están expresamente diseñados para la enseñanza a niños y niñas, con un objetivo “educacional” claramente marcado por los inicios de una enseñanza musical precoz, sobre todo en el caso de *Estrellita*³³⁸.

³³⁸ En el capítulo IV: “El Sistema de Educación Musical Yamaha” apartado 3, Escuelas Yamaha en España, se ofrece amplia información sobre este tema.

El Curso *Estrellita*, de dos años de duración, para niños y niñas de 4-6 años, tiene como objetivo principal proporcionar al alumnado un conocimiento básico y general de la música, utilizando el teclado electrónico como medio de aprendizaje. Basado en el principio de “Educación Oportuna” pone especial énfasis en el desarrollo del oído, aprovechando que a estas edades dicho órgano experimenta un rápido desarrollo. Forma parte de un Programa de Formación más amplio, que dura seis ó siete años. Así, terminado el Curso *Estrellita* los niños y niñas pasan al Curso *Extensión* (6-8 años) cuyo objetivo principal es ampliar la interpretación en el teclado, desarrollando la técnica de ejecución. Se pone por tanto especial énfasis en el desarrollo de la motricidad fina adaptándose al desarrollo físico natural del alumnado. Finalizado el Curso *Extensión* realizan el Curso *Avanzado* (8-10 años) que se centra en el desarrollo de la creatividad musical, la composición y los arreglos.

De todo ello nos habla el Director de las Escuelas Yamaha en España.

“estos **Cursos de 4 años** [se refiere a la edad del niño/a]... [forman parte de] un **programa que tenemos para seis, siete años** [de duración], que primero le llamamos *Estrellita*: **los dos primeros años los dedicamos a la educación del oído**, aunque nosotros **utilizamos como herramienta de trabajo el teclado** [...] luego tenemos **el Curso de Extensión** [...] ¿Evolucionar? ¿Adónde hemos llegado? Pues estamos llegando a esta parte bonita de la enseñanza en los niños que **es la improvisación y es el desarrollo y la composición para niños que se hace** después de ese Curso de Extensión [...] [en el]**Curso Avanzado**, donde **trabajamos con esos niños que iniciaron Estrellita con 4 años**, insisto, porque no podríamos tomarlos de 9 años; ya no funcionaría este Curso porque **necesitan de esta preparación anterior donde esos niños pueden hacer sus melodías**, pueden hacer sus **composiciones**, y una serie de **arreglos, con todo aquello que han aprendido** [...] de las cadencias, poniendo acordes a esas melodías y haciendo en definitiva sus propias composiciones. (entr.d.Y, 08/05/2002)

El Curso *Infantil* (para niños de 6-7 años)³³⁹ es un Curso de tres años de duración, donde los niños y niñas desarrollan sus capacidades musicales y la coordinación motriz mediante la interpretación de piezas al teclado. Su objetivo principal es pues, desarrollar la habilidad de ejecución instrumental en un momento en que los músculos de los dedos se desarrollan con rapidez y es la edad idónea para trabajar la técnica del teclado. Conserva el mismo sentido lúdico y creativo que el Curso *Estrellita*.

Marcos, director de Escuelas Yamaha-España nos habla del Curso *Infantil*, también llamado *Elementary Music School*. Este Curso, en el que se

³³⁹ Remitimos igualmente al capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha” donde se ofrece amplia información sobre el tema.

utilizan actualmente teclados electrónicos, iba dirigido en un principio al instrumento *Electone*, órgano de Yamaha muy utilizado por ellos desde los comienzos de su enseñanza musical. Aunque en algunas Escuelas Yamaha se continúan impartiendo ambos Cursos: el *Children Electone Course* para órgano *Electone*, y el *Elementary Music School* para teclados electrónicos, en la Escuela *Diapasón* tan sólo se oferta el *Elementary Music School* o Curso Infantil.

Como indica Marcos, dicho Curso sigue los mismos pasos que *Estrellita*; es “otra metodología dentro del mismo sistema de enseñanza” (d.Y), teniendo en cuenta las características propias del alumnado de esta edad, que permitirán avanzar más rápidamente en la ejecución instrumental, gracias al rápido desarrollo de la musculatura en los niños y niñas de esta edad, mientras que en contrapartida, será más difícil el desarrollo del oído.

[...] “a los 6-7 años también tenemos otro Curso que hasta ahora hemos llamado *Curso Infantil*. Ahora tenemos una Metodología para ese Curso [...] que llamamos *Elementary Music School* [...] tengo que decir que hasta ahora teníamos para dos instrumentos diferentes: uno era *Electone* con lo cual utilizábamos tres libros en los que no se tocaba el pedal, pero a partir del cuarto libro sí se utilizaba ya el pedal porque estaba diseñado para ese instrumento [órgano electrónico de Yamaha]. A éste le llamábamos *Children Electone Course*, pero éste otro: *Elementary Music School* lo utilizábamos para teclado, quiere decir, que desde el primer libro hasta el sexto libro se está haciendo con teclado. **Y utilizan la misma técnica que los de los 4 años, lo que ocurre es que es mucho más rápido** en cuanto al desarrollo del niño; el niño puede... su psicomotricidad le va a permitir desarrollar con sus dedos mucho más rápido las piezas que un niño de 4 años que necesitaba un proceso mucho más lento para llegar a ese objetivo. **Con los niños de 6-7 años el objetivo es más rápido**, sin embargo **con el oído nos cuesta un poco más su desarrollo** que con los de 4 años con lo cual tenemos que trabajar mucho más rápido todas estas cosas ¿no?. Al final llegaremos al mismo sitio pero tenemos **otra metodología con el mismo sistema de enseñanza**. Como bien sabes **el trato de niños de 6-7 años no tiene nada que ver con el de 4**. Es una diferencia de edad abismal de 4 a 7 años, [...] con las manos en el teclado, no se va a poder mantener con [el niño/a de cuatro años] una dinámica que ya se puede mantener con el de seis años, pero **al final vamos a llegar al mismo sitio**. (entr.d.Y. 08/05/2002)

Después de haber expuesto teóricamente los objetivos, edad de comienzo y duración de cada uno de los Cursos de Yamaha para niños y niñas, se expondrán a continuación algunos problemas que surgen en la puesta en práctica de la docencia en cada uno de ellos.

2.5.2.2 CURSO ESTRELLITA. PERCEPCIÓN PERSONAL, DIFICULTADES Y EXPERIENCIAS DE LAS DOCENTES EN LA PRÁCTICA.

Aunque el Curso *Estrellita* está planteado para realizarlo en dos años de duración, entre los 4-6 años de edad, en la práctica los niños y niñas observados terminan *Estrellita* con 7-8 años de edad. Recordemos que entre los 6-8 tendrían que cursar ya *Extensión*.

El Curso *Estrellita* está organizado en cuatro niveles: *Estrellita* 1, 2, 3, 4. Cada nivel tiene su correspondiente libro de texto y su libro de trabajo. La propuesta de Yamaha es impartir el Curso en dos años de 44 sesiones cada uno, como se refleja en la Cartilla de asistencia modelo del Curso *Estrellita*³⁴⁰, de tal forma que el primer año se cursarían los dos primeros niveles: *Estrellita* 1 y *Estrellita* 2; y el segundo año los dos últimos: *Estrellita* 3 y *Estrellita* 4.

¿Qué ocurre en la realidad? que se cursa un nivel por año, con lo que la duración de *Estrellita* aumenta al doble.

Nuria (pr.1) indica que en los Cursos de Formación insisten muchísimo en que “hay que intentar dar dos libros por Curso”, es decir, dos niveles por año académico, pero parece ser complicado; ella manifiesta “yo eso no lo he conseguido nunca. ¡Claro, también aquí tenemos menos tiempo!”. Uno de los problemas efectivamente, parece ser que en España hay más fiestas que en Japón, y eso impide completar los dos libros en un año académico. Por otro lado, la materia es amplia, y las piezas de Repertorio requieren su maduración por parte del alumnado. Llevar los dos libros adelante, el de texto y el de trabajo, también parece difícil. Nuria comenta que Yamaha se plantea “una reforma para reducir Repertorio y para unificar los libros de trabajo y... de texto digamos, en uno solo”. El problema real es que hay peligro de *desfase* entre los materiales empleados en el Curso *Estrellita* y la edad de los niños. El material está pensado para niños y niñas de 4-6 años y se emplea de 4-8 años.

“insisten muchísimo en que hay que intentar dar dos libros por Curso [se refiere a *Estrellita*], y yo eso no lo he conseguido nunca. ¡Claro, también aquí tenemos menos tiempo!” (entr. pr.1, 04/05/2002)

“Y se supone que con 6 [años] tendrían que haber hecho los cuatro libros [...] ¡claro, es que esto es según la mentalidad japonesa, que todos los niños son estupendos! bueno, nos han puesto alguna vez algún vídeo, ¡allí todas las madres más buenas, con los niños superbuenos...! ¡y luego además no tienen tantas fiestas! Por lo visto están planteando [desde Yamaha] hacer una modificación de los libros para quitar Repertorio y poder hacer que se

³⁴⁰ Se puede encontrar al final del apartado 1.4.8 Libros, materiales y recursos en las clases de *Estrellita*, del presente capítulo.

terminen antes, porque es que por mucho que insisten... -a nosotros nos insistían pero no tanto; Marta me ha comentado que en los últimos Cursos hacen muchísimo hincapié en ¡que hay que terminar, que hay que terminar los libros antes, que hay que terminar los libros antes!- entonces se están planteando una **reforma para reducir Repertorio y para unificar los libros de trabajo y... de texto digamos, en uno solo. ¡Y me parece muy bien, la verdad!** ¡Vamos, que **si no, no puedes hacerlo!** Y además, cuando ya están **en Estrellita 4 a muchos niños se les queda corto**, porque ya tienen una **edad** mucho más **mayor que para lo que está preparado el libro**". (entr. pr.1, 04/05/2002)

Marta (pr.3) comenta en el mismo sentido lo difícil que es realizar dos niveles en un año. Reitera las indicaciones de la Central Yamaha en Madrid sobre este tema y expone su modo de pensar: si la idea prioritaria es "acercar la Música y trabajar en grupo" es fácil imaginar que hay que sacrificar al niño/a que va más rápido para poder avanzar con el grupo en conjunto. Reflexiona sobre la posibilidad de establecer grupos más homogéneos de tal forma que los niños y niñas que avansasen más rápidamente pudieran hacerlo en dos años.

"¡Claro, en principio, claro...! [se refiere a que hay que dar dos niveles por año] lo que pasa es que **eso es algo que se plantean en Madrid** y que yo francamente, **bajo mi experiencia veo que hay grupos en los que sí se podría hacer** -se podrían hacer dos libros en un Curso- **pero hay niños ¡que para nada!** y si la idea es un poco acercar la Música y funcionar en grupo, ¡claro, no tienes más remedio que sacrificar al que va super rápido por el que va más lento! **No sé si habría que estudiar el tener grupos de niños que funcionan muy bien y de alguna manera clasificarlos,** y los que vayan más rápidos que no haya freno en ese grupo, y los que vayan más lentos, más lentos, y hacerles **los libros en cuatro años**"

E: "Pero ¿dais libro por año?"

R: "**Prácticamente libro por año; se suele empezar el libro siguiente a finales de año**, que no es mi caso este año por el cambio de profesor y eso, porque es un jaleo; pero se suele empezar el libro siguiente **porque da tiempo, da tiempo perfectamente;** lo que pasa es que luego claro, se vuelve a empezar el año y vuelves [se refiere a que se retoma lo avanzado en el libro nuevo], **lo que has hecho es empezar un poco el siguiente y al final de curso te sobra tiempo para empezar el siguiente pero prácticamente se hace en cuatro años, vamos**" (entr.pr.3, 23/05/2002)

Habla también del peligro de *desfase* de los materiales empleados, problema que ella soluciona adaptando su forma de trabajar en clase a la edad de los niños y niñas.

"Después, **el material no necesariamente lo llevan muy mal;** claro, yo no he trabajado la parte de cantar con texto -que suelen ser canciones a lo mejor un poco más infantiles- y a lo mejor **la parte de apreciación la estoy enfocando más a la forma y al timbre,** entonces ya ellos van teniendo interés por los instrumentos, por... entonces **no me paro tanto a bailar o a hacer una coreografía o a imaginarme una historia, como a que ellos realmente**

escuchen. Y entonces bueno, quizá ahí he aportado yo algo de mi cosecha para adaptarme a las edades de ellos, pero bueno. Sí es verdad, es verdad que... pero incluso eso lo he notado yo en *Infantil*, que **ya las canciones van estando quizá un poco desfasadas para ciertos niños. Hay niños que ya te dicen: ¡esto es un rollo!**" (entr.pr.3, 23/05/2002)

Otro problema planteado ante la prolongación en el tiempo del Curso *Estrellita* es la presencia de los padres acompañando a niños y niñas de 6-8 años en el caso de *Estrellita* 3-4. Como indica Marcos en su entrevista, en *Extensión* (6-8 años) ya no es necesario que los niños y niñas vayan acompañados por sus padres o madres, igual que ocurre en el Curso *Infantil*, ya que "el niño con 6-7 años se maneja solo" (entr.d.Y). El problema planteado es que el alumnado está con 6-8 años aún en *Estrellita*, y acompañado por los padres o madres. Esto produce nuevamente un *desfase*, ya que lo más conveniente a estas edades, indicado así también por Marcos en su entrevista, parece ser un contacto periódico con la Escuela de Música, que permita a los padres y madres asistir a algunas de las clases para saber cómo evolucionan sus hijos e hijas, y poder cambiar impresiones con la profesora.

"En el Método *Infantil*, como comienza a los **6-7 años al igual que en** la continuación del *Estrellita* -que decíamos antes que luego había *Extensión y Avanzado*- [...] **ya no es necesario que estén los padres** aunque nosotros siempre aconsejamos, por lo menos **una o dos veces al mes, que éstos entren en la clase, por lo menos para ver cómo van sus hijos**". (entr.d.Y. 08/05/2002)

Respecto a este tema **Nuria** indica que los niños y niñas de *Estrellita* 3 y de *Estrellita* 4 efectivamente son ya mayores y que "a lo mejor ya no haría falta" que asistieran los padres o madres con ellos a clase. Para ella el problema es que los libros "se extienden" en el tiempo, ya que si se realizaran en el tiempo estimado, los padres o madres serían necesarios en la clase.

"Por ejemplo sí es verdad que **ya con los de Estrellita 3 y sobre todo con los del 4, son tan mayores que realmente a lo mejor ya no haría falta que vinieran**, pero claro, eso es problema de que como se extienden tanto en los libros, pues claro, ya no haría falta que viniera. Pero **si ese libro lo hubieran terminado con 6 años, sí.**" (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Marta manifiesta también que la compañía de los padres y madres en las clases de los niños y niñas de *Estrellita* 4, con 7-8 años, no tiene ya sentido.

"Por ejemplo sí **que este año los Estrellita 4 veo un poco absurdo que los padres estén aquí, la verdad, porque yo trabajo perfectamente con ellos.** Son **niños muy maduros**, -también ha coincidido-, cosa que está muy bien, y **trabajan muy bien, que me hacen caso perfectamente**, y los padres, la verdad,

¡claro, es por la edad! [...] **Ya hay una edad en que al niño le sobra el padre en la clase, ¡totalmente, vamos!** [Se ríe] [...] , sin padre **está mejor en la clase y funciona con mucha más libertad** porque el padre parece que lo cohibe. [...] **a los siete años u ocho, el niño funciona ya perfectamente con el profesor sin padres,** (entr.pr.3, 23/05/2002)

Los problemas que plantea la prolongación en el tiempo del Curso *Estrellita*, se pueden resumir por tanto, a partir de lo reflejado por Nuria y Marta en:

- Peligro de desfase de los materiales utilizados, pensados para niños y niñas de 4-6 años y utilizados para niños y niñas de hasta 8 años de edad.
- Compañía de los padres en clase a una edad en la que ya no resulta necesario.

2.5.2.3 CURSO INFANTIL. PERCEPCIÓN PERSONAL, DIFICULTADES Y EXPERIENCIAS DE LAS DOCENTES EN LA PRÁCTICA

En *Infantil* ocurre lo mismo que en *Estrellita*, que hay una prolongación en el tiempo de la duración del Curso. Nuria indica que no da tiempo a hacer dos libros por año; esto hace pensar que igual que en *Estrellita*, se realiza nivel por año, es decir, que los seis niveles se convierten en seis años, en vez de en tres como sería lo deseable.

E: "¿En *Infantil* entran con 6 años?"

R: "Sí".

E: "¿Y hacen los cursos de 6-9 años?"

R: "No, **son 6 libros**".

E: "¿Y se supone que **harían 2 libros por año?**"

R: "**Se supone. Se supone muy supuesto. Vamos, yo no soy capaz**". (entr.pr.1, 04/05/2002)

Para Nuria *Infantil* es más difícil de llevar adelante que *Estrellita*. Los niños y niñas no ensayan "apenas" en casa, "las canciones son mucho más complejas de tocar, [y los niños y niñas] no tienen facilidad de lectura".

"Infantil me cuesta mucho más trabajo que Estrellita, porque en Infantil los niños, al no ensayar apenas, como las canciones son mucho más complejas de tocar, no tienen facilidad de lectura y en el primer libro no, pero el segundo cuesta muchísimo, hasta que ya maduran y tienen ...¡cuesta mucho!. Pero es que incluso el tercer libro cuesta; ya luego a mediados del tercer libro ya como que va la cosa un poco más... Porque ya son más conscientes, son un poco más

mayores, **tienen otra capacidad de abstracción** y tienen **más facilidad para la lectura** y tal, pero el segundo libro es... ¡una locura!” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Piensa que sería interesante simplificarlo, sobre todo pensando en los niños y niñas concretos con los que se trabaja en Villa Costa. También cree que a lo mejor el problema es que no se les obliga a estudiar lo suficiente.

“Yo personalmente **lo simplificaría algo** porque, bueno, **por lo menos los niños de Villa Costa, [...] o a lo mejor yo no les obligo lo suficiente a que ensayen, [...]** yo por dulcificarlo un poco: *bueno, venga, vale, pero...* ¿sabes? Y no hago tanto hincapié. A lo mejor si hiciera más hincapié podría llevar el método de *Infantil* con más facilidad”. (entr.pr.1, 04/05/2002)

No se habla en las entrevistas de problemas concretos que plantee la dilatada duración de los Cursos de *Infantil*. En cuanto a la motivación de los niños y niñas con los materiales, Marta habla de que al ser “*más mayorcitos*” que los de *Estrellita* “cuesta más trabajo engancharles con la historia” Ella trata de adaptarse al grupo.

“en *Infantil* son **más mayorcitos** y **cuesta más trabajo engancharles con la historia**; hay que tener un poco de **psicología**. Igual no hace falta extenderse tanto en una historia sino simplemente en **un animal que les guste...** y ya **funciona directamente**” (entr.pr.3, 23/05/2002)

Como el Curso comienza con 6 años, los padres y madres no acompañan a los niños y niñas a clase; como indica Marcos “ya no es necesario” pero se aconseja que hagan un seguimiento de su hijo o hija, y que asistan a algunas clases durante el Curso.

“En el Método *Infantil*, como comienza a los 6-7 años [...] ya no es necesario que estén los padres aunque nosotros siempre aconsejamos, por lo menos una o dos veces al mes, que éstos entren en la clase, por lo menos para ver como van sus hijos. Esto es algo muy bueno en *Estrellita* ¿no? que cada semana los padres saben cómo van los niños. Y en esta edad [se refiere a la de los niños de *Infantil*] lo que hacemos es **invitarlos cada mes o cada dos meses a una actividad que llamamos Conciertos de clase** y ese día pues entra el padre, puede hablar con la profesora y saber cómo va su hijo. Pero ya no hace falta esa ayuda que sí es necesaria en 4-5 años, porque **ya el niño con 6-7 años se maneja solo**, inclusive el poco trabajo que se mande para casa [...] **ya no es necesaria la presencia de los padres**. Pero de vez en cuando es bueno que asistan a estos **conciertos de clase que damos**”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

Nuria indica que en *Infantil* se avanza mucho más rápidamente en los libros, lo que hace más difícil que los niños y niñas puedan seguir el ritmo,

agravado esto por la cuestión de que al ir solos a clase, trabajan menos en casa. En *Estrellita* piensa que esto no ocurre: “en *Estrellita* no, el de *Estrellita* es que yo creo que es *paso por paso*” (entr.pr.1) Parece ser que en este último, al ir los niños y niñas acompañados a clase por los padres o madres hay un nivel de implicación mayor que favorece el trabajo en casa y el avance personal.

Algo parecido indica Marta. Para ella también *Infantil* va “bastante más rápido” que *Estrellita*. Cree que esto influye en la asimilación; que *Estrellita*, al ir “más lento” y avanzar “sobre pasos más firmes”, es asimilado mejor por los niños y niñas que *Infantil*.

“El Método *Infantil* va bastante más rápido que el Método *Estrellita*. Entonces claro, ya **plantea las dificultades rítmicas** y,... y melódicas no tanto, ¡pero rítmicas!, este año [...] he tomado contacto con **los libros superiores** y me he encontrado que es **realmente complicado**; bueno claro, a nivel imitativo no, pero yo me planteo: *¿hasta qué punto tengo que hacer que razonen porque ya son niños más mayores...!* el *Estrellita* no, va más poco a poco y va avanzando sobre **pasos más firmes...** y funciona más a base de juegos y entonces va más lento, pero principalmente la diferencia que veo es esa: que el *Estrellita* es un **Método más lento y por lo tanto creo que se asimila mejor que el *Infantil***” (entr.pr.3, 23/05/2002)

Por tanto, las diferencias entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, se pueden resumir en:

- *Estrellita* es un Curso de dos años (4 en la práctica), *Infantil* es de tres (6 en la práctica)
- *Estrellita* se comienza con 4 años y su objetivo primordial es el desarrollo auditivo; *Infantil* se comienza con 6 años y su objetivo principal es el desarrollo de la habilidad instrumental.
- Al Curso *Estrellita* los niños y niñas acuden acompañados de sus padres o madres, mientras que en *Infantil* esto no es necesario, aunque se realiza un seguimiento continuado de los niños y niñas y se mantiene contacto con la profesora y con la clase de Música a través de los *Conciertos de clase*, a los que son invitados los padres y madres.
- El Curso *Infantil* va “bastante más rápido” (entr.pr.3) que *Estrellita*, que es “*paso por paso*” (entr.pr.1), “más lento” y “se asimila mejor” (entr.pr.3).

En cuanto a los problemas planteados en la puesta en práctica de *Estrellita* e *Infantil*, indicaremos:

- La dilatación en el tiempo de ambos Cursos, con el consiguiente desfase de los materiales a utilizar.

- La compañía innecesaria de los padres y madres en las clases de *Estrellita* con unos niños y niñas excesivamente mayores para esto: 6-8 años, cuando en *Infantil* con esa edad no van acompañados.
- La rápida progresión de dificultades en los libros del Curso *Infantil*, que dificulta la asimilación y el avance de los niños y niñas.

2.5.3 Motivación y participación del alumnado en las clases de Música

Sobre este tema las profesoras entrevistadas indican que la participación del alumnado es constante en las clases. Los niños y niñas participan desde que llegan hasta que termina la clase. **Nuria** (pr.1) destaca las actividades tales como el *Desfile*, el *Saludo* o los comentarios de los niños y niñas durante el proceso de motivación de las actividades a realizar. Como ella indica, se les fomenta la imaginación para que vivan la Música inmersos en un mundo de fantasía. Eso les anima a participar. Se sienten parte integrante de lo que hacen.

“Yo creo que participan siempre, desde que entran hasta que salen, [se ríe] porque participan de las actividades en sí. Nada más entrar, el desfile, ya están participando; el saludo, están participando; cuando cantan, están participando; es que participan siempre. Luego también hacen sus comentarios sobre los dibujos, de las canciones, cuando estamos en el proceso de motivación, para ver qué aportan ellos –que eso también te lo dicen, que ellos: a ver qué veis... Que no se trata de ser... con los más pequeños sí ¿no? tú les cuentas todo el cuento,... pero ya luego se trata también de fomentarles a ellos la imaginación. Así que participan desde que entran hasta que salen, ¡siempre!”
(entr. pr. 1, 04/05/2002)

Marta (pr.3) igualmente siente que los niños y niñas participan “en todo momento” en las clases. Se está en constante actividad “y no se les deja... cuando se te distrae uno, directamente estás captando su atención” Destaca el proceso de socialización que se produce en las clases de Música. A través de la familiarización con el grupo, los niños y niñas se acostumbran cada vez más a participar, a integrarse; se superan inhibiciones.

“[...] yo siento que participan en todo momento, la verdad [se ríe], ¡en todo momento! Aquí en la clase no se les deja... cuando se te distrae uno directamente estás captando su atención. Están funcionando continuamente. Y además, es como algo que se contagia. Cuando hay uno que se queda un poco atrás, como ve que el resto participa y está participando constantemente, [...] tenía un caso de un chico, que al principio, en *Estrellita* 1 no salía ni siquiera fuera, vamos, ¡una timidez!. ¡Y ha acabado, que habla por los codos!, más que ninguno, porque se ha familiarizado con el grupo. Pero al principio claro, ellos no están acostumbrados a estar aquí de pie, cantando todo el rato. Todos

no tienen esa soltura y esa facilidad. Pero ¡participación, máxima, vamos!" (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Mabel (pr.4) cree igualmente que los niños y niñas están participando constantemente en la clase de Música. Valora especialmente su comunicación con ellos, el establecimiento de un diálogo que pueda revelar cómo se sienten. Se preocupa por crear un ambiente de comunicación en el aula. Para ella es importante saber "si están contentos", "verlos que están felices, que están con ganas de venir a clase". Parece ser su forma de crear un ambiente favorable al aprendizaje.

"Yo creo que **están participando constantemente** porque ya desde que empezamos, **incluso hay veces que antes de hacer el saludo empezamos hablando**: ¡Oye, pues el otro día me pasó esto, estaba estudiando en casa y tal cosa! o ¡No he estudiado...! Llegan, **te preguntan dudas o te cuentan**, o si no **a mí me gusta preguntarles**; pues por ejemplo, si estamos cantando la canción del principio me pongo a decirles cuando suena la Música: *¿cómo os ha ido en el cole, os ha ido bien?* ¡Sí, sí! A los de Infantil 2: *¿Habéis tenido hoy algún examen?* mientras bailamos ¿no? Hombre, **saber si les va bien el colegio, si están contentos; para mí es importante verlos que están felices, que están con ganas de venir a clase... Les digo: ¿hoy tenéis ganas de hacer cosas?** [Se ríe] (entr. pr. 4, 14/05/2002)

HABLAN LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO

Grupo Estrellita A

Encarna, la madre de Silvia comenta: "Ella en cuanto llegan las cinco [...] ya está deseando entrar. [...] La verdad es que viene con muchas ganas" (m.1 A-E2). **Alicia**, la madre de Mamen indica "yo la veo feliz con las clases de Música. Contenta. [...] Yo la veo *supercontenta*" (m.3 A-E2) **Ágata**, madre de Carlos nos cuenta que el primer año "¡fatal, fatal!", pero "yo lo veo que ahora sí disfruta"; "viene corriendo, contento; cuando sale está *supercontento* [...]. Ahora le veo muy ilusionado" (m.5 A-E2)

No cabe duda que son niños y niñas muy pequeños y que a veces, según reflejan sus padres y madres, les cuesta trabajo ir, si están realizando alguna otra actividad que les gusta más, si están cansados, o simplemente porque saben, que aunque disfruten supone un esfuerzo; no deja de ser una "obligación" para ellos, como indica el padre de Elena, **Rafa**.

Rp: [Sobre la motivación hacia ir a la clase de Música] "**Pues no siempre, no siempre** [le apetece ir]... A veces no tiene ganas, ¡en fin! Siempre es una obligación, **y cuando las cosas se hacen por obligación** pues en algún momento suponen un inconveniente ¿no? Y eso, pues **a veces no tiene ganas de**

ir, pero vamos, de momento nosotros, no es que la obliguemos pero sí que **cuando empezamos algo, pues sí que nos gusta terminarlo**. En algún momento les daremos la opción de que hagan lo que quieran, pero **pienso que para poder decidir, antes tienen que conocer**. (entr.m.p. A-E2, 08/03/2002)

A Mamen por ejemplo, también a veces le cuesta ir a las clases de música. **Alicia** nos dice que esto ocurre cuando la niña está cansada o “*viendo dibujitos*”, y tiene que interrumpir su actividad.

“**Algún día está un poco más cansada** y si no le sale algo pues... **pero yo la veo supercontenta**. **Alguna vez ha venido a regañadientes porque está viendo dibujitos a esa hora y le interrumpe el tener que salir corriendo ¿no?** Pues yo antes de venir a clase le digo: *vamos a repasar un poquito*. Y ya eso le pone a ella... pero **es que llega y feliz**. La verdad es que **ella está en las clases contenta, contenta**”. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

También a Carlos, un niño que vive en el campo, se entretiene muchísimo jugando y al que le gusta estar al aire libre, a veces no le apetece ir a la clase de Música, porque supone interrumpir otro tipo de actividades que está realizando en ese momento.

“No quiere venir, **en principio no quiere venir** porque también depende del tipo de niños supongo, pero **mi hijo donde tú lo pongas allí está a gusto**. Él llega a mi casa, ponen una **película de vídeo**, y le digo: *¡a clase de Música!*. [Imitando al niño] *¡Oh! ¡Ahora! ¡Lo sabía!*. **Llega a la playa**, nos estamos tomando allí un *cafelito*: *¡Venga, que nos vamos a clase de Música!* [Imitando nuevamente al niño:] *¡Oh, no!* Pero claro, es **porque es un niño que no se aburre, se lo pasa bien, tiene primos con quien jugar... se distrae mucho conmigo; vive en un campo, por lo tanto está correteando**, meterse en un aula a una hora... la odia. Pero eso **le ocurre cada vez menos y según viene ya por aquí ya viene corriendo, contento; cuando sale está supercontento, ya le veo yo muy ilusionado... Ahora le veo muy ilusionado**”. (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

Aún así parece ser que una vez en la clase, están contentos y motivados; disfrutan y salen felices.

Hay dos casos en los que no ocurre eso. Teresa (al.4 A-E2), según cuenta su madre, “no quiere venir” a la clase de Música. Es algo que le ocurre recientemente, así que sus padres no quieren forzarla y han dejado de llevarla a las clases.

“**Ahora últimamente no quiere venir, no sé por qué**. No sé por qué, porque a ella **siempre le ha entusiasmado la Música pero creo que quiere aprenderlo todo demasiado deprisa**, y entonces **tampoco la quiero agobiar**. Por ahora,

muy a nuestro pesar, tanto del padre como del mío, **lo hemos dejado este mes**. Lleva ya dos días sin venir. No quiere venir.” (entr.m.4 A-E2, 19/03/2002)

El caso de Antonio (al.6 A-E2) es diferente; como dice su madre “En primero de *Estrellita* el niño fue bien pero nunca fue el más entusiasta de la clase” (m.6 A-E2). **Manuela** piensa que su hijo, más pequeño que los demás, puede estar aún un poco inmaduro. También puede influir según ella el carácter del niño, ya que hay que prepararle con anticipación para las actividades que va a realizar, y al vivir lejos de la Escuela y ser el horario inmediatamente después de la comida, el niño “llegaba de mal humor” a la clase. Antonio dejó de asistir a la clase de *Estrellita* 2 antes de que terminase el curso. “Él se ha plantado [...] Lo intentaremos al año que viene otra vez. Lo ha dejado temporalmente” (m.6 A-E2).

Grupo *Estrellita* B

A Jesús (al.1 B-E4), aunque le gusta ir a la clase de Música, y va “motivado” como indica su madre, parece ser que cada año dos semanas, en primavera, al niño no le apetece ir a clase.

“Él **siempre viene con buena actitud** [silencio] Sí, **viene muy motivado**. Todos los años le ha pasado que **por Primavera, dos semanas que no quiere venir**, pero sólo son dos semanas al año, entonces yo insisto y él tampoco pone resistencia, no es que se cierre en banda y diga: *¡No quiero ir!* pero siempre en Primavera hay dos *semanitas* que **da un bajonazo...** [...] Sí. **Será cuando empieza el calor, y él tiene ya más ganas de quedarse en casa a jugar...**” (entr.m.1 B-E4, 12/03/2002)

Pablo (al.2 B-E4) y Pilar (al.3 B-E4) van a clase motivados y con ganas. Elvira, la madre de Pablo, indica como señal de esa motivación, que el niño no falta nunca a clase.

“Sí, siempre, siempre [quiere ir a clase]. **No ha faltado nunca. Incluso si hay algún cumpleaños hemos llegado tarde al cumpleaños**” (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

Los padres de Pilar también indican que a la niña le gusta ir a las clases de Música. “Ella nunca dice que no”(p.3 B-E4) indica **Julio**. “lo de Pilar es actividad... A todo dice que sí [...] le gusta, le divierte” (m.3 B-E4) comenta **Araceli**, su madre.

Grupo Infantil A

Todas las alumnas asisten a clase igualmente con alto grado de motivación. **Marina**, madre de Merche indica “Ir sí le gusta ir. Nunca ha tenido ningún problema [...] si ella pusiera pegos por ir, dejaría de ir” (m.1 A-I2). En el caso de Eva, **Sol** manifiesta que la niña “tiene mucho interés” (m.2 A-I2). **Dolores** dice que a su hija Lola “¡Le encanta! [...] ¡Loca perdida! [...] me pregunta un día sí y otro no que cuándo es Música” (m.3 A-I2). **Agustina** indica igualmente que Lina va a clase motivada “De *no* nunca, vamos [...] No falla. Ella siempre está: *¡mamá, que ya es la hora!*” (m.4 A-I2). Lina que está junto a su madre en el momento de la entrevista contesta rápidamente “¡Yo vengo todos los miércoles!” (al.4 A-I2).

Grupo Infantil B

También las alumnas de este grupo parecen muy motivadas con respecto a la clase de Música. **Petri**, la madre de Virginia indica “¡Viene contenta y sale también contenta!” (m.1 B-I4). **Ana** igualmente comenta de Rosa e Isabel “¡Uy, como locas! [...] ¡Vienen muy contentas!” (m.2 B-I4).

Se puede concluir diciendo que los padres y madres sin excepción piensan que la motivación de sus hijos e hijas hacia las clases de Música de *Diapasón* es alta, con independencia de que en algunos momentos puntuales se observe que a los más pequeños les cueste ir a clase, por los motivos anteriormente indicados.

CONTRASTE DE OPINIONES ALUMNADO, PADRES-MADRES

Respecto a la participación del alumnado, y a sus actividades preferidas dentro de la clase de Música, se ha indagado fundamentalmente en el lugar que ocupa *tocar el teclado* dentro de las preferencias del alumnado. Para ello se les dio a elegir entre varias actividades de las que realizan frecuentemente en clase y que eran citadas de esta forma por los padres y madres en sus entrevistas: “cantar”, “tocar” y “bailar”. Se les preguntó a ellos, y a los niños y niñas, cruzándose después sus informaciones.

Grupo Estrellita A

Silvia (al.1 A-E2) comenta que lo que más le gusta es tocar. Su madre en cambio piensa que lo que más le gusta es cantar. “Le da por inventarse canciones”, “me dice que la apunte a cantar” Aunque reconoce: “tocar le gusta mucho también” (m.1 A-E2).

Esther (al.2 A-E2) dice que le gusta “cantar, bailar y tocar”. Indica por tanto que le gusta todo. Su madre lo corrobora, aunque piensa que “tocar es lo que más le cuesta” (m.2 A-E2). Para su padre lo que más gusta a la niña es cantar y bailar. Parece ser que Esther presenta más dificultad en *Estrellita 2* con el teclado.

Rm: “Yo creo que a Esther le gustan **las tres cosas más o menos por el estilo**. Que le gusta mucho cantar y bailar ¿no? **pero tocar también, porque es un aliciente para ella ¿no? Lo que pasa es que tocar es lo que más le cuesta**”. (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rp: “**Pues, yo diría que quizás cantar y... bailar sobre todo**, al principio ¿no?” (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

Rm: “**Tocar es que le está costando**. Ella **nota bastante diferencia entre el año pasado y éste**. El año pasado se ve que le costaba menos trabajo y este año le cuesta. **Entonces, eso, al costarle trabajo, siempre... se desmotiva un poquito**” (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

A **Mamen** (al.3 A-E2) lo que más le gusta es bailar. Su madre indica “yo diría que le gusta todo. (...) Yo la veo que disfruta mucho con todo” (m.3 A-E2).

Teresa (al.4 A-E2) elige “tocar”, aunque “todo le gustaba”. Su madre indica por el contrario que lo que más le gusta a la niña es “bailar y cantar”. Respecto a tocar indica: “Tocar cuando [...] se sabe la canción, pero el aprendizaje no lo soporta” (m.4 A-E2).

A **Carlos** (al.5 A-E2) le gusta, según sus propias palabras, “cuando cantamos canciones” “¡cuando las hacemos de pianista, pianista!” Su madre indica que lo que más le gusta es “tocar”. En este caso es fácil pensar que el niño confunde el término al hablar, es decir, que se refiere a tocar las canciones en el teclado, y que para él eso es “cantarlas”. Digo esto porque es un niño que mostraba claramente en clase su predilección por tocar el teclado, y también por su segunda frase “¡cuando las hacemos de pianista, pianista!” Se refiere a la actividad que hacen en clase de tocar las piezas de repertorio (canciones para él) ya de memoria, sin partitura.

La madre de **Antonio** comenta que lo que más le gusta al niño es cantar “porque las canciones se las sabe todas” (m.6 A-E2).

Podemos decir que en este grupo *tocar el teclado* es la actividad preferida por la mitad del alumnado. Se advierte que en general les gusta todo lo que hacen en clase, y puede ser que debido a su corta edad les cueste trabajo separar unas actividades de otras y hacer balance, ya que muchas veces se canta y se dramatiza a la vez, o se toca y se canta la canción, es decir, se globaliza para

llegar a las distintas áreas del aprendizaje musical. Se detecta y es indicado por algunos padres y madres que *tocar el teclado* es la actividad que requiere mayor esfuerzo por parte del alumnado. (Ver tabla 86)

Grupo Estrellita A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ACTIVIDADES DE LA CLASE DE MÚSICA PREFERIDAS POR EL ALUMNADO [MPA]	
1. “Cuando tocáis [tocamos]”	1. “Cantar le gusta mucho. Incluso [...] me dice que la apunte a cantar” “...tocar le gusta mucho también” “Le da por inventarse canciones” (m.1 A-E2)
2 “Cantar, bailar y tocar” [(al.2 A-E2)	2. Rm: “... le gusta mucho cantar y bailar [...] pero tocar también, porque es un aliciente para ella” Rp: “yo diría que quizás cantar ... y bailar, sobre todo al principio. [...] tocar es lo que más le cuesta” (m.p.2 A-E2)
3. “Cuando bailamos” (al.3 A-E2)	3. “Pues yo diría que le gusta todo. Yo no sabría decirte qué le gusta más. Yo la veo que disfruta mucho con todo” (m.3 A-E2)
4. “Tocar” “Todo me gustaba” (al.4 A-E2)	4. “...yo creo que bailar y cantar” “Tocar cuando [...] se sabe la canción, pero el aprendizaje no lo soporta” (m.4 A-E2)
5. “Cuando cantamos canciones” “Las canciones que más me gustan es cuando las hacemos sin libro [...]” “¡Cuando las hacemos de pianista, pianista!” (al.5 A-E2)	5. “Tocar” (m.5 A-E2)
6 [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6 “Yo creo que cantar, aunque aquí no cantaba. Pero cantar, porque las canciones se las sabe todas” (m.6 A-E2)

Tabla nº 86

Grupo Estrellita B

Jesús (al.1 B-E4) indica que lo que más le gusta es “tocar” mientras su madre señala que cree “que a él lo que más le gusta es cantar [...] por lo menos es con lo que más se le ve disfrutar” (m.1 B-E4). Pablo (al.2 B-E4) también señala que “tocar”, aunque su madre opina que al niño lo que más le gusta es “bailar aunque no lo diga” (m.2 B-E4). Pilar (al.3 B-E4) indica que “cantar” y sus padres piensan igual, pero se ha de señalar que al repetir la pregunta de forma más abierta “¿Qué es lo que más te gusta de la clase de Música?” la niña respondió “Cuando tocamos fuerte uno por uno”.

En cualquier caso se observa que el alumnado de este grupo siente predilección por la actividad de *tocar el teclado*, aunque, como bien indican sus padres y madres, disfrutan en general con todas las actividades de la clase de Música. (Ver tabla 87)

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACTIVIDADES DE LA CLASE DE MÚSICA PREFERIDAS POR EL ALUMNADO [MPA]	
1. "Tocar" (al.1 B-E4)	1. "Yo creo que a él lo que más le gusta es cantar [...] por lo menos es con lo que más se le ve disfrutar" (m.1 B-E4)
2. "Tocar" (al.2 B-E4)	2. "Pienso que bailar aunque no lo diga" "Pienso que sí" (m.2 B-E4)
3. "Cantar" [Lo que más le gusta de la clase de Música] "Cuando tocamos fuerte uno por uno" (al.3 B-E4)	3. Rm "Bailar le encanta. Cantar también porque se lleva todo el día cantando [...] y tocar; pues yo no sé; yo creo que cantar, bailar y tocar" Rp: "Cantar, cantar con diferencia, vamos" (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 87

Grupo Infantil A

A las alumnas de este grupo les gusta sobre todo "tocar el piano". Merche (al.1 A-I2) es la única que indica que "¡Las tres cosas!". Sus madres piensan que las niñas disfrutan sobre todo cuando bailan. (Ver tabla 88)

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACTIVIDADES DE LA CLASE DE MÚSICA PREFERIDAS POR EL ALUMNADO [MPA]	
1. [Lo que más le gusta] "De la [clase] de Nuria, bailar" [entre cantar, tocar y bailar] "¡Las tres cosas!" (al.1 A-I2)	1. Rm: "Yo las pocas veces que he entrado ...lo que más he visto que le gusta a ella y en general, es salir a bailar" (m.p.1 A-I2)
2. "Que puedes estar siempre tocando el piano. Hacemos juegos, leemos las letras [de las canciones] No es todo tocar, sino también cantar, hacemos juegos ..." [lo que más le gusta de todo] "Tocar" (al.2 A-I2)	2. "Yo creo que tocar es lo que más le gusta, pero bueno, y después diría que bailar. Ella se la ve que disfruta con los bailes" (m.2 A-I2)
3. "Tocar el piano" (al.3 A-I2)	3. "Bailar seguro. ¡Segurito que bailar!" (m.3 A-I2)
4. "Pues tocar el piano" (al.4 A-I2)	4. "Yo veo que le gusta mucho el baile; además le sale a ella de adentro" "¡que a lo mejor sale una bailarina!" (m.4 A-I2)

Tabla nº 88

Grupo Infantil B

A Virginia (al.1 B-I4) le gustan “todas las cosas” y si tiene que elegir, muestra preferencia por “cantar”. Petri indica que a su hija le gusta “todo. Las tres cosas por igual”(m.1 B-I4).

Ana, madre de Rosa e Isabel piensa que a Rosa lo que más le gusta es tocar, y a Isabel lo que más le agrada es cantar. Las niñas corroboran la información de su madre. (Ver tabla 89)

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACTIVIDADES DE LA CLASE DE MÚSICA PREFERIDAS POR EL ALUMNADO [MPA]	
1. “Todas las cosas” “¿Más? cantar” (al.1 B-I4)	1. “A mi hija todo. Las tres cosas por igual, ¡porque es de novelera!” (m.1 B-I4)
2 “Cantar” (al.2 B-I4)	2. “A Rosa tocar. Bailar y cantar nada. Y a Isabel cantar en primer lugar, tocar y bailar” (m.2 B-I4).
3 “Tocar” (al.3 B-I4)	

Tabla nº 89

En resumen, de los 15 alumnos y alumnas entrevistados, nueve muestran claramente su preferencia hacia la actividad de *tocar el instrumento de teclado*, lo que supone un 60%; tres muestran preferencia por las actividades vocales, de canto colectivo, lo que supone un 20 %; dos prefieren las actividades de movimiento, lo que supone un 13%; y uno indica que le gustan las tres actividades, sin decantarse por ninguna en concreto, un 7%. Se observa pues que más de la mitad del alumnado considera la actividad de *tocar el instrumento de teclado* como algo que les agrada especialmente. (Ver tabla 90)

GRUPO	ACTIVIDADES PREFERIDAS - OPINIÓN ALUMNADO			
	CANTAR	TOCAR	BAILAR	TODAS
<i>Estrellita 2</i>		3	1	1
<i>Estrellita 4</i>	1	2		
<i>Infantil 2</i>		3	1	
<i>Infantil 4</i>	2	1		
TOTALES	3	9	2	1
100%	20%	60%	13%	7%

Tabla n° 90

En cuanto a la percepción de los padres y madres sobre este tema, se observa que los porcentajes varían bastante. A su parecer las actividades preferidas por sus hijos e hijas son el canto colectivo y las actividades de movimiento, que suelen corresponder a audiciones activas. Lo más significativo es cómo desciende el porcentaje de la casilla *tocar el instrumento de teclado*; quizá pueda deberse a razones tales como que hayan observado que esta actividad en el aula exige gran esfuerzo y concentración por parte de los niños y niñas, y eso lo interpreten como que les proporciona menos satisfacción de forma inmediata. (Ver tabla 91)

GRUPO	ACTIVIDADES PREFERIDAS - OPINIÓN PADRES/MADRES			
	CANTAR	TOCAR	BAILAR	TODAS
<i>Estrellita 2</i>	3	1	1	1
<i>Estrellita 4</i>	2		1	
<i>Infantil 2</i>		1	3	
<i>Infantil 4</i>	1	1		1
TOTALES	6	3	5	2
100%	38%	19%	31%	12%

Tabla n° 91

2.5.4 Acerca de la utilización del instrumento de teclado en la Enseñanza Musical Yamaha

El Sistema de Enseñanza Musical Yamaha utiliza un instrumento de teclado como medio para conseguir una enseñanza musical global. Tanto el Curso *Estrellita* como *Infantil* siguen los principios de esta metodología de

inciación músico-instrumental para niños y niñas. Es interesante ahondar en los pensamientos del profesorado y padres-madres sobre este tema. ¿Qué nivel de información tienen sobre los principios del Sistema de Educación Musical Yamaha? ¿Qué piensan de la utilización de un instrumento de teclado en las clases de Música? ¿Por qué precisamente un instrumento de teclado? ¿Daría igual otro instrumento? Y si fuera así ¿cuál elegirían para sus hijos e hijas?

Marcos, el Director de Yamaha-España, explica las razones de la utilización de un instrumento de teclado en la enseñanza musical Yamaha: es una herramienta ideal para el trabajo con niños y niñas pequeños porque su tecla es blanda, y puede ser hundida fácilmente por ellos y producir sonido; al ser un instrumento electrónico, su afinación es perfecta lo que favorece el desarrollo del oído absoluto; sus posibilidades rítmicas y de acompañamiento favorecen igualmente el desarrollo del oído armónico; su variedad tímbrica ayuda a los niños y niñas desde temprana edad a reconocer el sonido de los diferentes instrumentos orquestales y permite la realización de *ensembles* o pequeñas agrupaciones para tocar música en conjunto.

“[...] utilizamos como herramienta de trabajo el teclado, ¿por qué? Porque es una afinación perfecta, porque podemos utilizar la mano derecha para hacer melodías, la mano izquierda, como cualquier otro instrumento de tecla, para hacer acompañamientos” (entr.d.Y. 08/05/2002)

“[...] el teclado electrónico tiene sus cosas buenas en el momento en que lo utilizamos para los niños. Mecánicamente es muy blando y cualquier niño a temprana edad puede hundir las teclas y reproducir un sonido que lo que estamos persiguiendo como decíamos antes era la educación del oído, [...] el timbre del sonido es fantástico, no solamente por conocer los instrumentos como hablábamos antes, sino para hacer pequeñas orquestas ya desde muy jóvenes, porque esto es algo que cada vez se está avanzando más. [...] ahora está muy de moda decir *ensemble* y que son pequeñas agrupaciones donde cada uno hace su melodía y queda francamente bien; ahora se empieza a practicar esto aquí en España”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

Marcos resalta la tradición japonesa de Yamaha en la utilización de instrumentos de teclado electrónicos en la enseñanza musical de los niños y las niñas, indicando que en España estamos trabajando ahora con esta metodología, siguiendo las directrices marcadas por ellos.

“empezamos a trabajar con un órgano electrónico o un teclado, más tarde, porque aquel teclado, aquel órgano electrónico tenía una tecla muy banda que el niño con 4 años podía hundirla y sonaba. Nosotros en España hemos empezado mucho más tarde pero siempre han sido metodologías que habían hecho ellos, que había hecho Yamaha concretamente.” (entr. d. Y. 08/05/2002)

Gabriel, el Director de la Escuela de Música añade como dato interesante la tradición de Yamaha en la fabricación de instrumentos electrónicos. Indica que la enseñanza músico-instrumental de Yamaha está ligada desde el principio a estos instrumentos electrónicos de teclado fabricados por ellos mismos. Alude al fundador de Yamaha, Torakusu Yamaha, que consiguió realizar su primer órgano de lengüeta en 1887. Desde entonces, la Nippon Gakki Co., Ltd. (actualmente Corporación Yamaha) ha continuado produciendo instrumentos musicales, comenzando a facturar pianos desde 1900.³⁴¹

“Bueno, eso tiene mucho que ver con Yamaha porque Yamaha hace cien años que empezó a hacer teclados ¿no? [...] y más que pianos empezó con los organitos, de fuelle, entonces había un pequeño organito con unos fuelles [...] que era lo primero que hizo el japonés éste que tan famoso se ha vuelto ... Y yo creo que a partir de eso Yamaha inició el Método éste”. (entr.d.E. 08/05/2002)

Desde su opinión personal “el piano, la tecla y el teclado” es “el instrumento más armónico”, “el instrumento rey y más popular”, por eso piensa “que el Método empezó por el piano”(d.E). Como se puede observar, emplea el término *piano*, como sinónimo de *teclado* y para referirse en general a los instrumentos de tecla. Comenta que el Sistema de Enseñanza Yamaha comenzó con el órgano *Electone*, realizándose posteriormente con teclados y pianos electrónicos. Indica también que ya desde hace años, tanto en Japón como en otros países, incluido España, se imparten enseñanzas musicales siguiendo la metodología Yamaha mediante la utilización de otros instrumentos: saxofón, guitarra eléctrica, etc.

“yo creo que el piano, la tecla y el teclado es quizá el instrumento más armónico, más... y entonces pues por ahí; no obstante ya sabes que Yamaha tiene otros [se refiere a Cursos para otros instrumentos]... ya desde hace años los tiene en Japón y en el extranjero, pero ya aquí en España se está empezando a dar clase de saxofón, de batería, de guitarra eléctrica, de bajo... de otras cosas ¿no? Pero bueno, como el instrumento rey es el piano pues creo que el Método empezó por el piano. Bueno, antes que piano y teclado era Electone, que era el órgano de pisos y... Pero bueno, por ser el instrumento rey y más popular, ¡yo creo que a todo el mundo le gusta tocar el piano!” (entr. d. E. 12/07/2002)

Por su parte, las profesoras entrevistadas también hablan de la conveniencia de utilizar el teclado electrónico en la iniciación musical infantil.

Nuria (pr.1) destaca el hecho de ser un instrumento “armónico”, ser “de fácil adquisición”, ofrecer “la posibilidad de jugar con los timbres de los

³⁴¹ Para más información, ver capítulo IV “El Sistema de Educación Musical Yamaha”.

instrumentos”, la posibilidad de los ritmos: “a veces es más interesante poner un ritmo que un metrónomo”, y en definitiva, que “da [...] más juego”.

Marta (pr.3) señala principalmente que “es un instrumento que permite la armonía; polifónico”, destaca también “la variedad tímbrica” que ofrece un teclado electrónico, ya que indica que los niños y niñas “acaban reconociendo diferentes timbres de instrumentos” gracias a sus posibilidades en dicho aspecto.

Mabel (pr.4) indica que “es el instrumento armónico que mejor podrían coger para los niños”. Piensa que “es un medio que motiva mucho” en la enseñanza de la música. Destaca también su carácter novedoso y sus posibilidades en cuanto a “diferentes ritmos” y a “escuchar timbres distintos”. En definitiva, piensa que a este instrumento “se le puede sacar más partido. Da más juego”.

Indica además, que le parece un buen instrumento para los niños y niñas por la facilidad de “la proyección de la vista en sus manos” sobre el teclado cuando ejecutan una pieza, y porque les proporciona la satisfacción de sentirse “importantes”.

“yo creo que se sienten ellos como más autónomos... un poco importantes ¿no? Uno está aquí sentado en la silla y te ve a ti al teclado y dice: ¿Yo? ¿al teclado? ¡Yo lo estoy tocando! Y se sienten ellos como más... ¡importantes... autosuficientes!, como diciendo: ¡mira lo que estoy haciendo... lo estoy haciendo yo solo! ¿eh?. Yo creo que les da más alegría. [...] Quizá desde tan pequeños verse las manos en el teclado, la proyección de la vista en sus manos, es mejor para ellos que otro instrumento”.(entr.pr.4, 14/05/2002)

Como se puede observar, las tres profesoras entrevistadas coinciden en destacar la importancia de que el teclado electrónico sea un instrumento armónico y ofrezca posibilidades tímbricas y de acompañamiento.

2.5.4.1 OPINIONES DE PADRES Y MADRES RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DEL TECLADO EN LAS CLASES DE MÚSICA

Los padres y madres del alumnado de *Estrellita A* lo califican de necesario, motivador, fácil para los niños y niñas, favorecedor del aprendizaje musical global, y adaptado a su edad.

“motivar les motiva mucho [...] lo demás lo va a ir aprendiendo a la vez. [...] es fácil para ellos. Es de dedos; los dedos sí los conocen ellos; lo captan ¿no?” (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

Rp: **“Yo creo que es necesario un instrumento, y el teclado es el más fácil para los niños ¿no?”** (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“me parece muy bien [...] en el piano se ve muy bien eso de que estás tocando las teclas, estás viendo las notas, es una forma muy natural además de aprender solfeo. [...] Yo creo que es perfecto” (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“Hace falta un instrumento, y el teclado es fácil, porque sólo con darle a una tecla suena. A los críos les entusiasma [...] y pueden practicar en casa. [...] creo que les engancha más a los críos y trabajan más que si no tuvieran instrumento” (entr.m.4 A-E2, 19/03/2002)

*** **

“yo creo que el teclado les seduce más a los niños en esa edad. [...] yo creo que el teclado se adapta muchísimo a la edad que ellos tienen, está a su altura, no sé” (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

Los padres y madres del alumnado de Estrellita B piensan que el instrumento de teclado en la enseñanza musical es un “complemento” de la misma, creen que facilita la comprensión del lenguaje musical y piensan que quizá sea un instrumento más fácil para los niños y niñas, más cómodo, más adecuado o que les motive más que otros.

“Yo pienso que es un complemento más. Un complemento más, porque si empiezan a solfear o están diciéndoles notas, y luego ellos no saben cómo suenan, o no tienen la posibilidad de poderlo tocar...”

“[...] veo que el teclado crea más satisfacción porque te sientes antes capaz de componer o de hacer algo que suene. [...] Y te motiva más”. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

“Yo creo que quizá sea muy fácil, ¿no? porque empiezan con el dedo Do, que si el ombligo, que si tal; pero yo no sé en otro instrumento cómo se empieza...” (entr.m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: **“A lo mejor para los niños es mucho más fácil, más asequible un piano para aprender, que cualquier otro instrumento, [...] No lo sé, también”.**

Rm: **“¡Más cómodo!”**

Rp: **“A lo mejor es que es más adecuado”.** (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

Para los padres y madres del alumnado de Infantil A lo verdaderamente importante es que se utilice un instrumento en la clase de Música. En ese sentido aunque Sol (m.2 A-I2) por ejemplo piensa que el Método se podría adaptar a cualquier otro instrumento, Marina (m.1 A-I2) indica que

como base para descubrir posteriormente otros instrumentos, le parece muy bien el teclado. Dolores (m.3 A-I2) piensa que es un instrumento muy interesante y bonito para los niños y niñas; “sacas mucho partido de él”. Lo ve adecuado para la edad infantil y lo considera fundamental en el refuerzo de aprendizajes musicales, por el contacto físico y directo con el sonido musical. A Joaquina (m.4 A-I2) le parece bien la utilización del instrumento de teclado y la forma en que lo introducen en la Escuela Yamaha.

Se advierte en las entrevistas que se utilizan los términos: “piano”, “órgano” y “teclado” indistintamente tanto para referirse de forma genérica a un instrumento de teclado, como para hablar concretamente de los teclados electrónicos que se utilizan en la Escuela de Música *Diapasón*, y que son los que tocan los niños.

Rm: “el **piano** es una **buena base para después, si ella quiere descubrir más instrumentos.**”

“Yo veo a lo mejor que **la base con el piano... en el órgano, es accesible** y que es **válida**, de hecho ella la está cogiendo y **me parece muy bien**” (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“veo que **sería adaptable el Método a otros instrumentos.** Me parece, no sé. No tengo conocimientos musicales, pero **me da la sensación que igual que se hace todo ese análisis de los movimientos de los dedos en el teclado, se podría hacer en una flauta, o en un violín,** no sé, ¿por qué no?” (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“[...] lo del **instrumento es fundamental, ya sea el teclado, como otro.** Ése es **muy interesante** porque es **muy bonito** y **sacas mucho partido de él.** Yo **no conozco otros instrumentos:** la guitarra es preciosa, el violín, pero... **quizás para estas edades,** que son más pequeños, lo veo **más fácil** para ellos. Y luego lo que es la **utilización de la pieza** en sí, eso es fundamental, porque todo lo que sea **contacto físico** se te va a **impregnar muchísimo más.**(entr.m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“el **piano me gusta mucho.** El piano, sí, además **como lo hacen aquí**” (entr.m.4 A-I2, 21/03/2002)

Respecto a las madres de las alumnas de Infantil B, para Petri (m.1 B-I4) es “indispensable” que se utilice el teclado para la motivación del niño/a, y para Ana (m.2 B-I4) enseñar música con un teclado “no es igual” que con otro instrumento. Ambas son partidarias de la iniciación musical a través de un instrumento de teclado.

Creo que es indispensable que utilicen el teclado porque es ahí donde **el niño** en realidad **se motiva con la música** aparte de que es una clase más del colegio, fuera del colegio y **es como su ratito personal,** y **él se siente alguien.**(entr.m.1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

“a mí es que el teclado me gusta mucho, no sé. [...] Yo creo que sí, que enseñar el teclado no es igual que una guitarra o una flauta. No es igual”. (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)

OPINIONES SOBRE LAS VENTAJAS DE LA UTILIZACIÓN DEL TECLADO ELECTRÓNICO EN LA INICIACIÓN MUSICAL
“Mecánicamente es muy blando y cualquier niño a temprana edad puede hundir las teclas y producir un sonido” (entr. d.Y)
“es un instrumento que permite la armonía; polifónico” (entr.pr.3) (d.Y) (d.E) (pr.1) (pr.4)
“es el instrumento rey y más popular” (entr.d.E)
“afinación perfecta” (entr.d.Y)
“de fácil adquisición” (entr.pr.1)
“variedad tímbrica” (entr.pr.3) (d.Y) (pr.1) (pr.4)
“diferentes ritmos” (entr.pr.4) (d.Y) (pr.1) (pr.3)
“motiva mucho [al alumnado]” (entr. pr.4) (m.1 A-E2) (m.1 B-I4) “les entusiasma” “les engancha” (m.4 A-E2) “les seduce más a los niños” (m.6 A-E2)
“se le puede sacar más partido. Da más juego” (entr.pr.4) (pr.1) (m.3 A-I2)
“el teclado es el [instrumento] más fácil para los niños” (entr.m.p.2 A-E2) (m.1 A-E2) (m.4 A-E2) (m.2 B-E4) (p.3 B-E4) (m.3 A-I2)
“en el piano se ve muy bien eso de que estás tocando las teclas, estás viendo las notas, es una forma muy natural de aprender solfeo” (entr.m.3 A-E2) “Es de dedos” (entr.m.1 A-E2) “facilidad de la proyección de la vista en sus manos sobre el teclado” (entr.pr.4) (m.2 B-E4) (m.3 A-I2)
“pueden practicar en casa” (entr.m.4 A-E2)
“se adapta muchísimo a la edad de ellos, está a su altura” (entr.m.6 A-E2) (m.3 A-I2) (m.1 A-E2)
“buena base para después [...] descubrir más instrumentos” (entr.m.1 A-I2)
“se sienten como más...¡importantes!” (entr.pr.4) “[el niño/a] se siente alguien [al tocar el teclado]” (entr.m.4 A-I2)

Cuadro 8

Se ofrece un cuadro-resumen de las principales ventajas indicadas por directores, profesorado y padres-madres sobre la utilización de un instrumento de teclado electrónico en las clases de iniciación musical Yamaha. (Cuadro 8) . En él se indica entre paréntesis y en negrita el código de la entrevista de la cual ha sido extraída cada frase; cuando esa misma idea es reflejada por más protagonistas, sus claves aparecen a continuación.

2.5.4.2 NIVEL DE INFORMACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES SOBRE EL PORQUÉ DE LA UTILIZACIÓN DEL TECLADO EN LA ENSEÑANZA MUSICAL YAMAHA

No parece probable que los padres y madres tengan un amplio nivel de información sobre este tema, ni que hayan recibido orientaciones sobre el porqué de este tipo de iniciación musical a través de un instrumento de teclado, a juzgar por sus comentarios. Los que hablan sobre ello, indican no saber si con otro instrumento se podría llevar a cabo el mismo tipo de enseñanza musical,(m.2 A-E2) se preguntan “si el piano es realmente la base del resto de los instrumentos”(m.1 A-I2), indican no tener conocimientos musicales suficientes para poder opinar (m.1 B-E4) (m.2 B-E4) o se preguntan directamente: “Bueno, ¿aquí por qué tocan el teclado?” (p.3 B-E4) Convendría indagar más sobre este particular.

Rm: “Sí, yo pienso que el instrumento sí es conveniente; ahora **no sé si con otro instrumento se podría enseñar**” (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“Yo es que, **el enfoque** que le estaba dando esta gente **al principio no lo tenía muy claro**, [...] **No sé cuál es el método. Si el método es que ellos se iniciaran con el piano o no**” (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

“**No sé qué otro instrumento podría ser**, yo creo que el teclado se adapta muchísimo a la edad que ellos tienen”, (entr.m.6. A-E2, 12/07/2002)

*** **

“Ahora, **yo no sé otro tipo de instrumento**, porque **lo desconozco**, si tiene la misma facilidad que el teclado para... para que suene bien”. (entr.m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

“y **yo no sé en otro instrumento como se empieza** [...] Lo mismo... no, **no tengo datos** para... **No puedo ser objetiva** en eso, porque **no los he probado los demás**”. (entr.m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: “¿Es que ésa es la pregunta que yo siempre me he hecho...! [...] Bueno, **¿aquí por qué tocan el teclado...?**” (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

Rm: “Yo, mira, **no sé si el piano es realmente la base del resto de los instrumentos, no lo sé**. En principio está cogiendo base con el piano y está aprendiendo solfeo y eso poco a poco le servirá después para el resto, pero **no sé si realmente el piano es la base**”. (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“No tengo conocimientos musicales, pero **me da la sensación que igual que se hace todo ese análisis de los movimientos de los dedos en el teclado, se podría hacer en una flauta, o en un violín**, no sé, ¿por qué no?” (entr.m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“[...] a mí es que el teclado me gusta mucho, no sé. Yo creo que... es que **no lo sé, no sé si con otro instrumento se podría llegar...** a lo mejor la flauta”. (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)

2.5.4.3 PREFERENCIAS DE LOS PADRES Y MADRES POR EL INSTRUMENTO ELEGIDO PARA LA INICIACIÓN MUSICAL DE SUS HIJOS E HIJAS

Planteado el supuesto de que la Escuela de Música ofertara la iniciación musical a través de diferentes instrumentos, y preguntando a los padres-madres cuál elegirían para sus hijos e hijas en ese caso, las respuestas muestran que un 66% seguiría eligiendo el teclado, lo que puede indicar un alto nivel de satisfacción hacia este tipo de iniciación musical a través de un instrumento de teclado. Los motivos: que lo ven fácil, adecuado a la edad de los niños y niñas, que lo consideran una buena base para posteriores aprendizajes de otros instrumentos musicales, o que se le puede sacar mucho provecho.

“yo el **teclado**; lo veo más fácil para la edad de ellos [silencio] ...más que otros. (entr. m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

Rm: “Yo **creo que elegiría el teclado**, porque es que **son muy chicos** [los niños]
Rp: **El teclado**. (entr. m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“Yo el **teclado**”. (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

“Yo creo que **teclado** porque **tenemos uno en casa**, y ya él tenía también, o sea que...” (entr. m.6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

“El **teclado**, sí”. (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: “veo que **el piano** [utiliza el término “piano” refiriéndose a **teclado**] **es una buena base para después**, si ella quiere descubrir más instrumentos” (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“De momento elegiría el **teclado**. Bueno, si ella me pide algo estaríamos en pensarlo, otro tipo de instrumento; **de momento a mí me gusta lo que es el teclado, veo que se le puede sacar mucho producto**” (entr.m.3A-I2, 12/03/2002)

*** **

“Yo en el **piano** [utiliza el término “piano”, refiriéndose a **teclado**]” (entr.m.4 A-I2, 21/03/2002)

*** **

“Eso tendría que ser totalmente libre. **Ella puede escoger el que quiera. De hecho ella escogió el piano** [utiliza el término “piano” refiriéndose a **teclado**] porque dice que la guitarra le queda a uno callos en los dedos. A ella le gusta mucho el violonchelo, pero vamos que **su preferencia es el piano**.
(entr. m. 1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

“Yo el **teclado**” (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)

Respecto al 34% restante de los padres y madres, hay quien preferiría la iniciación musical a través del piano (m.4 A-E2), quien elegiría el violín, por inclinación personal hacia ese instrumento (m.3 B-E4), y quien dejaría que sus hijos e hijas eligieran el instrumento que quisieran en función de los ofertados por la Escuela de Música (m.3 A-E2) (m.1 B-E4) (m.2 A-I2).

Reyes, la madre de Teresa, indica que preferiría que el instrumento de teclado utilizado en las clases de Música fuese un piano: “Si en lugar del teclado fuese piano, con un piano”. (entr. m.4 A-E2, 19/03/2002)

Araceli, la madre de Pilar, señala que hubiese elegido el violín, porque a ella le encanta: “¡Un violín, un violín! ¡Me encanta!” (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Tres madres se decantan por respetar el gusto de sus hijos e hijas según la oferta presentada por la Escuela.

“Pues **yo creo que le preguntaría a ella**, que viera qué le gustaba más, porque yo sé que a ella le gusta mucho la flauta y el violín también, o sea que **no me importaría pasar del piano a otro instrumento si ella viera que le gustaba más**”. (entr. m. 3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“A mí **siempre me ha gustado presentarle un abanico de posibilidades**, para **que luego él eligiera** lo que más le gustase. A mí un instrumento que me llama mucho la atención es el violín. O sea, que yo intentaría que tocara algo de violín, que probara; o algo de viento, porque también la flauta... o el clarinete, también es un instrumento... que no lo veo yo muy difícil ¿eh?, pero que no lo sé. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

“Yo dejaría que ella eligiera. Yo es que en principio tenía la idea, no sé si es más o menos acertada, **de que el piano es especialmente completo en cuanto a**

la formación musical ¿no? El tema de la armonía, la melodía y los acordes... Tenía esta idea, no sé de dónde la he tenido exactamente pero vamos, quizás siempre ha estado allí **y entonces me pareció que era una buena base** y que si luego quería, podría adaptarse a otros instrumentos si le apetecía a ella. **Esto es lo que yo ofrecía ahora porque había esta Escuela. Si hubiera habido otra Escuela con otros instrumentos pues no sé, supongo que lo habría consultado más**". (entr. m. 2 A-I2, 20/03/2002)

Se observa que algunas madres, que han tocado otro instrumento musical, concretamente la guitarra, por comparación, indican que les parece mejor y más apropiado el teclado. En estos casos, es la propia experiencia las que les ayuda a discriminar y a determinar lo que creen es más conveniente.

"Yo por ejemplo he tocado la guitarra y en guitarra es más difícil el tema de la partitura, creo yo ¿no? con lo de las notas, pero es que en el piano se ve muy bien eso de que estás tocando las teclas, estás viendo las notas, es una forma muy natural además de aprender solfeo, que yo por ejemplo estuve estudiando solfeo en el Conservatorio y me harté antes de coger un instrumento porque allí había que hacer dos años de Solfeo y luego ya cogías un instrumento. Y esto es irla metiendo... o sea, que **me parece para ella una cosa más real, no tan abstracta**, de estar estudiando ahí **las notas musicales**, sino que es que **las están viendo ya en el piano y están viendo cómo se hacen las canciones**. Yo creo que es **perfecto**, vamos a mí **me gusta mucho**. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

"Yo diría que... bajo mi experiencia con la guitarra, veo que el teclado crea más satisfacción porque te sientes antes capaz de componer o de hacer algo que suene. **Con la guitarra te cuesta más trabajo. Y te motiva más** [el teclado]. Ahora, **yo no sé otro tipo de instrumento, porque lo desconozco**, si tiene la misma facilidad que el teclado para... para que suene bien. (entr.m.1 B-E4,12/02/2002)

Se puede concluir este apartado indicando que en general a los padres y madres les parece un acierto la iniciación musical con un apoyo instrumental. El hecho de que el instrumento empleado sea el teclado electrónico parece satisfacer a la mayoría. En cualquier caso ésta es la oferta de la Escuela de Música *Diapasón*, y ellos no se plantean mucho más como ya se ha señalado. La satisfacción hacia la Escuela de Música parece hacerse extensiva a la metodología empleada y por tanto a la utilización de un instrumento de teclado en la iniciación musical de sus hijos e hijas.

2.5.5 Acerca de los libros, materiales y recursos en la Enseñanza Musical Yamaha

La descripción de los materiales y recursos empleados en la metodología Yamaha, y concretamente en los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, figura en el presente capítulo, en los apartados 1.4.8 y 1.4.9.

De forma sintética, se indican a continuación:

- Curso *Estrellita*: Un libro de texto y otro de trabajo para cada uno de los cuatro niveles del Curso. Materiales de apoyo: una cinta de cassette para cada uno de los niveles, una pizarra magnética, un cuaderno pautado, un sonajero y una cartilla de asistencia.
- Curso *Infantil*: Un libro de texto, con cinta de cassette de apoyo auditivo para cada uno de los seis niveles.

En las entrevistas realizadas a los protagonistas de nuestra historia se les ha preguntado por los materiales utilizados, para intentar comprender la percepción que tienen de ellos y de su utilización en la clase de Música.

Marcos, el Director de Yamaha-España, nos habla fundamentalmente de los materiales del Curso *Estrellita*. Aparte de los libros, que consideraremos en otro epígrafe dada su importancia, nombra la “pizarra magnética”, utilizada para hacer “pequeños juegos” de lecto-escritura musical, unas “sonajas” para el aprendizaje del ritmo, un “cuaderno” con amplios pentagramas y una “libreta de escolaridad”. Todo esto lo llevan los niños en una pequeña *carterita*, y según indica Marcos, “les encanta”.

También habla de otros instrumentos de percusión utilizados como recursos en la clase de Música.

“pues utilizamos una **pizarra magnética** donde ellos hacen **pequeños juegos** con notas magnéticas, con algún sostenido, algún becuadro y como juego **pueden enseñar rápidamente a la profesora aquellas notas**. Estamos hablando siempre de 4 años (lo digo porque en 8-10 años no tendría sentido esto). Hay que entender que ellos no saben leer [...], ¡no saben leer, cuanto más Música! Y esto pues **a modo de juego ellos pueden ir enseñando rápidamente cómo se colocan las notas y cómo se puede formar un acorde**, [...] y ahí hay también **unas sonajas** que está pensada también para que un niño de 4 años no se haga daño, [...] **en ella los niños aprenden un ritmo** [...]

[Sobre instrumentos de percusión facilitados en clase] una **pandereta o unas maracas o una serie de instrumentos de percusión que les damos en la clase, además de este set que llevan en esta carterita**, donde llevan todas esas cosas y **un cuaderno** con unos pentagramas que le permiten a un niño de 4 años, según

estudios que se han hecho sobre la medida que tienen que tener los pentagramas para que vean bien las notas y las puedan reconocer, y **una libreta de escolaridad...** Esas **son las cosas que utilizamos y a ellos les encanta.** (entr. d. Y. 08/05/2002)

Para completar su comentario, Marcos se refiere al material auditivo que sirve de apoyo en las clases -cassettes- y que adquieren también los padres y madres para que los niños y niñas escuchen las canciones y las piezas de repertorio en casa. Estos cassettes grabados van acordes a los libros de texto y existen tanto en *Estrellita* como en *Infantil*. Para Marcos todos ellos son “elementos de ayuda” al aprendizaje musical del alumnado. Destaca la calidad de la grabación, realizada con “instrumentos acústicos” y “orquesta sinfónica”.

“Y con **otros materiales** que voy recordando ahora que son también **elementos de ayuda como son los CDs o los cassettes grabados** prácticamente en todos los idiomas **para ayuda en el caso de una de las actividades que se hace: Cantar con texto**, que decimos, que es cantar con la letra. **Ellos lo tienen grabado y lo pueden escuchar en casa.** La **grabación** creo que está muy bien hecha porque Yamaha se ha preocupado siempre de que esto se haga **con instrumentos acústicos**, y en este caso la grabación se ha hecho **con Orquesta Sinfónica**. En el caso de España la grabación también se está utilizando en los países de habla hispana: en México...” (entr. d. Y. 08/05/2002)

Nuria (pr.1) habla de los materiales de *Estrellita* y de recursos propios de la metodología Yamaha. Indica los mismos materiales que Marcos, aunque algunos son nombrados de distinta manera: el “sonajero” (llamado “Sonajas” por Marcos) y “el libro de observaciones y de asistencia a clase” (llamado “libreta de escolaridad” por Marcos). Añade “las pegatinas, que son muy motivadoras” y que las utilizan para marcar con ellas en la libreta de escolaridad cada día de asistencia a clase.

Respecto a otros Recursos utilizados, propios de la metodología Yamaha, nombra “el piano de papel” colocado en la pared de la clase y que sirve a la profesora para mostrar a los niños y niñas cómo deben mover sus dedos en el teclado; y “la casa de las notas” cartel motivador para la enseñanza de la lecto-escritura musical, creación propia de cada profesora de Yamaha para su clase, siguiendo las directrices que reciben en los Cursos de Formación.³⁴²

“El **libro de texto y el libro de trabajo**, las **pizarras magnéticas**, el **libro de observaciones y de asistencia a clase**, las **pegatinas**, que son muy motivadoras, el **sonajero**, el **piano de papel**, también es del método. Creo que no se me olvida nada.

³⁴² Se pueden observar los carteles de *La casa de las Notas* fabricados por las profesoras de la Escuela de Música *Diapasón*, y colocados en cada una de las clases, en el capítulo V “Diseño de la Investigación” apartado 5.2

“También la *Casa de las Notas* es algo que **no te lo aporta Yamaha pero te dicen que te lo tienes que fabricar**. No te dan la casa en sí, pero **la idea sí te la dan**. Entonces, un poco **responde al esquema de la pizarra magnética**” (entr.pr. 1, 04/05/2002)

Marta (pr.3) habla de los materiales de los Cursos refiriéndose principalmente a los libros ³⁴³ y a su contenido, indicando las diferentes áreas trabajadas en las clases, y haciendo alusión a los materiales didácticos presentados en los libros, de los que hablaremos en el siguiente epígrafe:

“canciones con texto, [...] Solfeo Memorizado, [...] Juegos al teclado,[...] Lecciones de Repertorio, [...] Armonía por imitación y de oído [...] Apreciación [...]” (entr.pr.3, 23/05/2002)

No nombra ni se refiere a los materiales de apoyo ni a recursos propios de la metodología,

Mabel (pr.4) nombra además de los libros de texto, “las cintas de las canciones” y el “libro de trabajo”. Respecto a las cintas de cassette indica que ve muy bien que se incluyan como material de apoyo para que los niños y niñas puedan escucharlas en casa; y respecto al libro de trabajo indica que en el Curso *Infantil* las actividades de trabajo del alumnado aparecen incluidas en el libro de texto. También le parece una buena idea “la *cajita*” (el sonajero).

Gabriel (d.E) indica al hablar de los materiales que “una cosa a diferencia de otras Escuelas es que tiene un teclado cada alumno”. Por lo demás indica que el alumnado de *Infantil* sólo compra “el libro de trabajo [corresponde a lo que nosotros hemos llamado libro de texto] y la cinta de las canciones” y que en *Estrellita* “hay una pizarra para poner notas y ...” Para él “son *cositas* que se utilizan en clase algunas veces y yo creo que también en casa ellos juegan”. (entr. d.E. 12/07/2002)

Resumiendo, se puede indicar, según las informaciones de nuestros entrevistados y entrevistadas, que el curso *Estrellita* además de los libros proporciona un material adicional que está constituido por: las cintas de cassette donde se incluyen las grabaciones de las canciones y el repertorio de teclado, una pizarra magnética, un sonajero, un cuaderno con pentagramas, una libreta de escolaridad y pegatinas. Todo ello se presenta, como indicaba Marcos anteriormente, dentro de una *carterita* para que los niños y niñas lo puedan

³⁴³ Al hablar de los libros distinguiremos entre: *Libro de texto* (nombrado así por Nuria) refiriéndonos al Libro donde aparecen las canciones y piezas de repertorio a aprender por el alumno/a, y *Libro de trabajo*, para referirnos a un libro de ejercicios adicional que aparece en el Curso *Estrellita*.

llevar cómodamente a clase. En el Curso *Infantil* el material se reduce a los libros y al apoyo auditivo de las cintas de cassette.

También se habla de otro tipo de material como son los teclados en las clases, -uno para cada alumno o alumna-, (entr.d.E) y de Recursos propios de la metodología tales como el “piano de papel” y el cartel motivador de “La casa de las notas”(entr.pr.1).

2.5.5.1 MATERIALES Y RECURSOS EN EL CURSO *ESTRELLITA*

Se mostrarán a continuación las opiniones sobre cada uno de los materiales anteriormente mencionados y su utilización en las clases de Música.

Respecto a las opiniones del alumnado, se preguntó a los niños y niñas qué llevaban en la cartera cuando iban a la clase de Música, para indagar sobre lo que ellos consideraban importante y sobre los materiales que más se utilizaban en clase.

Sobre la “pizarra magnética”

Nuria indica que ella la utiliza “poco”. Con los niños y niñas de *Estrellita* 1 parece ser que la pizarra no le da el *juego* que ella desearía. El pentagrama “es muy estrecho y las fichas muy pequeñas para esos niños de cuatro años” Aunque “lo han modificado” y “ahora las fichas son más grandes que al principio” (pr.1), a ella le da mejor resultado trabajar de forma individual cada nota en carteles que ella misma se fabrica.

“Yo empecé ... **al principio la utilizaba** [la pizarra magnética] pero los niños no... **están muy pegados los pentagramas, las líneas, y los niños no tienen conciencia, sobre todo los de primero y segundo no son capaces de diferenciar.** Entonces yo lo que hice... **me aportaron la idea de hacer un pentagrama independiente con la nota**, en folio. Entonces pues, **a partir de ahí yo creo que comprenden mucho mejor la relación línea-espacio- línea-espacio o líneas y espacios, porque en la pizarra no lo aprecian.** ¡Claro! Lo aprecian ya a lo mejor con *Estrellita* 3, pero el trabajo primero hasta que lleguen al *Estrellita* 3 a mí no me resulta fácil. Ya a finales de *Estrellita* 2 las he cogido alguna vez [las pizarras], pero **para Estrellita 1, las fichas son muy pequeñas y están muy pegadas. ¡No. Eso no me funciona! Me gusta más el trabajo individual de cada nota.** ¡Claro! Una vez que has trabajado así las notas, es más fácil que luego las plasmen en... les cuesta también diferenciar las claves, la de arriba, la de abajo. **¡En fin, que no les resulta fácil!”** (entr.pr.1, 04/05/2002)

“Yo creo que es muy estrecho y las fichas muy pequeñas para esos niños de cuatro años. Aunque ahora las fichas son más grandes que al principio ¿eh? Y el pentagrama no sé yo si será más grande... Pero lo han modificado, [...] pero aún así yo todavía no me termino de sentir cómoda. (entr.pr.1, 04/05/2002)

Efectivamente, Yamaha va modificando sus materiales cada cierto tiempo, y en el caso de las pizarras magnéticas, el diseño ha sido modificado a finales del año académico 2001-02. Durante el período de observación, las pizarras presentaban por un lado un doble pentagrama y por el otro un pentagrama simple con una clave de Sol al comienzo y una clave de Fa hacia la mitad del mismo. En las pizarras de nuevo diseño por un lado se mantiene el doble pentagrama y por el otro, el pentagrama simple ha sido sustituido por el dibujo de un teclado.

*“Las pizarras han cambiado. Al principio **tenían dos pentagramas por delante:** uno abajo y otro arriba, y **por detrás un pentagrama seguido con la mitad de clave de Sol y la mitad de clave de Fa.** Y eso les trastocaba mucho. Y ahora lo que hay por detrás es un teclado”*(entr.pr.1, 04/05/2002)

Es indicativo que las nuevas profesoras que se han incorporado, **Marta y Mabel**, ni siquiera nombren la *pizarra magnética*. Esto podría significar que no la utilicen en sus clases, o que no la consideren importante. Convendría indagar más sobre este particular.

Respecto a la opinión de los **padres y madres del alumnado** de *Estrellita*, de los nueve entrevistados, seis nombran la pizarra magnética entre los materiales. Sobre ella indican fundamentalmente que se utiliza poco. Hay alguna alusión aislada a que parece cara, (m.3 A-E2) o a que no se considera necesaria (m.5 A-E2). Araceli y Julio (m.p.3 B-E4) reflexionan sobre el sentido de este material, indicando que en cuanto el alumnado aprende a escribir música, la pizarra deja de tener utilidad.

Rp: *“Lo que no se utiliza mucho quizás es la pizarra de las notas magnéticas. Se utiliza poco quizás, pero por lo demás, todo se utiliza, tiene una utilidad y un uso adecuado”*. (entr. m.p2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“Yo veo que la pizarra magnética que compramos, que me pareció muy cara, no se usa prácticamente” (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“Sí... [se ríe] pero no hace falta [la pizarra magnética]. Carlos pilló del tirón lo de la clave” (entr. m.5 A-E2, 05/03/2002)

*** **

“trae una pizarra magnética, una cajita con notas para pegar en la pizarra”
“[Se utiliza] Poco, porque claro el primer año casi se centran más en que los niños se familiaricen con el teclado más que con las notas en sí; [...] Luego sí, el segundo año está bien que ya tengan la pizarra para que repasen, [...] que confirmen lo que aprendieron el año anterior, ya repasando en firme las notas. Pero el primer año yo creo que aprenden mucho más de oído. (entr. m. 6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

"hay **una tablita, como una pizarrita, en la que se pegan imanes**, vienen las claves, la de Fa y la de Sol...y luego vienen unos imanes redonditos, que no son corcheas ni nada, sino redonditos, y que **sirve para poner las notas**. Le dicen al niño: *¡ponme un Sol! ¡vamos a ponerlas en escalita!...* **Es un material que se compra al principio y ya lo tienen para todos los años**"

"[...] **lo que veo es que hacen poco uso de él, por ejemplo, las tablas que vienen con los imanes...** [...] **Eso lo utilizan poco allí en clase**" (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rp: "Los libros y un pentagrama con notas magnéticas que lo usan muy poco"

Rm: "**Apenas**".

Rp: "¡Muy poquito, muy poquito!"

Rm: "Yo creo que lo han guardado en la maleta y que no lo han vuelto a sacar".

Rp: "Sí, conmigo lo ha utilizado alguna vez allí para poner las notas"

Rm: "**...pero al principio**".

Rp: "**...antes de empezar a escribir. Pero ese cacharro lo utilizaban muy poquito, muy poquito**"

[...]

Rp: "A mí concretamente lo del pentagrama con las notas magnéticas yo creo que **era a lo mejor para edades en que no estén muy sueltos para escribir**, es lo único que se me ocurre pensar, porque **no lo han utilizado, desde el momento en que saben escribir...** Ellos ya **han empezado a anotar sus cosas en las partituras...**" (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

De los ocho **alumnos y alumnas de Estrellita** entrevistados, tan sólo tres llevan en su cartera la pizarra magnética cuando van a clase. Esto es claramente indicativo de que no se utiliza. Dos de estos niños y niñas incluso lo manifiestan: Jesús dice que lleva "la *carpetita* esa [se refiere a la pizarra] [...] por si me sirve" (entr.al.1 B-E4). Pilar indica que la lleva pero que no la utiliza: "No, no la uso" (entr.al.3 B-E4)

Por tanto la opinión generalizada de profesoras, padres, madres y alumnado es que la pizarra magnética no se utiliza en las clases. Según indica Nuria el pentagrama "es muy estrecho y las fichas muy pequeñas" (entr.pr.1, 04/05/2002) para los alumnos y alumnas de *Estrellita*, por lo que ella ha preferido recurrir a otros sistemas para reforzar la lecto-escritura, y no la ha utilizado. Los padres y madres corroboran la escasa utilización de este material como se ha indicado anteriormente, y los alumnos y alumnas por su parte también lo hacen, ya que al enumerar los materiales que incluyen en la cartera cuando van a la clase de Música, omiten en su mayoría la pizarra magnética.

La modificación de diseño de la pizarra magnética puede haber aumentado su efectividad, pero esto no se ha podido comprobar porque ha coincidido con la finalización del período de observación. Tampoco sabemos si el diseño ha sido modificado respondiendo a una demanda del profesorado o por otros motivos. Es posible que en otras Escuelas se utilice la pizarra

magnética y ofrezca buenos resultados. En esta experiencia se refleja únicamente lo que ocurre en *Diapasón*.

Sobre el “sonajero”

Nuria indica sobre el sonajero que aunque en los Cursos de Formación no se reciben instrucciones exactas sobre su utilización, es “un instrumento de percusión” que ella ha incorporado “al principio y al final de la clase” (entr.pr.1).

Mabel comenta que ve “muy bien que los niños chicos tengan la *cajita*” Indica que no la utiliza mucho en clase, porque al principio no se “acordaba” de que los niños tenían el sonajero. Esto puede indicar que no concediera mucha importancia al instrumento en sí y a su utilización en la clase de Música cuando se le presentó. Contrasta sin embargo con la demanda de más instrumentos de percusión en la clase.

“Sí, el sonajero. Está estupendo”

“Yo la verdad es que [lo utilizo] **muy poquito, porque tampoco caí al principio en que lo tenían, no me acordaba.** Lo que sí veo que **haría falta, más instrumentos,** [...] pero si por ejemplo tienen que tener unos cascabeles, que los cascabeles **tengan forma de... pues de una ratita... ¡que los he visto yo en catálogos!** Les **motiva más tenerlos...** Darle un poco más de juego a los instrumentos y que haya **más diversidad de instrumentos ahí.** Vamos, creo yo que debería haber más”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

De los nueve **padres y madres del alumnado** de *Estrellita*, cinco nombran el sonajero entre los materiales. De éstos, tan sólo dos madres dan su opinión sobre la utilización del mismo en las clases: se utiliza “muy poquito”, nos dice Alicia (m.3 A-E2); “al principio sí lo utilizan, ya luego no lo utilizan” comenta Azucena (m.1 B-E4).

De los ocho **alumnos y alumnas** entrevistados de *Estrellita* tan sólo cuatro de ellos llevan el sonajero en la cartera cuando van a clase.

Parece ser por tanto que aunque el sonajero se utilice “al principio y al final de cada clase” como indica Nuria, los padres y madres piensan que se utiliza “muy poquito”. Por otro lado, el hecho de que la mitad del alumnado lo olvide, puede ser significativo de que no se conceda mucha importancia a la utilización de este material.

Sobre la cinta de cassette

La cinta de cassette es nombrada por los padres y madres entrevistados de una forma directa, o bien indirectamente mediante alusiones a las canciones que contiene. De los nueve **padres y madres** de *Estrellita* entrevistados, seis se refieren a la cinta de cassette al hablar de los materiales; de ellos, cinco opinan sobre ella o sobre su contenido. Se indica en general que a los niños y niñas e incluso a los padres y madres les gustan las canciones, que les parecen muy acertadas, que es interesante comprarla para poder escucharla en casa o en el coche y la única objeción que aparece es la indicada por Azucena (m.1 B-E4), que no están grabadas “todas las músicas” que se trabajan en clase.

“Lo que son **las canciones les encantan**” (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

“**las canciones me parecen muy acertadas** [...] Y la **selección** de las canciones también **muy bien**, teniendo en cuenta que han tenido que adaptarlas del Inglés al Español. Creo que **están bastante bien las adaptaciones**” “Y **la cinta me gusta. Me parece muy interesante** [...] Yo creo que sí, que es muy interesante **tener la cinta también**”. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“Las cintas **las tenemos en el coche y cuando las escucha se entusiasma**” (entr.m.4 A-E2, 19/03/2002)

*** **

“Y son **canciones que nos gustan a los padres incluso. ¡Vamos! yo bailo con la cinta...** ¡Ah! trae un **cassette** también, para que ellos **vayan, si quieren, escuchando en el coche las canciones**” (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

“...el cassette con la música, que **yo pienso que deberían venir todas las músicas...**” [...] “Todas no vienen, **hay algunas que no vienen** en el cassette.” (entr.m.1 B-E4, 12/02/2002)

Ninguno de los **alumnos ni alumnas** nombra la cinta de cassette entre las cosas que guarda en su cartera para ir a clase, pero esto es algo normal, ya que la cinta es material para la utilización en el hogar. En clase la profesora utiliza sus CDs; las cintas de cassette sirven al alumnado de refuerzo auditivo de las canciones y piezas de repertorio trabajadas en clase.

Se manifiesta satisfacción general respecto a este material de apoyo, tanto por parte del profesorado, como por parte de los padres y madres, que indican además que a los niños y niñas les gusta mucho escuchar la cinta de canciones.

Sobre el “cuaderno” y la “libreta de escolaridad”

Ninguno de los **padres y madres** entrevistados de *Estrellita* se refiere al *cuaderno* de pentagramas; y tan sólo una madre, Manuela (m.6 A-E2), habla de la “*hojilla* del control de asistencia” y de las “*pegatinas*” que se colocan en la misma al finalizar cada clase. Considera un refuerzo positivo para el alumnado recibir su pegatina por el “*esfuerzo*” realizado en la clase.

“la *hojilla* del control de asistencia, que también está muy bien porque es un premio diario, cada vez que el niño hace un esfuerzo se le plasma ahí, es una manera de premiarlos. Además los niños se entusiasman muchísimo con las pegatinas”. (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

Respecto al **alumnado**, de los ocho, dos indican llevar el cuaderno a clase y cinco llevan la cartilla para recibir la pegatina de asistencia. Parece ser por tanto que efectivamente les motiva recibir la pegatina, ya que casi todos se acuerdan de guardar en la cartera “la *hojilla* de control de asistencia”. El cuaderno en cambio parece utilizarse menos. Es probable que como *Estrellita* tiene un libro de trabajo con actividades programadas de acuerdo al libro de texto, no sea muy necesario además un cuaderno de ejercicios.

Resumiendo, y respecto a los materiales del Curso *Estrellita*, se puede decir que se observa satisfacción general con respecto a ellos, ya que son calificados como “muy motivadores” y “adaptados a la edad” infantil. Se indica no obstante, que hay materiales que no se utilizan o se utilizan muy poco. En este caso los padres y madres se refieren fundamentalmente a la pizarra magnética y al sonajero. Se muestra especial satisfacción hacia el material auditivo de apoyo: la cinta de cassette, con la única demanda de que aparecieran grabadas en ella todas las piezas y canciones trabajadas en clase con el alumnado.

A continuación se presentan en tablas las opiniones contrastadas de alumnado, padres y madres sobre los materiales del Curso *Estrellita*. (Ver tablas 92 y 93)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ACERCA DE LOS MATERIALES [MRY]	
1. "Pues el libro de tocar, el libro de tareas, el sonajero y las pegatinas" [lleva en la cartera cuando va a clase]"	1. "Yo los veo muy motivadores para ellos" "Me parecen muy bien" "los veo bien para la edad" (m.1 A-E2)
2. "El libro y el libro de tarea" [lleva en al cartera cuando va a clase] (al.2 A-E2)	2. Rp: "Lo que no se utiliza mucho quizás es la pizarra de las notas magnéticas [...] por lo demás, todo se utiliza, tiene una utilidad y un uso adecuado" (m.p.2 A-E2)
3. "El libro, la pizarra magnética, la cosa para poner las pegatinas, la libretita ... [...] ¡Ah! y también el sonajero" (al.3 A-E2)	3. "el resto del material [aparte de los libros] se usa poco. [...] la pizarra magnética que compramos, que me pareció muy cara, no se usa prácticamente, y el instrumento musical, el sonajero que dice ella, pues muy poquito" "A mí me parecen muy adecuados para su edad" (m.3 A-E2)
4. "Los libros y nada más" (al.4 A-E2)	4. [No habla de ello] (m.4 A-E2)
5. "Pues, una botella de agua y mis libros" (al.5 A-E2)	5. "No me hice con ningún material. No lo vi necesario" "[Hablando de la pizarra magnética] no hace falta. Carlos pilló del tirón lo de la clave ..." (m.5 A-E2)
6. [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6. "...una pizarra magnética, una <i>cajita</i> con notas para pegar en la pizarra, un sonajero [...] la <i>hojilla</i> del control de asistencia, que está muy bien porque es un premio diario [...] los niños se entusiasman muchísimo con las pegatinas [...] trae un cassette también, [...] son canciones que nos gustan a los padres incluso" (m.6 A-E2)

Tabla nº 92

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACERCA DE LOS MATERIALES [MRY]	
1. "El sonajero" "Sí [le gusta], pero no lo utilizo" "La <i>carpetita</i> esa ... donde hay unas notas... [la pizarra magnética]" "¡Ah, sí, la cinta!" "Sí [la utiliza] "cuando estoy en el coche" "Sí [le gusta cantar las canciones mientras la escucha] Me las ensayo" [En su mochila lleva a clase] Los libros, el sonajero, la <i>carpetita</i> esa [...] por si me sirve" "Una cosa que es como un papelito [la cartilla de asistencia]" (al.1 B-E4)	1. "... lo que veo es que hacen poco uso de él [del material], por ejemplo, las tablas que vienen con los imanes [una pizarra magnética] [...] Eso lo utilizan poco allí en clase" "...el cassette con la música, que yo pienso que deberían venir todas las músicas [...] hay algunas que no vienen" "Un sonajero, que al principio sí lo utilizan, ya luego no lo utilizan" (m.1 B-E4)
2. "Libros, cassettes, sonajeros ... un plástico donde venía una cartulina con imanes para poner notas y todo ..." [En la cartera a clase lleva] "Meto los libros, lápiz, goma ... algo que cojo porque lo diga Nuria, y lo de las pegatinas para marcar los días. Una libreta que también nos dieron para apuntar cosas" (al.2 B-E4)	2. "Hay cosas que sobran pienso yo, porque de hecho no se tocan" (m.2 B-E4)
3. "El sonajero, como una pizarra para pegar las <i>cositas</i> que hay en la casa de las notas, y el cuaderno para pintar algunas canciones..." [En la cartera lleva a clase] Todo, pero algunas veces el libro se me olvida. El de tocar. Porque lo pongo encima del piano para ensayar y se me olvida" [Sobre la <i>pizarrita</i>] "Sí [la lleva pero] No, no la uso" (al.3 B-E4)	3. Rp: "Un pentagrama con notas magnéticas que lo usan muy poco" [...] "Un sonajero" Rm: "Una cinta" Rm: "Yo creo que lo que es el material en sí ... yo es que no sabría juzgar, verás, yo es que no sé nada de Música" (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 93

2.5.5.2 MATERIALES Y RECURSOS EN EL CURSO INFANTIL

El único material de apoyo con que cuenta el Curso *Infantil* son las cintas de cassette correspondientes a cada nivel. De la misma forma que en el Curso *Estrellita*, se preguntó a los niños y niñas del Curso *Infantil* qué llevaban en la cartera cuando iban a la clase de Música, para indagar sobre lo que ellos consideraban importante y sobre los materiales que utilizaban en clase.

Veamos las opiniones de los **padres y madres** del alumnado de *Infantil*, sobre este material auditivo que acompaña a los libros. Para **Dolores** (m.3 A-I2) "la cinta es muy buena, tiene muy buena calidad"; a **Petri** (m.1 B-I4) también le parece que "está muy bien", pero le hubiera gustado más que fuera en CD, por mayor comodidad a la hora de buscar las canciones y ensayar en casa. Sol (m.2 A-I2) piensa que los materiales son bonitos pero "muy caros". Y **Marina** (m.1 A-I2) indica que la velocidad de la grabación en las piezas es superior a las posibilidades de los niños y niñas, que les cuesta trabajo seguirla.

Rm: “Ellos tienen **una cinta de cassette en la que la Música va muy rápida para el nivel que tienen**, lo mismo pasa este año, desde mi punto de vista” (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“Sí, a mí me parecen **bonitos materiales ¡Carísimos!** [...] Muy caros. Los dos libritos y la cinta, seis mil o siete mil pesetas. [...] Totalmente abusivo el precio para lo que es el material” (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“**La cinta es muy buena, tiene muy buena calidad**, nosotros la hemos puesto muchas veces en casa la cinta. **A la niña le encanta escucharla**. Ahora es que está perdida, porque a mi hija se le pierden las cosas” (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“**El soporte auditivo con la música también está muy bien**. A mí **me gustaría más que fuera en CD** porque a lo mejor te pones a hacer alguna canción con vistas al Festival sobre todo y claro imagínate, **si tienen que ensayar una canción** que les toca, pues **tienen que rebobinar** y: *¡rebobina, me he pasado; pasa, no he llegado!* Cuando **sería mucho más cómodo con el CD**, poner el número y ya está. Es lo único: que **me hubiese encantado: poder comprarlo en CD**”. (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

Respecto al alumnado de *Infantil*, casi todos llevan a clase además del libro, un cuaderno de Música “para apuntar y para practicar” (al.1 A-I2) o “para que la maestra me ponga tarea” como indica Lina (al.4 A-I2). Merche es la única que además de esto, lleva la cinta de las canciones “¡Todo, todo!” (al.1 A-I2)

Como se puede observar, el nivel de satisfacción con el material auditivo, al igual que ocurría con el de *Estrellita*, es alto. Se valora sobre todo la calidad de la grabación y las únicas demandas de cambio se dirigen a recibir el apoyo sonoro en CD en vez de en cinta de cassette, y a indicar que el *tempo* de las grabaciones de las piezas de repertorio es rápido en general para poder ser seguido por los alumnos y alumnas tocando en Play Back. Estas indicaciones se relacionan claramente con las conclusiones del apartado *Tocar el teclado en casa con o sin Play Back* ³⁴⁴ donde se advertía que en general el Play Back no es utilizado por el alumnado para estudiar en casa, y se apuntaban dos posibles causas:

- Que la grabación fuera a un *tempo* demasiado rápido y los niños y niñas no pudieran adaptarse a ella,
- Que la cinta de cassette resultara incómoda -en cuanto a la búsqueda del comienzo exacto de la pieza de estudio deseada-, para un alumnado ya acostumbrado al CD.

³⁴⁴ Ver en el presente capítulo apartado 2.4 Análisis e Interpretación de la Dimensión Socio-Educativa, 2.4.4 Tareas y Actividades Musicales realizadas en el hogar.

A continuación se presentan en tablas, de forma contrastada, las opiniones de alumnado, padres y madres sobre los materiales del Curso *Infantil*.

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACERCA DE LOS MATERIALES [MRY]	
1. “La libreta para apuntar y para practicar” “La cinta nueva y los libros” “¡Todo, todo!” [lo que lleva en la cartera] (al.1 A-I2)	1. Rm: “Ellos tienen una cinta de cassette en la que la Música va muy rápida para el nivel que tienen, lo mismo pasa este año, desde mi punto de vista” (m.p.1 A-I2)
2. “El libro, un cuaderno, un boli para escribir [lo que lleva a clase en la cartera]” “[Sobre la cinta de las canciones] “No la estoy escuchando mucho porque estoy muy atareada” (al.2 A-I2)	2. “a mí me parecen bonitos materiales ¡carísimos!” “está muy bien estructurado, me parece que está bien planteado y que a los niños les encanta con el tema de los recorridos de las pegatinas de los personajes, [...] los niños entran muy bien [...] en ese juego” (m.2 A-I2)
3. “Sí” [escucha en casa la cinta de las canciones y las canta] (al.3 A-I2)	3. “La cinta es muy buena, tiene muy buena calidad” “A la niña le encanta escucharla” (m.3 A-I2)
4. “El libro y un cuaderno chiquitito para que la maestra me ponga tarea [lo que lleva en la cartera]” (al.4 A-I2)	4. “Yo los veo bien. [...] tampoco entiendo mucho [...] no he conocido otra cosa, otro sitio...” (m.4 A-I2)

Tabla nº 94

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACERCA DE LOS MATERIALES [MRY]	
1. [Lo que trae en la cartera a clase] “Los libros de Música y los de Catequesis” (al.1 B-I4)	1. “El libro de texto con la cinta y el teclado [...] Pero poco más. No hemos necesitado comprar nada más”. “El soporte auditivo con la música también está muy bien. A mí me gustaría más que fuera en CD [...] si tienen que ensayar una canción que les toca, pues tienen que rebobinar[...] Es lo único: que me hubiese encantado poder comprarlo en CD” (m.1 B-I4)
2. [Lo que trae en la cartera a clase] “El libro de Catequesis, el libro de Música, un cuaderno para pintar notas, el estuche y ya está” (al.2 B-I4)	2. “Yo creo que son adecuados” [Sobre la cinta de las canciones] “Sí, sí que les gustan [las canciones de la cinta]” (m.2 B-I4)
3. [Lo que trae en la cartera] “El libro y el cuaderno de Música” (al.3 B-I4)	

Tabla nº 95

2.5.5.3 OPINIONES SOBRE LOS LIBROS DE *ESTRELLITA* E *INFANTIL* Y SU UTILIZACIÓN

Los libros, por supuesto se incluyen en el material de cada Curso, pero se han considerado aparte por la relevancia de los mismos, es decir, por ser el material *base*. Diríamos que todos los recursos de apoyo enumerados anteriormente adquieren su sentido dentro del contexto de aprendizaje que determina el contenido de los propios libros.

Sobre la estructura de dichos libros y su contenido se ha hablado anteriormente; ahora se trata de ofrecer la visión que tienen sobre estos materiales los protagonistas de nuestra historia.

HABLAN LOS DIRECTORES Y PROFESORAS

Marcos destaca de los libros su “claridad”. Están dirigidos a los niños y niñas, con páginas a todo color, apoyadas en cuentos como elemento de motivación, donde se indica “lo que queremos enseñar y nada más, porque para eso está el profesor, para explicar el resto”. (entr. d.Y 08/05/2002)

“Fíjate los libros que podemos ver, aquí en uno de estos, [me está mostrando un libro de *Estrellita* 1] **¡están tan claritos!**. A veces he visto libros... ¡se editan tantas cosas!. Pero aquí está tan clarito, y hablamos del libro 1 de *Estrellita*: donde decimos *Viaje hacia el espacio* ellos [los niños y niñas] realizan el primer contacto con el teclado, que lo que hacemos es un *glissando* y pasan por todas las teclas. Hay un cuento con un cohete, maravilloso, donde ellos pueden jugar con la Música, bailar... [Mostrándome ahora otra página] Aquí vemos unas piñas y unos monos donde ellos pueden tocar las teclas negras del teclado, pero no vemos nada más. Yo **hay veces que veo libros que parecen** -hablo siempre para niños de 4-5 años- **que está todo escrito allí, y con cosas explicándolas, y esto lo debe hacer todo el profesor**, y no estoy criticando con esto a otras Metodologías, pero **esto tiene que ser de una claridad tremenda**, de una transparencia... **que se vea lo que queremos enseñar y nada más, porque para eso está el profesor, para explicar el resto**. (entr. d. Y. 08/05/2002)

Nuria habla de los libros de *Estrellita* resaltando que hay una adecuación correcta entre el libro de texto y el de trabajo. Respecto a este último indica que es importante apoyar las actividades a realizar en “un trabajo oral anterior”. Se refiere a explicar convenientemente la tarea para que los niños y niñas puedan entender el sentido de lo que hacen y no sea simplemente “*¡vamos a hacer fichas!*” piensa que sería interesante ampliar “las fichas con trabajo en el cuaderno de pentagrama” (entr.pr.1)

“Bien. Los libros evidentemente... **al principio como que el libro de trabajo se utilizaba un poco como: ¡vamos a hacer fichas!**. Era un poco rellenar, pero claro, **si no lo apoyas en un trabajo oral anterior... Yo lo apoyo en trabajo oral.** También tienes la posibilidad de **ampliar un poco las fichas con trabajo** en el **cuaderno de pentagrama**, yo eso lo he hecho poco, **¡pero creo que sería interesante**, la verdad!”

“[...] Aquí, de *Estrellita* la verdad es que bien, **veo bien la relación** [entre el libro de trabajo y el de texto], **a lo mejor alguna vez cambio alguna ficha**, al principio, al final, **pero en general bien.**” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Respecto a los libros de *Infantil*, indica que en ellos figuran pocos ejercicios por lo que hay que “trabajarlo en pentagramas aparte”. Como ya se indicó anteriormente, parece ser que los niños y niñas de *Infantil* trabajan menos en casa, lo que dificulta el avance general y hace más difícil el trabajo.

“**En Infantil sí que me cuesta**, por ejemplo, en el *Infantil 2* **apenas hay trabajo, no te aportan ejercicios**; habría que **trabajarlo en pentagramas aparte**, en cuadernos aparte y luego a mí **me resulta bastante complicado, si los niños no ensayan, que es lo que pasa en general, resulta complicado ¿eh?**” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Y respecto a los libros en general, de ambos Cursos, resalta la presentación, con gran colorido, y su adaptación a la mentalidad infantil.

“**La presentación** me parece **muy buena**. Utilizan **muchos colores** que les **llaman mucho la atención** y son **dibujos muy cercanos a su mentalidad**, tanto en *Estrellita* como en *Infantil*.” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Para **Marta** el éxito de la metodología está en introducir al alumnado en un mundo de fantasía: colores de las páginas de los libros, juegos ... y “apoyar la canción primeramente con una historia” El otro factor importante para ella es “el apoyo sonoro”.

Por tanto los elementos más valorados por ella son el *apoyo visual* que ofrecen los libros, transportando al alumnado a un mundo de color, y el *apoyo auditivo* del material sonoro complementario, que contribuye a crear la atmósfera apropiada para el aprendizaje musical.

“A mí hay dos cosas que me parecen fantásticas y me parecen el éxito fundamental de esto. Una es que **los niños viven en un mundo de colores, de juegos, de chucherías... y el apoyar la canción primeramente con una historia.** Eso al niño lo engancha muchísimo. Y luego a partir de ahí, el niño está enganchado con esa historia, ya puedes hacerle cantar o lo que sea que él vive su historia y te responde perfectamente. **Y lo segundo que veo fantástico es el apoyo sonoro**, que está hecho con instrumentos reales, y que también es increíble lo que puede llegar a fascinar... el escuchar de pronto una celesta o...

los niños dicen: *¡qué bonito!*. **Para mí las dos cosas: el apoyo de una historia en principio, y el apoyo sonoro, ¡es fundamental!** Porque ya luego da igual que no cuentes la historia, pero el niño ya esa canción la acomete con entusiasmo, **ya has logrado el principal objetivo que es captar su atención**. Ése para mí es el éxito principal de Yamaha", (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Centrándose en el contenido de los libros, Marta habla de los materiales didácticos que ofrecen los libros del Curso *Estrellita*, y cómo se utilizan en las clases:

- Las **"canciones con texto"**: que aparecen en los libros con una ilustración alusiva al título correspondiente, a todo color, con la partitura incluida para el profesorado, con cifrado americano y la letra correspondiente³⁴⁵. Para Marta esta actividad de cantar con texto es relajante para los niños y niñas, y sirve para trabajar la afinación y la expresión en el canto.

"tenemos una serie de **canciones con texto**, que su **función principal es que los niños se diviertan cantando**; es una **actividad relajante**, y por supuesto **se trabaja una afinación y una expresión en estas canciones**". (entr.pr.3, 23/05/2002)

- **"Solfeo Memorizado"**: este material no aparece en los libros del Curso, sino que forma parte del material del profesor/a; se utiliza tal como nos indica Marta para que el niño/a cante una pieza musical por imitación con nombre de notas. Este ejercicio de canto ayuda al niño/a a comprender el fraseo y la expresión musical.

"Luego existen una serie de **canciones con notas**, que es lo que se llama **Solfeo Memorizado**, que el niño trabaja **imitando directamente** lo que tú estás cantando pero **con notas**, o sea, en vez de cantar con una letra el niño está imitando una frase con las notas del Solfeo, y sin más; si acaso **se les hace pensar un poco en el fraseo y en la expresión**, que es **muy importante**". (entr.pr.3, 23/05/2002)

- **"Juegos al Teclado"**: estos materiales didácticos aparecen en el libro de texto, a todo color, con dibujo alusivo al título, y con un pentagrama de adecuadas dimensiones para que el alumnado pueda visualizar lo que aprende a tocar por imitación. Los juegos al teclado llevan apoyo sonoro³⁴⁶. Como indica Marta en su entrevista son piezas "introdutorias" que preparan las dificultades técnicas de las piezas de Repertorio.

³⁴⁵ Ver presente capítulo, apartado 1.4.8: Libros, materiales y recursos en las clases de *Estrellita*.

³⁴⁶ Figuran en la cinta de cassette del nivel correspondiente de *Estrellita*.

“Después tenemos una serie de piezas de **Juegos al Teclado**, en las que ya **interviene el teclado como instrumento** y estas piezas son **introductorias**, en ellas **se trabaja algún elemento técnico, algún concepto nuevo**, alguna cosa nueva que **nos prepara para alguna lección de Repertorio**”. (entr.pr.3, 23/05/2002)

- **“Lecciones de Repertorio”**: Nombradas como “Piezas de Repertorio” en la guía del Profesorado. Aparecen en el libro de texto, con apoyo visual a todo color y la partitura en pentagrama amplio. Son, como indica Marta “lecciones un poquito más complejas” y sirven para que el alumnado prepare “una pequeña pieza musical”. Algunas llevan apoyo sonoro en la grabación complementaria, y otras no.

“Tenemos después las **Lecciones de Repertorio**, que son ya lecciones **un poquito más complejas**, dependiendo del grado lógicamente, en el que **el niño prepara una pequeña pieza musical**, que puede ser **con apoyo sonoro o sin apoyo sonoro**”. (entr.pr.3, 23/05/2002)

- **“Armonía por imitación y armonía de oído”**: Como indica Marta, en este apartado el alumnado imita cantando las notas del acorde dado por la profesora. Dichos acordes han aparecido previamente en juegos al teclado o piezas de repertorio y figuran además en los libros de texto y de trabajo de *Estrellita*. Para trabajar este aspecto de reconocimiento auditivo de los acordes se utiliza el llamado “Juego de los Sacos” ³⁴⁷. A través de él, vivencian la armonía corporalmente, adoptando una postura diferente según el acorde escuchado.

Saco lleno: de pie. Acorde de I

Saco a la mitad: inclinados hacia delante, doblando la cintura. Acorde de IV.

Saco vacío: en cuclillas. Acorde de V.

“Después tenemos un par de apartados que son: **Armonía por imitación y armonía de oído**. Armonía **por imitación** en la que se supone que tú **das un acorde y el niño lo tiene que cantar o imitar: puede ser al teclado o puede ser cantando**. Y **armonía de oído**, pues funciona que **el niño reconozca...**[los acordes tonales] ahí se utiliza mucho el *juego de los sacos*, en el que **cada acorde es un saco: saco vacío, lleno o mitad y el niño los va distinguiendo a través de este juego**”. (entr.pr.3, 23/05/2002)

³⁴⁷ Se explica el “Juego de los Sacos” según lo observado en las clases, para que pueda entenderse de qué se habla.

- **“Cantar por imitación y cantar de oído”**: estos dos apartados, trabajados sobre las canciones que aprenden los niños, refuerzan el aprendizaje musical. El canto por oído se trabaja como un Dictado Musical, pero de forma directa, es decir, con respuesta inmediata por parte del niño/a.

“Cantar por imitación y cantar por oído, estos son apartados que a lo mejor no se emplean en todas las clases pero sí pueden emplearse puntualmente **para trabajar algún problema concreto**. Por ejemplo, **cantar por imitación** cualquier **fragmento que haga falta entonar...** lo entonas y los niños lo repiten directamente.

Y **de oído**, es un poco lo que entendemos por **Dictado Musical**: que tú toques un fragmento y el niño adivine qué es y con qué notas...” (entr.pr.3, 23/05/2002)

- **“Apreciación” musical**: Como indica Marta consiste en realizar una audición activa con movimiento referida a la pieza musical en concreto. La grabación de las mismas está incluida en el material auditivo complementario, y además hay una página de apoyo visual de cada una de las piezas de apreciación en los libros de trabajo del Curso.

“Apreciación, que es una **pieza musical que se hace a la manera descriptiva** digamos, **se apoya con una historia** y entonces el niño **va viendo la estructura de esa pieza y la forma**, y la **refuerza con movimientos** y con distintas maneras de hacer una coreografía o algo similar, vamos”. (entr.pr.3, 23/05/2002)

Mabel (pr.4) destaca la presentación de los libros, refiriéndose al lenguaje visual de los mismos: “No he visto yo dibujos tan sugerentes en otros libros”

“yo lo que veo mejor es **la presentación**, porque todo va acompañado con dibujos y los **dibujos son muy sugerentes**; yo los he comparado con otros libros y veo como aquí, por ejemplo, para hablarte de una estrella, le ponen nombre... [...] **No he visto yo dibujos tan sugerentes en otros libros**” (entr.pr.4, 14/05/2002)

Según ella se podría mejorar la distribución de los contenidos de los libros. Piensa que las Piezas de Repertorio cuesta trabajo terminarlas, tanto en *Estrellita* como en *Infantil*, mientras los restantes apartados del libro se realizan con más facilidad.

“Lo que sí veo que **a lo mejor no esté tan coordinado** para estos niños... [...] **la distribución**. Veo que **no se termina el libro por igual** [...]. Que quedan colgadas, dentro del libro las piezas de Repertorio; veo que o sobran algunas o se añade al libro algo más del resto”.

“Yo veo que **en Estrellita por ejemplo**, el resto de las cosas quitando el Repertorio se puede hacer bien, y que el Repertorio se queda solo al final. **Hemos terminado todo y queda Repertorio; porque es más trabajo, porque se complica cada vez más. Y en Infantil** me está pasando **lo mismo con el Repertorio**. En *Infantil 2*, ¡sudores! **para terminar el Repertorio y para que salga, porque se complica mucho**”. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

Para **Gabriel**, cuyo hijo mayor ha realizado el Curso *Estrellita* completo, y el pequeño está cursándolo, los libros de *Estrellita* son “atractivos para los niños”, “imaginativos, fantasiosos”. Confía en la experiencia de Yamaha e indica que le parece que están “bastante, bastante bien”.

“Bueno, pues los libros: te voy a hablar de los de *Estrellita* que son los que conozco. A mí **me parecen atractivos para los niños, son bastante imaginativos, fantasiosos**. Los niños **se meten enseguida en esa fantasía de la unión del cuento** –que cuentan siempre los profesores– **con los dibujos del libro**. Yo **los veo bastante, bastante bien**. Es **darles de una manera gráfica la Música, que la vean descrita**”.

“**Yamaha** en ese aspecto tiene una **gran experiencia**, de veinticinco-treinta años y creo que **están bastante, bastante bien**”. (entr. d. E. 12/07/2002)

Resumiendo, en sus opiniones destacan la claridad, atractiva presentación y gran colorido de los libros, su perfecta adaptación a la mente infantil, la adecuada combinación de apoyo visual y auditivo complementario (cinta de cassette), así como la adecuación del libro de texto al de trabajo en el caso de *Estrellita*. Una de las profesoras demanda más ejercicios en los libros de *Infantil*, y otra indica que debería reducirse el contenido de los mismos en el apartado de *Piezas de Repertorio*, tanto en *Estrellita* como en *Infantil*.

PADRES, MADRES Y ALUMNADO HABLAN SOBRE LOS LIBROS DE *ESTRELLITA*

Los padres y madres del alumnado de *Estrellita*, muestran su satisfacción con los libros, sobre todo con el de texto. De él dicen que las canciones gustan a los niños y niñas, que el apoyo de la historia es importante y destacan también su presentación por el colorido. Les parece en definitiva apropiado para la edad del alumnado. Respecto al libro de trabajo, también llamado por las madres “cuadernillo”, “cuaderno” o “libro de práctica de trabajo”, varias madres indican que se usa poco (m.3 A-E2) (m.2 B-E4)(m.3 B-E4) y que debería estar más adecuado al libro de texto (m.2 B-E4).

“Lo que son **las canciones les encantan**, lo que es el **tocar, también**, y luego eso, el **cuaderno** [se refiere al libro de trabajo] **también, mucho colorido...** Además **sencillito**, que no es tampoco del tirón, sino **poquito a poco**” (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

“El **cuadernillo** [libro de trabajo] quizás **se usa poco**. El **libro** de trabajo [libro de texto] **me gusta mucho**, las **canciones me parecen muy acertadas**, el intercalar las audiciones con las canciones... **¡a mí me gusta mucho!** Y la selección de las canciones también muy bien (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“Los materiales son un libro de estudio [libro de texto] y uno de trabajo, de actividades. Está con **mucho colorido**, es **apropiado para la edad**, supongo”. (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

“Porque tienen el libro [el de texto], y **el libro de trabajo se está tocando muy poco**. [...] [A lo mejor] es más importante [...] avanzar el libro de canciones...” (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

“Sí; **están con colores, con canciones, con la historia** de cada canción... sí, **los veo adecuados**.

Pues... quizá el **libro de práctica de trabajo**, lo haría más práctico, más pendiente del otro libro de las canciones...parece que no va, o será que no lo vemos así, [...] Que **no está muy correlativo, muy conexionado**. (entr. m.2 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: “Yo creo que **se les podría pedir más** a los niños. Porque **el libro de tarea** [de trabajo] ¡ellos apenas hacen tarea! [...] **se les podría exigir un libro de trabajo mucho más... o incluso dos libros de trabajo distintos...**que les obligara un poco en casa” (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

Los libros de *Estrellita* están escritos en inglés como primer idioma, con la traducción al castellano debajo de cada frase. Esto ocurre tanto en los títulos y las letras de las canciones del libro de texto, como en todas las indicaciones del libro de trabajo.

Dos madres opinan al respecto. A Alicia (m.3 A-E2) le parecen correctas las adaptaciones, mientras que a Ágata (m.5 A-E2) no le gustan las traducciones.

[Refiriéndose a los libros] Y la **selección de las canciones también muy bien**, teniendo en cuenta que **han tenido que adaptarlas del Inglés al Español**. Creo que están **bastante bien las adaptaciones**”. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

[Refiriéndose a los libros] **No me gustan demasiado** [...] **Las traducciones ¡son unas letras!**” (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

Respecto a la opinión de los niños y niñas sobre los libros, de los ocho alumnos y alumnas entrevistados de *Estrellita*, tres muestran preferencia por el libro de trabajo “porque en el de trabajo puedes hacer cosas” como dice Silvia (al.1 A-E2); cuatro prefieren el “libro de canciones” [libro de texto] “porque cantamos”, como indica Mamen (al.3 A-E2).

En general, la opinión de los padres y madres sobre los materiales del Curso *Estrellita*, incluyendo los libros, es favorable y queda reflejada en las siguientes líneas, según sus propias palabras. Son materiales motivadores y adaptados a la edad de los niños y niñas.

“Yo los veo **muy motivadores** para ellos, para los niños” “Sí, yo los veo **bien para la edad**” (entr.m.1 A-E2, 19/02/2002)

*** **

Rp: “Sí. Pues yo pienso que están **bien adaptados a lo que se pretende** ¿no?” (entr.m.p.2 A-E2, 08/03/2002)

*** **

“Sí. A mí me parecen **muy adecuados para su edad**. [...] en principio creo que **están muy bien**” (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“**es apropiado para la edad**, supongo” (entr.m.6 A-E2, 12/07/2002)

*** **

“A mi **no me parece que el material esté mal**” (entr.m.1 B-E4, 12/02/2002)

A continuación se presentan en tablas, de forma contrastada, las opiniones de alumnado, padres y madres sobre los libros del Curso *Estrellita*. (Ver tablas 96 y 97)

GRUPO ESTRELLITA A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1.Silvia (al.1 A-E2) 2.Esther (al.2 A-E2) 3.Mamen (al.3 A-E2) 4.Teresa (al.4 A-E2) 5.Carlos (al.5 A-E2) 6. Antonio (no se le realiza entrevista) (al.6 A-E2)	1.Encarna (m.1 A-E2) 2.Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2) 3.Alicia (m.3 A-E2) 4.Reyes (m.4 A-E2) 5.Ágata (m.5 A-E2) 6.Manuela (m.6 A-E2)
ACERCA DE LOS LIBROS [OLU]	
1. “Sí” [le gustan] “El de trabajo [le gusta más] porque en el de trabajo puedes hacer cosas”	1. “Lo que son las canciones les encantan, lo que es e tocar también, [...] el cuaderno también, mucho colorido... Además sencillito [...] porquito a poco. “...el libro de canciones le gusta más”. (m.1 A-E2)
2. “Sí” [le gustan] “El de trabajo” [es el que más le gusta] (al.2 A-E2)	2. Rp: “Yo pienso que están bien adaptados a lo que se pretende” (m.p.2 A-E2)
3. “Sí” [le gustan] “El de canciones [es el que más le gusta] porque cantamos” (al.3 A-E2)	3. “El cuaderno de trabajo se usa poco. El libro de trabajo me gusta mucho, las canciones me parecen muy acertadas, el intercalar las audiciones con las canciones... ¡a mí me gusta mucho!” (m.3 A-E2)
4. “Sí” [le gustan] “El de las canciones” [le gusta más] (al.4 A-E2)	4. [No habla de ello] (m.4 A-E2)
5. “Sí” [le gustan] “Uno más que otro” “El de trabajo [le gusta más]” (al.5 A-E2)	5. “No me gustan demasiado. [...] Las traducciones ¡son unas letras!” (m.5 A-E2)
6 [No se le entrevista] (al.6 A-E2)	6 “...un libro de estudio y uno de trabajo, de actividades. Está con mucho colorido, es apropiado para la edad ...” (m.6 A-E2)

Tabla nº 96

GRUPO ESTRELLITA B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Jesús (al.1 B-E4) 2. Pablo (al.2 B-E4) 3. Pilar (al.3 B-E4)	1. Azucena (m.1 B-E4) 2. Elvira (m.2 B-E4) 3. Araceli y Julio (m.p.3 B-E4)
ACERCA DE LOS LIBROS [OLU]	
1. [No habla de ello] (al.1 B-E4)	1. “Hay un libro de tareas, el libro de canciones” “[Sobre qué le parecen] Yo creo que bien, vaya, es que tampoco estoy yo muy puesta en esta materia” (m.1 B-E4)
2. “Sí” [lo que más le gusta y lo que más utiliza: los libros] [Le gusta más] “El de las canciones” (al.2 B-E4)	2. “...el libro de trabajo se está tocando muy poco” “[Los libros] están con colores, con canciones, con la historia de cada canción... sí, los veo adecuados” “...quizá el libro de práctica de trabajo [...] que no está muy correlativo, muy conexionado [con el de Repertorio]” (m.2 B-E4)
3. “¡Sí! [le gustan los libros de <i>Estrellita</i>]” “[Le gusta más] El libro de las canciones” (al.3 B-E4)	3. Rp: “Los libros...” Rm: Yo creo que se les podía pedir más a los niños. Porque el libro de tarea, ¡ellos apenas hacen tarea! [...] se les podría exigir un libro de trabajo mucho más ... o incluso dos libros de trabajo distintos ... que les obligara un poco en casa” (m.p.3 B-E4)

Tabla nº 97

PADRES, MADRES Y ALUMNADO HABLAN SOBRE LOS LIBROS DE INFANTIL

Respecto a los libros de *Infantil*, las opiniones de los padres y madres del alumnado son en general favorables en cuanto a la estructuración de los mismos, su presentación, colorido, organización de las canciones en torno a una historia y estimulación mediante la utilización de pegatinas.

Rm: “Y luego tienen **el libro**, que ella **sí es capaz de leerlo**, o sea, que **a ella le va bien**. [...] entonces yo creo que sí, que está **adecuado** [...] Lo que tiene le va bien porque ella **lo entiende y sabe leerlo**. Sabe las notas, sabe lo que es una clave de Sol y una clave de Fa, cuándo es una y cuándo otra, o sea, que debe ser adecuado”. (entr. m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“que sí, que está **muy bien estructurado**, me parece que está **bastante bien planteado** y que **a los niños les encanta** con el tema del recorrido de las **pegatinas de los personajes** y tal, y los niños entran muy bien, por lo menos mi hija entraba muy bien en ese juego el año pasado” (entr. m. 2 A-I2, 20/03/2002)

Hay sin embargo, dos aspectos a mejorar desde el punto de vista de algunas madres:

- Los libros de *Infantil* también se presentan en inglés y van acompañados de un cuadernillo en el que aparecen las traducciones de las canciones y de los diferentes aspectos reseñados en el libro. Hay madres a las que no parece importarles esto, ya que ven que los niños y niñas se guían más por las imágenes del libro y por la historia que les cuenta la profesora, que por el texto en sí (m.1 B-I4); otras indican que sería más conveniente que los libros estuvieran escritos en castellano, porque además eso daría la oportunidad de “seguirle el juego” al niño o niña en casa (m.3 A-I2). También se indica que las traducciones son sudamericanas y están “bastante alejadas en algunos casos de nuestro lenguaje” (m.2 A-I2).

“Está el libro y luego un **cuadernillo**. Un cuadernillo **de unas cuatro páginas** con unas canciones. [...] cuatro o cinco páginas **de traducción y partituras sin colores**” (entr. m. 2 A-I2, 20/03/2002)

“Y luego las traducciones pues son **traducciones sudamericanas** que están **bastante alejadas en algunos casos de nuestro lenguaje**. Entonces bueno, en ese sentido **por este precio se podía pedir algo mejor**. [Y riéndose] ; O rebajar un poco el precio, que tampoco estaría mal!” (entr. m. 2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

Hombre, yo pienso que la parte escrita en Inglés pues para niños tan pequeños que no tienen idea, [...] lo veo una equivocación, aunque viene un librito y demás [con la traducción] pero **lo interesante sería que viniera toda la parte**

inglesa y todo lo que es el libro en español. Sería mejor incluso para repasarlo en casa, porque ella se lo sabe de memoria, pero yo no, y entonces pues seguirle un poco el juego... **sería más interesante en castellano.** (entr. m. 3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“Yo creo que sí [son adecuados], porque **muchas veces asocian más el dibujo a la nota que en realidad lo que te venga luego abajo. Y a pesar de que esté en otro idioma, es que a ella le da igual,** o sea que a lo mejor yo como adulta preferiría que estuviera todo en un idioma que yo entendiera, pero es que **a ellos prácticamente les es indiferente. Asocian perfectamente,** además te hablan de una partitura que hayan tocado y no te dicen: *la de la página tal* sino *La siesta del camello*. ¿Me entiendes? Que la asocian mucho con el juego. Entonces **para mí está perfecto, a pesar de que yo no entiendo nada** porque ya te digo que viene en un idioma que no es el mío, pero sí que es verdad que **los dibujos a ellos les motivan mucho. Están bien. Tienen mucho colorido.** Los libros la verdad es que también están bastante bien”. (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

- El otro aspecto a mejorar es sólo indicado por una madre y se refiere a las piezas de repertorio. A Ana (m.2 B-I4) le gustaría que se incluyeran entre los temas, algunos de actualidad como canciones de *Disney*, etc.

“Yo le **veo un fallo,** vamos, yo **creo que son adecuados,** pero veo que cuando las niñas aprenden a tocar, ellas lo que quieren es que llegue alguien y enseñarle que saben tocar. Entonces si no es una pieza conocida... pues le preguntan: *¿y no sabes tocar tal canción?* y las niñas no saben porque saben las canciones que aprenden aquí. Entonces eso, **yo creo que se debería incluir alguna cancioncita por lo menos así.** [...] Yo que sé, alguno **de Disney...** alguna que sea **conocida,** que pueda venir alguien y tú le digas: *pues sé tocar la de La Bella y la Bestia, la del Rey León, o la de...* Es un fallo que sí que... (entr.m.2 B-I4, 07/03/2002)

Como ocurría en *Estrellita*, el balance general de los materiales de *Infantil*, vistos por los padres y madres es positivo. Los consideran adecuados y bien estructurados.

Rm: “**Lo que tiene le va bien porque ella lo entiende y sabe leerlo**”.(entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“[...] **que sí, que está muy bien estructurado** [el material] , me parece que está bastante **bien planteado**”

“[...] **a mí me cautivó;** en principio, ver **los libros;** también he visto los libros del Método *Estrellita* [...] que **me parecen muy bonitos también**” (entr. m.2 A-I2, 20/03/2002)

*** **

“Yo los veo bien. No creo que necesite ella más para lo que va evolucionando, también”. (entr. m. 4 A-I2, 21/03/2002)

*** **

“Yo creo que son adecuados [...]” (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

Tanto en el caso de *Estrellita* como de *Infantil*, hay padres y madres que en sus contestaciones indican no tener muchos elementos de juicio para opinar sobre algo que ellos consideran de carácter técnico-musical. Esto parece indicar en principio que se dejan guiar de su intuición y de la satisfacción que sienten hacia la Escuela de Música o hacia el avance y bienestar de sus propios hijos e hijas.

“No sé si como tampoco lo puedo comparar pues, yo en principio creo que están muy bien” (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

Yo creo que sí, vaya, [que son adecuados] **es que tampoco estoy yo muy puesta en esta materia. Y tampoco me he interesado en buscar en otros sitios a ver qué material utilizan..** (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: **“Yo creo que lo que es el material en sí... yo es que no sabría juzgar, verás, yo es que no sé nada de Música”.** (entr. m. p.3 B-E4, 13/02/2002)

*** **

Rm: **“¿Que necesitaría otro aporte? Pues sinceramente no lo sé,** porque como **no soy una erudita en la materia** no sé si necesitaría algo más. Lo que tiene le va bien porque ella lo entiende y sabe leerlo”. (entr.m.p.1 A-I2, 26/02/2002)

*** **

“Si es que tampoco entiendo mucho de... no he conocido otra cosa, otro sitio, no sé... Yo los veo bien, vamos”. (entr. m. 4 A-I2, 21/03/2002)

Al alumnado de *Infantil* le gustan los libros del Curso. Incluso una niña, Virginia, indica “No sólo por los *dibujitos*, sino porque viene todo muy bien explicado” (al.1 B-I4) Ninguno de ellos se queja del problema del idioma.

A continuación, en las tablas 98 y 99 se presentan, de forma contrastada, las opiniones de alumnado, padres y madres sobre los libros del Curso *Infantil*.

GRUPO INFANTIL A	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Merche (al.1 A-I2) 2. Eva (al.2 A-I2) 3. Lola (al.3 A-I2) 4. Lina (al.4 A-I2)	1. Marina y Javier (m.p.1 A-I2) 2. Sol (m.2 A-I2) 3. Dolores (m.3 A-I2) 4. Joaquina (m.4 A-I2)
ACERCA DE LOS LIBROS [OLU]	
1. "Sí" [le gustan] (al.1 A-I2)	1. "Tienen el libro, que ella sí es capaz de leerlo, o sea, que a ella le va bien [...] le va bien porque ella lo entiende y sabe leerlo" (m.p.1 A-I2)
2. "Sí" [le gustan] (al.2 A-I2)	2. "Está el libro y luego un cuadernillo de unas cuatro páginas con unas canciones" "...las traducciones son [...] sudamericanas [...] bastante alejadas en algunos casos de nuestro lenguaje. [...] por este precio se podía pedir algo mejor" "El tema de los ejercicios que propone el Método con respecto a las partituras [...] parece que sean muy simples [...] con respecto a los temas. [...] hay mucha distancia" (m.2 A-I2)
3. "Sí" [le gustan] "Me gusta <i>La aspiradora</i> [...] la de <i>Tierna Espuma</i> " (al.3 A-I2)	3. "...yo pienso que la parte escrita en inglés [...] para niños tan pequeños ¡que no tienen ni idea! [...] pues lo veo una equivocación, aunque viene un librito [con la traducción] pero lo interesante sería que viniera toda la parte inglesa y todo lo que es libro en español" (m.3 A-I2)
4. [Lo que más le gusta de los materiales] "El libro" (al.4 A-I2)	4. "Yo los veo bien, vamos. No creo que necesite ella más para lo que va evolucionando, también" (m.4 A-I2)

Tabla n° 98

GRUPO INFANTIL B	
ALUMNOS Y ALUMNAS	PADRES Y MADRES
1. Virginia (al.1 B-I4) 2. Isabel (al.2 B-I4) 3. Rosa (al.3 B-I4)	1. Petri (m.1 B-I4) 2. Ana (madre de Isabel y Rosa) (m.2 B-I4)
ACERCA DE LOS LIBROS [OLU]	
1. "Sí. No sólo por los <i>dibujitos</i> sino porque viene todo muy bien explicado" (al.1 B-I4)	1. "...a pesar de que esté en otro idioma [el libro], es que a ella le da igual, [...] Entonces para mí está perfecto, a pesar de que yo no entiendo nada porque ya te digo que viene en un idioma que no es el mío, pero sí que es verdad que los dibujos a ellos les motivan mucho. Están bien. Tienen mucho colorido. Los libros la verdad es que [...] están bastante bien". (m.1 B-I4)
2. "Sí [le gustan]" (al.2 B-I4)	2. "Yo le veo un fallo, vamos, yo creo que son adecuados, pero [...] se debería incluir, alguna cancioncita [...] alguna que sea conocida, que pueda venir alguien y tú le digas: <i>¡pues sé tocar la de La Bella y la Bestia, la del Rey León...!</i> " (m.2 B-I4)
3. "Sí [le gustan]" "El libro de las canciones [es el que más le gusta]" (al.3 B-I4)	

Tabla n° 99

A pesar de que el balance en general es positivo, las demandas de mejora realizadas por los padres y madres en cuanto a los libros se pueden resumir en:

- Que los libros estuvieran en castellano y que las traducciones de las canciones fueran correctas y cuidadas. (m.2 A-I2) (m.3 A-I2) (m.5 A-E2)
- Que se utilizara más el libro de trabajo (m.3 A-E2) (m.2 B-E4) (m.3 B-E4)
- Que hubiese mayor relación entre el libro de texto y el de trabajo, en *Estrellita*, (m.2 B-E4), y mayor adecuación entre los ejercicios del libro y los contenidos del mismo en *Infantil*. (m.2 A-I2)
- Que el libro de texto incluyera entre el repertorio algunas canciones conocidas (m.2 B-I4)

2.5.6 Acerca de la docencia en la enseñanza musical Yamaha

Por ser *Diapasón* una Escuela de Música Yamaha, los procesos de selección y contratación del profesorado, así como las oportunidades de Formación del mismo, quedan enmarcados dentro de la filosofía Yamaha, de acuerdo a sus propios criterios metodológicos de enseñanza.

2.5.6.1 LA SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO YAMAHA

Los criterios de selección del profesorado en la Escuela de Música *Diapasón* son, en líneas generales, los de cualquier otra Escuela Yamaha.

Marcos nos indica en su entrevista las directrices que determinan el perfil del profesorado Yamaha:

- Suelen tener una formación musical previa cercana al Grado Medio de Música de Conservatorio, ya que nos habla de “un 8º de piano” y “2º-3º-4º de armonía”. Esto lo considera indispensable para poder formarlos en la metodología Yamaha.
- Deben pasar por una “especie de audición” donde se detectará su especial “aptitud” para trabajar con niños y niñas. Para Marcos la responsabilidad de dar clase a niños y niñas en edad infantil, y ayudar a encauzar adecuadamente sus posibilidades musicales es una tarea importantísima que requiere unas cualidades especiales en el docente.

“Esta **formación previa**, con que hayan estudiado un 8º de piano [pausa]. A veces hay **algún 6º ó 7º avisado** que se puede hacer igualmente, pero más o

menos; y con una **formación de un 2º-3º-4º de Armonía** [...], a veces con dos años de armonía hemos podido conseguir muchísimas cosas, porque **tampoco vamos a exigir que hagan una carrera Superior** porque todas estas actividades, todas estas cosas se las vamos a enseñar nosotros".(entr.d.Y, 08/05/2002)

"Bueno, estos criterios...[de selección] nosotros siempre hacemos una especie de **audición de quién puede valer o no por su aptitud con los niños. No todo el mundo está dispuesto a entregarse de esta forma** porque **no es fácil. Hace falta algo especial, [...]** con los niños es que **tenemos una responsabilidad grandísima** y es que a diferencia de esa persona de *hobby* que va a pasárselo bien con la Música toda su vida o un tiempo, con un niño tenemos una responsabilidad **de que termine siendo músico o simplemente haga música y se lo pase muy bien con la Música**, pero si iba a ser algún Músico tenemos la **responsabilidad de que sea Músico**".(entr.d.Y, 08/05/2002)

Parece ser que hay además un tercer criterio apuntado por Gabriel en su entrevista:

- Se demanda la figura femenina, de la profesora joven, para la enseñanza musical de los niños y niñas.

"Hay **una idea muy clara** que siempre Marcos nos ha metido en la cabeza, y es que **van mejor las profesoras que los profesores**" [para las clases de los niños y niñas]. (entr. d.E, 12/07/2002)

Se observa la necesidad de indagar más sobre este aspecto.

Cabría preguntarse, ¿quién realiza la contratación del profesorado Yamaha en cada Escuela? ¿cómo se lleva a efecto?

Parece ser que la contratación del profesorado, previa selección siguiendo en líneas generales las directrices de Yamaha, depende en último término del Empresario-Director de cada Escuela. Nuria lo indica en su entrevista:

"Lo decide el que va a montar la Academia. [...] Le dan un perfil [Se refiere a Yamaha]: **que es interesante que sea una chica y preferentemente joven**"(entr.pr. 1, 4/5/2002).

En el caso que nos ocupa, cuando *Diapasón* fue puesta en marcha, Gabriel contrató a un profesor para dar todas las clases -las de niños y niñas y las de adultos-, pero después, y siguiendo el consejo del propio Marcos, se contrató

además a una profesora: Nuria, para dar las clases a los niños y niñas. La Escuela ha funcionado desde sus inicios con dos docentes.

En el curso 2000-01 cuando se inició el trabajo de Investigación, Nuria (pr.1) compartía su tarea docente con otra profesora, Corina (pr.2). Al finalizar dicho curso académico, Corina dejó su trabajo en la Escuela por cambio de domicilio a otra provincia, siendo contratada una nueva profesora, Marta (pr.3). En el curso 2001-02 Nuria y Marta llevaron adelante las clases hasta que en Marzo de 2002, Nuria tuvo que dejar su tarea docente en la Escuela³⁴⁸ y en su lugar entró Mabel (pr.4).

Como se puede observar, el movimiento de profesorado en estos dos años ha sido importante. Los criterios que en este caso ha seguido Gabriel para la contratación del personal docente de su Escuela quedan reflejados en su entrevista: para él “como músicos son mejores los hombres” porque suelen ser “musicalmente más abiertos”; ahora bien, “son más inestables laboralmente” por lo que su conclusión es que “Lo ideal es encontrar a una mujer que sea estable”; “las mujeres son mejores en ese aspecto”.

“Bueno, **como músicos son mejores los hombres**, normalmente, ¿no? [yo pongo cara de sorpresa. Gabriel continúa su explicación con una sonrisa.] Encuentras más músicos hombres y quizá **más libres de mente** en cuanto a armonía, **no son tan académicos como las chicas** ¿no? [Yo sigo manifestando asombro. Él se pregunta y se responde solo] ¿Por qué? porque **tocan en grupos**, porque uno ha estudiado jazz, el otro [estira la última sílaba y hace una pausa] entonces, armónicamente y digamos **musicalmente son más abiertos**. Pero eso mismo les trae problemas, encuentras un músico muy bueno pero a la hora de dar las clases: “pues ahora estoy de gira, pasado mañana con el grupo [estirando la última palabra. Y después de una pausa] tengo que grabar”[silencio]. Así que **son más inestables laboralmente**.”(entr.d.E, 12/07/2002)

*** **

“Lo ideal es encontrar a una mujer que sea estable, que ya tenga su vida medio resuelta [...] normalmente **la vida laboral de la mujer es más estable** que la de los hombres. [...] Generalmente es verdad que **las mujeres son mejores en ese aspecto**”. [subrayando las últimas palabras y con una sonrisa en los labios] (entr.d.E, 12/07/2002)

De lo apuntado por Gabriel en su entrevista, se desprende que busca a personas “musicalmente abiertas” para la docencia en su Escuela de Música. Para él “es una labor difícil” ya que según su opinión “el 50% es el Método y el otro 50% es el profesor” (entr.d.E)

³⁴⁸ Aprobó las oposiciones de Enseñanza Secundaria y se incorporó a su nuevo puesto de trabajo.

Finalmente, el criterio adoptado por Gabriel para la contratación y selección del profesorado se ajusta bastante al perfil de Yamaha, ya que piensa en una “chica”, considerando por un lado sus conocimientos musicales y por otro su aptitud para el trabajo con niños y niñas. Una matización importante es que concede mucha más importancia a la “aptitud” que a los “conocimientos musicales”:

“encontrar una **chica** que tenga ciertos conocimientos -yo no me fijo en los **conocimientos** sino **más en la aptitud**-[...] Que tengan **una formación musical mínima**; yo creo que para esto es **más la labor didáctica** que los conocimientos musicales que tenga, que eso después de todo [silencio] **¡si no tiene pedagogía...!**” [deja en el aire la frase] (en.d.E., 12/07/2002)

Aunque ésa es su forma de pensar y lo que se refleja en su entrevista, la realidad de la Escuela *Diapasón* es que sus profesoras reúnen ampliamente los dos requisitos indicados por Marcos: tienen una sólida formación musical (Grado Medio de Conservatorio o finalizándolos) y aptitudes para trabajar con niños y niñas. En el caso de Nuria se añade una marcada vocación docente, heredada de su madre:

“**siempre he estado en contacto con la docencia por mi madre** [su madre es maestra y ha dado clases en Preescolar] [...] ella es muy comunicativa y entonces yo **ya estaba muy familiarizada con muchas cosas** [...] las **motivaciones y la forma de captar al alumnado** [...] y **todas las actividades** [propuestas en Yamaha] **me parecían estupendas**”. (entr. pr. 1, 4/5/2002)

Se puede resumir lo indicado anteriormente concluyendo que la selección y contratación del profesorado de cada Escuela Yamaha la realiza el Empresario-Director de la Escuela. Esto originará sin dudas pluralidad de criterios en la elección del personal docente, ya que en cada caso concreto prevalecerán las ideas que sobre educación musical tenga el propio empresario.

2.5.6.2 LA SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO DE DIAPASÓN

Aunque parece conveniente indagar más para obtener una visión clara sobre el tema de contratación, selección y permanencia del profesorado en la Escuela de Música *Diapasón*, los datos ofrecidos en las entrevistas indican que **Nuria** entró en la Escuela en el mismo momento de su apertura, en 1995, y ha permanecido en ella hasta Marzo de 2002.

Su contratación, según ella misma cuenta, “fue circunstancial”: Gabriel pensaba contratar a un profesor (pr.v.1) para todas las clases -las de adultos y

las de niños y niñas- pero Marcos aconsejó, como se indicaba en el epígrafe anterior, que para los niños y niñas convenía más una profesora. Gabriel conocía al novio de Nuria, músico profesional de una orquesta a la que también pertenece ella³⁴⁹ y a través de él, la contrataron.

Corina (pr.2) fue elegida “por currículum”; **Marta** (pr.3) y **Mabel** (pr.4), después de una pequeña entrevista con Gabriel y Nuria, considerando además su currículum y teniendo en cuenta algunas referencias sobre ellas.

“Nuria en ese aspecto me ha ayudado un poquillo. Y poquito a poco damos con alguien que nos gusta. Creo que ahí hemos acertado casi siempre” (entr. d. E 12/07/2002).

Preguntando a Marta y a Mabel cómo pensaban ellas que se realizaba la selección del profesorado en Yamaha y cómo había ocurrido en su caso, reflejaron lo siguiente:

- Para **Marta** la selección prácticamente no existe porque no hay tanta gente que haya “estudiado al menos Grado Medio de Música”; “más bien al contrario [...] hace falta gente”.

Bueno, en principio yo creo que somos gente que **hemos estudiado al menos Grado Medio de Música** y [pausa] **no hay mucha selección** que digamos, porque **tampoco somos muchos los que nos acercamos a esta historia**, o sea, que más bien al contrario, por lo menos por aquí abajo **hace falta gente**. El caso de Nuria [cuando buscaba a alguien para sustituirla] [pausa] estaba desesperada, no encontraba gente; no sé si ha sido por falta de ponerlo en un medio de información o algo así [sonríe], pero **en verdad falta gente**. Así que **en principio mucha selección no hay**. (entr.pr. 3, 23/05/2002)

- **Mabel** indica no saber cómo se selecciona el profesorado en Yamaha. Incorporada rápidamente a un Curso de Formación en Madrid después de su contratación en la Escuela, Mabel habla de la pequeña entrevista que tuvo lugar en *Diapasón*, donde indagaron sobre sus conocimientos y aptitudes para el trabajo musical con niños y niñas. Por sus palabras, parece que resultó todo muy fluido; quizás eso influyera en que no tomara conciencia de que en esos momentos se estaba realizando la selección.

La verdad es que **yo no lo sé**. [cómo seleccionan]. **En Madrid a mí no me dijeron nada de nada**. [...] solamente me escucharon tocar una canción y ya está. Ni saben cómo soy. Ni me han sacado ahí: *A ver ¿cómo enseñarías esto?* [...] En Madrid absolutamente nada. **Aquí [en la Escuela de Música] me preguntaron:**

³⁴⁹ Es la vocalista del grupo.

bueno, ¿a ti te gustan los niños? [...] Y qué era lo que tenía hecho [los estudios musicales]. Y yo les dije que los niños me encantan y qué era lo que había hecho, y ya está. (entr.pr. 4, 14/05/2002)

2.5.6.3 LOS CURSOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO YAMAHA

Y tras la selección y contratación del profesorado viene, como apunta **Marcos** en su entrevista, la Formación y Perfeccionamiento del mismo. Yamaha promueve anualmente Cursos de los diferentes niveles de los Curso *Estrellita e Infantil*, a demanda de las necesidades del profesorado, así como Seminarios continuados de Perfeccionamiento. En dichos Cursos insisten en la formación musical que se supone ya traen de los Conservatorios, a la vez que les enseñan los fundamentos de la metodología específica de los Cursos Yamaha para niños.

“Yamaha ahí creo que lo tiene muy bien pensado [...] **cómo seleccionar un profesor y cómo educarlo y estar en constante reciclaje** para ir avanzando en ese Programa que tiene. Y por eso **desde un principio**, que se hace esta selección **empezamos con Seminarios**. Ellos se marchan a sus casas, digo porque hacemos en todo el mundo. Hacemos Seminarios en alguna ciudad pero vienen de otras ciudades y **tienen que ir a practicar a sus casas y luego nos volvemos a ver a los dos meses otra vez, vemos qué se ha hecho** y así durante muchos años” [...] (entr.d.Y 08/05/2002)

*** **

Tenemos unas **clases para profesores de Yamaha** donde vamos a enseñarles - que en principio ya lo han hecho en el Conservatorio- unos **Fundamentos Musicales** que es lo que van a enseñar; se supone que lo saben, que ya saben tocar el piano; **lo que no saben es cómo enseñar esta Metodología**, este sistema de enseñanza, pero **con tener una preparación de un 8º de piano sería más que suficiente** - a veces no lo es - pero normalmente con esto sería suficiente, repito, porque **todo lo demás vamos a enseñárselo**, y vamos a enseñarles cosas como [...] **la improvisación, el desarrollo de un motivo, la composición para niños**, - que esto es algo que no se hace en otros sistemas de enseñanza-,[pausa] y **esta preparación se la vamos a dar ya nosotros a los profesores**. (entr.d.Y.08/05/2002)

Para Marcos basta con que la persona a formar “sea **músico**, que ya es bastante, **de corazón y de ideas**” ya que la formación metodológica se la van a proporcionar ellos en los Cursos de Formación.

Marcos es precisamente la persona que dirige estos Cursos en nuestro país. Después de largas estancias en Japón y continuados contactos a nivel Profesional con dicho país³⁵⁰, introdujo en España el Sistema de Enseñanza

³⁵⁰ Marcos ha ofrecido numerosos conciertos de órgano por distintos países: Japón, Italia, Francia, América, etc, mostrando las posibilidades de los diferentes modelos *Electone* de la marca Yamaha.

Musical Yamaha. Las Escuelas de Música empezaron a surgir en nuestro país hace aproximadamente unos quince años; en principio los profesores y profesoras japonesas venían a impartir Cursos de Formación para la enseñanza a niños y niñas, - Curso *Estrellita*³⁵¹-, basados en el Sistema de Educación Musical Yamaha. Posteriormente Marcos ha impartido en España “muchísimos Seminarios [...] a otros profesores que a su vez los van impartiendo a otros; es una cadena”.

“Soy el responsable de Yamaha en España, Portugal y Canarias, y junto con un equipo vamos haciendo estos Seminarios en nuestro país, pero nos lo demandan en Italia y en toda Europa, y prácticamente en todo el mundo.”
(entr.d.Y, 08/05/2002).

Gabriel ratifica que Marcos es el “enlace entre Japón y España” con respecto a la metodología Yamaha, y alude a su experiencia profesional y pedagógica, que hace posible el desenvolvimiento de este Sistema de Enseñanza Musical en nuestro país.

el **enlace entre Japón y España es Marcos**. [...] es el **experto**, el que **empezó con los Cursos Yamaha hace quince-veinte años** cuando era en vez de en teclado, en órganos con pedalera y esto...[...] los *Electone* [tipo de órgano de Yamaha]. Y **alguna profesora** de allí [de Madrid] que también tiene **gran experiencia en el tema**; **Marcos está muy preparado**, porque **como Músico es un gran Músico**, y luego **ha ido muchas veces a Japón**, **conoce el Método al dedillo** y sabe muy bien de qué está hablando ¿no? (entr. d. E 12/07/2002)

Marcos indica que su “lucha” siempre ha sido la Formación del profesorado, porque “es muy fácil sacar una metodología y soltarla: *¡Ahí está eso!...*[pero] *¿Y quién lo da?*” Ese parece ser precisamente uno de los motivos por los que es poco conocida: “hasta ahora estábamos [...] protegiendo nuestra metodología”, ya que se esfuerzan en que la impartan profesores cualificados por ellos, que entiendan el verdadero sentido de los materiales con los que se trabaja y sean conscientes de los objetivos que se pretenden conseguir a medio y a largo plazo.

La **situación de las Escuelas... cada vez es una familia más grande**. Hasta **ahora** estábamos -digamos de alguna forma- **protegiendo nuestra metodología**. Digo proteger porque a veces me dicen: *¡Hombre, pero si otros sistemas son mucho más conocidos que el vuestro!* No creo que hubiéramos intentado que no fuera conocido por supuesto, pero sí que **nuestra lucha siempre ha sido la preparación del profesorado**. Es muy fácil sacar una metodología y soltarla: *¡Ahí está eso! ...¿Y quién lo da?* Pues esto necesita como decíamos anteriormente

³⁵¹ Equivalente al *Junior Music Course* de Japón.

una preparación del profesorado, que si no se lleva a cabo como Dios manda y con mucho esfuerzo -no digo que no se lo pase bien el profesorado, porque va a aprender muchísimas cosas- que **si lo ponemos en la calle seguramente tendríamos unos problemas grandes** y siempre **nos hemos preocupado del reciclaje continuo, de los Seminarios, de los profesores para llevar a cabo todo esto que hemos contado.**(entr.d.Y, 08/05/2002)

Para **Gabriel**, los Cursos de Formación suponen para el profesorado una *asimilación* de los principios metodológicos de enseñanza Yamaha.

“Yo creo que el **Curso** [de formación para los profesores de Yamaha] **se trata de que se crean el Método**, porque yo creo que el Método de lo que está sobrado es de pedagogía; está muy, muy pensado. Está muy calculada cada canción, cada movimiento, cada gesto... Entonces **creo que lo que hacen es hacer que se crean el Método para que lo asimilen como propio y puedan dar las clases lo mejor posible o lo más cercano a lo que ellos buscan ¿no?**” (entr. d. E. 12/07/2002)

Si tenemos en cuenta que se ofrecen Cursos de Formación anuales referidos a cada uno de los niveles de *Estrellita-Extensión-Avanzado* y por otro lado de *Infantil*, es fácil pensar que un docente debería llevar mucho tiempo en Yamaha para poder completar todos los Cursos de Formación.

“Los profesores normalmente hacen los Cursos y luego ya lo que es a reciclaje no tienen que ir más, lo que pasa es que **siempre están en Formación**, es decir... Por ejemplo Nuria fue a *Estrellita 1*, al siguiente año a *Estrellita 2*, al siguiente al 3 y al 4. Y ahora a *Extensión*, entonces, tarde o temprano siempre están... **Tendría que llevar el profesor muchos años para que no fuera a los Cursos**, y como **lamentablemente** pues **cambian...** aunque Nuria ha estado ya siete años con nosotros, pero ahora cambia pues **éstos nuevos tienen que ir todos los años para hacer algún Curso.** (entr. d. E. 12/07/2002)

2.5.6.4 LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS DE DIAPASÓN

Las tres profesoras entrevistadas conceden gran importancia a los Cursos de Formación, donde se las orienta sobre su tarea docente y se insiste en su preparación musical; suponen para ellas el refuerzo y la motivación necesarios para trabajar adecuadamente siguiendo la metodología Yamaha.

“allí sí que **te dan bastante caña con respecto a que hay que estudiar**, que hay que **prepararse**, que hay que **tocar...** En fin, que ahí, cuando vas a hacer los cursos, **insisten, insisten en la preparación**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Nuria muestra su plena satisfacción con respecto a los Cursos de Formación recibidos. Como se indicó anteriormente ella comienza a impartir clases en la Escuela de Música *Diapasón* cuando ésta se abre, y realiza de forma ordenada y paralelamente a los nuevos niveles que va poniendo en funcionamiento la Escuela, los Cursos de Formación correspondientes.

“el hecho de ir a los **Cursos** [se refiere a los Cursos de Formación] ... **¡yo vine encantada!** [...] yo daba a los pequeños, entonces hice solamente los **Cursos de Estrellita**, [...] y vine encantada porque **en edades tan tempranas ¡y todo tan lúdico!** [...] Entonces yo decía: **¡bueno, pero si es que esto es genial!** Cuando volví allí en Septiembre [a la capital, a realizar nuevos Cursos] hice **mayor hincapié todavía en que era una cosa estupenda** y ya, desde que hice los Cursos hasta que empecé las clases [...] **¡Y muy bien!**” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

Para **Marta**, el primer Curso de Formación fue “un poco agresivo”. Indica que le costó entender la forma de trabajar. Quizá lo que más le llamara la atención fue la “organización” en los diferentes aspectos a tratar, en “los apartados del Método”. Su conclusión sobre las directrices de esta metodología, después del Curso recibido, son: “está todo muy organizado, y las lecciones están muy bien secuenciadas en la manera de trabajarlas”.

“el primer Curso fue **un poco agresivo** [ríe] en el sentido de que yo iba en blanco, o sea, me había comentado algo Nuria pero... allí veo que **se trabaja de una manera muy organizada cada apartado del Método** [...] **está todo muy organizado**. Y bueno, **la primera toma de contacto fue un poco desconcertante** porque a mí me costó entender esta **manera de trabajar**, que la clave está, ya te digo, en **escuchar e imitar**, e incluso **cantar e imitar**, porque no deja de ser un **curso de educación musical más que de teclado**, aunque a veces parezca lo contrario. (entr. pr.3, 23/05/2002)

Mabel, profesora recién llegada a la Escuela, aunque también muestra su satisfacción por el único Curso de Formación recibido, lamenta que éste fuera referido al segundo nivel de *Estrellita*, cuando ella tenía que comenzar a impartir *Estrellita 1* en la Escuela de Música.

Rpr: **el Curso era de Estrellita 2** y yo no tenía hecho todavía *Estrellita 1*; entonces ... me ha venido bien para enterarme de cómo va el tema, cómo se desarrollan las clases, qué es lo que se pretende, pero **me falta la base** de que me digan: *bueno, se divide en tantas partes ¿no? y esta parte se ve en tantas semanas*. Eso me lo hubieran tenido que decir así: *Pues en la hora, ésa hay que montarla en tantas semanas. Eso va, una cada tantas semanas...* [Se refiere a las piezas de Repertorio, y a la secuenciación de los contenidos en general]
La verdad es que **yo salí muy contenta**. [...] [El Curso fue impartido por una profesora veterana de Yamaha] Y Marcos que también nos daba... estaba todo el tiempo haciendo hincapié en cosas que él veía importantes. (entr. pr. 4, 14/05/2002)

En cualquier caso, los Cursos de Formación también sirven para que en Madrid, en la Central Yamaha, se tomen los datos de los diferentes docentes de las Escuelas Yamaha y se lleve un “control” de su formación académica y de los Cursos realizados por cada uno de ellos.

“Además hay un **control de los Cursos que tienes**, de los que haces, de los que no haces, **de quién hace unos Cursos**, quién hace otros con respecto por ejemplo, [...] [refiriéndose a *Diapasón*] Corina hizo los Cursos de Extensión; eso **queda allí recogido en Madrid... y los estudios que tenemos cada uno**” (entr. pr. 1, 04/05/2002)

2.5.6.5 LA FIGURA DEL DOCENTE EN YAMAHA

Para determinar el modelo de profesorado a nivel general que consideraban más adecuado para la enseñanza Yamaha, se preguntó tanto a Marcos como a las tres profesoras entrevistadas si consideraban al docente:

Transmisor de conocimientos.
Guía en el aprendizaje.
Estimulador del conocimiento.
Otras ideas.

Para **Marcos** el docente es “un poco de todo”. Indica que en el trabajo con niños y niñas es necesario transmitir los conocimientos. Considera a los alumnos y alumnas como sujetos activos en su propio aprendizaje, motivados o estimulados por el docente, que a su vez aprende de ellos. Aprende y puede transmitir nuevamente lo aprendido de los propios niños y niñas a otros alumnos y alumnas.

Bueno, es que es **un poco de todo lo que estás diciendo**. **Transmisor de conocimientos: si hablamos de estas edades** con las que estamos trabajando, pues **por supuesto que vamos a transmitir nuestros conocimientos**.

Guía de aprendizaje: yo te diría que estás trabajando con niños que aunque son muy pequeños, **¡te dan cada idea!** Y tú **puedes luego llevarlas a cabo y volver al punto 1:** transmitírselas a otros porque las has aprendido de ellos; eso no quiere decir que quizás sepan más que tú, pero sí se les han ocurrido una serie de cosas que a ti no se te habían ocurrido. [...]

Luego la tercera que me decías, **estimulador del conocimiento:** esto **tiene que ser creo, algo continuo**. Si nosotros en una clase estamos **estimulando continuamente, estamos motivando a estos niños**, pues ¡podemos hacer una clase!... ¡sería maravilloso!, porque es un Plan que tenemos que hacer diariamente ¿no? [...] pero ir a hacer una clase [...] con 8 niños en una clase, hay que hacerse un **Plan para cada día** de clase, quiero decir, **qué actividades y cómo las voy a utilizar**, con lo cual esto crea **una motivación en los niños** que les lleva a **esta estimulación para conseguir el objetivos que tenemos**. (entr. d. Y 08/05/2002)

Para **Nuria** el docente es ante todo guía de aprendizaje y estimulador del conocimiento. Para ella lo importante con los niños y niñas es “captar su atención” ser capaz “de guiar, de estimular...” para que puedan aprender por sí mismos. Indica que también hay que “ofrecer conocimientos” pero sobre todo alude, de la misma forma que Marcos, al aprendizaje activo. Para Nuria el que un niño/a aprenda “está en él, no está en tí”. Piensa que “de nada sirve que tú digas: *esto se hace así*” es necesario “que él entienda por qué eso es como tú le estás diciendo que es”. En su docencia sigue el consejo de su madre: atender a los que más lo necesitan, motivándoles para que encuentren el camino del aprendizaje.

“Guía del aprendizaje y estimulador del conocimiento. También por supuesto **se transmiten conocimientos**, pero me parecen mucho más significativos el 2º y el 3º puntos. Aunque el primero también, pero...¡Guía del aprendizaje y estimulador del conocimiento!. Es un poco **motivarlos**, y luego claro, evidentemente para que aprendan pues les tienes que ofrecer conocimientos pero... **mi madre dice que el profesor tiene que ser de los alumnos malos, porque los alumnos buenos van a aprender sin ti**. Es que si tienen la inquietud y tienen la capacidad ellos se ponen, se ponen y lo hacen. Por ejemplo, **eso le pasa a Pablo, que él se pone y en verdad necesita poco de ti**, sin embargo por ejemplo **Jesús: si tú no eres capaz de captar su atención**, si tú no eres capaz **de transmitirle y de guiar, de estimular...** Pero de nada le sirve que tú le digas: *esto se hace así* porque es que él no te entiende. Es él quien tiene que llegar a la conclusión. Aunque tú se lo digas, tú tienes que **hacer que él entienda por qué eso es como tú le estás diciendo** que es. **Y eso es una cosa que está en él, no está en tí**”. (entr.pr.1, 04/05/2002)

Marta considera al docente transmisor de conocimientos y guía en el aprendizaje. Transmisor de conocimientos, ya que hay que explicar conceptos musicales al alumnado para que pueda expresarse a través de la Música, y guía en el aprendizaje porque piensa que poner al alumnado en contacto con la Música, “algo muy innato” para él, es una forma de hacerle “abrir los ojos” hacia sus posibilidades de expresión a través de la música.

“Transmisor de conocimientos, creo que sí, pero muchas veces es... guía en el aprendizaje, quizás esto me gusta más. No sé, porque la verdad es que **en el niño... lo de la Música es algo muy innato** también, entonces tú muchas veces te das cuenta de que eres simplemente **una guía, una manera de abrir los ojos**. Y transmisor de conocimiento lógicamente porque tienes que explicarle lo que es una nota ¿no? [se ríe] [...] Hoy por ejemplo ha venido una [alumna] que me ha hecho una composición, que me he quedado yo alucinada ¿sabes? por eso te digo que **muchas veces eres más guía que otra coas, ya a determinados niveles**”. (entr.pr.3, 23/05/2002)

Para **Mabel** el docente debe ser “guía, y también en parte [...] estimulador del aprendizaje” (entr.pr. 4, 14/05/2002)

Resumiendo, parece ser que se desprende de las informaciones de las entrevistas que la transmisión de los conocimientos por parte del docente es fundamental, sobre todo en el caso de las clases a niños y niñas. La base de la metodología Yamaha es el aprendizaje por imitación: “escuchar e imitar” “cantar e imitar” (entr.pr. 3, 23/05/2002), de esta forma se inicia al alumnado en el conocimiento musical. Hay por tanto una gran dosis de transmisión por parte del docente.

Pero también hablan de la importancia de ser guía y estimulador del conocimiento, aludiendo a la necesidad de que el alumnado se involucre activamente en el proceso de aprendizaje. Se llega por tanto aquí al otro gran principio de la metodología Yamaha: el aprendizaje activo. A la vez que se presentan al alumnado las herramientas para comprender el código musical, se le anima a expresarse mediante la música; a crear, a improvisar, a *vivir* la experiencia musical, en definitiva.

2.5.6.6 OPINIONES SOBRE EL PROFESORADO DE DIAPASÓN

Se hablará únicamente de las dos profesoras en cuyas clases se ha realizado el estudio; la información recogida procede de las entrevistas de los padres, madres y alumnado.

Dichas profesoras son Nuria (pr.1) y Corina (pr.2). De los grupos elegidos para el estudio y tal como se puede observar en las tablas 100-101, tan sólo uno corresponde a la profesora Corina.

Recordemos que las entrevistas fueron realizadas al finalizar el segundo año de estancia en *Diapasón* (2001-02), y Corina había causado baja por maternidad en la Escuela en mayo de 2001, trasladándose posteriormente de domicilio a otra provincia. En el segundo año académico, tal como aparece en la tabla 101, todos los grupos de observación corresponden a la profesora Nuria. Es por ello que la información obtenida se centra fundamentalmente en esta profesora puesto que Corina ya no daba clase allí; hay sin embargo algunas alusiones a ella por parte de padres, madres y alumnado que la habían tenido como profesora el año anterior, y que se ha considerado de interés reflejarlas en el estudio.

En las tablas que figuran a continuación aparecen los cuatro grupos de observación –dos de *Estrellita* y dos de *Infantil*– cuyo seguimiento se ha realizado a través de dos años académicos. En la clave general de cada grupo aparece una **A** cuando se trata de los dos primeros niveles y una **B** cuando se trata de los niveles 3-4. La letra **E** corresponde a *Estrellita* y la **I** a *Infantil*. La **x** será sustituida en cada caso concreto por el número del nivel correspondiente. En el caso de la información extraída de las entrevistas sólo aparecen los niveles

2 ó 4 ya que éstas fueron realizadas en el año académico 2001-02 como ya se ha indicado.

GRUPOS OBSERVACIÓN CURSO ESTRELLITA		
Clave Grupo	Año académico 2000-01	Año académico 2001-02
Grupo A-Ex	<i>Estrellita 1 (A-E1)</i> Prof. Nuria (pr.1)	<i>Estrellita 2 (A-E2)</i> Prof. Nuria (pr.1)
Grupo B-Ex	<i>Estrellita 3 (B-E3)</i> Prof. Corina (pr.2)	<i>Estrellita 4 (B-E4)</i> Prof. Nuria (pr.1)

Tabla nº 100

GRUPOS OBSERVACIÓN CURSO INFANTIL		
Clave Grupo	Año académico 2000-01	Año académico 2001-02
Grupo A-Ix	<i>Infantil 1 (A-I1)</i> Prof. Nuria (pr.1)	<i>Infantil 2 (A-I2)</i> Prof. Nuria (pr.1)
Grupo B-Ix	<i>Infantil 3 (B-I3)</i> Prof. Nuria (pr.1)	<i>Infantil 4 (B-I4)</i> Prof. Nuria (pr.1)

Tabla nº 101

Al hablar de Nuria, tanto en los comentarios de los padres y madres como en los del alumnado, se mezclan las opiniones sobre sus cualidades personales y su actuación docente.

Los niños y niñas destacan como cualidades personales de Nuria que es “muy guapa”, “muy buena”, “cariñosa”, “muy amable”, “divertida”, y “simpática”, rasgos a través de los cuales expresan que les gusta como persona, que les resulta agradable, cercana y que se divierten con ella en clase.

Los padres y madres también coinciden en reflejarla como una persona cercana a los niños y niñas, de trato amable, activa y alegre: “muy simpática”, “muy agradable”, “muy linda”, “un encanto”, “tiene mucha chispa”, “dinámica”, “divertida”, “derrocha alegría”.

Destacan también entre sus cualidades personales su vitalidad y energía, su ilusión en el trabajo y su perfecta adaptación al mundo infantil: “tiene mucha ilusión”, “derrocha energía”, “lo vive”, “los niños la quieren mucho”, “se enrolla con ellos, se pone a su nivel”, “es una amiga”.

Vista como docente, Nuria es reflejada por el alumnado como una persona:

- Que tiene adecuados conocimientos sobre su materia y que vive la Música:

“sabe las notas, [...] es muy buena música” (entr. al.1 B-E4)

- Que enseña muy bien:

“da las clases muy bien”. (entr. al.4 A-I2)

“nos enseña canciones”. (entr. al.2 A-E2)

“enseña muy bien”. (entr. al.1 A-I2)

- Que tiene carácter y es perfeccionista en su trabajo:

“Hace un poco de ruido en clase [...] con las palmas”. (entr. al.3 B-E4)

“Va [...] un poco lenta”. (entr. al.2 B-E4)

“No tiene tanta paciencia como otros profesores” (entr. al.1 B-I4)

- Que explica las cosas adaptándose al alumnado:

“nos pone las cosas en la pizarra para que no nos liemos”. (entr. al.1 A-I2)

“explica las cosas que menos sabemos [...] dándonoslo más sencillo”. (entr.al.1 B-I4)

“cuando estamos en dudas [...] viene y nos lo explica mejor, nos lo vuelve a repetir”. (entr. al.2 B-I4)

Los padres y madres destacan de ella fundamentalmente como docente:

- Que motiva mucho al alumnado en el aprendizaje musical y consigue captar en todo momento su atención e interés:

“motiva mucho a los niños”. (entr. m.1 A-E2)

“sabe cómo llevar[los]”. (entr.m.1 A-E2)

“los tiene siempre alertas y atentos”. (entr.m.5 A-E2)

“sabe enganchar a los críos”. (entr.m.4 A-E2)

“anima muchísimo a los niños”. (entr.m.6 A-E2)

“sabía captar más el interés, la atención y el ritmo de la clase [que Corina]”. (entr.m.2 A-I2)

“¡...les da una marcha impresionante!”. (entr.m.5 A-E2)

- Que crea en clase un ambiente alegre y distendido en el que los niños y niñas participan. Que les transmite a los niños el gusto por la Música:

“Se lo pasan muy bien”. (entr.m.5 A-E2)

“les hace la clase muy amena”. (entr.m.1 B-E4)

“les da mucho juego y se divierten”. (entr.m.5 A-E2)

“[es] más activa en clase[que Corina]”. (entr.m.2 A-I2)

“le pone muchas ganas”. (entr.p.2 A-E2)
 “hace de la Música un todo muy bonito”. (entr.m.3 A-E2)

- Que tiene carácter, mantiene disciplina en clase y es perfeccionista en su trabajo.

“Sabe poner disciplina”. (entr.m.1B-E4)
 “se las prepara [las clases] y eso se nota”. (entr.m.6 A-E2)
 “es más perfeccionista [que Corina]”. (entr.m.3 A-E2)
 “a veces me parece que insiste demasiado en algo”. (entr.m.3 A-E2)
 “es más rígida con la técnica del instrumento”. (entr.p.3 B-E4)
 “los tiene como más en tensión”. (entr.m.2 B-E4)
 “es más estricta”. (entr.m.2 B-E4)

- Que entiende la clase como un colectivo. Se preocupa fundamentalmente del avance y del trabajo en conjunto, atendiendo además a las diferencias individuales para que todos los alumnos y alumnas progresen en la medida de sus capacidades.

“Quiere llevar a todo el grupo igual [...] llevar la clase”. (entr.m.2 B-E4)
 “No se centra en un niño sino que los atiende a todos muy bien”. (entr.m.3 A-E2)
 “sabía captar [...] el ritmo de la clase”. (entr.m.1 B-E4)
 “No hay ningún niño que se quede atrás”. (entr.m.3 A-E2)

Todas estas características de su trabajo como docente, indicadas por padres, madres y alumnado, conducen a una valoración muy positiva, a nivel global, que ellos mismos reflejan con sus propias palabras:

“¡Fantástica!”. (entr. al.3 B-I4)
 “¡Es que Nuria es impresionante!”. (entr. m.5 A-E2)
 “Lo lleva muy bien”. (entr. m.1 A-E2)
 “Nuria... como que tiene más pedagogía”. (entr. m.1 B-E4)
 “Le pone muchas ganas”. (entr. p.2 A-E2)
 “Con Nuria estoy muy contenta”. (entr. m.2 A-I2)
 “A mí me parece muy buena”. (entr.m.3 A-E2)
 “He depositado mi confianza en la profesora”. (entr. m.3 A-I2)
 “No es una maestra, es una amiga”. (entr. m.2 B-I4)
 “Me gusta mucho cómo da las clases”. (entr. m.1 B-E4)
 “Hace de la Música un todo muy bonito”. (entr. m.3 A-E2)
 “Una profesional como la copa de un pino”. (entr. m.6 A-E2)

A continuación, en los cuadros 9 y 10, se recogen las opiniones aportadas por nuestros protagonistas sobre Nuria, delimitándose a través de ellas el perfil personal y pedagógico de esta profesora. Después de cada información se indica entre paréntesis y en negrita la entrevista de la cual ha sido extraída, seguida de las claves de los personajes que reiteran con expresiones similares la misma idea.

OPINIONES SOBRE EL PERFIL PERSONAL DE NURIA
SEGÚN EL ALUMNADO
“Es muy guapa” (entr. al.1 A-E2) (al.3 A-E2) (al.1 A-I-2) (al.3 A-I2) (al.3 B-I4) “Es muy buena” (entr. al.2 A-E2) (al.3 B-E4) (al.3 A-I2) (al.1 B-I4) (al.3 B-I4) “Graciosa” (entr. al.3 B-E4) “Es muy simpática” (entr. al.1 A-I2) (al.1 B-I4) (al.2 B-I4) (al.3 B-I4) “Me cae muy bien” (entr. al.2 A-I2) “Divertida” (entr. al.2 A-I2) “Cariñosa” (entr. al.2 A-I2) “Muy amable” (entr. al.1 B-I4) “¡Fantástica!” (entr. al.3 B-I4)
SEGÚN LOS PADRES Y MADRES
“Es estupenda, muy linda, muy todo, vamos” (entr. m.1 A-E2) “Muy simpática” (entr. m.1 A-E2) (m.4 A-I2) “Muy agradable” (entr. m.1 A-E2) (m.3 A-I2) “Tiene mucha ilusión” (entr. p.2 A-E2) “Derrocha una energía tremenda” (entr. m.3 A-E2) “Es más dinámica, más divertida [que Corina]” (entr. m.3 B-E4) “¡Es impresionante!” (entr. m.5 A-E2) “Con Nuria se divierten más [que con Corina]” (entr. m.5 A-E2) “Derrocha alegría y lo transmite en las clases” (entr. m.6 A-E2) “Los niños la quieren mucho, muchísimo” (entr. m.6 A-E2) “Me encantó cómo se lleva con los niños, cómo se enrolla con ellos, se pone a su nivel” (entr. m.1 A-I2) “Tiene mucha chispa” (entr. m.2 A-I2) “Con los críos es...¡un gusto!” (entr. m.1 B-I4) “Es un encanto” (entr. m.2 B-I4) “Lo vive y eso es fundamental” (entr. m.2 B-I4) “No es una maestra, es una amiga” (entr. m.2 B-I4)

Cuadro 9

OPINIONES SOBRE EL PERFIL PEDAGÓGICO DE NURIA
SEGÚN EL ALUMNADO
“Que nos enseña canciones” (entr. al.2 A-E2) (al.5 A-E2) (al.1 A-E2) “Que ponga tarea” (entr. al.2 A-E2) “Que sabe bien las notas y que es muy buena música” (entr. al.1 B-E4) “Enseña bien” (entr. al.2 B-E4) (al.3 B-E4) “Que enseña muy bien” (entr. al.1 A-I2) (al.2 B-I4) “Que da las clases muy bien” (entr. al.4 A-I2) “Que nos pone las cosas en la pizarra para que no nos liemos” (entr. al.1 A-I2) “Va [...] un poco lenta” (entr. al.2 B-E4) “Hace un poco de ruido en clase[...] con las palmas” (entr. al.3 B-E4) “Explica las cosas que menos sabemos[...] dándonoslo más sencillo” (entr. al.1 B-I4) “No tiene tanta paciencia como otros profesores” (entr. al.1 B-I4) “Cuando estamos en dudas[...] viene y nos lo explica mejor, nos lo vuelve a repetir” (entr. al.2 B-I4)
SEGÚN LOS PADRES Y MADRES
“Motiva mucho a los niños” (entr. m.1 A-E2) (p.2 A-E2) (m.2 B-I4) “Sabe cómo llevar a los niños” (entr. m.1 A-E2) (m.2 A-I2) (m.3 A-I2) “Los tiene siempre alertas y atentos” (entr. m.5 A-E2) (m.3 A-E2) (m.2 B-E4) “Sabe enganchar a los críos” (entr. m.4 A-E2) “¡...les da una marcha impresionante! Y les da mucho juego y se divierten” (entr. m.5 A-E2) “Transmite a los niños el gusto por la Música” (entr. m.3 A-E2) “No se centra en un niño sino que los atiende a todos muy bien”. “No hay ningún niño que se quede atrás” (entr. m.3 A-E2) “Quiere llevar a todo el grupo igual [...] llevar la clase” (entr. m.2 B-E4) (m.1 B-E4) “Se lo pasan muy bien” (entr. m.5 A-E2) (m.1 B-I4) “Les hace la clase muy amena” (entr. m.1 B-E4) “Anima muchísimo a los niños” (entr. m.6 A-E2) “Sabe poner disciplina” (entr. m.1 B-E4) “Es más rígida con la técnica del instrumento” (entr. p.3 B-E4) “Los tiene como más en tensión” (entr. m.2 B-E4) “Es más estricta” (entr. m.2 B-E4) “Los niños avanzan más lentamente” (entr. m.2 B-E4) “Con Nuria se divierten más” (entr. m.5 A-E2) “Sabía captar más el interés, la atención y el ritmo de la clase [que Corina]” (entr. m.2 A-I2) (m.1B-E4) “Más activa en clase [que Corina]” (entr. m.2 A-I2) “Es más perfeccionista [que Corina]” (entr. m.3 A-E2) “A veces me parece que insiste demasiado en algo” (entr. m.3 A-E2) “Se las prepara [las clases] y eso se nota” (entr. m.6 A-E2) “Lo lleva muy bien” (entr. m.1 A-E2) (m.2 A-E2) (m.2 B-I4) “Nuria... como que tiene más pedagogía [que Corina]” (entr. m.1 B-E4) “Le pone muchas ganas” (entr. p.2 A-E2) “Hace de la Música un todo muy bonito” (entr. m.3 A-E2) “Con Nuria estoy muy contenta” (entr. m.2 A-I2) “A mí me parece muy buena” (entr. m.3 A-E2) (m.1 B-I4) “Me gusta mucho cómo da las clases” (entr. m.1 B-E4) “Una profesional como la copa de un pino” (entr. m.6 A-E2)

Cuadro 10

El perfil personal de Corina queda reflejado por el alumnado mediante expresiones que a veces comparan la imagen que recuerdan de Corina con la de su actual profesora, Nuria. Así, es definida como una persona “tranquila” por dos de sus tres alumnos, probablemente en comparación con el carácter *enérgico* que otorgaban a Nuria. De la misma forma, la expresión de Pilar (al.3 B-E4) “no era muy graciosa” puede entenderse en contraposición a la calificación de “graciosa” que concedió a Nuria.

Para los padres y madres del alumnado era una persona “más suave [que Nuria]”, “muy dulce”, “con mucha paciencia” y “más seria en clase, menos expresiva [que Nuria]”. Como se puede observar es un tipo de personalidad totalmente diferente al de Nuria.

En el aspecto pedagógico, Corina es para sus alumnos y alumnas “más rápida” explicando las cosas en clase que Nuria. “Enseñaba bien”, “explicaba bien las cosas” y “cantaba muy bien”. También se señala que “siempre mandaba tarea”, probablemente también en contraposición a la postura de Nuria que no parece dar excesiva importancia al hecho de mandar tarea para casa.³⁵² Precisamente en el cuadro dedicado al perfil pedagógico de Nuria, se puede observar como una alumna realiza su demanda en este sentido: “Que ponga tarea” (al.2 A-E2)

Las opiniones de los padres y madres sobre las cualidades pedagógicas de Corina reflejan:

- Que avanzaba más rápidamente en los contenidos, aunque quizás con menor nivel de profundización.

“Iba avanzando más sin [...] hacer tanto hincapié” (entr. m.3 A-E2)

- Que no se adaptaba tanto a la edad infantil como Nuria. No motivaba tanto a los alumnos y alumnas ni conseguía captar su atención durante todo el tiempo.

“A Carlos no lo motivaba” (entr.m.5 A-E2)

“No sabía llevarlo como [Nuria]” (entr.m.5 A-E2)

“[Las niñas] ¡No venían tan contentas!” (entr. m.2 B-I4)

“No sabía captar tanto la atención de los chicos” (entr.m.1 B-E4)

- Que creaba un clima relajado en clase, dando más libertad a los alumnos y alumnas para manipular el teclado, ensayar, y estar un poco “más a su aire”.

³⁵² Más información en el apartado 2.4 Análisis e Interpretación de la Dimensión Socio-Educativa, 2.4.4.1 Acerca de la tarea.

“Les dejaba mucho manipular el teclado” (entr.m.3 B-E4)
 “Los dejaba un poquito más a su aire” (entr.m.3 A-E2)
 “le dejaba ensayar, repasar [...] le daba libertad para que ensayara *flojito* lo que quisiera” (entr.m.2 B-E4)
 “era más permisiva, les daba más libertad, más *dejar hacer*” (entr. m.3 B-E4)

- Que prestaba atención individualizada al alumnado, quizás en detrimento del trabajo en conjunto.

“la enseñanza que impartía era más personalizada” (entr.m.1 B-E4)
 “los niños con Corina no sabían tocar todos juntos” (entr.m.1 B-E4)

A continuación, en los cuadros 11 y 12, se recogen las opiniones aportadas por nuestros protagonistas sobre Corina, delimitándose a través de ellas su perfil personal y pedagógico. Después de cada información se indica entre paréntesis y en negrita la entrevista de la cual ha sido extraída, seguida de las claves de los personajes que reiteran con expresiones similares la misma idea.

OPINIONES SOBRE EL PERFIL PERSONAL DE CORINA
SEGÚN EL ALUMNADO
“Era tranquila” (entr. al.2 B-E4) (al.3 B-E4) “No era muy graciosa” (entr. al.3 B-E4)
SEGÚN LOS PADRES Y MADRES
“Corina era más suave [que Nuria] ” (entr.m.3 A-E2) “Era una chica encantadora” (entr. m.5 A-E2) “Era muy dulce” (entr. m.5 A-E2) (m.3 B-E4) (m.2 A-I2) “No se sofocaba, no se alteraba” (entr. m.2 B-E4) “Tenía mucha paciencia” (entr. m.3 B-E4) “Yo la veía bastante más seria en la clase, menos expresiva [que a Nuria]” (entr. m.2 A-I2)

Cuadro 11

OPINIONES SOBRE EL PERFIL PEDAGÓGICO DE CORINA
SEGÚN EL ALUMNADO
“Era <i>rapidilla</i> [en clase]” (entr. al.1 B-E4) (al.2 B-E4) “Explicaba bien las cosas” (entr. al.2 B-E4) “Enseñaba bien” (entr. al.3 B-E4) “Cantaba muy bien” (entr. al.3 B-E4) “Siempre mandaba tarea” (entr. al.3 B-E4)
SEGÚN LOS PADRES Y MADRES
“Corina me parece a mí que iba avanzando más sin [...] hacer tanto hincapié” (entr. m.3 A-E2) “A Carlos no lo motivaba [...] lo inhibía, lo cortaba” “No sabía llevarlo como ésta [se refiere a Nuria]” (entr. m.5 A-E2) “[Las niñas] ¡No venían tan contentas!” (entr. m.2 B-I4) “No sabía captar tanto la atención de los chicos” (entr. m.1 B-E4) “Les dejaba mucho manipular el teclado” (entr. m.3 B-E4) (m.5 A-E2) “Los dejaba un poquito más a su aire” (entr. m.3 A-E2) (m.5 A-E2) “Los niños estaban como más relajados” (entr. m.2 B-E4) “Corina le dejaba ensayar, repasar [...] le daba libertad para que ensayara flojito lo que quisiera” (entr. m.2 B-E4) “era más permisiva, les daba más libertad, más <i>dejar hacer</i>” (entr. m.3 B-E4) “Corina la enseñanza que impartía era más personalizada” (entr. m.1 B-E4) “Los niños con Corina no sabían tocar todos juntos” (entr. m.1 B-E4)

Cuadro 12

Resumiendo, parece ser que las grandes diferencias que se observan entre las dos docentes son en parte por su carácter, bien diferente, y en parte por su planteamiento sobre la docencia.

Se puede decir que Nuria es una persona perfeccionista en su trabajo, que intenta motivar al alumnado y captar su atención para realizar un trabajo en conjunto dentro del aula. Su carácter alegre y dinámico le lleva a mantenerlos siempre en un ambiente de juego y fantasía. Los padres y madres destacan la alegría que sienten los niños y niñas en la clase de Nuria, y cómo se divierten.

Corina destaca por su dulzura y su paciencia. Su forma de trabajo es más individualizada. Mientras ella centra su atención en cada uno de los alumnos y alumnas, los demás tienen libertad para tocar el teclado, ensayar...

Corina era más suave, **Nuria** quizás tiene un carácter ... **tiene más nervio** y es más de que **los niños estén absolutamente concentrados**, cosa que **Corina** creo que **los dejaba un poquito más a su aire**. (entr. m. 3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

Yo lo que ví de **Corina** era eso, que les dejaba **mucho más con el teclado encendido** a todas horas y **ellos tocando ahí a su aire**. Y de **Nuria** que **los tiene siempre alerta y los tiene atentos** [...] y les hace cosas para reír y... **se lo pasan muy bien**. **Con Nuria se divierten más**. (m.5 A-E2)

*** **

A mí **Nuria me gusta mucho** como da las clases. Me gusta mucho porque **sabe poner disciplina dentro de una clase**; a mí no me gusta que los niños vayan *a su bola*... Sabe también **captar muy bien la atención de ellos**, **les hace la clase muy amena**. **Corina también me gustaba mucho**. Era otra manera de enfocar la clase, pero no lo hacía mal tampoco. [...] **los niños seguían avanzando**... lo que pasa es que **Corina** tenía menos... **Nuria** como ha dado clase... **como que tiene más pedagogía**... **Corina** en ese aspecto **no sabía captar tanto la atención de los chicos**, no sabía organizar los juegos que **Nuria** organiza, (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

*** **

Rm: **Corina** trabajaba más de forma individual. [...] ¡Claro!, luego **el resto del tiempo era más libertad para ellos**, porque a **Corina** **no le molestaba que todos estuvieran tocando** y los niños **manipulaban, tocaban y ensayaban**. Y... ¡más libertad en ese sentido!, ¿no?. (entr.m.p.3 B-E4, 13/02/2002)

En cuanto a los contenidos, parece ser que **Corina** avanza en ellos más rápidamente, aunque con menor nivel de profundización, y **Nuria** va un poco más lenta, probablemente por el esfuerzo de intentar llevar a la clase en conjunto, además de ser más perfeccionista en su tarea.

Corina me parece a mí que **iba avanzando más** sin remachar tanto, **sin hacer tanto hincapié** a lo mejor en canciones que a veces no les salían bien... ¡**Ella tira para adelante!**!. **Nuria** quizás es **más perfeccionista** y hasta que no les sale bien... ¡**es más de insistir!**! (entr. m. 3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

Corina, la enseñanza que ella impartía era más personalizada, porque a cada niño le daba lo que necesitaba, **iba al ritmo de cada niño**. **Nuria** lo hace más a nivel de... es **como una clase**, y ¡**aquí todos vamos a ir al mismo ritmo!**! Que las dos cosas tienen su lado positivo y negativo, porque **los niños con Corina no sabían tocar todos juntos**, pero en cambio con **Nuria** sí... o sea que, **la otra manera [la de Corina] a lo mejor te causaba más satisfacción personal**, de que ella hacía **su ritmo**, él seguía y le iba dando lo que el niño... **lo que él iba pudiendo en cada momento**. Pero **aquí [con Nuria]** tiene [el niño] que ponerse al nivel de los demás: **unos tendrán que subir un poquito y otros tendrán que bajar, pero igualar la clase**. (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

En general, los padres y madres están satisfechos con la labor de ambas. Piensan que sus diferencias en la actuación docente, no constituyen impedimento para obtener los mismos objetivos, aunque sea “por distintos caminos”.

“A mí me gusta mucho Nuria. Me gustaba también mucho la otra chica que le dió clase: Corina. Como le decía al Director de aquí, que **eran estilos muy distintos, pero las dos me gustaba mucho cómo lo llevaban**”

“Es que **las personalidades son muy distintas** ¿no? (m. 3 A-E2)

*** **

A mí Nuria me gusta mucho como da las clases. [...] Corina también me gustaba mucho. **Era otra manera de enfocar la clase**, pero no lo hacía mal tampoco. (m.1 B-E4)

*** **

A mí me parece bien, bastante bien, lo que pasa es que el cambio de profesora... **no son profesoras que trabajen con el mismo criterio** ¿no? (m.2 B-E4)

*** **

Rm: **El profesorado, muy adecuado**, tanto Corina como Nuria, **cada una en un estilo** muy, muy diferente...

Rp: **Diferentes...**

Rm: ...pero, bueno. **Los resultados son buenos en los dos casos** [...]

El resultado que obtienen yo creo que es el mismo, **por distintos caminos**. **No me parece mejor ni uno ni otro**, para mí son los dos... (m.p.3 B-E4)

Quizá sea importante resaltar, al margen de las cualidades personales o profesionales de ambas profesoras, la mayor adecuación de Nuria a los principios pedagógicos buscados por Yamaha, sobre todo en cuanto a la motivación del alumnado y al principio de la enseñanza colectiva.

Cuando los padres y madres hablan de la diferente forma en que ejercen la docencia Corina y Nuria, unas veces se refieren a “estilos diferentes” y otras indican que ambas profesoras siguen “métodos diferentes”. Sin ánimo de ser exhaustivos con el lenguaje, pero intentando profundizar en el sentido que dan a la palabra “método”, se podría argumentar que para ellos “método” es sinónimo de “metodología” y de un cambio de enfoque en lo que llaman “estilo de enseñanza”. Efectivamente, la personalidad de cada una de las profesoras y probablemente su concepción del proceso de aprendizaje imprime diferencias considerables a la puesta en práctica de esa metodología en la que han sido formadas. Y parece ser que eso es lo que observan los padres y madres; a veces con tanta claridad que les parece un “método” distinto, es decir, que las diferencias de “estilo” llegan a ser tan marcadas, que trabajando con los mismos materiales, realizando las mismas actividades y dirigiéndose hacia los mismos objetivos, las acciones del aula aportan una visión real bastante diferente.

“Yo la verdad, he estado en las clases de las dos muy a gusto. **Quizás para estas edades el método de Nuria me parece mejor que el de Corina**, para estas edades. No sé yo ya un poco más mayores”. (entr. m. 3 A-E2, 09/03/2002)

*** **

“**Era otro método** [se refiere a las clases de Corina]” “Yo **sí noto diferencia**, pero lo que pasa es que **no sé que método es el mejor**, porque yo eso **lo desconozco**.” (entr. m.1 B-E4, 12/02/2002)

Se podría decir que la puesta en práctica de una metodología, por muy sistematizada que esté, depende en gran parte de la personalidad y formación del docente. Sus ideas previas sobre la enseñanza acompañarán a sus nuevos aprendizajes sobre la metodología concreta, en forma de currículum oculto, y eso determinará un “estilo docente” propio.

Veamos el de Nuria. Se le preguntó cómo trabajaba habitualmente en el aula:

En pequeño grupo.

En gran grupo.

Individualmente.

Otras formas.

Primeramente se aclaró el concepto de *gran grupo*, con el que nos referiríamos a trabajar con la totalidad de la clase, o sea, con los 6 niños en conjunto.

Rápidamente respondió que “en general, gran grupo”. Después realizó matizaciones, indicando que trabajaba con los niños y niñas utilizando las tres opciones ya que tocaban individualmente cuando se ya sabían la canción, y en pequeño grupo “a veces”, cuando realizaban *ensembles*.

“Sí, **en general gran grupo. Es lo que más trabajo**. Luego por ejemplo, cuando ya se saben a lo mejor la canción sobre todo en los primeros cursos, que les motiva mucho, pues **la tocamos individualmente, uno a uno, cuando ya está la canción montada. A veces en pequeño grupo, si unos tocan una cosa y otros tocan otra** [realización de *ensemble*]. Yo creo que trabajamos las tres opciones.” (entr.pr.1 04/05/2002)

Las palabras de Nuria sobre la puesta en práctica de esta metodología muestran las influencias que marcan su estilo de docencia.

- **El deseo de aplicarla según las indicaciones que ha recibido en los Cursos de Formación de Yamaha.** Quizás el ejemplo que aparece a continuación sea significativo de esto. En la metodología Yamaha las clases son colectivas, y uno de los objetivos que se persiguen es el de tocar en conjunto y practicar *ensembles*. Esto es difícil de conseguir, tratándose además de niños pequeños. Quizás haya sido uno de los mayores retos de Nuria.

“el pulso está ahí y tienen que tocar todos juntos eso es una cosa que... **ése es el Método.**” (entr.pr.1, 04/05/2002)

“Que supieran fraccionar la canción y que **tocaran** a lo mejor **dos compases todos juntos**, y que **volvieran a esos dos compases para profundizarlo.** [...] **en Yamaha te dicen: En este compás hay que insistir, porque hay un giro que no han trabajado nunca, o un acorde o lo que sea.** Se trata de cómo hacer tú que los niños trabajen eso: ¿individualmente o en conjunto?. **A mí me pareció entender que eso se tenía que trabajar en conjunto.**” (entr.pr.1, 04/05/2002)

“Al principio, cuando lo tuve que llevar a la práctica me costó mucho el hecho de que tocaran juntos; hasta que conseguí establecer las estrategias para que todos tocaran juntos, me costó. **Y que tocaran en ensemble me costó bastante al principio.** Los primeros años **era una lucha contigo misma** de buscar la forma de conseguir eso y... pero vamos, **al final las estrategias han funcionado.** [Nos reímos con complicidad, porque yo he sido testigo de la maestría con la que consigue captar la atención de todos los niños y hacerles trabajar juntos].” (entr.pr.1, 04/05/2002)

- **La influencia de la tradición docente por parte de su madre.** El contacto con su madre, que había dado clase en Preescolar, la había puesto en antecedentes sobre la forma de trabajar con los más pequeños. Nuria, tal y como ha sido reflejado en las opiniones de los padres y madres, es capaz de llevar a los niños y niñas al mundo de la fantasía, creando ella misma imágenes sugerentes que se unen a las aportadas por Yamaha. Un ejemplo puede ser cómo algo tan abstracto como las tonalidades se convierten en “familias”, y así para los niños y niñas la tonalidad de Sol Mayor pasa a ser la “familia” de Sol.

“siempre he estado en contacto con la docencia por mi madre, que además es una persona a la que **le gusta muchísimo dar clase** y está **realmente interesada por la Didáctica;** ella también estuvo un año en Preescolar. No tenía la especialidad y **su experiencia con Preescolar la marcó mucho** y **ella es muy comunicativa...** entonces **yo ya estaba muy familiarizada con muchas cosas,** por ejemplo esa motivación con el cuento primero, escuchar la canción... **¡las motivaciones y la forma de captar al alumnado!, ya yo estaba en antecedentes por mi madre** y todas las actividades me parecían estupendas”. (entr.pr.1, 04/05/2002)

“yo insisto mucho en el número de los dedos, como se confundían mucho a la hora de la **posición de las manos;** también con **respecto a las tonalidades** hago

mucho hincapié: *¡ésa es la familia de tal. Tiene tal sostenido! ... Con muchos cuentos... y la motivación*". [Nuria llamaba *familia de Sol* a la tonalidad de Sol Mayor...] (entr.pr.1, 04/05/2002)

- **El deseo de evitar que sus alumnos y alumnas se encuentren con los problemas que ella tuvo como estudiante.** Parece ser que Nuria realiza una docencia reflexiva, en la que relaciona las dificultades que encuentra en los estudiantes con las que ella misma tuvo; esto la impulsa a enseñarles a resolver dichas dificultades. De algún modo proyecta esa expectativa de éxito en sus alumnos y alumnas.

"yo recuerdo que cuando yo...[estudiaba] me decían los profesores: No empieces desde el principio. ¡Si el principio te sale, lo que no te sale es esto!. ¡Practica esto, sólo esto!. Entonces, yo era trasladar eso, que yo no hice, a las clases. Se trata de que trabajen lo que les pueda dar problema." (entr.pr.1, 04/05/2002)

"Que sepan cómo tienen que estudiar. Desmenuzarlo todo; aunque luego por supuesto, ¡claro! tienen que tocarla entera [la pieza de repertorio]. Creo que quizás otras profesoras no insistan tanto como yo en eso. Y yo insisto por mi propia experiencia, porque como a mí no me salían nunca las canciones enteras porque nunca hacía hincapié en lo que fallaba, pues es una forma de que a ellos no les pase... o quizás les pase, pero bueno". (entr.pr.1, 04/05/2002)

Se puede concluir por tanto indicando que aunque la metodología Yamaha presente un alto nivel de sistematización, las profesoras que imparten estas clases para niños y niñas reflejan en su docencia su propia personalidad, su formación musical, su trayectoria profesional y las influencias que han recibido y asimilado, incluida su Formación en Yamaha.

En el caso de Nuria, su "estilo docente" se caracteriza principalmente tal y como ella comenta en su entrevista, por la "captación del alumnado" en las clases, por fomentar la faceta lúdica y activa en el aprendizaje musical, y por insistir en que el alumnado *aprenda a aprender*, que "asuman la didáctica del aprendizaje".

"Creo que mi personalidad incide mucho en la captación del alumnado y que sea algo lúdico". (entr.pr.1, 04/05/2002)

*** **

"yo creo que a lo mejor yo imprimo el que asuman la didáctica del aprendizaje- que yo creo que eso se les quedará el día de mañana si siguen- más que el ser intérpretes". (entr.pr.1, 04/05/2002)

2.5.7 Acerca de la planificación y metodología

Desde la Central Yamaha en Japón un Departamento Pedagógico es el responsable de la planificación y elaboración de los materiales de esta metodología, así como de su revisión y de los cambios introducidos a partir de los resultados y la experiencia de todos estos años. Marcos trabaja con ellos.

El principio de esta metodología es la iniciación musical apoyada “en un instrumento como era el teclado electrónico”. (entr. d.Y, 08/05/2002)

En España surgen en primer lugar los Cursos de *Electone*, enfocados hacia adultos que deseaban aprender a tocar un instrumento musical de teclado como *hobby*.

Marcos destaca la importancia de este aspecto, de ofrecer a las personas la posibilidad de familiarizarse con la Música a través de un instrumento para poder disfrutar de ella. Indica que en otros países es frecuente y que en España en algunos lugares también se practica la música como disfrute en conjunto, como expresión del pueblo, pero es posible que no esté más generalizado por el desinterés que ha habido en nuestro país hacia la música por parte de los políticos, lo que se ha reflejado en nuestro sistema educativo.³⁵³

“Empezamos con los **Cursos de Electone**, que llamábamos a un órgano electrónico con dos teclados y un pedalero, con una **forma fácil de aprender** [...] para un tipo de **personas** que en muchos casos –hablo de **adultos** ahora- ellos **querían aprender el piano** pero en aquel momento **no había una metodología fácil para llegar a hacer algo que fuera de diversión o de hobby**, [...] **tocar es divertido, y las personas pueden hacer Música en casa**, ¿por qué no? Ser médico o fontanero y hacer Música. ¡Pero si eso se hace en todos los países! Fíjate **en Alemania** [...] Pues **casi todo el mundo toca algún instrumento y se junta la familia y hacen Música**. Y aquí hay sitios **en España**, donde depende de donde miremos, pues tocan en la guitarra unas bulerías o hacen un Zortzico con un acordeón, pero **no de una forma generalizada**, que todo el mundo lo haga, y **eso tendrá que ver pues con el sistema educativo** que haya en nuestro país, interno”. (entr.d.Y 08/05/2002)

En la evolución de la metodología, los alumnos y alumnas de *Electone* poco a poco han derivado a otros instrumentos como *Clavinova*³⁵⁴, pero lo más importante para Yamaha en España ha sido el desarrollo del Sistema de Enseñanza para niños y niñas.

³⁵³ Para más información ver el capítulo II “La enseñanza de la música en España”.

³⁵⁴ Pianos digitales de Yamaha.

Como ya se indicó anteriormente fue hace unos “15 años” (entr.d.Y), cuando instructores japoneses vinieron a nuestro país a impartir el primer Seminario sobre el Curso *Estrellita*. A partir de ese momento, gracias a Marcos, se sucedieron los Cursos de Formación de Profesores y se iniciaron estos Cursos para niños en las Escuelas Yamaha de nuestro país.

“lo esencial para nosotros y donde hemos llegado es al sistema de enseñanza [para niños y niñas] y **no a esa clase de adultos** que ya la teníamos hace mucho tiempo; **no es nada nuevo que con nosotros, con Yamaha, se puede estudiar como hobby para pasárselo muy bien;** pero para nosotros **lo más importante ha sido el sistema para los niños** y es donde cada vez estamos *creciendo* más, con niños de 4 años”. (entr.d.Y 08/05/2002)

Marcos insiste en la adecuada formación de los docentes de los más pequeños.

“ [...] porque **no es fácil, no es fácil. Para enseñar a los niños hay que saber muchísimas cosas;** hay que saber **Composición,** hay que saber **Estructuras, Formas Musicales...** ¡hay que saber tantas cosas! que yo cuando oigo a veces: **¡Pues bueno, al niño que le enseñe éste de quinto de piano, que ya sabe! Pues es una aberración tan grande** que caemos en lo que normalmente ocurre”.(entr.d.Y 08/05/2002)

Los niños y niñas formados en esta metodología según Marcos, después de haber tomado contacto con los acordes y las cadencias en forma de juego, son capaces de escuchar una simple melodía y ponerle la armonía correspondiente. El objetivo es que terminen realizando sus propias composiciones. Esto hace suponer que el profesorado también debe tener amplios conocimientos de armonía práctica y composición. Como muchas veces esos conocimientos no se han adquirido en el Conservatorio, o no han sido asimilados por el alumnado para esa práctica armónica rápida, Marcos forma a los futuros profesores de Yamaha en armonía, composición y las materias indicadas anteriormente.

“Ellos [los niños y niñas] van a reconocer, con una serie de juegos y más tarde cantando estas Tonalidades, con lo cual **los estamos preparando para más tarde escuchar una simple melodía y que ellos les puedan poner la armonía.** Esto puede resultar muy sencillo, pero **hay muchos profesionales que se dedican a la Música que no pueden hacerlo,** no sé si está bien decirlo o no, pero **ésa es la realidad.** Y los he visto incluso cuando doy clases a personas que vienen a hacer estos estudios y que **no saben dónde poner ese acorde acertado y práctico.** (entr.d.Y 08/05/2002)

Precisamente en los Cursos de Formación es donde a estos docentes les explican cómo poner en práctica la metodología, mediante el aprendizaje de la elaboración de Planes de clase. El cambio de actividad frecuente para los más pequeños; la participación en las actividades propuestas, incluidos los padres y madres, en un ambiente amigable; la enseñanza por imitación y la respuesta musical inmediata que esta técnica proporciona, son los principios más importantes que esta metodología propone.

En cuanto a los contenidos que se imparten en las clases de Música de *Estrellita*, a través de diferentes actividades, tal como explica Marcos en su entrevista, se canta por imitación, se cantan canciones con texto, se trabajan conceptos musicales de tipo expresivo, dinámico y agógico mediante el Solfeo Memorizado, y se tocan pequeñas melodías al teclado, de la misma forma, por imitación, introduciendo poco a poco a los niños y niñas en el mundo de la armonía práctica mediante el canto, así como en el reconocimiento de acordes y cadencias.

“Bueno, **en estos Seminarios** –creo que además es **lo más difícil** o lo que quizás más a los profesores les cuesta– [se les enseña] **cómo hacer un Plan de clase**. Este Plan de clase, si estamos hablando de los niños de 4 años, a un niño de esta edad no podemos tenerlo 15 minutos haciendo una canción o una pieza de Solfeo ¿no? [...] Entonces hay que hacer una **serie de actividades** [...] Y empiezan pues con un *Desfile* donde depende del profesor, pues se cogen de la mano, que esto ya ... pues hace que **todos seamos amigos, inclusive los padres** ¿eh? Y bueno, [...] cantando ya **canciones con textos** muy bonitos y canciones **muy bien grabadas** que a ellos les pueda llevar a una buena educación del oído” (entr.d.Y 08/05/2002)

*** **

“[...] como cualquier otra Metodología tenemos que **enseñar por imitación**. [...] **canciones con texto**, [...] **tocar por imitación, cantar por imitación** **pequeñísimas melodías** [...] . Eso lo hacemos **de una forma directa** [...] Ellos lo van a hacer de una forma práctica y al momento, en una respuesta rápida [...] con lo cual nos va a llevar a una educación del oído. Esto serían algunos de los contenidos. Luego hay otras piezas más largas, de unos 8 compases, 4 a 8 compases, que llamamos *Solfeo Memorizado* [...] Este tipo de Solfeo Memorizado, que es un desarrollo de estas otras pequeñas melodías que comentábamos antes [...] **conseguimos que los niños puedan apreciar la Dinámica**, puedan apreciar lo que es un *forte*, lo que es un *piano*, lo que es un *staccato*, lo que es un *legato*, y todo ello **desde temprana edad**, donde ellos **empiezan a amar la Música, donde ven que la Música es algo que les llega al corazón de esta forma**, [...] que ellos lo sientan, lo sientan en su corazón, [...] y luego llegamos al **teclado donde ellos van a tocar esas pequeñas melodías por imitación y por oído**; esto nos conduce a las **cadencias** que esto suena un poco fuerte, que los niños puedan entender qué es un primer grado, un cuarto grado, un quinto grado, porque primero empezamos con los grados tonales ¿no? y empezamos por supuesto con Do Mayor, Fa Mayor, Sol Mayor, La menor, Re menor... estos tonos, hasta dos sostenidos y dos bemoles **es lo que hacemos en estos dos años de Estrellita, que hablábamos desde el principio que son entre**

6-7 años y son esos tonos que estamos aprendiendo desde muy pequeños".
(entr.d.Y 08/05/2002)

Las Escuelas han evolucionado en nuestro país con los años hasta impartir los Cursos *Extensión* y *Avanzado* llegando a la enseñanza de la improvisación y la composición para niños, objetivo último para aquellos que comenzaron con 4 años el Curso de *Estrellita*. Como se puede observar es una metodología progresiva con una planificación de objetivos claros que conducen a la expresión del niño/a a través de la música, después de haber adquirido los rudimentos desde edades tempranas.

"¿Evolucionar? ¿Adónde hemos llegado? Pues estamos llegando a esta parte bonita de la enseñanza en los niños, que es la improvisación [...] y la composición para niños que se hace después de ese Curso del que hablaba: de Extensión, que pasamos al Curso Avanzado, donde trabajamos con esos niños que iniciaron Estrellita con 4 años, insisto, porque no podríamos tomarlos de 9 años, ya no funcionaría este Curso porque necesitan de esta preparación anterior para poder hacer sus melodías, sus composiciones, y una serie de arreglos, con todo aquello que han aprendido como hablábamos del Buenos Días ¿no? de las cadencias, poniendo acordes a esas melodías y haciendo en definitiva sus propias composiciones". (entr.d.Y, 08/05/2002)

En los libros de esta metodología figuran piezas compuesta por niños y niñas que han estudiado en Yamaha. Para Marcos es fundamental aprovechar el material que ofrecen estos niños y niñas con sus invenciones, ya que el espíritu infantil será captado por otros niños, llegará más rápidamente a ellos que otras composiciones creadas por adultos. El Departamento Pedagógico es el encargado de plasmar estas piezas en partituras y ubicarlas en el lugar adecuado dentro de los materiales pedagógicos del Curso, de acuerdo a su nivel de dificultad.

"De hecho muchas de las piezas que utilizamos en nuestros libros han estado compuestas por estos niños, porque ellos han sabido llegar a los niños mucho más rápido que nosotros mismos, porque son colegas y ellos son sus amigos y se transmiten sus cosas. [...] el Departamento que se dedica a plasmar esto en partituras, lo va a analizar, lo va a evaluar y lo va a poner en un momento donde estos niños puedan con ese tipo de dificultad que tenga lo que este niño ha compuesto; pero sí se va a utilizar [este material creado por los propios niños y niñas] y va a llegar a los niños, por lo que hemos dicho antes".
(entr.d.Y 08/05/2002)

La metodología Yamaha se caracteriza según palabras de los propios sujetos entrevistados, por ser:

- **Activa**, poniendo a niños y niñas en contacto con la realidad musical y prestando especial atención a la motivación hacia el aprendizaje.

Rp: “[...] están más **entretenidos**, [...] más movida, más **dinámica**, [...] más **motivante**. (entr.m.p.2 A-E2)

“es un **método práctico**” (entr. d.E.) (pr.1)

“el estudio de la Música es **muy directo** [...] tienen un **contacto con la música más real**” (entr. pr.3)

“Los niños **se lo pasan muy bien** con estos juegos [musicales] [...] están **hablando de Música desde el primer día y la están practicando**”. (entr. d.Y)

- **Lúdica** a la vez que formativa. El aprendizaje musical se realiza a través del juego; la metodología se adapta perfectamente a la edad del alumnado (a partir de 4 años).

“[...] *aprender la Música sin dolor*. [...] trabajar el ritmo, aprender el Lenguaje Musical, y además de una **manera lúdica**” (entr.m.2 A-I2)

Rp: “La forma de **enfocar los bloques, como es como un juego...¡estupendo!**” (entr. m.p.3 B-E4)

“No vienen a una clase tradicional de Música, sino que **vienen a jugar con la Música**. [...]” (entr. d.Y)

“es un Método en el **que disfrutas, aprendes**” (entr. pr.4)

“Para mí la Música tiene que ser **como un juego** [...] esa **forma jugada es lo que me gustó del Método Yamaha**” (entr. m.1 A-I2)

- **Global**. Se utiliza un **instrumento de teclado** como elemento motivador y herramienta para conseguir un aprendizaje musical global.

“**se trabaja todo** porque **escuchas** –trabajas el oído-, **cantas** –trabajas la voz-, y luego **tocas**”. (entr.pr.4)

“**aprenden solfeo**, pero a la vez **están tocando un instrumento** y a la vez que están **bailando** y están **cantando**” (entr.m.1 A-I2)

“me dijeron: *es que en Yamaha aparte de tocar, hacen expresión, bailan...¡y lo ví perfecto, vamos!*” (entr.m.2 B-I4)

- **Participación de los padres y madres en el aprendizaje musical** de sus hijos e hijas, creándose un clima afectivo propicio para la vivencia de la música en la clase y en el hogar.

“me gustó: primero, que **los padres podíamos ir y participar**, que **los niños así no se sentían solos**”. (entr.m.1 A-I2)

“se trata de que [...] **la Música y las clases de Música formen parte de su vida**. [...] **¿qué mejor manera que implicar a los padres?**”. (entr.pr.1)

“**un padre se siente orgulloso nada más de poder participar con el hijo** porque pocas son las actividades que son padre-hijo”. (entr.m.6 A-E2)

“yo creo que el Método lo que pretende es **que el padre se implique al cien por cien** y que **sepa por donde va el niño** y lo que el niño tiene que hacer, **lo que ha progresado, que en casa le exija que ensaye**”. (entr.m.3 B-E4)

“**sentirse parte de un grupo** [...] se establecen unos **nexos de unión** que relacionas con la actividad musical, y a veces ya **tocan juntos** [...] **¡Es que la Música forme parte de tu vida pero no individualmente!**” (entr.pr.1)

En esta metodología se planifican las clases secuenciando los contenidos de los diferentes niveles de los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, mediante la realización de actividades musicales que requieren la utilización de los materiales didácticos mencionados anteriormente. Esto queda plasmado en los Planes de clase de los que hablábamos.

Las profesoras a las que hemos entrevistado realizan su planificación de acuerdo a las normas que reciben en los Cursos de Formación.

Nuria indica que siguiendo estas directrices realiza los Planes de clase intentando cambiar a menudo de actividad, sobre todo con los más pequeños. Los contenidos y actividades vienen delimitados en las Guías del Profesor y en los libros del alumnado respectivamente. Para ella la experiencia y la práctica docente son la verdadera ayuda para realizar una planificación más flexible, permitiendo aprovechar al máximo los recursos ofrecidos, para que la práctica docente sea cada vez más efectiva.

Siguiendo un poco las directrices que nos dieron [en el Curso de Formación]. Siempre hay que **cambiar de actividad bastante a menudo**, sobre todo en los primeros, con los niños más pequeños. Ya en los más mayores puedes estar más tiempo con la misma actividad, pero en los más pequeños tienes que cambiar de actividad constantemente. Los **contenidos y las actividades** un poco van **marcadas por los libros**. **Al principio sí que estaba más limitada**, porque como que **no sabías las dificultades que te ibas a encontrar en cada pieza con los niños**. Ahora ya sabes que en tal pieza los niños tienden a equivocarse y a convertir la negra en blanca o a hacerlo con tal dedo, o a no hacer bien el

cambio, o algo que al principio pensabas que les iba a costar luego te das cuenta de que eso no les cuesta ¿sabes?, que **hay cosas que la práctica te la va dando e improvisas...** a lo mejor hay veces que tengo planteada una cuestión y... la solventan con facilidad, pues entonces a lo mejor introduzco algún elemento nuevo, o si hay veces que planificas y no te da tiempo... eso ya... ¡no sé! **Los recursos, por ejemplo ya no me hace falta apuntarlos.**" (entr. pr.1 04/05/2002)

Nuria es flexible en su planificación del tiempo en la clase; así lo manifiesta en su entrevista. Se habla específicamente del tiempo porque llama la atención observar que en sus Planes de clase aparece reflejado el tiempo exacto que debe durar cada actividad. Ella indica que es una forma de organizarse, y que en los Cursos de Formación les indican que lo hagan así, pero da a entender por sus comentarios que de acuerdo a la situación concreta, modifica si es necesario la duración de las actividades, e incluso hace adaptaciones sobre la marcha.

"Pues realmente **lo de los minutos es un poco para organizarte** ¿no? pero luego **realmente no lo sabes exactamente.** A lo mejor **una actividad que tú pensabas que ibas a hacer en diez minutos se te convierte en veinte;** incluso a veces hay Planes de Clase que **me propongo hacer un montón de cosas** y luego **a lo mejor solo hago una** porque de repente se ha complicado un poco la situación, y **otras veces** que a lo mejor planteo la clase y **nos sobra tiempo, a lo mejor introduzco una canción nueva...** o pensaba explicar una cosa y no me da tiempo, [...] **lo de los minutos te explican que lo hagas así, pero vamos, que si pusiera un guión, sería lo mismo.**" (entr.pr.1 04/05/2002)

Puede ser que el programar indicando el tiempo que va a durar la actividad tenga un sentido especial en el trabajo con los más pequeños. Quizá eso conciencie a las profesoras de la necesidad de cambiar con frecuencia de actividad, algo importante a estas edades para mantener un buen nivel de atención y concentración en el alumnado.

En el caso de Nuria ella indica que hay determinadas actividades que sabe que puede programar para cinco minutos, porque no duran más. Eso ocurre por ejemplo con el *canto por imitación*, en el que la profesora sabe exactamente la duración de las piezas que va a cantar, en *juegos al teclado* o en *Apreciación* ya que la duración de una audición activa de una pieza grabada también puede ser medida en el tiempo claramente. Sin embargo la flexibilidad se impone con actividades como las *piezas de repertorio* de teclado en las que "depende de las dificultades que te encuentres en ese momento".

"Tú más o menos sabes que una pieza de las de *canto por imitación* **no te ocupa mucho tiempo**, las de *apreciación*, sabes que **más de cinco minutos no te ocupan...**; luego ya **lo que sí varía más son las de repertorio.** Las de *juegos al teclado* tampoco ocupan mucho. Por ejemplo **puede haber una canción que de**

repente les motiva mucho: ¿La volvemos a tocar? ¡Pues sí,...! A lo mejor te alargas ahí un poco más porque eso ya es un poco jugar con la psicología de los niños. Pero a la hora de plantearlo sí que lo sabes, que 5 minutos para apreciación, 5 minutos para juegos al teclado. El *juego de los sacos*, por ejemplo, sabes que **no te ocupa más.** En fin que hay cosas que sabes que con 5 minutos más o menos... **¡entre que se quitan, se ponen, y hacen la actividad, a lo mejor se tarda más!** Luego ya las de *repertorio* sí que a veces [...] **depende de las dificultades que te encuentres en ese momento.**" (entr.pr.1 04/05/2002)

En la metodología Yamaha el programa a seguir en cada nivel del Curso *Estrellita* o *Infantil* está perfectamente planificado. El cambio de actividad en la clase de tal forma que en cada sesión se trabajen las diferentes áreas propuestas, y la repetición de estas mismas actividades durante varias semanas para que el niño/a las asimile, es algo que parece les inculcan en los Cursos de Formación. Nuria indica que es flexible con el tiempo porque le gusta *preparar y concluir* la actividad, ¡eso sin duda hace perder unos minutos más!.

"yo sé que a mí **me gusta mucho** lo que es la **motivación de entrada** y lo que es la **conversación para imbuirlos un poco en lo que se va a hacer**,[pausa] que la **actividad** es importante y como **la preparo** y luego como **la concluyo** o la cierro: ¡Ah, pues qué bien, pues una pegatinita porque nos ha salido muy bien! [pensando] y entonces ¡claro, ése es tiempo que a lo mejor se va de otra cosa!" (entr.pr.1 04/05/2002)

Nuria también flexibiliza el número de semanas que debe repetirse cada actividad. Dependiendo del tipo que sea, les aconsejan la repetición entre 6-8 semanas (en cada semana el niño/a tiene una sesión de clase). Indica que en los últimos Cursos de Formación a los que ha asistido Marta parece ser que intentan reducir el número de semanas que debe repetirse cada actividad. Nuria lo ve lógico "Yo me daba cuenta de que no me daba tiempo" a terminar el Programa.

"[Sobre el número de veces que se repite una actividad] **Seis semanas** las de *Juegos al teclado*. **Seis, ocho semanas las de Repertorio.** Creo que tengo eso en los apuntes, pero de todas maneras, cuando ha ido Marta, creo que ya **han variado, para intentar que sea más rápido, disminuir las semanas en las que se trabaja cada actividad;** la verdad es que depende. Ya son los casos concretos. **Y es que tampoco da tiempo. Yo me daba cuenta de que no me daba tiempo.**" (entr.pr.1 04/05/2002)

Para Nuria la experiencia es fundamental en la docencia. Controlar "muy bien una situación", da agilidad al desarrollo de la clase. En el caso de la metodología Yamaha, donde la enseñanza es fundamentalmente por imitación, las profesoras tienen que aprender a trabajar con los niños y niñas mostrando

los dedos de sus manos al aire, en espejo. Esto supone un gran esfuerzo mental. Cuando la técnica de enseñanza está asumida y las actividades a realizar ya se han hecho anteriormente con otros grupos de niños y niñas, es fácil pensar que la profesora se convierte en *experta* y todo fluye mejor. Posiblemente en menos tiempo se consiga más de los niños y niñas, ya que a estas edades son imitadores natos. Esa es la forma de pensar de Nuria.

“cuando empiezas a controlar muy bien la situación y no te tienes que preparar la canción que viene después porque ya sabes cuál es; de repente **te sobra tiempo...** [pausa] entonces **vas mucho más al grano porque sabes dónde se van a confundir**, sabes **en qué tienes que hacer hincapié**, y eso son cosas de las que **te das cuenta cuando estás volviendo a impartir la clase, en otro año, en otro curso.**

Yo estoy convencida de que **al principio en mis clases yo iba mucho más lenta** y que en mis clases **no tenía la agilidad que tengo ahora.** Pero porque cuando yo empecé a intentar por ejemplo, que ellos tocaran la mano derecha y yo la izquierda, o hasta que yo fui capaz de dominar con facilidad el espejo... [pausa] **cuando tú controlas bien todo eso tienes más facilidad para cambiar de actividad, sí**” (entr.pr.1 04/05/2002)

Curiosamente, esto es ratificado por la madre de una alumna quien, de forma espontánea, cuenta en su entrevista la diferencia que aprecia entre la enseñanza que recibió en *Diapasón* su hija mayor A. y la que está recibiendo ahora su hija Teresa, alumna de *Estrellita 2*. A ambas niñas les ha dado clase Nuria. Para ella ahora “tienen más ritmo a la hora de enseñar”.

“He observado **bastante cambio de cuando enseñaron a A. a ahora.** Ahora veo que **tienen más ritmo a la hora de enseñar** y tienen más Solfeo. O sea, **con A. la enseñanza era más relajada. No llevaban este ritmo y A. no tenía estos conocimientos con la edad de Teresa**, y es bueno porque aprenden más pero no creo realmente que sea tan necesario.” (entr.m.4 A-E2)

A Marta y a Mabel, en calidad de profesoras informantes, también se les ha preguntado cómo llevan a cabo la planificación de las clases y cómo ponen en práctica la metodología.

En los comentarios de ambas se puede apreciar que siguen las directrices marcadas en los Cursos de Formación. Ellas también indican como Nuria la necesidad del cambio frecuente de actividad, pero aportan un dato más: la sucesión de actividades no sigue un orden aleatorio; hay que combinar las actividades que requieran mayor nivel de atención y concentración por parte de los niños y niñas con aquellas que les proporcionen mayor placer y satisfacción.

Así, Marta indica que planifica procurando “alternar actividades de máxima concentración con otras de relax”. Por sus comentarios, considera actividades de máxima concentración el *Solfeo Memorizado*, quizás “lo que más les cuesta” y las *piezas de repertorio* de teclado. *Apreciación* o *cantar con texto* serían consideradas actividades más relajantes para el alumnado. Como indica: “El secreto está en alternarlas para sacar el máximo partido de ellos durante la hora” (entr.pr.3, 23/05/2002).

Como se puede observar, el cambio frecuente de actividades y la compensación en dificultad de las mismas a lo largo de la sesión de clase, son la clave de un adecuado Plan de clase para Marta, ya que esto favorecería la atención y concentración de los niños y niñas.

“En principio, en la primera planificación de la clase lo que me planteo es **alternar actividades de máxima concentración con otras de relax**. El niño llega de la calle, y tú de entrada **tienes que captar su atención**. Eso aquí se hace con un *desfile* y ya el niño sabe que está en la clase de Música [...] el concepto de decir: *oye, que ya estoy aquí preparado*. El niños viene fresco de la calle, y entonces **yo empiezo con lo que quizás más les cuesta, que es el Solfeo Memorizado**. Ya ahí, directamente al hacer el juego –yo vendo mucho la papeleta de: *¡son canciones pero con notas...!*– Y el niño funciona perfectamente. Esa es una actividad de Solfeo, de Lenguaje Musical, podríamos decir. **Después paso a una actividad de teclado, bien Juego al teclado o Repertorio**. Después de esto ya estamos prácticamente en la mitad de la clase, entonces **hago una pieza de relax, generalmente hago *Apreciación*, o *Cantar con texto***. Después **meto otra pieza de máxima concentración**: o tocar otra pieza al teclado, o enseñar algo nuevo, bien sea de teoría o de acompañamiento, de armonía, depende de si es *Infantil* o *Estrellita*, y ya luego **termino con una actividad que se vayan relajados, contentos...** Más o menos el planteamiento es por actividades relajantes y de concentración máxima. El secreto está en alternarlas para sacar el máximo partido de ellos durante la hora”. (entr.pr.3 23/05/2002)

Mabel sigue el mismo criterio en cuanto a la planificación de las clases: “combinar las actividades” alternando las “fáciles” con las “difíciles”. Lleva poco tiempo dando clase en *Diapasón* e indica que tardó en organizar de esa forma los Planes de clase aunque se “lo habían dicho en Madrid”. Por sus comentarios, considera las actividades referidas al teclado como “difíciles”, de la misma manera que Marta las consideraba de “máxima concentración”. A Mabel le gusta terminar las clases con una actividad de canto. Tanto ella como Marta coinciden en que las actividades de canto son más relajadas para el alumnado.

“Entonces yo primero cojo –al principio me programaba *mal* por así decirlo – el orden, que *si ahora meto esto, ahora esto otro...* Pero después digo: *¡vamos a ver, voy a combinar las actividades! Si empezamos por el teclado que requiere*

más concentración, a continuación voy a poner una actividad por ejemplo de cantar: “Solfeo Memorizado”, después voy a poner: “vamos a tocar juntos”, después... y **voy intercalando**; que aunque me lo habían dicho en Madrid y me habían dado una hoja diciendo: *actividad más fácil, más difícil...* de primeras no lo hice así porque no estaba yo todavía muy centrada. **Ya sí me las programo y empiezo siempre con la actividad más difícil, más fácil, más difícil, más fácil...** así, y **terminar siempre con algo... ¡en todos termino con algo de cantar!**” (entr.pr.4 14/05/2002)

También se planifica la promoción del alumnado. Sobre evaluación sólo nos ha hablado Marcos, por lo cual los datos que hemos obtenido corresponden a la generalidad de las Escuelas Yamaha, y no concretamente a *Diapasón*.

Según indica Marcos, cuando se termina el Curso *Estrellita* se realiza el examen del *Grado Básico*, que confirmará el progreso adecuado del alumnado para así poder pasar a realizar el siguiente Curso: *Extensión*. En este examen, como en una clase más, se verán todas las materias que ha estudiado el alumno o alumna a lo largo de los dos años, y se observará si está preparado para pasar al Curso siguiente. El examen también servirá para enfocar el trabajo posterior con cada alumno o alumna de acuerdo a sus progresos realizados.

“Tenemos un **sistema de exámenes para todos los Cursos** donde precisamente con niños pequeños [...] vamos a **ver todos los contenidos que han hecho durante el Curso**: cantar con texto, los acordes... [...] **Todas las materias** que hemos visto las vamos a ver en estos exámenes.” (entr. d. Y. 08/05/2002)

“[...] vamos a hacer una **evaluación de una clase**, realmente como si fuera una clase más pero aunque **cada alumno vaya a hacer todas estas actividades y sepamos y sepan ellos y sepan sus padres** que estarán allí, **lo que han hecho durante todo este tiempo**”. (entr. d. Y. 08/05/2002)

“El **propósito de este examen**, que llamamos como te decía *Curso o Grado Básico*, no es otra cosa que **confirmar el progreso del alumno después de estos dos años de estudio en el Curso Estrellita**. Éste también ayudará a calificar la nota - la nota del estudio- y los alumnos en el futuro. Pues **esto es tan importante como saber ¿dónde vamos a llegar con el alumno? ¿cómo le vamos a seguir enseñando? ¿Qué otras cosas? ¿cómo vamos a poder enfocarle en este curso** del que hablábamos antes: *Extensión?*” (entr. d. Y. 08/05/2002)

2.5.8 Acerca de los resultados de la Enseñanza Musical Yamaha

Iniciaremos este último apartado de la Dimensión Metodológica comentando los resultados de la enseñanza musical Yamaha según las aportaciones extraídas de la entrevista de Marcos, director de Yamaha-España.

- La oportunidad de entrar en contacto con la música desde edades tempranas, siguiendo el Sistema de Enseñanza Musical Yamaha, contribuye a la formación integral de la persona, al desarrollo de su sensibilidad, y es un beneficio global que recibe el individuo a largo plazo, con independencia de que llegue a ser músico profesional o no.

*“unos padres que llevan a un niño con 4 años a una Escuela [Yamaha] o es porque quieren, realmente tienen un **deseo**, una aspiración de que sus hijos hagan Música de una forma especial [...] y que sean o no Músicos pero que **tengan una sensibilidad especial** [...] Desde luego no voy a contarte que esto está más que publicado, **la ayuda que va a representar la Música [...] para su integridad, su forma de ser en la vida, funcionar de otra forma;** y ya **no hablamos sólo de la Música,** [...] sino de toda la demás ayuda que tienen para el resto de su vida. Es algo que también **dentro de la filosofía Yamaha se dice: lo que va a significar en sus corazones y lo que se van a acordar toda su vida de estos principios que han tenido en la Música**”. (entr.d.Y. 08/05/2002)*

- Yamaha considera como un resultado, dentro de su filosofía de “Música para todos” que las personas formadas en este Sistema, aunque no lleguen a ser concertistas o compositores, adquieran un conocimiento musical suficiente para poder disfrutar de la Música en su vida, al nivel que ellos elijan, desde la comprensión del entramado musical y la satisfacción de poder expresarse a través de un instrumento.

*“no es porque vayamos a hacer compositores - también podrían serlo - sino que **con sus estudios más tarde, si se dedican a la Música** y son profesionales, **van a poder entender muy bien cualquier cosa que toquen** de cualquier compositor”. (entr.d.Y. 08/05/2002)*

- Pero quizás el “resultado final” de este Sistema de Enseñanza, tal y como indica Marcos en su entrevista, sea el JOC (Junior Original Concert), donde los niños y niñas que han estudiado siguiendo los Cursos de Yamaha, presentan en concierto sus propias composiciones.

*“Los **resultados del Método** nos lleva a hablar de **Conciertos** como los que se han hecho aquí **en España en el Teatro Real, en el Escorial, en el Palau, en el Auditorio Nacional...** ¿Y cuál es el resultado final? Pues **estos niños que hablamos del JOC** [Junior Original Concert], que **no solamente tocan bien el piano, o tocan bien el órgano,** **sino que lo que tocan son sus propias composiciones.** Este es el resultado: que ellos **pueden llegar a componer y a mostrar sus propias composiciones,** bien **tocando en pequeños grupos, o bien con Orquesta Sinfónica.** Yo creo que no está mal el resultado.” [...] “Y **para eso tenemos que haber seguido este Plan de Enseñanza** porque si no hemos conseguido que este niño tenga ese **oído,** que ese niño consiga **reconocer estos acordes,** difícilmente puedo [...] **enseñarle a hacer esos pequeños arreglos,** y mucho menos esas **improvisaciones** como vemos que trae este **final de estos**”*

estudios con la Composición para niños y estos Conciertos que se están haciendo en el mundo entero con las grandes Orquestas y grandes Directores". (entr. d. Y. 08/05/2002)

Efectivamente esto es conocido por todos ¿quién no ha visto, aunque sólo sea en la televisión, alguno de estos conciertos con niños y niñas japoneses como solistas, tocando maravillosamente? La pregunta sería quizás ¿qué tipo de resultados se consiguen en España, considerando que no tenemos la tradición de los países orientales en este tipo de metodologías de iniciación musical a través de un instrumento desde edades tempranas?

Marcos contesta a nuestra pregunta indicando que en España se van apreciando "resultados poco a poco, aunque tengo que decir que no sin esfuerzo". (entr. d. Y. 08/05/2002)

Evidentemente en *Diapasón* no hemos podido comprobar esos "resultados finales" de los que habla Marcos, debido a que es una Escuela *joven*, en la que los niños y niñas más avanzados están realizando el Curso de *Extensión*.

Sí se puede hablar de otros resultados más cercanos y sobre todo se puede expresar la opinión que tienen nuestros protagonistas sobre esta cuestión.

Marta (pr.3) y **Mabel** (pr.4), que llevan relativamente poco tiempo dando clase en Yamaha, hablan de los resultados de esta metodología según sus propias concepciones o por lo que han leído sobre el tema. Así Marta comenta el desarrollo del oído propiciado por la educación musical temprana, mientras Mabel indica que ha leído sobre la adecuada preparación que consigue el alumnado de Yamaha y los resultados del Método.

"yo sé que los chavales **aquí empiezan con cuatro-cinco años**, incluso este año ha empezado un grupo con tres, [...] y sé que estos chavales de entrada **tienen el oído bastante desarrollado en comparación con los niños de su edad.**" (entr.pr.3, 23/05/2002)

*** **

"He leído, **he estado leyendo en libros** algunas cosas [sobre los resultados de la metodología Yamaha]: **que la gente sale muy preparada**, que **con corta edad** ya incluso **dan conciertos**, que es increíble **cómo aprenden, todo de oído...**" (entr.pr.4, 14/05/2002)

Para **Nuria** (pr.1) los resultados de la formación musical de estos niños y niñas según el Sistema de Enseñanza Yamaha se verán a largo plazo. Según ella tendrán "mucho más capacidad de improvisación, [...] de análisis formal"

“Pero yo creo, con respecto a cómo se verán los resultados de la enseñanza que han tenido aquí en Yamaha, [...] eso no se ve al principio, se ve a la larga, porque es algo que ya se convierte en parte de ti y esos niños tendrán mucha más capacidad de improvisación, de análisis de canciones, de análisis formal...” (entr.pr.1, 04/05/2002)

Gabriel opina como ella. Los resultados de la enseñanza musical Yamaha se obtienen a largo plazo, con el desarrollo del oído y de la sensibilidad musical.

“Bueno, centrándonos en Estrellita creo que los resultados se ven a muy largo plazo, tanto padre como alumno. [...] Yo creo que el resultado se ve cuando el niño sea ya un adulto y desarrolle su oído y desarrolle el sentimiento musical, podemos decir de alguna forma. Entonces creo que va a ser cuando se vean los resultados.” (entr.d.E, 12/07/2002)

Pero también se habla en las entrevistas de resultados a corto plazo: los niños y niñas de la Escuela *Diapasón* que se presentan a las pruebas de acceso al Conservatorio suelen superarla sin problemas y después realizan adecuadamente sus estudios musicales. Para Gabriel esto es debido a que la Música ya forma parte del niño/a, es algo muy natural para él, puesto que la ha vivido desde corta edad. Marta piensa igualmente que estos niños y niñas acostumbrados a imitar y a cantar libremente, tienen más facilidad para superar una prueba musical.

“los resultados a corto plazo pues son que los que van al Conservatorio, que está pasando, que empiezan aquí con 3-4 años y luego pasan al Conservatorio, van todos fenomenal... ya la semilla está brotando y la música, al vivirla desde tan corta edad pues no es como cosa rara, no es como el que llega con 8 años al Conservatorio y la Música le suena a chino, sino que ya la Música le suena como algo propio y es la mejor forma de asimilar las cosas, cuando las ves como algo propio.” (entr.d.E, 12/07/2002)

“Sí, pasan la prueba y luego durante los cursos [del Conservatorio] van todos bien.” (entr.d.E, 12/07/2002)

*** **

“por ejemplo la prueba del Conservatorio que se realiza a los ocho años, por lo visto la superan sin ningún tipo de problemas porque están acostumbrados a imitar cualquier tipo de frase musical, a cantar con total libertad, a entonar, ¡en fin! Yo creo que los resultados son bastante positivos.” (entr.pr.4, 14/05/2002)

No tenemos datos sobre qué piensan los profesores del Conservatorio al respecto. Sí podemos ofrecer la opinión de Gabriel. Como la Escuela de Música *Diapasón* está ligada a una tienda de venta de instrumentos, es inevitable que aunque los niños y niñas dejen de estudiar allí, los padres y madres sigan acudiendo a la tienda. Parece ser que son ellos los que indican cómo van sus hijos e hijas en el Conservatorio. Precisamente en la tienda, Gabriel ha tenido la oportunidad de hablar también con alguno de los profesores de Conservatorio, y parece haber observado una actitud contraria a que los niños y niñas reciban Música en *Diapasón* antes de entrar allí.

“Lo sabemos **por los padres** [que los niños y niñas van bien en el Conservatorio]. Los **profesores** normalmente son **reacios** a estas cosas. **Son celosos** y alumnos que vienen a la Escuela **parece que los están malformando** y **que ahora ellos tienen que hacer una labor en contra**, y yo no creo que eso sea así.

Entonces **yo a los profesores no les pregunto por los alumnos de la Escuela** porque **creo que puede ser contraproducente**. Los ignoro. No digo: *Oye, ¿cómo va fulanito de tal, que estuvo aquí unos años...?* No, porque parece que va en su contra. Así que los ignoro y **ni les pregunto ni hablo casi de la Escuela.**”
(entr.d.E, 12/07/2002)

En cualquier caso, habría que decir que los niños y niñas al pasar al Conservatorio sufren un cambio en el Sistema de Enseñanza que pensamos puede afectar a su rendimiento o a su actitud hacia la Música. Nuria habla sobre este tema en su entrevista, indicando que algunos niños y niñas que han tenido interés por entrar en el Conservatorio, “se han estrellado” por no adaptarse al cambio.

“hay **niños que querían entrar en el Conservatorio. Algunos se han estrellado** porque de la **mentalidad** de aquí, a llegar **allí, ¡tan rígidos!**, pues les ha costado”. (entr.pr.1, 04/05/2002)

También indica que otros niños y niñas optan por continuar los estudios en *Diapasón* y no entrar en el Conservatorio. Para ella consiste en una elección del Sistema de Enseñanza, teniendo en cuenta lo que quieren que represente la Música en sus vidas. En la metodología Yamaha, en los niveles más elevados, aumenta el contenido de Lenguaje Musical y de análisis formal de la Música, pero sin abandonar el aspecto lúdico. El horario sigue siendo de una clase semanal. En el Conservatorio en cambio, la exigencia es mucho mayor. El horario aumenta considerablemente y la dedicación del niño/a a la Música también debe ser más intensa. Para Nuria, escoger Yamaha es elegir “que la Música esté en tu vida sin que seas esclavo de ella.”

“Y hay niños que no quieren seguir con la enseñanza del Conservatorio y siguen con nosotros ¿no? Por ejemplo los de *Extensión*, los de *Infantil 6* y en general pues **porque sigue siendo una actividad lúdica pero muy formativa porque ya ahí tienen una capacidad de abstracción de las piezas, de **análisis**, porque las piezas se analizan formalmente ya en *Extensión* y en *Infantil 5* y *6*: *esto es A, esto es B, esto es A’...* Eso se trabaja ya en esos Cursos. Las secuencias: *eso es una secuencia*. Se repite constantemente. **Ya hay un contenido de Lenguaje Musical más importante pero todo sigue siendo lúdico. ¡Claro, es una hora semanal**, tampoco puede ser muy ... **es una forma de que la Música esté en tu vida sin que seas esclavo de ella!** Porque claro, si tú estás en el Conservatorio en ese nivel, pues ya tendrías a lo mejor tres horas de Lenguaje Musical más no sé cuanto de piano, más si ya empiezas con Armonía, o Coral, ¿sabes? ya es... **una cantidad de horas que tienes que dedicarle que a lo mejor no te compensa tanto. Esto es una forma de que esté en tu vida sin que seas esclavo**”. (entr. pr. 1, 04/05/2002)**

De los grupos observados en el estudio, una alumna del Curso *Infantil*, Lina, había realizado la Prueba de acceso al Conservatorio al terminar *Infantil 3*, con 9 años, y no la había superado; continúa estudiando en *Diapasón*. Y un alumno del Curso *Estrellita*, Pablo, al finalizar *Estrellita 3*, recién cumplidos los 8 años, había realizado igualmente la Prueba de acceso al Conservatorio superándola brillantemente e indicando su madre la perfecta adaptación del niño al Sistema de enseñanza del Conservatorio³⁵⁵; continúa además con sus clases de *Estrellita 4*.

Estos son los datos de los que se dispone en el momento de la finalización de nuestras entrevistas. Conviene sin embargo continuar el seguimiento de los distintos grupos para observar si hay más niños y niñas que se presentan a la Prueba de Acceso al Conservatorio al finalizar el año académico 2001/02 y saber cuántos alumnos y alumnas de los grupos estudiados permanecen en *Diapasón* una vez finalizado el estudio.

Puede ser significativo del éxito de esta metodología que el alumnado termine los Cursos propuestos y no haya abandonos. Pensando en ello, se preguntó a Gabriel por los datos del alumnado de la Escuela *Diapasón*.

La Escuela de Música empezó a funcionar en el año 1995, con quince alumnos aproximadamente, impartándose en ella el primer nivel de los dos Cursos propuestos por Yamaha para niños: *Estrellita* e *Infantil*, además de clases para adultos. A partir de ahí, evoluciona “cada año a más, poquito a poco” (entr.d.E, 12/07/2002).

³⁵⁵ Ver apartado 2.3.3.2 Opiniones sobre la situación actual de la enseñanza musical, del presente capítulo.

Después de siete años, la Escuela cuenta ahora con unos setenta alumnos aproximadamente. Es curioso observar cómo en los últimos niveles el número de alumnos y alumnas disminuye considerablemente: dos alumnos en el segundo nivel de *Extensión* y uno que cursa el 6º año de *Infantil*.

También en los grupos observados hay diferencias en cuanto al número de alumnado; hay más en los primeros niveles que en los últimos de cada Curso. Convendría igualmente indagar sobre el número de alumnos y alumnas que tenían los grupos llamados B en los primeros niveles.

Grupos A (*Estrellita A* e *Infantil A*): 6 y 4 estudiantes respectivamente.

Grupos B (*Estrellita B* e *Infantil B*): 3 estudiantes en cada uno de ellos.

Gabriel indica en su entrevista que hay pocos abandonos. Parece ser que los alumnos y alumnas del Curso *Estrellita* suelen completar los cuatro niveles, y que en cambio en *Infantil* cuesta más que hagan los seis niveles del Curso. Gabriel piensa que influyen dos factores fundamentalmente: la edad de comienzo y la mayor implicación de los padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas en el caso de *Estrellita*.

“[Suelen **completar el Curso**] más en *Estrellita*. Aunque en los dos casos la verdad es que **hay pocos abandonos**, relativamente pocos abandonos.”

“[Causas de que haya **más abandonos en Infantil**] a la edad. El hecho de **que no vengan con los padres, pues son más libres y están menos vigilados**. En *Estrellita* pues lo trae la madre, parece que está más encima...[silencio].”
(entr.d.E, 12/07/2002)

Conviene indagar más sobre el tema porque puede ser que la edad de 8-9 años marque una ruptura en el seguimiento de la metodología Yamaha, por el posible ingreso de parte del alumnado en el Conservatorio. Esto supondría que los niños que comenzaran *Estrellita*, debido a la prolongación en el tiempo de dicho Curso³⁵⁶, terminarían con 8 años, y si ingresaran en el Conservatorio ya no se matricularían en *Extensión*. En el Curso *Infantil*, ocurriría que con 8-9 años estarían cursando el segundo o tercer nivel, teniendo en cuenta nuevamente la prolongación del Curso en el tiempo, por lo que efectivamente, como indica Gabriel, sería más fácil que no terminaran, es decir, el ingreso en el Conservatorio podría provocar abandonos sin haber finalizado el Curso *Infantil*.

Pero quizás lo importante sería entender que el niño o la niña que se matricula en *Estrellita*, para obtener los beneficios de la metodología Yamaha, debería completar también los Cursos de *Extensión* y *Avanzado*. Sería entonces

³⁵⁶ Ver apartados del presente capítulo 2.5.2.1 y 2.5.2.2 referidos al análisis e interpretación de entrevistas, y 3.6.2 referido a la información extraída de conversaciones informales.

cuando se podrían evaluar los resultados finales. Completando sólo el Curso *Estrellita*, el objetivo de esta educación musical queda *truncado*, pasando a convertirse en un mero “puente” hacia la educación musical reglada. Aunque esto no esté nada mal, y ya sea un resultado en sí mismo, como indica Marta en su entrevista, pensamos que desvirtúa el sentido de dicha metodología.

“si se quiere pensar que es un **Método que puede servir como puente o trampolín a una educación mucho más** digamos **especializada**, de piano o de otro instrumento, pues por qué no. [...] yo te hablo de la experiencia que tengo y de las edades que trabajo”. [*Estrellita*] (entr. pr. 3, 23/05/2002)

Lo mismo se podría indicar con respecto al Curso *Infantil*, ya que si no se completan los seis Cursos, no se llegará a obtener el nivel musical que la metodología Yamaha propone.

2.5.8.1 ALGUNOS RESULTADOS “PALPABLES” A CORTO PLAZO

A pesar de todo lo indicado, se observan resultados a corto plazo, referidos sobre todo al desarrollo del oído y de la sensibilidad musical.

De esta forma, en nuestras entrevistas hemos podido captar cómo cuando pedíamos a algún alumno o alumna que tocara para nosotros alguna pieza al teclado, siempre se han mostrado dispuestos, y lo han hecho de memoria, sin darle ninguna importancia al hecho, como algo natural, de forma relajada, y disfrutando. Incluso hemos podido escuchar algunas improvisaciones de los alumnos y alumnas.

No tenemos ejemplos de todos porque no siempre era posible pedirles que tocaran, ya que dependía del lugar donde se estaba realizando la entrevista o del tiempo del que se disponía; pero se pueden ofrecer algunos ejemplos que ilustrarán a qué nos referimos.

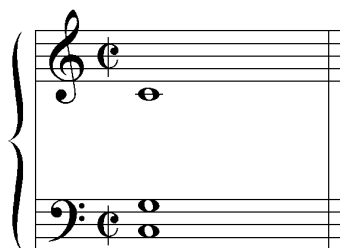
Ejemplo 1: Silvia y La marcha de las abejas

El ejemplo corresponde a Silvia, alumna del Curso *Estrellita 2*, de 6 años de edad. Es una niña que muestra siempre mucho interés por todas las actividades musicales que se realizan en clase. Su madre indica que lo que más le gusta en casa es tocar el teclado.

Al finalizar la entrevista, realizada en una clase de *Diapasón*, le pedí que tocara al teclado una de las canciones que le gustaran.

Silvia eligió una *Pieza de Repertorio: La marcha de las abejas*. La tocó asombrosamente bien, si consideramos la edad que tiene.

Colocó sus manos correctamente en el teclado, en la posición del pentacordo de Do M. y realizó un primer acorde de prueba, algo tímidamente, tocando Do en su mano derecha:



A continuación inició la canción sin titubear y mantuvo el tempo perfectamente desde el comienzo hasta el final de la pieza. Por supuesto tocaba de memoria. No teníamos allí el libro ni ella lo demandó.

Se presenta la partitura de la *Pieza de Repertorio* tocada por Silvia. Aunque se puede observar que en los compases 5-8 no aparece escrita la mano izquierda, ella tocó en todo momento con ambas manos y utilizó perfectamente los acordes de tónica y Dominante en el acompañamiento a lo largo de toda la canción.

Viendo que lo hacía con tanta soltura, le pedí que tocara la canción de nuevo, esta vez cantando la letra a la vez. Accedió rápidamente. En la grabación se observa cómo a veces hay una pequeña desincronización entre la mano izquierda y la derecha, pero logra mantener de forma aceptable también el tempo durante toda la canción. Su entonación y la adecuación de la voz con el *toque* son buenas. Únicamente en el compás 8, mientras su mano derecha toca lo escrito en la partitura, su voz entona el compás 4, es decir, canta Mi-Do-Doo, mientras toca Do-Mi-Doo. Su oído enseguida le hace corregir. Repite el compás 8 adecuando su voz a las notas que toca en el instrumento.

HONEYBEE MARCH MARCHA DE LAS ABEJAS



Allegretto marcato
mf

To the bee-hive, one by one. Buzz, buzz, buzz, day is done.
Las a-be-jas, mar-cha-rán, al rit-mo, del com-pás.

Make a "Bee-line" for the hive. Buzz, buzz, buzz, it's past five.
For-ma-di-tas, Le-va-rán, ri-ca miel, al pa-nal.

© Copyright 1980 by YAMAHA Music Foundation
All Rights Reserved. International Copyright Secured

Words by Yasuyuki Ouchi
Old Song, "Canción Antigua"
English & Spanish Words by YAMAHA

Figura 33. Libro del alumno Estrellita 2. p.16. Yamaha Music Foundation

Se reproduce a continuación el fragmento de la entrevista en el que se pide a la niña que toque la canción.

E: "¿Cuál es la canción que más te gusta tocar al piano?"

R: "La de las abejas".

E: "¿Y me la tocarías?"

R: "Sí".

[Toca la canción de las abejas manteniendo muy bien el *tempo* y sin confusiones. Queda recogida en la cinta de cassette.]

E: "¿Y la tocas cantándola?"

R: "Sí".

[Lo hace muy bien también. Sólo tiene problema de afinación de la voz en el último compás, ya que entona las notas de la pregunta (compás 4) en vez de la respuesta (compás 8). Al tocar las notas y cantar al mismo tiempo, se da cuenta del error y ajusta la afinación. Aparece registrado en la cinta de cassette]

E: "¡Muy Bien! Muchas gracias, guapa".

[Le doy un beso y salimos de la clase] (entr.al.1 A-E2, 09/03/2002)

Puede ser un ejemplo de la interiorización de lo aprendido en la clase de Música, del desarrollo del oído y de la ayuda que supone tocar un instrumento de teclado para el aprendizaje de la música a nivel global.

Ejemplo 2: El canto afinado de Mamen

El ejemplo corresponde a Mamen, alumna del Curso *Estrellita 2*, de 6 años de edad. Es una niña a la que se ve disfrutar mucho en las clases de Música. Es activa y participativa. Su madre, sin embargo, se queja de que cuando se sienta a tocar el teclado en casa “tiene más tendencia a tocar la [canción] más fácil”. Indica que “no tiene constancia [...] ni paciencia” para practicar “algo que le cueste trabajo”. (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

Nos encontrábamos en un aula de la Escuela de Música *Diapasón*, Mamen, su madre y yo. Entrevisté primero a Mamen, y al finalizar le pedí que me dijese cuál era su canción preferida de teclado. Ella contestó cantando la canción *Sube y baja* con nombre de notas. El canto era afinado y respetaba el *tempo* en general, aunque lo precipitaba un poco después de los silencios. A continuación le pedí que la tocara al teclado. Ella colocó su mano derecha correctamente en el pentacordo de Do M y después realizó su cambio de posición suavemente al pentacordo de Sol, en el segundo compás (es necesario hacer un cambio de posición de dedos: la nota Sol del segundo compás se tocará con dedo 1). De la misma forma cambió de nuevo la posición de la mano en el cuarto compás para volver a colocarla como estaba al comienzo de la canción. El *tempo* no era exacto, posiblemente porque la niña todavía estaba pendiente del cambio de posición de la mano.

La pieza *Sube y Baja* pertenece al apartado *Juegos al teclado*, y efectivamente, como dice su madre, es relativamente sencilla para la niña. No tiene la dificultad de una *Pieza de repertorio*, como por ejemplo, *La marcha de las abejas*, tocada antes por Silvia. Aún así, es un ejercicio para la mano derecha que tiene la dificultad del cambio de posición de la mano, cosa que hay que considerar.

Se presenta a continuación el fragmento de entrevista en el que se pide a Mamen que toque su canción preferida al teclado.

E: “Dime una canción de teclado de las que te gusten más. Una preferida”.

R: “La de ...”[Mamen canta la canción: *Sube y baja*, con nombre de notas. Mantiene el *tempo* en general y canta con aceptable afinación, respetando casi la altura absoluta de las notas.]



E: "¿Me la tocarías al piano?"

R: [dice con la cabeza que sí]

E: "Pues vamos a encender el teclado".

[Mamen toca la canción al teclado. Queda recogida en la cinta de cassette. Su posición de mano (derecha) es correcta así como la digitación. El *tempo* no lo mantiene tan bien como en el canto: los silencios suelen ser más cortos y la relación entre las corcheas y las negras no está ajustada del todo]

E: "Pues muy bien, Mamen. ¡Muchas gracias por todo lo que me has contado, guapetona!"

[La niña sonríe]

[Le doy un beso y así termina mi entrevista con Mamen] (entr. al.3 A-E2, 09/03/2002)

Después de la entrevista a Mamen, realicé la de su madre. La niña estaba presente en la clase. En un momento determinado de la entrevista, Mamen, que jugaba cerca de nosotras, se puso a cantar nuevamente la canción de *Sube y baja* con nombre de notas. Su madre paró de hablar y la escuchamos. Mamen, que estaba distraída, y que cantaba por placer, al detectar la interrupción de la conversación, tomó conciencia de que la estábamos escuchando y se calló; faltaba por emitir la última nota de la canción, el *Do*. Yo inmediatamente alargué mi mano hacia un teclado cercano y toqué la nota *Do*. La canción quedó finalizada. Mamen rió divertida. Y yo pude comprobar lo que quería: que la niña cantaba respetando la altura absoluta de las notas.

Se transcribe el fragmento correspondiente de la entrevista:

[Mientras hablamos Mamen está cantando de nuevo la canción *Sube y baja*:]



"DoReMiFaSol SolLaSiDoRe ReDoSiLaSol SolFaMiRe..."

[Su madre ha parado de hablar y la escuchamos. Al cantar el último compás toma conciencia de que la estamos escuchando y calla. Ha dejado sin cantar el *Do*. Yo, que tengo un teclado conectado al alcance de mi mano, hago sonar la tecla *Do* justo a tiempo para que la canción no quede incompleta. Ella me mira y se ríe. Realmente mi objetivo era otro: comprobar si la niña estaba cantando con altura absoluta de notas, como así era]

E: "¡Perfecto! Se está trabajando el oído absoluto ¿eh?"

[Mamen se ríe divertida]

[Le explico a la mamá:] Quería comprobar, porque muchas veces cuando cantan coincide exactamente la afinación con la altura absoluta de las notas. Es decir, que como en clase siempre cantan perfectamente ajustados a la tonalidad, se está trabajando correctamente el oído absoluto.

R: "Sí, la verdad es que yo estoy impresionada con el Método." (entr.m.3 A-E2, 09/03/2002)

Cada niño o niña tiene su personalidad y sus preferencias. Quizás a Mamen lo que más le guste de la clase de Música sea, como dice ella: “cuando bailamos”, pero el trabajar con un instrumento de teclado en la iniciación musical parece estar favoreciendo el desarrollo de su oído absoluto.

Mediante la utilización del teclado electrónico, instrumento de afinación perfecta, el alumnado se acostumbra a cantar siempre de acuerdo a la altura exacta de los sonidos; la práctica del canto acompañándose con este instrumento, así como tocar las canciones aprendidas en él, refuerza la fijación interna de la altura de los sonidos. Éste es un ejemplo de ello. Mamen no necesita escuchar el Do para comenzar a cantar afinadamente, en la altura exacta. Incluso en sus juegos, cuando desea cantar, lo hace ajustándose a la altura absoluta de los sonidos.

Este ejemplo puede representar un resultado de interiorización de conceptos musicales, en este caso de la altura absoluta de los sonidos, gracias a la utilización del teclado electrónico como herramienta en la iniciación musical.

Ejemplo 3: El pensamiento de Carlos

El ejemplo corresponde a Carlos, alumno del Curso *Estrellita 2*, de 5 años. Es un niño muy expresivo e inquieto al que le encanta tocar el teclado; afirma en su entrevista que lo toca todos los días.

Su madre indica que desde que su hijo asiste a las clases de Música en *Diapasón* ha mejorado en el “control de su cuerpo”, “es más sensible”, y “es muy bueno en matemáticas”. Para ella se está cumpliendo algo de lo que había oído hablar: que la educación musical favorece el desarrollo global de la personalidad del niño.

“Yo no sé, yo tenía entendido que el hecho de que al niño se le desarrollara el sentido musical, le podría ayudar a otras cosas y efectivamente es así. Aquí lo he visto: tiene más control de su cuerpo, en el movimiento, es más sensible...;para todo!, lo mismo cuando oye música que para todo. Y una cosa que había oído yo y va parejo con mi hijo, en las Matemáticas. Pero claro yo no sé hasta qué punto, si mi hijo es muy bueno en Matemáticas y por eso le gusta y le va bien la Música, o al contrario, pero el hecho es que con las Matemáticas es... con 6 años que hace en junio ya él ha aprendido solo a sumar, a multiplicar, a restar... eso del porcentaje: mamá, esto es tanto por ciento... y vamos, no es que yo crea que es un genio ni nada, pero no sé, que va así como muy unido, lo veo yo...” (entr.m.5 A-E2, 05/03/2002)

La entrevista de Carlos se realizó en un jardín cercano a la Escuela de Música, por expreso deseo del niño. Sentados en un banco de piedra charlamos

tranquilamente, y cuando al final, le pregunté si quería contarme algo más de la clase de Música, su reacción fue muy curiosa. Me habló de que le gustaba mucho bailar *La familia canguro*, un *juego al teclado* que se utiliza para enseñar al alumnado el cambio de Tónica a Dominante en Do M. con la mano izquierda, en el teclado.

Su mente debió volar del baile de los canguros al recuerdo de las manos en el teclado. Nuria les contaba en clase cómo la mamá canguro jugaba con el hijito, y así los niños movían sus dedos en el teclado (concretamente abrían un poco la mano para desplazar el dedo 5 de la mano izquierda de la nota Do a la nota Si) y colocaban uno u otro acorde, con dos notas. Pues bien, Carlos fue capaz de imaginar que el banco de piedra era el propio teclado, y con gran seguridad plasmaba la huella de su mano izquierda abierta en el banco, marcando los dedos pulgar y meñique como si de verdad fueran a producir sonido. Cerraba después un poco la mano en el aire y juntaba el meñique, como si cambiase al acorde de tónica. Realizó el cambio “imaginario” de un acorde a otro, con gran concentración durante un momento. Mientras lo hacía, iba diciendo: “vacío” (acorde de dominante), “lleno” (acorde de tónica), de la misma forma que cuando lo hacían en clase.



Transcribo a continuación el fragmento de entrevista correspondiente:

E: “¿Y me quieres contar algo más de la clase de Música, algo que se te ocurra?”

R: “Lo que más me gusta de bailar es lo de los canguritos.” [Después de una pausa] “¡Y está fácil la canción!. Es así...” [En el banco de piedra en el que estamos sentados plasma la huella de su mano izquierda, con los deditos abiertos. Hace el gesto de cambiar de dominante a tónica, cerrando un poco la mano, mientras dice] “vacío”, “lleno”, “vacío”, “lleno”.

E: “¡Sí! ¿Y a ti te resulta fácil todo lo que hacéis?”

R: “Casi todo. Algunas canciones son un poco difícilillas, pero para mí todas son o regular o fáciles.” (entr.al.5 A-E2, 09/03/2002)

Este ejemplo parece indicar el desarrollo de la memoria muscular asociada a conceptos musicales armónicos, realizado todo ello en el terreno de la abstracción, y relacionado con el instrumento de teclado. Parece algo avanzado para la edad del pequeño Carlos.

Ejemplo 4: La canción de Pilar

Dos de los alumnos de *Estrellita 4*, Pilar y Pablo, me deleitaron cuando les realicé la entrevista, con la interpretación de algunas piezas aprendidas en clase. Tocaban con fluidez, de memoria y respetando el tempo y las articulaciones: staccato y legato. En ningún caso interrumpieron la interpretación ni tuvieron que retomar la pieza desde el principio. Si tenían algún pequeño tropiezo, corregían rápidamente por oído y seguían adelante.

Estas piezas están registradas en las cintas de cassette de las citadas entrevistas.

Pero el ejemplo que deseo mostrar, por ser algo diferente, corresponde a Pilar. En su entrevista la niña manifestó que se había inventado una canción. Le pedí que la tocara y ella accedió gustosa. Pilar tiene 8 años de edad. Según su madre, en casa “le gusta mucho experimentar” con el teclado, “improvisar”.

Transcribo a continuación la pieza que tocó. Compuesta en la tonalidad de Do M, tiene un claro sentido tonal, y consta de una única frase dividida en dos semifrases, una de carácter suspensivo y la otra conclusivo.

Piano

I IV IV IV V I

9 I IV IV IV V I V I

La primera semifrase, de siete compases, es completada con un compás de silencio posiblemente para conseguir, de forma intuitiva, el sentido de la cuadratura; la segunda semifrase consta de 9 compases, probablemente porque su oído la conducía hacia el acorde de tónica, pero al encontrarse en el compás 7 con dicho acorde en la mano izquierda (I) y la nota Mi en la melodía, no obtenía el carácter conclusivo que deseaba, y descendió por grados conjuntos hacia la nota fundamental del acorde de tónica (Do), para lo que necesitó dos

compases más. Esto rompe la cuadratura obtenida en la frase anterior. En esta semifrase conclusiva realiza una cadencia perfecta (dominante-tónica) modificando la inversión del acorde de tónica (primera inversión) probablemente para lograr una mayor sensación de final.

La pieza consta pues de 17 compases (8+9).

Armónicamente utiliza los acordes tonales de Do M: tónica (en primera y segunda inversión), subdominante (en primera inversión) y dominante (en estado fundamental). Se puede observar cómo una vez elegido el estado del primer acorde (tónica en segunda inversión), procura el menor desplazamiento de la mano izquierda, realizando por tanto un intuitivo enlace entre las voces.

El acompañamiento de la melodía está basado en acordes de duración prolongada -blancas con puntillo-, sin observarse desarrollo de patrón rítmico. Podríamos decir que es una composición al estilo homofónico.³⁵⁷

La creación musical supone la interiorización de conceptos musicales, elementos que pasan a utilizarse de forma distinta, reordenados por la mente, de la misma manera que ocurre en el lenguaje cuando utilizamos las palabras para crear nuestras frases con sentido.

El estreno en el proceso de creación musical de esta alumna puede considerarse como resultado a corto plazo de su despertar a la sensibilidad musical, y como muestra de la funcionalidad del instrumento de teclado como herramienta que permite la fácil asimilación de forma práctica de conceptos musicales melódicos, rítmicos y armónicos, conduciendo así a la expresión individual del intérprete.

2.5.8.2 OTROS BENEFICIOS DE LA ACTIVIDAD MUSICAL

Otros resultados a corto plazo de la puesta en práctica de esta metodología musical, son los beneficios que ha aportado a varias niñas cuyas madres buscaron la actividad musical por recomendación de médicos o psicólogos. Todas ellas dicen haber notado evolución favorable en sus hijas, refiriéndose no sólo al terreno musical, sino también al desarrollo global de su personalidad.

³⁵⁷ Entendiendo *homofonía* como sinónimo de *homorritmia*, y para designar una polifonía en la que existe concordancia rítmica nota contra nota de las partes. *Diccionario de la Música*, 2001. Ed. Aljibe. Málaga.

[Sobre si ha notado evolución en su hija desde que viene a las clases de Música] **Sí, está mucho más parada** [Lola está diagnosticada como hiperactiva] **La niña está madurando** (entr. m.3 A-I2, 12/03/2002)

*** **

“Ella [Virginia] es que **tenía varios problemas**. Uno de ellos era que **le daban ataques de hipotermia**. Entonces **el médico dijo: que haga algo extraescolar pero que tampoco sea estresante sino algo que tenga su belleza, que desconecte un poco, que salga de la rutina del colegio**, y entonces mis padres conocían a un profesor y fue él quien me lo dijo: **Mira, acércate a Diapasón que tienen grupos muy pequeños, empiezan jugando con la Música, no es algo tan formal o tan sólido como pueda ser un Conservatorio, y a ver qué tal te va. ¿Qué tal te va? ¡Llevamos cuatro años!**” (entr. m.1 B-I4, 07/03/2002)

*** **

“Isabel tenía **muchos problemas de psicomotricidad** y [...] tenía también muchos problema **de nerviosismo**. [...] Nos recomendó un **psicólogo que la apuntásemos a Música, ¡y la niña cambió!**” (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

“[...] **En Isabel fue algo... ¡vamos!. Vamos, ¡hasta dejamos de ir al psicólogo y todo!** [Nos reímos]. Sí, sí. También es que a lo mejor dimos en la tecla de lo que a ella le gustaba y claro, pues **la niña cambió muchísimo, y en casa igual**. Antes era incapaz de estar quieta y ahora se pasaba (este año menos , pero bueno) en el órgano tiempo tocando, y muy bien” (entr. m.2 B-I4, 07/03/2002)

Tal como indican sus madres, en Lola se advierte más madurez, y Virginia e Isabel disfrutaban de sus clases de Música y esto repercutió beneficiosamente en otros aspectos de su personalidad.

3

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS CONVERSACIONES INFORMALES

El análisis e interpretación de las 39 conversaciones informales realizadas, ha servido para completar la información recogida mediante otras estrategias: Observaciones y entrevistas.

Dichas conversaciones se distribuyen en varios grupos para su análisis:

- Conversaciones con el Cuerpo Docente: Directores y Profesores
- Conversaciones con los padres y madres del alumnado
- Conversaciones con Escuelas Yamaha del mundo a través de Internet

Con cada una de las personas con las que se conversa, los contactos oscilan entre 1-3 veces, a excepción de las conversaciones con Nuria, que fueron frecuentes a lo largo de todo el proceso de investigación (11 en total).

3.1 CONVERSACIONES CON EL CUERPO DOCENTE

Con **Marcos** (d.Y) se conversa una vez con posterioridad a la realización de su entrevista, de forma telefónica, y con objeto de ampliar información sobre determinados aspectos del estudio, referidos a la dimensión metodológica: sobre los Cursos *Estrellita* e *Infantil* [DEI], sobre docencia [ODY] y sobre los Resultados de la enseñanza Yamaha [REY].

Con **Gabriel** (d.E) se mantiene igualmente una conversación informal con posterioridad a su entrevista, para indagar y concretar aspectos de organización burocrática de la Escuela de Música [OOI].

Con **Nuria** (pr.1) como ya se ha indicado, se mantienen numerosas conversaciones informales a lo largo del proceso de investigación, prolongándose éstas incluso una vez concluida mi estancia en el campo: la última data de julio de 2003.

En ellas se abordan con frecuencia categorías referidas a la **Dimensión Personal**: habla del tipo de formación musical que recibió, [FCM] de su trayectoria profesional [TPM], refleja sus sentimientos y opiniones sobre la educación musical [OSM] indicando la importancia del modelo materno como docente [AMF] o comenta sus expectativas de futuro [EPF].

La **Dimensión Metodológica** también se aborda ampliamente en estas conversaciones: se refiere con frecuencia a casos particulares de alumnos y alumnas, hablando de su motivación y participación en clase, de problemas detectados en ellos... [MPA], analiza su tarea docente, su planificación y la metodología empleada [ODY], [OPM], habla de la diferencia entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil* [DEI], se refiere a la utilización del teclado en las clases de Música [UTY] y a la evolución del alumnado de la Escuela *Diapasón* [REY].

Un par de veces se hacen comentarios con respecto a la organización e instalaciones de la Escuela de Música [OOI].

Con **Marta** (pr.3) se mantiene tan sólo una conversación informal, finalizada ya mi estancia en el campo, en Septiembre del 2002. En ella Marta, en calidad de informante privilegiada, cuenta sus impresiones y vivencias sobre un Curso de Formación Yamaha recibido acerca del “Nuevo *Estrellita*.” La conversación se centra plenamente en el aspecto metodológico, abordándose detalladamente las novedades planteadas en el mismo, que requieren una modificación en algunos aspectos de la práctica docente a partir del nuevo Curso, con el fin de adaptarse a las directrices recibidas. Marta muestra los nuevos materiales y libros correspondientes al Curso *Estrellita* y con los que se empezará a funcionar ya en el curso académico 2002-03. Es fundamentalmente una conversación de carácter informativo en la que la profesora vuelca las directrices recibidas sobre planificación y metodología [OPM], sobre docencia y motivación-participación del alumnado [ODY] [MPA], sobre los nuevos materiales y recursos [MRY], así como sobre la utilización del teclado [UTY]. Marta también reflexiona aquí sobre los horarios y la organización del próximo curso académico en la Escuela de Música *Diapasón* [OOI]. Resulta una conversación muy interesante para mí, ya que me ofrece la oportunidad de contrastar la nueva información con los anteriores datos obtenidos de las observaciones y entrevistas, así como investigar en su evolución de pensamiento con respecto a la metodología Yamaha.

Con **Mabel** (pr.4) se mantienen tres conversaciones informales. La primera se centra en su satisfacción sobre la docencia en la Escuela de Música [SEY], destacando la motivación de los niños y niñas [MPA] y realizando a la vez una demanda de Cursos de Formación [SMY][ODY]. Se abordan por tanto las dimensiones **personal** y **metodológica**.

La segunda y tercera conversaciones con esta profesora, otra informante privilegiada, se refieren a un Curso de Formación Yamaha recibido por ella sobre el Curso *Infantil*. Las conversaciones se centran plenamente en el aspecto **metodológico**: profesorado [ODY], planificación y metodología [OPM], materiales y recursos [MRY], motivación y participación del alumnado [MPA].

Ambas resultan clarificadoras para mí, por permitirme una vez más el contraste de los nuevos datos, con los ya obtenidos a través de observaciones y entrevistas.

3.2 CONVERSACIONES CON LOS PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO

Se mantuvieron algunas conversaciones espontáneas con padres y madres del alumnado de la Escuela de Música a lo largo del proceso de investigación, y se contactó posteriormente con todos ellos, de forma telefónica, en Octubre de 2002, una vez finalizada mi estancia en el campo y comenzado el nuevo Curso escolar, para indagar sobre la continuidad del alumnado en la Escuela de Música.

Las conversaciones informales espontáneas con padres y madres del alumnado de la Escuela de Música se centraron principalmente en aspectos **metodológicos**: sobre la participación y motivación del alumnado en las clases de Música [MPA], opiniones sobre la profesora [ODY], sobre aspectos concretos del Curso *Estrellita* y su diferencia con el Curso *Infantil* [DEY], así como sobre planificación y metodología [OPM].

En dichas conversaciones se vertían a menudo las opiniones y los sentimientos de los protagonistas sobre educación musical [OSM], o sobre las cualidades personales más destacadas de sus hijos e hijas [CPD], abordándose de esta forma la **Dimensión Personal**; de igual manera surgía, entremezclada en la conversación, su opinión sobre el avance de los niños y niñas en casa, sobre la realización de las tareas o actividades musicales [TAH] y sobre el refuerzo que ellos como padres y madres prestaban a sus hijos e hijas en el hogar [SRH], categorías incluidas en la **Dimensión Socio-Educativa**.

Los contactos telefónicos mantenidos con los padres y madres del alumnado de la Escuela de Música supusieron la última indagación sobre los grupos de alumnos y alumnas observados. Se les preguntó si sus hijos e hijas continuaban estudiando en *Diapasón*, y cuando se obtenía respuesta negativa, se trataba de profundizar en los motivos. Las informaciones ofrecidas, han resultado indicativas sobre el nivel de satisfacción que seguían manteniendo los padres y madres con respecto a la enseñanza de música Yamaha [SEY], con respecto al profesorado [ODY], sobre la motivación que mostraba el alumnado [MPA], sobre el seguimiento en el hogar [SRH] [TAH], sobre los resultados a corto plazo de este tipo de enseñanza [REY] así como sobre las expectativas y planes de futuro [EPF].

3.3 CONVERSACIONES CON LAS ESCUELAS YAMAHA A TRAVÉS DE CORREO ELECTRÓNICO

La demanda de información a Escuelas Yamaha de todo el mundo a través del correo electrónico³⁵⁸, para completar y fundamentar los resultados de mi estudio sobre determinados aspectos metodológicos, y poder ofrecer una visión más amplia, no dieron el fruto esperado.

De 65 mensajes enviados, tan sólo se obtuvieron 12 respuestas, y en 9 de ellas me indicaban amablemente que mi petición había sido dirigida a las personas competentes en el tema. En esta ocasión pude comprobar claramente el alto nivel de sistematización y de estructuración burocrática de las Escuelas Yamaha. En cada país parece haber un máximo representante encargado de las cuestiones pedagógicas de las Escuelas de la zona: un Director. Y en este caso me derivaron al responsable de Yamaha-España, Marcos, Director de las Escuelas Yamaha de España y Canarias. Él, junto con el director de la Escuela de Música *Diapasón* había aceptado la investigación e incluso se había prestado a la realización de una entrevista, por lo que, al enterarse de que me había puesto en contacto con gran número de Escuelas Yamaha, mantuvo conmigo una conversación informal solucionando mis dudas y ampliando mi información sobre los aspectos que deseaba clarificar.³⁵⁹

Las 3 respuestas restantes, recibidas desde Escuelas Yamaha de España, Canadá y Colombia fueron una grata sorpresa ya que aportaron su propio punto de vista sobre las cuestiones planteadas, enriqueciendo y ampliando la visión de conjunto sobre el tema de investigación.

**** *

Como se puede observar, los temas emergentes en las conversaciones informales se han clasificado de acuerdo a las categorías establecidas para las entrevistas y se han agrupado en las mismas tres dimensiones: Personal, Socio-Educativa y Metodológica.

Abordaremos a continuación cada una de ellas analizando e interpretando las nuevas aportaciones de los diferentes actores.

³⁵⁸ Ver capítulo VI “La recogida de Datos”, apartado 2.3, Las conversaciones informales.

³⁵⁹ De la conversación informal con Marcos, surgida a raíz de mis contactos por correo electrónico con otras Escuelas Yamaha, se habla en el punto 3.1 del presente capítulo: Conversaciones con el Cuerpo Docente.

3.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN PERSONAL

En las conversaciones informales mantenidas con las profesoras de Diapasón, se amplía la visión de la dimensión personal mediante la profundización en categorías relacionadas con su formación personal, satisfacción personal con la tarea docente o expectativas de futuro.

Nuria, a través de las conversaciones informales, refleja a retazos su evolución personal, ligada siempre al deseo de avanzar, de aprender más, de marcarse nuevas metas. Nos habla también de sus sentimientos hacia la educación musical y de las distintas fases de su trayectoria profesional, incidiendo en la importancia del modelo materno en su vocación docente.

Mabel reitera su satisfacción con su trabajo en Yamaha. Se muestra “muy contenta, muy ilusionada” (conv. pr.4 26/09/2002).

3.4.1 Opiniones y Sentimientos sobre Música

En las conversaciones informales mantenidas con los padres y madres del alumnado, el padre de Esther, Rafa (p.2 A-E2) y la madre de Teresa, Reyes (m.4 A-E2) han expresado espontáneamente más opiniones y sentimientos sobre el sentido de la Educación Musical.

Rafa, cuyos planes son que sus hijos estudien música en el Conservatorio, revela espontáneamente en una conversación de mayo del 2002 su opinión sobre el Conservatorio: “creo que necesita una reforma”. Profesor de Instituto, observa que sus alumnos que van al Conservatorio muestran desconocimiento sobre los compositores y sus obras: “a veces me han preguntado quién era Schubert [...] ¡y están estudiando en el Conservatorio! Es bastante sorprendente ¿no?” (conv. p.2 A-E2, 14/05/2002)

“Yo veo que una enseñanza como ésta de Conservatorio, creo que no potencia el amor por la Música; [...] Se crea una especie de mecánica a la hora de tocar para que ellos lo aprendan; pero lo que es el gusto, el conocimiento de las obras, el conocimiento de los compositores, las diferencias entre uno y otro, un poco de Musicología... creo que hace falta”. (conv. p.2 A-E2, 14/05/2002)

Para él, el amor a la música se demuestra, entre otras cosas, en la afición musical. En Villa Costa hay un Conservatorio y él se pregunta cómo los conciertos que se realizan en el Teatro de la localidad suelen estar vacíos: “no va nadie, si acaso diez personas” Rafa se hace la siguiente reflexión:

“[...] hay gente que *se pega tortas* por entrar en el Conservatorio. ¿Cómo esa gente no acude luego a los Conciertos? ¡Porque falta... no se les cría el gusanillo de la Música! Muchas veces es *lo bonito que queda* el ser instrumentista; es una cosa que te facilita a veces la relación con los demás incluso. Pero como algo interior, como algo de gusto personal... yo pienso que transmite poco el Conservatorio”. (conv. p.2 A-E2, 14/05/2002)

afa no sólo opina y reflexiona sino que además pasa a la acción. Como ya hemos dicho da clases en Secundaria y le gusta interesar al alumnado en la Música, así que un día realizó una experiencia con sus alumnos y alumnas de 13 años, de segundo de secundaria:

Entró en clase y dejó, “como sin darle importancia”, un libro de Wagner sobre la mesa. Los niños y niñas enseguida se interesaron y preguntaron sobre él. Rafa les dijo que ahí se encontraban unas historias muy bonitas. Y así fue como les contó el argumento de la ópera de Wagner: *El holandés errante*. Les habló del marinero holandés Van Straton que, condenado a navegar eternamente, sólo podría librarse de su trágico destino si encontraba a una mujer dispuesta a amarle hasta la muerte.

Captó de tal manera la atención de los niños y niñas que le pidieron insistentemente que los llevara a la sala de instrumentos y les pusiera la audición. Rafa les fotocopió entonces el libreto y los niños y niñas se mostraron interesadísimos.

Me lo contaba como “una de las cosas interesantes que se pueden hacer para motivar a los chicos en la Música.” (conv. p.2 A-E2, 14/05/2002)

Me emocionó el relato, sobre todo porque Rafa no es el profesor de Música del Centro, sino el de Matemáticas. Me parece maravilloso que haya personas dispuestas a ofrecer a los niños y niñas la entrada en este mundo mágico de la Música, sin solicitar nada a cambio. Parece ser que a partir de aquel día sus alumnos y alumnas le han pedido repetidas veces que les hable de otros compositores: de Schubert, Beethoven.

Terminaba su conversación conmigo diciéndome que si a los niños y niñas se les potenciara el amor por la Música, se interesarían, y que el ejemplo que me había contado lo reflejaba claramente: A él, profesor de un Instituto de una zona marginal, el alumnado le demandaba la Música, sin ser su profesor de esta materia.

Reyes, la madre de Teresa también da su opinión sobre la importancia de la música para los niños: “les hace más sensibles, y el oído se les desarrolla mucho”. (conv. m.4 A-E2, 19/03/2002)

Y también en esta conversación se refiere nuevamente a la enseñanza reglada, ya que su hija mayor A. realizó *Estrellita en Diapasón* y después pasó al Conservatorio. Para ella “es un sitio mucho más serio, de mayores, con un tipo de educación mucho más distanciada en la relación profesor-alumno”. Reitera de este modo, su opinión dada en la entrevista: que el Conservatorio no parece estar preparado para acoger a niños y niñas de 8 años. Respecto a la Prueba, muestra su descontento, indicando que ella piensa que no tienen criterios en la elaboración de la misma. (conv. m.4 A-E2, 19/03/2002)

También hay opiniones respecto a la situación de la educación musical en la escuela pública. Rafa piensa que en la escuela pública tampoco se consigue fomentar el amor por la música en el alumnado, ya que las clases son numerosas y el gusto por la música no se puede imponer.

“Pues en la escuela pública creo que tampoco se consigue eso. Bueno, cada vez llegan personas que están más preparadas para enseñar Música, pero entre que son 30 en cada clase, que esto es un Arte y no sé, el planteamiento siempre debe ser un poco libre con respecto a los que lo quieren aprender. Es que no puedes imponer así el gusto por algo. Entonces todo eso crea conflictos, creo yo a la hora de aprender, y luego que enseñar a 30 es muy difícil”. (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

Los comentarios surgidos acerca de la situación de la educación musical en nuestra sociedad: en Conservatorios y escuelas públicas, es inevitable, si pensamos que los protagonistas de nuestra historia son padres y madres preocupados por la formación musical de sus hijos, que observan el entorno en que viven y las opciones que se le ofrecen, y que hablan y expresan sus opiniones demandando una mejora de la situación general musical de nuestro país, más oferta y posibilidades de acercamiento al fenómeno musical sobre todo desde la perspectiva de la sensibilización musical.

3.4.2 Nivel de satisfacción con la Enseñanza Musical Yamaha

Igualmente, en las conversaciones informales mantenidas telefónicamente con los padres y madres del alumnado, una vez concluido el trabajo de campo, en octubre de 2002, se reitera verbalmente la satisfacción con la enseñanza recibida en la Escuela de Música *Diapasón*:

- En el caso del alumnado que permanece en la Escuela: Silvia (al.1 A-E2), Mamen (al.3 A-E2), Carlos (al.5 A-E2), Merche (al.1 A-I2), Eva (al.2 A-I2), Lola (al.3 A-I2), Virginia (al.1 B-I4), Isabel (al.2 B-I4) y Rosa (al.3 B-I4)

“Sí, la niña sigue en *Diapasón*. Silvia va muy contenta. Le gusta mucho, mucho ir. Está *super a gusto*. [...] ¡Muy bien, muy bien!” (conv. m.1 A-E2, 21/10/2002)

- Igualmente en el caso del alumnado que ha pasado a estudiar al Conservatorio: hablan Elvira (m.2 B-E4) y Araceli (m.3 B-E4) madres de Pablo y Pilar respectivamente.

“Él cuando llegó al Conservatorio todo se lo sabía: en las notas, en el teclado, la coordinación de las dos manos, en el desarrollo del oído... ¡Muy bien, muy bien! [se refiere a la enseñanza recibida en *Diapasón*]” (conv. m.2 B-E4, 24/10/2002)

*** **

“Desde luego en *Diapasón* aprendían porque ella ahora en el Conservatorio no está haciendo nada y saca muy buenas notas.” (conv. m.3 B-E4, 28/10/2002)

3.4.3 Expectativas y Proyección de futuro

En las conversaciones con los padres y madres del alumnado que ha abandonado la Escuela de Música: Esther (al.2 A-E2), Teresa (al.4 A-E2), Antonio (al.6 A-E2), Jesús (al.1 B-E4) y Lina (al.4 A-I2), suelen aparecer proyectos y expectativas de futuro con respecto a la Música. Se corrobora la idea mantenida en las entrevistas: los padres y madres desean sobre todo que sus hijos/as disfruten de la Música como un bien que les proporcione felicidad a lo largo de sus vidas. Veamos caso por caso:

Fátima y Rafa (m.p.2 A-E2), padres de Esther, profundamente preocupados por la educación musical de sus hijos, manifestaban en su entrevista que no los veían muy predispuestos hacia el estudio musical, aunque ellos indicaban que les gustaría que siguieran estudios reglados de música. En la conversación informal de octubre de 2002, siete meses después de la entrevista, Rafa indica que los niños ya no siguen en *Diapasón*: “no estaban muy motivados y quiero que lo tengan como un disfrute. Estaban un poco sobrecargados. Los dos eligieron dejarlo.” (conv. p.2 A-E2, 21/10/2002)

Con respecto a Esther, concretamente indica: “No la quiero atosigar. Quiero que lo haga por ella misma porque lo importante es que tenga amor por la música” (conv. p.2 A-E2, 21/10/2002)

A pesar de ello, muestran sus expectativas y proyectos de futuro: “tenemos intenciones de que hagan la prueba del Conservatorio.” (conv. p.2 A-E2, 21/10/2002)

Reyes (m.4 A-E2) madre de Teresa, comentó en una conversación informal mantenida con ella en marzo de 2002 que había dejado de llevar a Teresa a clase de Música a *Diapasón* porque la niña llevaba dos semanas diciendo que no quería ir. Reyes puntualiza:

“en el momento en que ella quisiera venir, la volvería a traer porque pienso que es muy interesante para los niños este tipo de formación musical” (conv. m.4 A-E2, 19/03/2002)

Teresa no volvió a las clases de música, y tampoco se pudo contactar con su madre en Septiembre, por lo que no se tienen más datos. En ese momento finalizó su seguimiento.

Manuela (m.6 A-E2), cuyo hijo abandonó la Escuela de Música poco después de comenzar *Estrellita 2*, comentaba en la entrevista que pensaba que Antonio, aún sin llegar a ser un virtuoso, conseguiría llegar a tocar un instrumento. En la conversación informal mantenida en octubre del 2002 indica que el niño aún no ha retomado sus clases de música, pero se observa que ella no renuncia a sus expectativas: “De momento no lo queremos forzar; más adelante ya se verá” “Yo incluso pienso que él [Antonio] es más músico que su hermano” (conv..m.6 A-E2, 22/10/2002)

Se advierte en estos padres, un cierto sentimiento de temor a forzar a sus hijos a realizar una actividad no deseada, o mejor dicho, no demandada. De esta forma, se detecta que hay padres y madres que piensan que al ser tan pequeños, si no se advierte una predisposición clara por su parte, es preferible dejar o aplazar momentáneamente dicha actividad, hasta que el niño o la niña sea más mayor y puedan detectarse mejor sus intereses. Temen *forzar* y que eso pueda ser contraproducente para la disposición futura del niño/a hacia la Música.

Otro caso es el de **Azucena** (m.1 B-E4). Su hijo Jesús tampoco continúa estudiando música en el nuevo curso escolar. Azucena indicaba en la entrevista que ella había elegido siempre las actividades para el niño, pero que no quería forzar la situación, que tal como fueran saliendo las cosas, ella iría decidiendo en consecuencia. En la conversación informal mantenida en octubre de 2002 indica que puesto que su hijo ya es más mayor, le ha dado la oportunidad de elegir sus propias actividades y la decisión del niño fue no continuar.

“hasta ahora yo le elegía las actividades, pero este año le quise dar a él la iniciativa y él dijo que no quería darla”. [...] ¡A mí me da mucha pena! [...] Pero no quería yo presionarlo mucho. [...] Yo lo que quiero es que él esté a gusto y que disfrute”. (conv. m.1 B-E4, 23/10/2002)

En este último caso las expectativas y proyección de futuro de Azucena acerca de su hijo se han truncado cuando ha ofrecido al niño la posibilidad de decidir por sí solo. También hay que considerar que los dos compañeros de Jesús, Pablo y Pilar han dejado la Escuela de Música ya que han entrado en el Conservatorio. Azucena lo indica en su conversación como un motivo más del abandono: “Y además el grupo suyo se desintegró porque los otros dos niños se han ido” (conv. m.1 B-E4, 23/10/2002)

Joaquina (m.4 A-I2) pertenece al grupo de madres que mostraban mucho interés en que su hija comenzara los estudios musicales reglados. Cuando se realizó su entrevista, en marzo del 2002, indicó que la había presentado a las pruebas del Conservatorio pero que no había entrado. Manifestó su decepción, pero indicó que volvería a intentarlo. Cuando hablé con ella telefónicamente en octubre de 2002 me dijo que la niña había intentado de nuevo acceder al Conservatorio y que no consiguió entrar, por lo que se había desanimado. Había dejado también las clases de Música de *Diapasón*.

“Ella es que hizo la prueba para el Conservatorio [por segunda vez] pero no entró. Y se ha dado de baja en Diapasón. [...] Ahora estaba un poco aburrida”. “[...] la he presentado dos años; con 8 y con 9 años, pero ya no sé si volverlo a intentar. ¡Ella está desanimada!” (conv.m.4 A-I2, 29/10/2002)

En este último caso podría interpretarse que cuando los padres buscan la enseñanza musical de una Escuela de Música como paso previo al Conservatorio, si sus hijos no pasan dicha prueba puede sobrevenir la frustración y puede generarse la duda sobre el nivel de formación que adquieren los niños y niñas en dicha Escuela de Música; por el contrario, si la superan, lo más sencillo sería relacionar el éxito obtenido con la educación musical recibida en la Escuela de Música. Pero hemos de decir que influyen múltiples factores en ambos casos y que el razonamiento no es tan sencillo, dada la *indefinición* del tipo de prueba a realizar para el acceso a Conservatorio, el desconocimiento de la misma y de los criterios de admisión por parte del profesorado de *Diapasón*, y el seguimiento de un programa, el propio de las Escuelas Yamaha, que poco tiene que ver con la preparación de una prueba específica.

3.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

A través de las conversaciones informales con diferentes personajes, se ha conseguido profundizar en la información obtenida sobre diversas categorías de la dimensión socio-educativa: instalaciones e infraestructura de la Escuela de Música *Diapasón*, seguimiento y refuerzo de los padres y madres en el hogar, y sobre el Festival de Fin de Curso.

3.5.1 Acerca de las instalaciones y organización de la Escuela de Música *Diapasón*

Gabriel comentó en su entrevista que los únicos datos generados por la Escuela de Música eran los *estadillos* solicitados por Yamaha, que contienen la información mensual actualizada del alumnado de la Escuela, y del profesorado de la misma. En una conversación informal mantenida con él en septiembre de 2002, con el objeto de indagar en la evolución del alumnado e incluso conseguir algún modelo de dichos *estadillos*, indica que no conserva nada archivado puesto que para él esto es una tarea burocrática más: contabilizar mensualmente el número de alumnos y alumnas para remitir el pago correspondiente del *royalti* a Yamaha.

No obstante indica que ya las profesoras Marta y Mabel “están metiendo en el ordenador los datos de todos los nuevos alumnos”.(conv.d.E, 11/09/2002)

Nuria, que me había acompañado a hablar con Gabriel, indica “Eso está muy bien. Yo lo apuntaba todo en un cuaderno [...] los datos de los niños: la edad, el curso que hacían [se refiere a *Estrellita* o *Infantil*], un teléfono de contacto...” (conv.d.E, 11/09/2002)

Se puede decir que la Escuela de Música *Diapasón* va actualizando su organización interna.

En cuanto a la infraestructura, el único comentario que añadir a la información aportada en las entrevistas surge en una de las conversaciones informales con Nuria. Comento con ella que he observado cómo a veces los niños no tocan en el teclado con la banqueta a la altura adecuada. Incluso le indico que en la grabación del Festival se puede apreciar que hay niños que tocan con la banqueta baja, ya que sus brazos cuelgan desde el teclado. Nuria está de acuerdo en que eso habría que controlarlo pero “es que, claro, comparten clase niños de cuatro años con niños más mayores, de ocho.” (conv.pr.1, 19/02/2002)

Efectivamente, *Diapasón* tiene dos aulas y en ellas se imparte clase a niños y niñas de diferentes edades. Las banquetas de los teclados son de tijera y este sistema no es precisamente cómodo para cambiar la altura de las mismas. Y respecto a modificar la altura del teclado en las patas de éstos, el sistema igualmente de tijeras obliga a levantar el teclado, movilizar las patas hasta que se encuentren a la altura correcta y volver a depositar sobre ellas el teclado. ¡Imaginemos esto en un espacio reducido donde hay como mínimo seis teclados! Resulta difícil pensar en adaptar la altura de las patas del teclado o de la banqueta antes de comenzar cada clase.

Otro tema abordado es el del comienzo del curso y los horarios. En la conversación que mantuve con **Marta**, en Septiembre de 2002, ella me indicaba que le resultaba imposible comenzar el curso en septiembre, ya que los padres durante ese mes, una vez que comenzaba el colegio, organizaban las actividades extraescolares de sus hijos y hasta que no sabían el resto de los horarios, no decidían el día de Música, con lo cual resultaba imposible comenzar antes.

Nuria, que está con nosotros, corrobora lo indicado por Marta. Ella conoce bien lo que ocurre con la organización de los horarios de principios de curso.

Marta: "Yo me he dado cuenta de que aunque yo hubiera venido a principios de mes, Nuria" [deja la frase incompleta. Se refiere a principios de septiembre]

Nuria: "...no hubieras conseguido nada" [completando su frase]

Marta: "¡Nada! no hubiera conseguido nada. Es ahora y te dicen [se refiere a los padres del alumnado] *Es que yo a primeros de octubre lo apunto a tenis y me dan el horario y ...* Los horarios de inglés, y de algunas actividades... esta semana algunos han empezado en el Conservatorio, y querían que les viniera bien con el otro niño que tienen, tal y tal... ¡Un follón!

Yo se lo he dicho a Gabriel. [...] el lunes que empieza el colegio, es el lunes que empiezas a organizar ; citar a los padres dos días después y en la última semana es cuando cierras todo, ¡está claro, vamos! Y aunque tú quisieras empezar antes, en septiembre, ¡es imposible!".

Nuria: "No, yo desde luego, durante este tiempo se me ha pasado muchas veces por la cabeza, ¡pero no!". (conv.pr.3, 25/09/2002)

Perder el mes de septiembre como mes lectivo, y además también el de junio como indica Marta: "en junio tampoco puedes, primero porque aquí hace un montón de calor, y luego porque es la feria", (conv.pr.3, 25/09/2002) conlleva el acortamiento de los semestres. Así, si está previsto que *Estrellita* se realice en cuatro semestres: 44 sesiones para *Estrellita 1 y 2* y otras tantas para *Estrellita 3 y 4*, y esto corresponde a dos cursos lectivos, aquí en España el número de sesiones por año se reduce notablemente (unas 30

aproximadamente), con lo cual es fácil entender la prolongación del Curso *Estrellita* en el tiempo.³⁶⁰

3.5.2 Seguimiento y refuerzo de los padres y madres en el hogar

En dos conversaciones informales con padres y madres del alumnado, aparece nuevamente el problema del tiempo: la dificultad de prestar atención a sus hijos e hijas en casa para que practiquen y avancen en su aprendizaje musical.

Es el caso de Rafa, padre de Esther ; también el de Sol, madre de Eva.

Rafa indica que Esther necesita una ayuda para practicar en casa y que ellos no tienen ese tiempo. “Yo quiero que aprenda, pero nosotros no tenemos tiempo para dedicarle y estudiar con ella. Y los dos estamos trabajando” (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002). Comenta que el caso de R., hermano mayor de Esther fue diferente:

“Él se ponía a trabajar solo, [...] tenía sus propios recursos para enfrentarse a una ...*crisis* de cualquier tipo, de falta de práctica, o de lo que sea. Él mismo siguiendo la partitura podía hacerlo.” (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

A Esther le falta, según Rafa, la capacidad de poder resolver por sí misma los problemas que le surgen en la práctica del instrumento, por lo que “repite lo que se sabe” constantemente, sin avanzar ni resolver problemas.

Rafa: “Puede tener el gusto por la Música, pero le falta el *ponerse*, porque yo a veces la he oído y se pone y toca a lo mejor siempre lo mismo. Repite lo que se sabe, el mismo compás lo repite muchas veces, ¿por qué? Porque no puede coger la partitura y decir: *pues ahora viene esto, voy a probarlo, voy a intentarlo*. ¡Aunque luego me pregunte algo, pero sobre un conocimiento previo de ella!” (conv. p.2 A-E2, 14/05/2002)

Rafa también alude a la dificultad añadida de la enseñanza padres-hijos.

“la relación padre-hija a veces no es la ideal para enseñar, porque el niño siempre está dudando de lo que dice el padre; no sé porqué será pero ocurre; viene cualquiera y le dice *esto es así*, y lo acepta; sin embargo el padre se lo dice y te cuesta convencerlo de que es así ¿no? entonces eso establece también una mala predisposición a aprender con el padre. Y con ella concretamente me pasa

³⁶⁰ Se puede consultar el apartado 2.5.2.2 Curso *Estrellita*: Percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica, del presente capítulo.

esto. Cuesta mucho trabajo enseñarle, que yo le enseñe". (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

Ante este problema, han optado por encargar a R. que ayude a su hermana en la tarea musical:

"algunas veces, como nosotros no tenemos tiempo, le decimos a R. que la enseñe, que la ayude. Entonces, él se pone y la ayuda y le cuenta las notas, cómo son, y todo esto..." (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

Azucena (m.1 B-E4) indica que Jesús además de haber dejado de ir a las clases de Música no muestra interés por ella en casa: "Incluso le he tenido que guardar el teclado, porque no lo toca. ¡A mí me da mucha pena!" (conv.m.1 B-E4, 23/10/2002)

Sol (m.2 A-I2), madre de Eva, comenta en su conversación informal de octubre de 2002 que la niña ha reemprendido las clases de Música nuevamente este año³⁶¹, que está contenta, pero que "resulta difícil trabajar y practicar en casa porque yo tengo poco tiempo". (conv.m.2 A-I2, 25/10/2002) Una vez más aparece la dificultad de dedicar un tiempo a los niños y niñas para su avance musical, entre las tareas cotidianas, personales y profesionales: Sol es profesora en la Universidad.

En contrapartida, podemos citar el caso de **Alicia** (m.3 A-E2), también profesora, madre de Mamen. Ella señala en la conversación de octubre de 2002 que aunque a la niña le sigue costando practicar, "ahora ya tiene más sentido de la responsabilidad". Se puede observar la implicación de la madre en la consecución de este cambio en la niña, a través de sus palabras:

"Este año estoy consiguiendo que tenga más confianza. Le he pasado el teclado a su habitación [...] en el salón, donde estaba, todos los niños que venían lo querían tocar, lo tenían como un juguete". (conv.m.3 A-E2, 21/10/2002)

EL FESTIVAL: UN ESTÍMULO OPORTUNO

Rafa (p.2 A-E2) ya indicó en la entrevista, al igual que otra madre, que Esther y su hermano mayor R. ensayaban con mayor frecuencia en el teclado cuando se acercaba la fecha del Festival de Fin de Curso.

En una de las conversaciones informales con él, en mayo de 2002, me contó cómo R. había escuchado en el Festival de 2001 tocar la pieza *Bailemos en el campo* a Pablo, un alumno de *Estrellita 3*. A R. le gustó muchísimo la pieza y le

³⁶¹ Las había abandonado en abril, al enterarse de que Nuria se marchaba.

dijo a su padre en ese mismo momento que se la iba a preparar para el Festival del año siguiente –ya que R. iba a comenzar *Estrellita 3*-. Rafa comentaba que escucharla en el Festival “le ha[bía] motivado a estudiarla”; que “eso le ha[bía] ido a él muy bien” y que efectivamente la estaba preparando para tocarla a final de curso. Como yo misma pude comprobar poco tiempo después, en el Festival de 2002 R. tocó la pieza de repertorio: *Bailemos en el campo*.

Se advierte la necesidad de profundizar más en el sentido que tiene el Festival Fin de Curso para la comunidad escolar de *Diapasón*.

3.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA

Las conversaciones informales también han servido para profundizar en las categorías de la Dimensión Metodológica. A través de ellas se ha ampliado la información acerca del grado de sistematización de la enseñanza musical Yamaha, de las diferencias entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, de la motivación y participación del alumnado, de la utilización del instrumento de teclado en la enseñanza musical Yamaha, de los libros, materiales y recursos, del profesorado de *Diapasón*, de la planificación y metodología empleada y de los resultados obtenidos en este tipo de enseñanza.

3.6.1 Acerca del grado de Sistematización de la Enseñanza Musical Yamaha

La única aportación a este respecto aparece en la conversación informal mantenida con Mabel el 26/09/2002. En ella la profesora manifiesta su decepción y malestar por no haber sido llamada para un Curso de Formación de Yamaha en el que se iban a presentar los nuevos materiales con motivo de la reestructuración del Curso *Estrellita*. Parece ser que sólo se ha citado a la persona responsable de cada Escuela; en este caso ha ido Marta, que es la profesora más antigua. Mabel indica que le hubiera gustado asistir y enterarse “de primera mano” de todo. “Yo también soy profesora de la Escuela” protesta. Y a continuación, resignada dice: “Pero por lo visto sólo han llamado a una profesora de cada Centro”. (conv.pr.4, 26/09/2002) Marta me había comentado ya eso mismo en una conversación informal, a la vuelta precisamente de dicho Seminario:

Marta: “En teoría han hecho una reunión de todas las profes... de la que lleva un poco la dirección de cada Escuela [...]mi caso es un poco especial, porque como Nuria se va, entonces tenía que ir yo. Pero por lo visto las que estaban eran bastante veteranas.” (conv. pr.3, 25/09/2002)

La estructuración y sistematización de Yamaha parece ser elevada en estos aspectos. Desde Madrid, donde mantienen archivados los datos del profesorado de cada Escuela, parece ser que deciden quién debe hacer cada Curso de Formación. En esta ocasión, al tratarse de un Curso orientativo e informativo sobre los cambios a realizar desde el año escolar 2002/03 en el Curso *Estrellita*, lo han dirigido al responsable de cada Escuela para que ellos transmitan la información al resto de los profesores y profesoras de sus centros.

Mabel, profesora recién llegada a una Escuela Yamaha está ávida de conocimientos y no pierde ocasión para demandar Cursos de Formación. Aún reconociendo que Marta la mantiene informada puntualmente de todo, ella solicita la información “de primera mano”.

3.6.2 Acerca de las diferencias entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*

En las conversaciones informales mantenidas con **Nuria**, ella incide en las diferencias entre *Estrellita* e *Infantil*, ya señaladas en el análisis e interpretación de las entrevistas, añadiendo que los niños y niñas en *Infantil* “se diluyen” al ser más mayores y no tener a sus padres junto a ellos para hacerles el seguimiento. También piensa que los intereses de los padres y madres con respecto a sus hijos e hijas cuando los matriculan en este Curso, son diferentes a los de los padres y madres del alumnado de *Estrellita* que, en su opinión, buscan más una preparación para poder presentarlos a la prueba del Conservatorio.

“Los niños en *Infantil* se diluyen, porque son más mayores, es más difícil hacerles el seguimiento porque van sin los padres. El Método va más rápido y muchas veces los intereses de los padres son preparar a sus hijos para la prueba de acceso al Conservatorio, o probar a ver si el niño muestra interés hacia la Música”. [Después de una pausa] “En el año 2001/02 no hubo alumnos de *Infantil* 5”. (conv. pr.1, 11/09/2002)

Rafa (p.2 A-E2) padre de Esther, en una de sus conversaciones informales también me habla de la diferencia entre ambos cursos, relacionándolo con la experiencia que está teniendo con sus hijos en *Diapasón*.

Rafa piensa que Esther no ha asimilado bien los contenidos recibidos desde que empezó *Estrellita*, con 4 años de edad, en parte por su inmadurez, en parte porque demanda mucho apoyo de ellos y no es capaz de trabajar por sí misma en casa. Esto le preocupa, porque la experiencia con su hijo mayor fue totalmente distinta, como ya se ha comentado con anterioridad. Para Rafa la solución a este problema de Esther podría ser cambiarla al curso *Infantil*, con objeto de que aprenda a desenvolverse por sí misma, sin el apoyo de los padres.

[Refiriéndose a Esther] “se apoya mucho en nosotros. Quisiera que al año que viene tuviera que desarrollar sus capacidades por sí misma y ver qué tal le va el cambio [al Curso *Infantil*]”. “[...] yo soy de los que piensan que el padre debe apoyar, pero que el hijo tiene que aprender a caminar solo y desarrollarse solo, [...] Yo creo que es importante que los niños se hagan en ese sentido un poco autónomos y autodidactas”. (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

Parece ser que Rafa considera el Curso *Infantil* más apropiado para el desarrollo de su hija precisamente por ser una metodología en la que no se implica tanto a la familia y en la que el alumnado debe interesarse y aprender por sí mismo.

De la experiencia con sus dos hijos en la Escuela de Música, se desprende algo más: R. cursó *Estrellita* y no tuvieron ningún problema con él, pero lo comenzó con 5 años de edad, mientras que Esther ha comenzado con 4 años. En la opinión de Rafa sería “más conveniente empezar el Método *Estrellita* con un año más”.

“Si te fijas, las dos niñas que van mejor en el grupo [de *Estrellita*]: Silvia y Mamen, son un poco mayores que las demás. [Casi un año de diferencia]

“[...] yo lo que te puedo comentar es en cuanto a la experiencia con mis dos hijos. Esther ha empezado con 4 años, y R. empezó con 5. Todo lo que Esther ha hecho con esta edad, R. lo ha hecho con un año más. Yo he notado que R. ha sido mucho más autónomo siempre. Él lo ha asimilado mucho mejor. A Esther le cuesta más trabajo, y R. ha seguido desde el principio la partitura. Los momentos de dificultad los ha asimilado bien. Sin embargo Esther, yo no sé cuándo, pero ha habido un momento en que se ha desconectado”. (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

De todo lo dicho se puede concluir que Rafa piensa que el inicio con 4 años en el Curso *Estrellita* es prematuro, ya que observa que R. que comenzó con 5 años, avanzó más y asimiló mejor los conocimientos, tal como ocurre con las compañeras de Esther que van mejor en la clase, más mayores que ella.

En el caso de Esther hay que tener en cuenta además el apego de la niña a sus padres, lo que puede impedir en este caso el avance personal. Rafa parece proponer la solución del cambio al Curso *Infantil* teniendo en cuenta todos estos factores: piensa que si Esther comienza el Curso *Infantil* ahora, con 5 años, y si además no tiene que ir a clase acompañada de los padres, es posible que se responsabilice de su propio aprendizaje y avance más y mejor.

“Yo creo que aprender por sí mismo es la mejor forma de aprender ¿no? entonces, un profesor que le dirija el aprendizaje, pero luego que ellos tengan

sus propios recursos para enfrentarse al estudio. Creo que puede ir mejor el tema este". (conv.p.2 A-E2, 14/05/2002)

DURACIÓN DE LOS CURSOS *ESTRELLITA* E *INFANTIL*

Aunque la duración de los Cursos queda bien determinada según las indicaciones de Marcos, director de Yamaha-España y aparece recogido en el análisis e interpretación de las entrevistas³⁶², en la práctica se ha observado que una de las dificultades principales de las docentes es completar el currículum de los Cursos en el tiempo previsto³⁶³.

En una conversación informal con Nuria, el 11/09/2002, quise corroborar la duración práctica de *Estrellita*, de acuerdo a lo observado en clase. Nuria indica su creencia de que en Japón, lugar originario de la metodología Yamaha, la disciplina de clase se mantiene mejor, los niños están más atentos y predispuestos y "todo el mundo sabe a lo que viene". Esto para ella repercute en un cambio más rápido de actividades y en un mayor avance por parte de los niños, lo que permite terminar el currículum en el tiempo previsto: allí "no se pierde nada el tiempo".

También alude a otra causa importante: en nuestro país "hay más vacaciones" y esto reduce los periodos lectivos y acorta los semestres.

Sara: "Podemos decir que *Estrellita* entonces dura tres-cuatro años, cuando las previsiones eran para dos?"

Nuria: "Sí".

Sara: "¿Pero los japoneses lo hacen en dos años?"

Nuria: "Pues sí".

Sara: "¿Cómo podríamos explicar eso?"

Nuria: "Marcos nos comentó que hay más vacaciones y luego también que allí no se pierde nada el tiempo".

Sara: "Aquí tampoco veo yo que perdáis el tiempo en las clases. ¿Qué significa eso de que allí no se pierde nada el tiempo?"

Nuria: "A ver, yo supongo que no tienes que mandar callar a nadie, que todo el mundo sabe a lo que viene y cambian de actividad con mucha facilidad y bueno; no sé si has visto alguna vez algún vídeo, están todos muy sentaditos, todos muy buenos: *ahora esto, ahora aquello*, [pausa] ¡la verdad es que no lo sé exactamente!.

Bueno, yo sé que a mí me gusta mucho lo que es la motivación de entrada y lo que es la conversación para imbuirlos un poco en lo que se va a hacer, [pausa] que la actividad es importante y como la preparo y luego la concluyo o la cierro:

³⁶² Ver 2.5.2 Acerca de las diferencias entre los Cursos *Estrellita* e *Infantil*, 2.5.2.1 Edad idónea, adecuación de objetivos y duración de los mismos, y 2.5.2.2 Curso *Estrellita*. Percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica, del presente capítulo.

³⁶³ Ver 2.5.2.2 Curso *Estrellita*. Percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica, y 2.5.2.3 Curso *Infantil*. Percepción personal, dificultades y experiencias de las docentes en la práctica, del presente capítulo.

¡Ah, pues qué bien, pues una pegatinita porque nos ha salido muy bien! [pensando] ¡y entonces claro, ése es tiempo que a lo mejor se va de otra cosa!”. (conv.pr.1, 11/09/2002)

La visión de Marta sobre este tema, va en la misma línea. A su regreso del Seminario de Septiembre de 2002 sobre el “Nuevo Estrellita” trae indicaciones claras: “Los libros hay que intentar hacerlos los cuatro en dos años y poco”. Ante mi pregunta de si en otras Escuelas consiguen eso, la reflexión de Marta es que en Villa Costa hay menos sesiones de clase que en Madrid, por ejemplo.

Marta: [...] “allí dan como un mes más de clase porque empiezan a mediados de septiembre y terminan cuando termina el colegio, a mediados de junio. Y nosotros empezamos a principios de octubre, con todos los festivos y todas las historias, y terminamos a principios de junio. Entonces, ¡esas dos quincenas!...¡Son cuatro clases más!” (conv.pr.3, 25/09/2002)

Para completar la información obtenida y comprobar si el problema: adecuación tiempo-curriculum era sólo de la Escuela observada o en general de las Escuelas Yamaha de España o de otras partes del mundo, se contactó con ellas por correo electrónico.

En las únicas respuestas obtenidas, habla Marcos, como portavoz de las Escuelas Yamaha-España ratificando lo que ya sabíamos:

“En el Curso *Estrellita* cada nivel se completa por lo general en 24 semanas. Es decir, que **el Curso completo se realiza en dos años**. De la misma forma ocurriría con *Extensión* y *Avanzado*, con lo cual la duración completa es de seis años.

El Curso Infantil tiene una duración de tres años”. (conv.d.Y. 10/12/2002)

Si tenemos en cuenta que el Curso *Estrellita* se completa según la cartilla de asistencia, en dos años de 44 sesiones cada uno, indicar que un nivel se realiza en 24 semanas en vez de en 22 ya supone una pequeña flexibilidad temporal que conduciría a 48 sesiones por año.

De una Escuela de Yamaha-España contestaron por correo electrónico indicando que *Estrellita* se completaba en dos años y que *Infantil* en cuatro. En este caso la flexibilidad temporal la encontramos en la realización del Curso *Infantil*, que parece prolongarse un año más de lo estipulado en norma.

Desde Colombia, también a través de correo electrónico, nos llegó una respuesta más concreta y significativa, referida sólo al Curso *Estrellita*, que se transcribe a continuación.

“El Curso Estrellita está estructurado en tres secciones: Curso Estrellita 2 años en 4 niveles, cada nivel está programado para darse en 22 clases y en un semestre. Curso Extensión y Curso Avanzado con igual duración que el primero. La duración completa es de 6 años y de éste modo los niños que comenzaron entre 4 y 5 años de edad terminan entre 10 y 11 años. **En algunos países hay periodos laborales y académicos en los que pueden cumplir con 22 clases en un semestre, pero en Colombia tenemos periodos académicos y laborales mas cortos de modo que en un semestre podemos dar entre 18 y 19 clases y las restantes se terminan en el siguiente semestre.** Esto crea un desfase con el tiempo programado, así que cada Curso toma dos años y un semestre, sin que esto cree mayores conflictos entre nuestros estudiantes”. (conv.mail E.Y. Co. 02/12/2002)

La conclusión es, como bien nos indican desde Colombia, que en algunos países, entre los que se encuentra también España, existen periodos académicos y laborales más cortos, lo que supone dar menos clases en cada semestre y por tanto, prolongar la duración del Curso *Estrellita*.

3.6.3 Acerca de la motivación y participación del alumnado

En las conversaciones informales con **Nuria** era frecuente que hablásemos de la evolución de algún alumno o alumna en concreto, o de acontecimientos ocurridos en clase recientemente. Algunos de estos detalles personales se han incluido en las semblanzas realizadas de los distintos personajes por suponer la visión que tiene su profesora sobre su participación en clase o sus avances personales.

En la conversación informal mantenida con **Marta**, en Septiembre de 2002, descubro que las directrices dadas por Yamaha para el nuevo Curso de *Estrellita*, incluyen orientaciones sobre motivación y participación del alumnado. Así, en el Curso de Formación les habían planteado una novedad: los *happy moments*, consistentes en “crear un momento de motivación especial para cada niño” en cada una de las clases. Marta lo explica con un ejemplo:

“O sea, tú tienes que ser consciente que en la hora de clase... cuando los niños salgan por la puerta, cada uno debe llevar su momento de motivación. Entonces, por ejemplo, *Pepito*: *Pepito es un vago; no le gusta nada tocar pero le encanta cantar.* Pues tú a lo mejor le tienes que reforzar a ese niño el *happy moment* en el teclado. O ese niño, el día que haga algo, después de luchar mucho con él...cuando lo haga, le puedes decir: *¡Muy bien!* y que tú al niño en ese momento lo motives y que seas muy consciente de eso. ¡Hombre! yo es una cosa, ... que más o menos se hace inconscientemente ...” (conv. pr.3, 25/09/2002)

Marta indica que es algo “que [ella] siempre había planteado”, es decir, que era algo que ya tenía en cuenta en sus clases.

Mabel en su conversación de septiembre del 2002 destaca que los niños y niñas “disfrutaban mucho en clase”, y que a ella le gusta crear ese ambiente de motivación y alegría. (conv. pr.4, 26/09/2002)

En las conversaciones con los padres y madres del alumnado también se advierten ejemplos de motivación y participación. En Febrero de 2002 una tarde llegué a la Escuela de Música antes de la hora de clase. Encontré a **Encarna** (m.1 A-E2) sentada en una de las sillas del pasillo. Me senté junto a ella mientras observaba a Silvia. La niña, inquieta, se mantenía de pie, junto a la puerta de la clase, que estaba entreabierta, mirando con atención lo que ocurría dentro y canturreando las canciones que escuchaba. La clase que impartía dentro Nuria era de *Estrellita 1* y por eso Silvia reconocía todo lo que escuchaba.

En un momento determinado Silvia abandonó su guardia y se acercó a mí para decirme: “Ya me sé el *tambor* y la *abeja* de memoria”. Encarna y yo nos miramos y sonreímos. Silvia volvió de nuevo a su posición de vigilancia junto a la puerta de la clase, dispuesta a entrar la primera en cuanto salieran los alumnos que estaban en clase. (conv.m.1 A-E2, 08/02/2002)

En la última conversación que mantuve con Encarna, en octubre de 2002, me ratificó que la niña seguía igual de motivada.

“Silvia va muy contenta. [...] ¡Llega corriendo! Quiere decirlo todo antes que todo el mundo. Quiere hacer todo la primera. [...] ¡Y muchas veces hasta el chico canta las canciones con notas! [se refiere al hermano pequeño de Silvia, que les acompaña a las clases]” (conv. m.1 A-E2, 21/10/2002)

Ágata (m.5 A-E2) igualmente en la conversación de octubre de 2002 me explica que Carlos sigue en Diapasón y que aunque tiene “altibajos” a veces, debido a su estado de ánimo o a sus necesidades primarias, cada vez es más participativo. (conv.m.5 A-E2, 22/10/2002)

“Sí, sigue allí. Tiene altibajos. Depende, influye su estado de ánimo, si está cansado del cole, si tiene hambre, sueño ... ¡Pero el último día se lo pasó genial! [...] Además está más participativo. Baila, canta, juega” (conv.m.5 A-E2, 22/10/2002)

Sol (m.2 A-I2) indica sobre Eva en la conversación informal mantenida en octubre de 2002, que “la niña tiene un interés más estable con respecto a ir a las clases y seguir aprendiendo”. (conv.m.2 A-I2, 25/10/2002)

Petri (m.1 B-I4) y **Ana** (m.2 B-I4) ambas manifiestan en la conversación de octubre de 2002 que sus hijas siguen yendo a la Escuela de Música y que “están muy contentas”.

“Siguen avanzando bastante bien. Ya tocan juntas pero cada una su parte [en ensemble] ¡Y muy bien!” (conv.m.1 B-I4, 23/10/2002)

En diferente línea, y hablando de los alumnos que han dejado de ir a la Escuela de Música, recogemos las opiniones de algunos padres y madres:

Rafa (p.2 A-E2) indica en la conversación de octubre de 2002 que sus hijos no continúan estudiando en *Diapasón*. Parece ser que “no estaban muy motivados” y Rafa quiere “que lo tengan como un disfrute”, así que respetó su elección de dejarlo: “Los dos eligieron dejarlo”. (conv.p.2 A-E2, 21/10/2002)

Joaquina (m.4 A-I2) indica que Lina ha dejado las clases de Música “porque ahora estaba un poco aburrida”. Explica los sentimientos de la niña al respecto y los suyos propios:

“A mí me da mucha lástima porque a mí me gusta mucho, pero ella me dice: *yo es que estoy un poco aburrida*. También, como su prima entró en el Conservatorio [se refiere a una prima que vive en Madrid y que ha entrado en el Conservatorio de Madrid], y ella quería ir a la vez que la prima y se ha presentado dos veces y no ha entrado ... ¡se ha desanimado un poco!” (conv.m.4 A-I2, 29/10/2002)

3.6.4 Acerca de la utilización del instrumento de teclado en la Enseñanza Musical Yamaha

Del análisis e interpretación de las entrevistas se dedujo que parecía necesario profundizar en el nivel de información que se ofrecía a los padres y madres del alumnado sobre la utilización de un instrumento de teclado en la enseñanza musical Yamaha, ya que sus opiniones en la entrevistas denotaban escasa información sobre este tema.

De esta forma, pregunté a **Nuria** en la conversación informal de septiembre del 2002, si se reunía a los padres y madres antes de empezar el curso para explicarles el tipo de enseñanza que iban a recibir sus hijos e hijas, y el porqué de la utilización de un instrumento de teclado en las clases de Música. Nuria contestó con la sinceridad que la caracteriza:

“Pues no, la verdad es que no, [y ahora pensativa] pero deberíamos hacerlo. [Después de una pausa] Bueno, este último curso [se refiere al 2001-02] se les

han entregado unas orientaciones que envió Yamaha, donde se les hablaba de todo eso.” (conv.pr.1, 11/09/2002)

Ciertamente, recuerdo que llegaron a la Escuela de Música unos folletos llamados *Guía para los papás. Curso Estrellita* donde se facilitaba a los padres y madres en un lenguaje sencillo y accesible, información sobre los objetivos propios del Curso, explicaciones detalladas sobre los aspectos musicales enseñados en clase, y una síntesis visual del Programa de Estudio para los dos años de estudio del Curso Estrellita.

Con respecto a la utilización del teclado, en esta guía se indica que “Tocar es una de las metas más importantes de las Academias de Música Yamaha, ya que los instrumentos de teclado son usados en la enseñanza”. Se explica cómo el aprendizaje es “gradual”, y los materiales están diseñados “para que los alumnos se diviertan en el teclado” y adquieran “un sentido musical”. Se incide en que “Tocar” es un paso más en el desarrollo del proceso de aprendizaje natural que sigue esta metodología: Escuchar-Cantar-**Tocar**-Leer Música: “Los alumnos cantan lo que escucharon y después lo tocan en el teclado”. (doc. interno de Yamaha)

Para **Marta** (pr. 4) *Estrellita* es, como les han indicado en el Curso de Formación, “un curso de lenguaje musical, o sea, de Música, no de teclado” y ello conlleva que “no se debe pensar que el niño debe estar centrado en el teclado y tocar maravillosamente bien” sino que el instrumento es una herramienta adecuada para conseguir resultados globales. Pero luego, como ella indica, en el Curso de Formación “centran la actividad principal en el *Repertorio*”. En principio, esto puede parecer “una contradicción”, pero veamos cómo lo justifica Marta:

“hay un poco ahí como una contradicción. Pero por otro lado piensas en el lema Yamaha: *oir-cantar-tocar-leer* y es verdad, es el único elemento que cubre todos esos puntos, porque en *Apreciación* oyes y distingues formas e instrumentos, pero te quedas ahí. En *Solfeo Memorizado* oyes y cantas. Entonces claro, cuando el niño se sienta al teclado cubre el proceso: toca y además lee, porque tú [...] tienes que conseguir también que vaya señalando y leyendo la partitura. O sea que... [silencio] (conv.pr.3, 25/09/2002)

Considerar el Repertorio como eje central del currículum de *Estrellita*, tiene por tanto su fundamento para Marta en que cuando los niños y niñas tocan lo que previamente han escuchado y cantado, se completa en sí mismo el proceso de aprendizaje, sirviendo además de puente hacia el camino abstracto de la lecto-escritura musical, ya que se visualiza y se siguen con el dedo las notas de la partitura.

La otra cuestión en la que interesaba indagar más era: ¿Teclados electrónicos o pianos en la enseñanza musical?

El mecanismo de un piano acústico ofrece la ventaja de responder de forma precisa a las articulaciones y matices efectuados por el intérprete, permitiendo por tanto la expresión del ejecutante. En contrapartida los instrumentos de teclado electrónico consiguen, gracias a la suavidad y poco peso de su teclado, que los niños pequeños puedan obtener de forma inmediata sonidos perfectamente afinados, bajando los dedos suavemente, sin crear tensiones en sus pequeños músculos. Pero no pueden expresar contrastes dinámicos en ellos, a no ser que se utilice la opción de *teclado sensible*, de difícil control para los pequeños.

Mi interés por este tema se había manifestado ya en conversaciones informales con las profesoras de la Escuela.

A **Nuria** (pr. 1) le pregunté, en mi segundo año de estancia en la Escuela, sobre la diferencia de sensibilidad de las teclas de los teclados electrónicos y de los pianos. Ella me indicó que sí, que había diferencia y que efectivamente al principio lo notó mucho porque “hay que tocar *de otra manera* para controlar el teclado sensible y para sacarle partido a la sonoridad del teclado”, pero “te acostumbras enseguida”. Comenta con gracia, mientras ríe: “...es que yo ahora tengo más horas de teclado que de piano.” (conv.pr.1, 05/03/2002)

Probablemente sea cierto que acostumbrándose a la diferente forma de tocar que requieren estos instrumentos, se les pueda sacar buen rendimiento expresivo, pero el problema radica en que los ejecutantes son niños pequeños, con escasa fuerza en sus dedos, obligados a buscar esa extraña perfección en el “toque” que requieren los teclados electrónicos *con tecla sensible*, para ofrecer un sonido expresivo.

Cuando **Marta** regresó de su Curso de Formación, en Septiembre de 2002, volví a interesarme por el tema y ella me indicó que en el Curso de profesores de Madrid trabajaron con el teclado sensible en los instrumentos electrónicos. Yo le pregunté entonces si con los niños también trabajaba con el teclado sensible, y ella me confirmó con sus palabras lo mismo que yo tenía anotado en mis observaciones de clase: que el teclado sensible sólo se utiliza puntualmente, con los niños más mayores, y que, por lo general, les cuesta trabajo lograr un sonido expresivo y “controlado”.

Sara: Y en cuanto a la dinámica ¿trabajabais allí [en el Curso de Formación] con teclado sensible o no?

Marta: Allí sí.

Sara: ¿Y los niños, trabajan con teclado sensible?

Marta: Aquí no. Yo creo que es muy difícil controlar eso. ¡Es en *Estrellita 3 y 4* y les cuesta trabajo! Que yo alguna vez... alguno lo pone... ¡pero cuesta trabajo, yo casi prefiero...! [la frase queda suspendida en el aire, pero por su expresión se adivina que prefiere trabajar sin teclado sensible] (conv.pr.3, 25/09/2002)

Marta cuenta que en el Curso de Formación concedían mucha importancia a la expresión musical. Animaban al profesorado a cuidar mucho en la enseñanza las “cuestiones dinámicas y de articulación” para que el modelo a imitar por los niños y niñas fuera lo más perfecto posible. En nuestra conversación yo le indiqué que había observado que los niños y niñas no podían luego reproducir los juegos de dinámica en el teclado, y ella volvió a incidir en que conseguir la utilización del teclado sensible en niños y niñas tan pequeños, es algo verdaderamente complicado, pero que quizá en un primer momento se buscaba esa expresividad en el canto.

Sara: [Hablando de la importancia que conceden en los Cursos de Formación a la dinámica y al desarrollo de la expresividad] [...] “pero es que curiosamente en el teclado luego la dinámica no la pueden hacer, es lo que yo veo”.

Marta: [pensativa] “¡Claro. La dinámica no!”

[...] “en principio si esto [*Estrellita*] está orientado a que sea un curso de iniciación, [...] **Quizá el objetivo sea conseguir la expresividad de momento cantando**, [...] porque con estos teclados es que no puedes, y aunque le pongas la sensibilidad es muy difícil”.

[...] “Tú la controlas porque tú eres adulto y sabes... y la fuerza la controlas. En este teclado [se refiere al del profesor], yo la pongo, y es más, me doy cuenta del tirón cuando no la he puesto, [...] y eso sí que ayuda, pero ellos no. Ellos no pueden controlar esa fuerza; se les va siempre alguna nota, no articulan bien... las manos, los dedos se les van a veces todavía, tienen poca fuerza, no les suena...” (conv.pr.3, 25/09/2002)

Mabel (pr. 4) indica que en el Curso de Formación de *Infantil*, realizado recientemente, les han dicho que aunque la utilización del teclado electrónico “tiene sus ventajas con respecto al piano sobre todo por el juego que dan los diferentes timbres” es conveniente “hacer pasar a los niños de vez en cuando por el piano”. (conv.pr.4, 05/05/2003) Cuando le pregunté: ¿por qué? me dijo que no había recibido más explicaciones.

Hablando de la forma de obtener matices al tocar, les han aconsejado “añadir el pedal de expresión a los teclados”, más que utilizar la opción de teclado sensible que traen estos instrumentos. (conv.pr.4, 05/05/2003) Esto podría confirmar la dificultad de esta opción para los niños y niñas.

3.6.5 Acerca de los libros, materiales y recursos en la Enseñanza Musical Yamaha

En septiembre de 2002, y ante el nuevo curso académico que va a comenzar mantengo conversaciones informales con Nuria, Gabriel y Marta. Esta última que ha asistido en Madrid a un Seminario sobre el “Nuevo Estrellita”, me indica en una conversación informal la reestructuración de los materiales de trabajo y los cambios más importantes: El libro de trabajo y el de texto se han unificado en uno solo, “se reducen piezas de repertorio” cuando éstas servían para “trabajar sobre los mismos puntos” y las cintas de cassette han sido sustituidas por grabaciones de CD. Reciben además instrucciones claras de “que los libros hay que intentar hacerlos los cuatro en dos años y poco”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Marcos, en la conversación que mantuve con él en diciembre de 2002, me confirma todo lo referido por Marta:

“En el caso del Curso *Estrellita* ha habido una reestructuración de los materiales del Curso; el libro de trabajo y el de ejercicios se han unido en uno solo, y los materiales se han reducido, de forma que puedan impartirse con comodidad en dos años”. (conv.d.Y. 10/12/2002)

Respecto a la sustitución de las cintas de cassette por CD, reivindicación ya realizada por algunos padres y madres en las entrevistas, puedo decir que es algo que ha sido muy aplaudido por las profesoras, por la comodidad que supone para la búsqueda de las piezas en clase y para el trabajo de los niños en casa. En estas nuevas grabaciones también se atiende una reivindicación de algunas madres: que figurasen todas las piezas de repertorio que tenían que aprender los niños, ya que algunas no venían en los cassettes. En los nuevos CDs se pueden escuchar todos los temas de *Juegos al Teclado y Repertorio* de cada nivel, observándose además que en cada página del libro aparece en la esquina superior izquierda o derecha, bajo el título de la pieza, el número de la pista a la que corresponde. También figuran los acompañamientos de las canciones para *cantar con texto*, así como los temas de *Apreciación Musical* correspondientes.

Existe además un CD de carácter general para los cuatro niveles de *Estrellita*, donde figuran todas las canciones de *cantar con texto*, aquí sí cantadas con la letra, además de la grabación de las Piezas de *Solfeo Memorizado* de los cuatro niveles, ejecutadas al piano, donde se puede apreciar el carácter propio de cada pieza y los juegos de articulación y dinámica apropiados en la interpretación de cada una de ellas. Por último, en este CD aparecen cuatro temas para el trabajo del Ritmo (uno para cada nivel), que aparecían antes en los cassettes del nivel correspondiente.

Se observa según cuenta Marta una tendencia a la reducción de todos los elementos extramusicales en los libros dirigidos al alumnado, como pueden ser los cuentos de apoyo a las piezas de repertorio o las letras que figuraban en las melodías de las mismas refiriéndose a la historia concreta.

“[...] no se ha hablado nada de las historias, de los cuentos, de hablar de...[no termina la frase] ¡prácticamente nada! De hecho las lecciones vienen ahora sin letra. No sé si te has fijado. ¡Ni las de *Repertorio*! que tú sabes que a la del *pastelero* [pieza de repertorio de *Estrellita 1*] le integraban apoyo de letra. (conv.pr.3, 25/09/2002)

En cuanto al apartado del Ritmo, Marta indica que “de entrada ya no viene el apoyo de la historia” en los libros; “no hay ningún dibujo” alusivo al tema. En los libros anteriores –en el de trabajo– figuraban unas láminas a todo color, como apoyo visual a la música que el niño escuchaba, tanto para las piezas de *Apreciación Musical* como para las de *Ritmo*. Al unificarse ambos libros en uno, el de texto y el de trabajo, en el libro de cada nivel aparecen ahora únicamente las páginas a color referidas a las piezas de *Apreciación* (dos para cada nivel).

Marta: El apartado del Ritmo ... de entrada ya no viene el apoyo de la historia; no hay ningún dibujo. Entonces esta chica [la profesora que dio el Curso] lo que comentó es que era para trabajar el *tempo* y el pulso. Entonces, lo de siempre, yo lo plantearé con bailes o con percusión y ... para que sigan el ritmo. Pero es algo casi ... se queda como algo opcional. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Igualmente en septiembre de 2002, en una conversación informal que mantengo con Gabriel en *Diapasón* para realizar algunas preguntas sobre la organización de la Escuela, Nuria, que me acompaña, me indica que el formato de la pizarra magnética ha cambiado. Hablamos de ello comparando el modelo nuevo, que ya ha llegado a la tienda, con el antiguo. Se puede observar cómo se ha sustituido el pentagrama simple con dos claves que aparecía por una de las caras de la misma, por el diseño de un teclado. Indicamos que nos parece muy bien. Gabriel sonríe. Nuria insiste en que las fichas le parecen demasiado pequeñas, que ya también podían haber modificado esto.

Sobre este material Marta indica en una conversación informal de septiembre de 2002 que había utilizado la pizarra magnética el año anterior, ya cercano el final de curso, para realizar lectura de notas con el alumnado de *Estrellita 1*, y que le había dado “mucho juego” como refuerzo de las notas ya aprendidas. (conv.pr. 3, 25/09/2002)

La reestructuración de los libros y materiales del Curso *Estrellita*, ha respondido en algunos aspectos a las demandas que se habían recogido tanto por parte de los padres y madres del alumnado como por parte de las profesoras de la Escuela Yamaha *Diapasón*.

- Se reducen los materiales de trabajo del alumnado unificándose los libros de texto y de trabajo en 1 para cada nivel. Las profesoras indicaban que no les daba tiempo a realizar los materiales curriculares propuestos para los cuatro niveles de *Estrellita* en cuatro semestres. La reducción de piezas de trabajo puede suponer una mejor adecuación entre los elementos de currículum y el tiempo que debe durar el Curso *Estrellita*, con lo que se solucionaría la prolongación del mismo en el tiempo de forma innecesaria.
- La grabación de los materiales auditivos en CDs, en vez de en cintas de cassette como hasta ahora, era una demanda de algunas madres del alumnado, y ha sido un cambio muy bien recibido por padres y profesorado.
- El cambio de formato de la *pizarra magnética* con la inclusión del dibujo de un teclado por una de sus caras, también ha recibido buena acogida.

Aunque el Curso estrella parece ser verdaderamente *Estrellita*, y en el Curso *Infantil* no ha habido reestructuración de materiales ni cambios importantes a indicar, Mabel, que asistió a un Curso de Formación sobre *Infantil*, cuenta que la profesora “utilizaba mucho el CD” y se refiere con ello a trabajar fragmentos de la pieza de repertorio en cuestión, con manos separadas e intentar realizarlo a la velocidad de CD. Indica con esto Mabel, que el CD no sirve sólo como confirmación una vez aprendida la pieza, sino que se utiliza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje: primero para escuchar la pieza, después para trabajar por frases o semifrases, con manos alternadas y conseguir velocidad progresivamente. El resultado final: tocarla con ambas manos y a la velocidad del CD no es verdaderamente lo importante.

Mabel: “[Refiriéndose a la profesora que impartió el Curso de Infantil] [...] utilizaba mucho el CD. No como meta final de que la toquen con el CD, sino el CD para escucharla, [...]. Después se empieza a trabajar: *mano derecha*. A lo mejor se trabajan 4 compases; Una vez que se han trabajado se pone el CD y que ellos toquen a la velocidad del CD con una mano. Cuando se ha trabajado así la derecha se hace lo mismo con la izquierda, tocan y el CD se utiliza para tocar sólo una mano. Así si es posible que lo lleven a esa velocidad”
[...] **“En parte eso está bien, porque si no, realmente el CD no tiene utilidad,** porque no la van a llegar a tocar a esa velocidad. Entonces, eso sí lo vi bien”.
(conv.pr.4, 30/05/2003)

Pregunté a Mabel si habían cambiado los libros y me contestó que continuaban siendo los mismos, “pero yo creo que estuvieron hablando algo de cambiar”. (conv.pr.4, 30/05/2003) Es posible que después de la modificación de los materiales de *Estrellita*, aborden próximamente la reestructuración del Curso *Infantil*. Ciertamente, no tengo más datos sobre ello.

3.6.6 Opiniones sobre la docencia en la enseñanza musical Yamaha

3.6.6.1 MÁS ACERCA DE LA SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO YAMAHA

Después de los resultados obtenidos en las entrevistas sobre este tema, se observó la necesidad de indagar más en el aspecto siguiente: ¿En Yamaha hay preferencia por la contratación de profesoras, se demanda la figura femenina para la enseñanza musical de los más pequeños, o se contrata por igual a profesores o profesoras?.

Cuando Marta y Mabel regresaron de sus respectivos Cursos de Formación, y en las conversaciones informales que mantuve con ellas en octubre de 2002, me indicaron que todas las asistentes al Curso eran profesoras, y que sólo había uno o dos varones, lo que hace pensar que el porcentaje de profesoras en las Escuelas Yamaha de España es mucho más elevado que el de profesores.

De mis contactos por correo electrónico con otras Escuelas Yamaha, una profesora me contestó desde Colombia, ofreciendo el siguiente razonamiento en la preferencia de profesoras; parece ser que la figura femenina para la enseñanza de la Música a estas edades encaja perfectamente por dos razones fundamentalmente: el tipo de voz (la mujer tiene una voz blanca al igual que los niños) –cuestión importante para la audición y el canto- y la identificación del niño o la niña con la figura materna. Se transcriben a continuación sus palabras textuales:

“El Curso *Estrellita* tiene preferencia de escoger mujeres como profesoras por varios motivos: la primera razón es la **aproximación de altura en el registro de voz entre los niños y la voz femenina**, facilitando de este modo que los niños canten en la octava en que los materiales del curso vienen diseñados. Para un hombre significaría cantar en falsete tratando de alcanzar el registro natural de los niños, o cantar con su voz normal corriendo el riesgo de que sean los niños los que bajen el registro de voz. **Además uno de los objetivos fundamentales del Curso *Estrellita* es formar en los niños el oído absoluto, razón de más para que los niños escuchen en sonido real.** La segunda razón y también muy importante, es que **los niños** que comienzan el Curso *Estrellita* **de 4 años se identifican más fácilmente con la figura maternal por medio de la profesoras”.** (conv. mail E.Y. Co. 02/12/2002)

Aún así, en conversaciones con Marcos, él me indicó que Yamaha no ponía ninguna condición a este respecto, ni mostraba preferencias por la figura femenina como profesora del Curso *Estrellita*.

Marcos: “No hay preferencias. Se contrata indistintamente a profesoras o a profesores” (conv. d.Y. 10/12/2002)

Sobre este tema, se puede indicar que investigaciones recientes apuntan que el modelo femenino es más efectivo que el masculino para conseguir un canto afinado en niños y niñas de edad infantil. (Hendley&Persellin, D. , 1996)³⁶⁴

3.6.6.2 MÁS ACERCA DE LA SELECCIÓN Y CONTRATACIÓN DEL PROFESORADO DE *DIAPASÓN*

A través de las conversaciones informales con Nuria a lo largo del proceso de investigación se fue reconstruyendo la historia de la selección y contratación del profesorado de la Escuela de Música *Diapasón*.

Durante los cuatro primeros años del funcionamiento de *Diapasón* ha habido profesores varones en la Escuela de Música. Nuria nos habla de ello: “los *caballeros* que han estado en la Escuela coincide que eran todos muy buenos músicos.” El profesor que compartió clases con ella al abrirse la Escuela³⁶⁵, y que nombraremos como pr.v.1 era, en palabras de Nuria: “un buen músico [...] Tocaba en Hoteles y tenía su propia Escuela”, se encargó de los adultos, mientras ella se hizo cargo de los niños y niñas. A este profesor le sustituyó el año siguiente otro³⁶⁶, pr.v.2: “un pianista fantástico [...] Vive de eso” Priorizando su carrera, abandonó también la Escuela y entró otro profesor³⁶⁷, pr.v.3, “que había estudiado Magisterio y además era buen músico”. Éste compartía clases de niños y niñas con Nuria, pero dejó la Escuela después de un año, ya que “marchó a estudiar Técnico de Sonido”. El último profesor varón de la Escuela³⁶⁸, pr.v.4, “también tenía problemas, porque tocaba en una orquesta [los problemas a los que se refiere son los propios de intentar compatibilizar ambas actividades]”. “Se fue porque montó su propia Escuela de Jazz.” (conv.pr.1, 11-9-02)

Todo esto nos indica que los profesores varones que han trabajado en *Diapasón*, han destacado como “músicos” pero han demostrado ser más inestables en su trabajo docente: no han permanecido más de un año en la Escuela, cada uno de ellos por sus diferentes motivos profesionales o personales. En contrapartida Nuria, mujer, ha destacado, - aparte de ser buena música -, por su brillante labor pedagógica, a la vez que ha demostrado estabilidad.

³⁶⁴ HENDLEY, J.& PERSELLIN, D. (1996) “The comparative effects of the lower adult male voice and the male falsetto voice on children’s vocal accuracy”. en *Applications of Research in Music Education*. V.14, nº 2, pp. 9-14.

³⁶⁵ pr.v.1 (profesor varón 1).

³⁶⁶ pr.v.2 (profesor varón 2)

³⁶⁷ pr.v.3 (profesor varón 3)

³⁶⁸ pr.v.4 (profesor varón 4)

Para Nuria, Gabriel “en el tema de las contrataciones es muy intuitivo”. Ella cuenta que a veces al hablarle de alguien: “Mira, he pensado en *fulanita*” él “arruga la nariz y dice: ¡no me gusta!” Otras veces, cuando no conoce a la persona, Gabriel necesita un contacto personal, no sólo el currículum. Un ejemplo podría ser la contratación de Marta:

Nuria: “pv4 le dijo a Gabriel: ¡mira, hay una chica, compañera mía de octavo de piano, que podría ir bien!. Gabriel entonces dijo: Pues que venga y deje el currículum.

Luego, **al hablar con ella**, dijo: ¡*Pues sí!* ¡Y es que es **como si el perfil de repente le encajara!**. (conv. pr.1, 11-9-02)

Parece ser que la selección de los profesores y de las profesoras en la Escuela ha seguido diferentes criterios: mientras los profesores varones elegidos eran personas conocidas por Gabriel - incluso a nivel musical - ya que eran clientes suyos, y se contrataban directamente; las profesoras fueron elegidas por currículum, o por referencias de músicos amigos de Gabriel: caso de Nuria y de Marta, y después de una pequeña entrevista.

Nuria: “A los <**caballeros**> los conocía a todos [refiriéndose a Gabriel] porque eran clientes suyos de la tienda. Él **sabía su nivel musical**. [...] **A las chicas** las metieron **por currículum**, excepto **a Marta, que la recomendó pv4**”. (conv. pr.1, 11/09/2002)

Un dato importante de la contratación de la Escuela de Música es que “la selección es previa”. Gabriel comienza la búsqueda antes de que el profesor/a anterior se marche. Nuria lo dice a propósito de la reciente contratación de Mabel: “Cuando le dijimos a Mabel que viniera, yo todavía no me había ido”. Ante mi pregunta: ¿Y cómo llegó Mabel a Diapasón?, Nuria me contesta: “A Mabel la trajo Marta”. (conv. pr.1, 11/09/2002)

En la tabla 102 que se presenta a continuación se puede observar el movimiento de profesorado de la Escuela de Música *Diapasón* desde su puesta en funcionamiento hasta el término del estudio. Figuran en negrita los cursos en que se realizó la investigación y las profesoras que estaban allí entonces.

PROFESORADO DE LA ESCUELA DE MÚSICA DIAPASÓN DESDE SU PUESTA EN FUNCIONAMIENTO		
curso académico	Profesora niños/as	Profesor/a niños/as y adultos/as
curso 1995/96	profesora Nuria (pr.1)	profesor varón 1 (pr.v.1)
curso 1996/97	profesora Nuria	profesor varón 2 (pr.v.2)
curso 1997/98	profesora Nuria	profesor varón 3 (pr.v.3)
curso 1998/99	profesora Nuria	profesor varón 4 (pr.v.4)
curso 1999/2000	profesora Nuria	profesora Corina (pr.2)
curso 2000/01	profesora Nuria	profesora Corina (hasta Mayo) profesora Marta (a partir de Mayo) (pr.3)
curso 2001/02	profesora Nuria (hasta Marzo) profesora Mabel (desde Marzo) (pr.4)	profesora Marta (pr.3)

Tabla n° 102

Como se puede observar siempre hay dos profesores o profesoras contratados. Se pone de manifiesto la extraordinaria movilidad del profesorado masculino, en contraposición a la permanencia de la figura femenina de Nuria concretamente, que parece haber dado estabilidad a la Escuela.

Si analizamos el profesorado que he conocido en la Escuela, tanto Nuria como Marta y Mabel cumplen una serie de requisitos: formación reglada de Conservatorio, aptitud para el trabajo con niños y niñas, actuaciones musicales en vivo: Nuria y Mabel como vocalistas de grupos musicales y Marta como *teclista*.

Gabriel cuenta, por tanto, con un personal docente formado musicalmente en Conservatorio, pero que además ejerce la música en vivo, en el terreno de la música actual; esto parece ajustarse a sus expectativas, ya que

los profesores varones que estuvieron en la Escuela también ejercían como músicos.

De esta forma el perfil del profesorado de la Escuela de Música *Diapasón* parece definirse, tenidas en cuenta las informaciones obtenidas en entrevistas y conversaciones informales, según las siguientes características:

- Formación musical de Conservatorio y ejercer “de forma más libre” (entr.d.E, 12/07/2002) la Música, a saber: pertenecer a un grupo musical, realizar actuaciones en directo, etc.
- Mostrar aptitudes para el trabajo con niños y niñas.
- Parece haberse optado por la figura femenina, quizá por ser más “académicas” y “estables” (entr.d. E, 12/07/2002) lo que supone mayor organización y estabilidad en la enseñanza de los niños y niñas.

3.6.6.3 MÁS ACERCA DE LOS CURSOS DE FORMACIÓN DE LAS PROFESORAS DE *DIAPASÓN*

Después de la realización de las entrevistas, y ya finalizado mi trabajo de Campo en la Escuela *Diapasón*, mantuve contacto con mis dos informantes privilegiadas Marta (pr.3) y Mabel(pr.4), ahora al frente de la Escuela de Música, y pude constatar cómo seguían realizando Cursos de Formación. Indagué en sus opiniones sobre los mismos, en su nivel de satisfacción y en su progresivo autoconcepto de la docencia en Yamaha. He aquí los resultados.

Marta y el Seminario sobre el “Nuevo Estrellita”

En el apartado anterior sobre Planificación y Metodología ya se utilizó la voz de Marta para hablar de los cambios en la estructuración del Curso *Estrellita* a partir de este nuevo curso académico 2002/03.

En este apartado sobre la figura del docente se ha extraído de su conversación informal aquello que se refiere a los cambios que piensa introducir en su docencia a partir de ahora, para ajustarse a las nuevas directrices, y lo que piensa de ello.

En líneas generales indica que la manera de enfocar el Seminario ha sido: “coger el *Repertorio* entero [de *Estrellita*], desde el libro 1 hasta el libro 4 y ver cómo evoluciona musicalmente: el rango que utiliza, la tonalidad...” Muestra su satisfacción porque la profesora “dio un Cursillo muy ordenado” y porque

se ha trabajado detalladamente con todas las piezas de Repertorio de *Estrellita*, desde el punto de vista del análisis musical. Eso parece ser que le proporciona la tranquilidad de saber qué es lo que tiene que trabajar en cada pieza, así como la progresión de los elementos nuevos que van apareciendo en cada una de ellas y sobre los que hay que incidir.

Marta: “dio un Cursillo muy ordenado en este sentido porque planteó su esquema: tonalidad, compás, el ámbito que emplea, la armonía que utiliza, los intervalos que trabajan, figuras y otros aspectos destacables: de expresión, [...]”

“Ella nos ha dado el análisis de los temas de los cuatro libros, y el del 1 lo tengo aquí, ¿ves? Todo este análisis es el que hicimos allí en el cursillo de cada pieza de *Estrellita*. Entonces claro, ¡del *Estrellita 1 al 4* pieza por pieza de Repertorio, tienes claro qué es lo que vas a trabajar!, entonces tú haces hincapié en los puntos nuevos que vas teniendo: Elementos que a lo mejor al principio no aparecen y ya van apareciendo como el *mezzo forte*, el *forte*... ¡ese tipo de cosas! Y como el curso ha sido de nada de planteamiento de movimiento; de eso nada, se ha ido al análisis musical”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Marta indica que se concede gran importancia al trabajo de las articulaciones, dinámicas y carácter, propios de cada pieza a trabajar. Ahí el modelo por parte del profesor o profesora es fundamental, y así se lo han hecho ver en el Curso: “Le dan muchísima importancia”. La indicación es que en el trabajo con los niños y niñas se haga “muy exagerado”. Para eso ellos mismos lo practicaban en el Curso y Marta recuerda “que eso sí lo corregían mucho”, es decir, que se aseguraban de que los profesores y profesoras aprendieran a mostrar correctamente los ejemplos de articulaciones, dinámica y carácter, tanto cantando como acompañando al teclado. Otra indicación recibida es la permanencia del modelo a mostrar: el profesor o profesora debe elegir la versión a realizar de la pieza, y mostrar siempre la misma versión, mantener la velocidad exacta, realizar las articulaciones y juegos dinámicos pertinentes... Marta habla de ello como de algo asumido, como entendiendo que debe ser así.

Marta: “[...] cuando salíamos a tocar [se refiere al Curso de Formación], aunque fueran tres notas, en cuanto lo hacías un poquito diferente: ¡No, no... tienes que tener claro el modelo! O sea que el profesor tiene que tener muy claro la manera de plantearlo”.

“Tienes que unificar criterios desde el primer momento que la tocas [la pieza] . Si lo vas a tocar ligado, ligado; si picado, pues picado ...si quieres hacer algún cambio o no...” (conv.pr.3, 25/09/2002)

Respecto a la disminución de los elementos extramusicales tales como historias de motivación para las piezas de Repertorio y letras alusivas en las partituras, Marta indica que aunque no vienen ya en los libros nuevos, ella las va a seguir utilizando, aunque cantará menos con letra y más con el nombre de notas, siguiendo el nuevo planteamiento.

Marta: “[Refiriéndose a la letra de las piezas de Repertorio] Allí la nombran pero ahora no viene en los libros, yo no sé si seguir... yo la voy a seguir utilizando porque para presentar la pieza, al niño el primer día le cuentas un cuento, le hablas de la letra, la letra se la aprenden, ¡claro, la cantinela la cogen! y ya luego entrarán las notas. ¡Y ya cantaré menos con letra! de hecho así está planteado”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Considera fundamental, al menos en la presentación de la pieza, contar la historia y realizar los movimientos alusivos; para ella constituye un buen “nexo de unión” entre el niño y la pieza.

Marta: “Yo normalmente los hago como presentación, [...] la primera vez que la escuchan [la pieza de repertorio] sí hacen el movimiento de baile, pero ya poco más, *del tirón* a tocar, y las últimas veces ya no les dejo ni que se levanten: *No, no, no. Hoy del tirón, del tirón, del tirón, del tirón. ¡Y del tirón!* Pero en la presentación sí, yo lo considero fundamental, sobre todo a estas edades. Yo tengo la experiencia de que es un buen nexo de unión del niño a la pieza”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

En la misma línea, sobre su modificación de la tarea docente en *Estrellita* con los nuevos cambios, indica sobre el apartado del Ritmo, que lo seguirá planteando como lo hacía hasta ahora:

Marta: “El apartado del Ritmo, ellos ... de entrada ya no viene el apoyo de la historia; no hay ningún dibujo [se refiere a los libros de texto]. Entonces esta chica [la profesora que dio el Curso] lo que comentó es que era para trabajar el tempo y el pulso. Entonces, lo de siempre, yo lo plantearé con bailes o con percusión y ... para que sigan el ritmo. Pero es algo casi ... se queda como algo opcional”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Marta parece considerar importante atender a la necesidad del movimiento en el niño de esta edad y así indica que ya que en el CD de carácter general, aparecen las grabaciones de las piezas de Ritmo, las va a seguir utilizando como actividad de relax aunque no aparezcan las imágenes correspondientes en los libros de los niños y niñas:

Marta: “yo esto lo voy a seguir utilizando porque es que si de Apreciación te han quitado [piezas que han suprimido del currículum], tu puedes meter la de Ritmo en medio, que es una actividad de relax, que te viene bien para que los niños se muevan...” (conv.pr.3, 25/09/2002)

Respecto a los apartados de “cantar por imitación” y “cantar por oído”, a los que ahora se concede más importancia, Marta indica que ya cuando realizó el Seminario de *Estrellita 2* se lo explicaron y ella lo puso en práctica con su alumnado de *Estrellita 1* el año pasado. Cuenta que quedó asombrada de los resultados.

Marta: [...] yo el año pasado como había ido al Seminario de *Estrellita 2* pues venía como empapada de lo que había visto, y lo practiqué con los míos de *Estrellita 1* y la verdad es que me quedé alucinada porque yo hacía: [hace como si tocara al aire: Do-Re-Mi en negras] y señalaba a uno y me lo hacía. [...] Primero *cantando por imitación y por oído*. Ellos me respondían cantando. Y luego pensé: *si me están respondiendo cantando, ¡ahora al teclado!* Y dije: *¡Venga, y ahora de la misma forma con el teclado!* ¡Y me respondían con el teclado! [lo dice con asombro] ¡Teclado por oído! O sea en vez de cantar, tocar por oído.

Y ya te digo, yo el año pasado lo practiqué en las dos o tres últimas clases [a su vuelta del Seminario de *Estrellita*] y hubo un grupo de *Estrellita* que me dejó alucinada porque es que la mayoría respondían; a lo mejor se me despistaba uno. Yo decía *¡Ese oído absoluto!* De verdad ¿eh? (conv.pr.3, 25/09/2002)

Es por esto por lo que se muestra plenamente de acuerdo en que se conceda más importancia a este aspecto, ya que piensa que teniendo claro lo que hay que trabajar en cada momento, es un ejercicio que ocupa poco tiempo y ofrece grandes beneficios en el aprendizaje musical de niños y niñas.

Marta: “Por eso yo este año cuando esto lo han metido como una actividad que debe hacerse en todas las clases, me parece fenomenal, porque en los Cursillos anteriores era como una cosa más opcional, como un elemento de trabajo que tú podías tener si te hacía falta para un punto concreto, porque te estaba dando problemas. No, no, no; ahora dicen que hay que hacerlo en todas las clases porque además dicen que no ocupa más de dos minutos, ¡y es verdad, si lo sabes plantear bien... Es tener claro lo que tienes que trabajar y *del tirón*, sin perder tiempo!. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Como se desprende de lo relatado anteriormente, Marta está prácticamente de acuerdo con todas las modificaciones que se han propuesto para el “Nuevo *Estrellita*”, pero defiende las ideas adquiridas en su práctica docente en esta metodología, y en el resultado que le han dado los materiales utilizados, con lo cual irá modificando aquello que le parece que puede suponer una mejora para el aprendizaje del alumnado, pero no renunciará a seguir realizando aquello que ya sabe que le proporciona éxito en su práctica docente.

Mabel y su Curso de Formación sobre *Infantil 2*

En el Curso de *Infantil 2* también se dio una gran importancia al trabajo del Repertorio. A Mabel le gustó el planteamiento por parte de la profesora que lo impartía: indicaba cómo trabajaba ella, pero a la vez pedía opinión y colaboración a los asistentes al curso.

Mabel: “pedía nuestra colaboración, que nosotros dijéramos cómo lo enseñaríamos [...] Participábamos, pero ella después nos decía: *así es como yo lo hago, ¡y funciona!*” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Un ejemplo que cita Mabel al respecto es el siguiente: en las Piezas de Repertorio, después del trabajo individual de las manos derecha e izquierda, había que unir ambas manos. Ella les había recomendado que comenzaran uniendo siempre lo más difícil de cada pieza, entonces preguntaba: “*por ejemplo aquí ¿que creéis vosotros que tendríamos que unir primero?*” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Mabel trabaja la mano izquierda de las piezas de Repertorio, haciendo alusión a los acordes que constituyen las notas que aparecen en la escritura de clave de Fa. De esta forma, aunque la escritura fuera un movimiento de las notas de acordes desplegados, ella practicaba con los niños y niñas en un primer momento el acorde en bloque y después les enseñaba el movimiento que aparecía en la partitura.

Esta forma de trabajar puede presentar ventajas e inconvenientes: una ventaja puede ser que el alumnado comprende perfectamente en cada momento el acorde que acompaña a la melodía, pero el inconveniente puede ser que se requiere más tiempo de estudio para conseguir tocar la pieza tal como está escrita en la partitura, porque después de practicar el acorde *en bloque*, hay que trabajar el tipo de patrón rítmico que aparezca en la partitura. Mabel puede haber aprendido eso de las indicaciones de Nuria, cuando empezó a trabajar en *Diapasón*, y se ha sorprendido al ver que en el *Curso de Infantil* no han indicado esta forma de trabajo. Mabel piensa que puede agilizarse el aprendizaje de las piezas de repertorio y conseguirse antes el objetivo final, si se trabajan los acompañamientos de la mano izquierda directamente tal como vienen en la partitura.

Mabel: “[...] la mano izquierda ella no trabaja primero el acorde, no habla nada de primero el acorde, que era como yo creía, que todas las piezas en acorde... ¿qué es lo que me ha pasado a mí?, ¡que se han quedado en acorde! [...] A lo mejor así, [no practicando el acorde antes, sino haciéndolo tal como esté escrito en la partitura] de esa forma es más rápido el aprendizaje, puede ser.” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Explica cómo la profesora que imparte el Curso les indica la forma de enseñar a los niños y niñas en el teclado mediante el juego. “*pequeñito con pequeñito, gordito con gordito... ¡anda, y éste se cuela!* [...] Estos juegos que ha ido diciéndolo ella sí me han parecido muy interesantes”. (conv. pr.4, 30/05/2003)

Respecto a las introducciones que les han aconsejado que inventen para cada pieza de *Solfeo Memorizado*, indica que ella “hasta ahora no lo hacía, no hacía introducción ninguna”, y que aún no las está realizando. Al preguntarle cómo las crearía, comenta que tomando elementos del comienzo o del final de la pieza “...dos compases... ¡que se vea que va a empezar la canción!” (conv. pr.4, 30/05/2003)

Respecto al *Solfège Memorizado B* los niños y niñas identifican la armonía de la pieza y responden al teclado. Esta puede ser otra de las diferencias con respecto al trabajo anterior de Mabel, ya que ella recibió las indicaciones de Nuria, que les preguntaba a los niños y niñas cuál era el acorde correcto, disponiendo a los mismos en torno a su teclado; los niños y niñas contestaban cantando en vez de tocando los acordes en el instrumento. Mabel lo estaba haciendo de esta manera.

Otro cambio a realizar en la docencia a partir de ahora es insistir en el canto con notas en las piezas de repertorio.

Mabel: Yo lo de cantar con notas no lo estaba llevando a cabo en el *Repertorio*. Quizá es un fallo porque a veces me decían: *es que no me acuerdo de cómo era...* Y quizás de tanto insistir con las notas, pienso que ahora se les va a quedar más. (conv. pr.4, 30/05/2003)

Como conclusión, se puede destacar su opinión de que “la profesora [...] dio estupendamente [el Curso] y lo bueno es que lo dio perfectamente estructurado”. (conv. pr.4, 30/05/2003)

Quizá lo que se desprenda de los comentarios de Mabel es la identificación del Curso con la profesora que lo impartía. El hecho de que ella hablara desde su propia experiencia, parecía suponer para Mabel una garantía del funcionamiento del Método. Le hacía sentirse satisfecha.

Mabel: “Yo la verdad es que salí muy contenta porque vi que todo lo que decía la profesora iba a funcionar, que lo que ella hablaba era lógico y que ella estaba hablando desde su propia experiencia, decía lo que le funcionaba a ella. ¡Y eso es una garantía!. [subrayando las palabras] [Después de un silencio] ¡Yo muy contenta! [...] ¡Muy bien!” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Para Mabel, como profesora novel que lleva poco tiempo trabajando en la Escuela de Música y en esta metodología, nueva para ella, los Cursos de Formación son interesantes y necesarios, y los demanda con insistencia. También se preocupa de buscar quien le explique cómo puede llevar a cabo la enseñanza de acuerdo a las directrices Yamaha.

Por otro lado, la política de las Escuelas Yamaha parece ser que la persona responsable de la Escuela se informe y transmita sus conocimientos a las demás profesoras del Centro, o bien que cada profesora de la Escuela se especialice en un Curso: *Estrellita* o *Infantil*.³⁶⁹

³⁶⁹ Es el caso de las profesoras Nuria y Corina en *Diapasón*. Nuria realizó los Cursos de Formación de *Estrellita* y Corina los de *Infantil*.

Mabel: "Yo dije [en Madrid] que me interesaba hacer los cursos de *Infantil 1* y de *Estrellita 1*. Y la respuesta de Marcos fue: *Bueno, pero tú no tienes problema. Allí tienes a Marta ¿no?*."

[Después de un silencio] Por un lado, con *Infantil 1* y con *Estrellita 1* **realmente no tengo problema, porque Marta me ha explicado el libro entero** [subrayando la palabra], luego **tengo mi programación** en un folio grande donde tengo todas las semanas..., **sé cómo se enseñan todas las canciones de todo el repertorio de *Infantil 1* y de *Estrellita 1* ... Y ahora del 2 ya también...** pero bueno, **yo incluso he pensado llamar a Nuria para que me dijese cómo enseñaba ella *Infantil 3*...!**" (conv.pr.4, 30/05/2003)

3.6.7 Acerca de la planificación y metodología

3.6.7.1 CURSO ESTRELLITA:

Me reúno con Marta en *Diapasón*, en Septiembre de 2002 para indagar sobre los cambios de materiales propuestos para el Curso *Estrellita*, y preguntarle cómo incide esto en la planificación y metodología. Nuria me acompaña.

Marta indica, mientras nos enseña un Plan de clase, que ahora "el eje curricular es el *Repertorio*", de tal forma que los *Juegos al Teclado* que se concebían antes como ejercicios preparatorios a las piezas de *Repertorio*, con un marcado carácter lúdico, deben plantearse ahora como "ejercicios técnicos" y conseguir "tocarlos a la velocidad del CD". Y en cuanto a la repetición de los mismos "cinco semanas nada más." Frente a esto, se indica que las *Piezas de Repertorio* se repetirán "de 6 a 8 semanas".

Del apartado de *Apreciación Musical* les han indicado que "se pueden utilizar también [para este fin] las piezas de *Repertorio*". Recordemos que la apreciación musical es un ejercicio de audición activa con movimientos, para distinguir la forma musical, el sonido de diferentes instrumentos, juegos de dinámica ... Nuria y Marta ven muy lógica esta observación:

Nuria: "Es que sobre todo con los libros 3 y 4 en las *Piezas de Repertorio* puedes jugar con la Forma: con las partes A y B...Yo en el 4 lo hacía a veces, porque tocábamos la parte A, luego venía B en la que bailaban ellos o se movían y volvíamos a entrar de nuevo tocando en la A".

Marta: "¡Claro! pues eso, utilizar las grabaciones [de las piezas de *Repertorio*] como *Apreciación Musical*." (conv.pr.3, 25/09/2002)

La opinión de Marta respecto al cambio de organización en libros y materiales del Curso *Estrellita* es que en la metodología todo parece ir dirigido ahora más directamente hacia lo musical, eliminando todo aquello que pueda

distraer al niño de la audición musical: historias, movimientos, conversaciones, etc.

Marta: [...] “yo he visto que de entrada lo de mover a los niños iba a menos, o sea que la filosofía es más centrarse en lo musical, nada de movimientos que impidan escuchar, sobre todo en cantar con texto y en apreciación: ningún movimiento que impida escuchar. Incluso charlar menos, no hacer ruido...que no haya nada que despiste al niño de lo musical, de oír música. El Curso se ha vuelto como más... ¡más preciso!; menos movimiento y más...” [no termina la frase] (conv.pr.3, 25/09/2002)

Una novedad más es el trabajo sobre “*puntos concretos*”. Marta lo explica diciendo que no se deben trabajar siempre las piezas completas sino que es necesario “tener claro el objetivo que quieres conseguir ese día” y trabajar esa parte en concreto y “nada más”. “En eso han insistido” nos cuenta, tanto en “el Repertorio” como en el “*Solfeggio Memorizado*, y luego incluso en las [piezas] de *Apreciación*: escuchar solamente fragmentos por pistas³⁷⁰”. (conv.pr.3, 25/09/2002)

Los “*happy moments*”, de los que se ha hablado anteriormente en el apartado de **Motivación y participación del alumnado**, constituyen otra novedad en el trabajo metodológico del aula con el alumnado de *Estrellita*.

En el Curso también se ha incidido en el trabajo de *cantar por imitación* y *cantar por oído*. Se refieren con ello, según explica Marta en su conversación, al planteamiento de pequeños motivos musicales que contengan dificultades que van a ser próximamente abordadas en piezas de repertorio, para que los niños y niñas puedan realizarlos *por imitación* después de escuchar el modelo del profesor; así como otros, extraídos de giros melódicos ya practicados, que deberán cantar *por oído* con nombre de notas después de escuchar al profesor tocarlos al piano.

Marta matiza que esto antes se presentaba como una actividad conveniente, pero que ahora la plantean como necesaria en cada clase: “Lo han metido como una actividad que debe hacerse en todas las clases”.(conv.pr.3, 25/09/2002)

³⁷⁰ En las grabaciones de los nuevos CDs las piezas de *Apreciación Musical* están grabadas en tres pistas cada una, de modo que puedan trabajarse de forma independiente cada uno de los temas musicales que componen la pieza.

ESTRUCTURA Y PLANIFICACIÓN MODELO DE UNA CLASE ³⁷¹			
Min.	Colocación	Actividad	Puntos/Objetivos de Enseñanza
5'	Sentados	ENTRADA EN EL AULA RECIBIMIENTO	Bienvenida a padres y alumnos Crear una atmósfera de trabajo agradable
10'	De pie	CANTAR CON TEXTO CANTAR REPERTORIO (con letra)	Han de conocer bien la pieza (semana 6,7,8) Conseguir concentración Captar atención.
	De pie	CANTAR POR IMITACIÓN/OÍDO	
15'	Sentados	REPERTORIO	Punto principal de enseñanza en clase (El que requiere mayor esfuerzo)
20'	De pie	SOLFEO MEMORIZADO	Dos piezas (Normalmente serán las que menos semanas llevemos trabajando)
25'	De pie/ Sentados	APRECIACIÓN MUSICAL/RITMO/ CANTAR CON TEXTO (Escuchar pieza nueva)	Momento para que los alumnos se relajen
	De pie	CANTAR POR IMITACIÓN/OÍDO	
30'	Sentados	REPERTORIO	Repaso de algún objetivo trabajado en la clase anterior.
	Sentados	LECTURA DE NOTAS	Relacionado con piezas que estemos trabajando.
35'	De pie	SOLFEO MEMORIZADO	Dos piezas (Las más fáciles para ellos. Etapa de confirmación)
40'	Sentados	REPERTORIO	Repaso/confirmación de aspectos ya trabajados.
45'	De pie	CANTAR POR IMITACIÓN (melodía y/o armonía) CANTAR POR OÍDO	
50'	De pie/ Sentados	APRECIACIÓN MUSICAL/RITMO	Para despedir y cerrar la clase con una actividad divertida y motivadora
55'	Sentados	DEBERES REPASO/RESUMEN CLASE DESPEDIDA PEGATINA ASISTENCIA	

Tabla nº 103

³⁷¹ Documento interno de Yamaha

Respecto al Plan de Clases se incide en los mismos dos elementos organizativos que ya habían apuntado las tres profesoras en su entrevista:

- La **alternancia de actividades** que requieran más nivel de concentración, con otras que sean más “de relax”.
- El **cambio de actividad** constante, mediante la dedicación de un tiempo reducido a cada una de ellas, aproximadamente de 5 minutos, para favorecer la concentración, y por tanto el rendimiento.

Y se añade uno más, del que ya hemos hablado anteriormente: **el Repertorio** se convierte en el **eje del Currículum** de *Estrellita*, como se puede apreciar en el modelo de Plan de Clase facilitado a las profesoras en el Curso de Formación, que aparece en la Tabla 103. Como se puede observar, no aparecen los *Juegos al teclado*, que se trabajarán de forma previa al *Repertorio*, asociados a la pieza en cuestión.

El Repertorio figura como “Punto principal de enseñanza en la clase”, se señala también que es el que requiere mayor esfuerzo por parte de niños y niñas, y se aborda tres veces durante la clase, tratándose de piezas diferentes que están en distinta semana de repetición y por tanto en diferente nivel de asimilación por parte del alumnado. Las piezas de Repertorio se pueden utilizar también en el apartado de cantar con texto o en el de Apreciación, dependiendo del tiempo que lleven los niños y niñas trabajándolas. Marta nos explica su visión del Plan de Clase.

Marta: “Empezamos: Recibimiento. La colocación también esta vez la han incluido [lo compara con el anterior Curso de Formación que recibió, el primero, en el que también debieron facilitarles un Plan de Clase], que eso antes no estaba y está muy bien. *Cantar con texto*, ¿ves? empiezas con una [actividad] lúdica para que el niño se centre en la clase de Música; puede ser *cantar con texto* o *Repertorio*; como es la actividad central del currículum se puede utilizar como apreciación al principio de la clase, porque claro, se han reducido las piezas de *cantar con texto* y las de *apreciación*, entonces... puedes *tirar* del *Repertorio* para ese tipo de actividades. Como en el *Repertorio* se pueden llevar varias piezas a la vez... ¡la que esté mejor trabajada la utilizas en el momento de teclado, y la que esté menos trabajada la utilizas en el momento de cantar! Quizá eso sí que aligere la asimilación de las piezas, eso sí.”

“[...] empiezas relajado; metes lo de mayor concentración [Repertorio], luego Solfeo Memorizado, otra vez relax, vuelves con una actividad de concentración –esto es, lectura de notas-. [...] Después Solfeo Memorizado otra vez, Repertorio otra vez...” (conv.pr.3, 25/09/2002)

Y aparece entonces una de las preocupaciones principales de Marta como docente: adecuar la planificación al tiempo de clase. “¡Tantas cosas no

creo yo que dé tiempo! a mí no me da tiempo, desde luego". Le pregunto si le resulta difícil cambiar de actividad cada 5 minutos como aparece en el Plan de Clase. Me indica que sí.

Marta: "Sí. A mí se me va más el tiempo. ¡Hombre, ahora a lo mejor con lo de los puntos concretos sí me da tiempo! Pero yo entre que presento la pieza y los engancho a la pieza... ¡a mí me cuesta mucho!" (conv.pr.3, 25/09/(2002)

Respecto a las indicaciones de distribución en el espacio del alumnado, dependiendo de la actividad que realicen en la clase de Música, Marta indica que el alternar la posición de pie/sentados ante el cambio de actividad, es importante porque relaja al niño, y señala: "las actividades de relax generalmente van asociadas al movimiento".

3.6.7.2 CURSO INFANTIL:

En Mayo de 2003 mantengo dos conversaciones informales con Mabel en las que me habla de un Curso de Formación que ha recibido sobre *Infantil 2*.

Indica que se trabajó primeramente sobre el *Repertorio*; la profesora les dio el trabajo estructurado de cada una de las piezas de repertorio del libro 2, a lo largo de 6-8 semanas.

Mabel: "Las *Piezas de Repertorio* nos las dio todas estructuradas en 7 semanas, o a lo mejor algunas 8, otras 6, pero perfectamente: *semana 1, ¿qué hay que hacer?*" (conv.pr.4, 30/05/2003)

Esta estructuración perfectamente definida a la que se refiere Mabel consiste en: presentar la pieza en la primera semana "simplemente es presentación, se escucha, se les habla un poco y se canta con nombre de notas". Aquí Mabel recuerda que se les recomendó "que los niños estén sentados escuchándola, no en movimiento". (conv.pr.4, 30/05/2003) Esta recomendación parece encajar con la reducción de las actividades de movimientos aconsejadas en el Seminario del "Nuevo *Estrellita*". Parece ser que se tiende a que no haya nada que perturbe al alumnado en su tarea de escuchar, por lo que se procura mantener un ambiente sereno, e incluso se aconseja que los niños y niñas estén sentados, para favorecer la atención a la música y la concentración.

Las siguientes semanas, se continúa "haciendo mucho hincapié en cantar con notas. Todas las semanas hay que cantar con notas, eso es lo primero que hay que hacer". (conv.pr.4, 30/05/2003) Además se comienza a trabajar la pieza

por fragmentos (semifrases) primero la mano derecha y cuando se ha completado el estudio de la melodía, se inicia el trabajo de la mano izquierda.

Mabel: “Lo de **cantar con notas**, eso es para **todas las semanas**” [...] “**la primera semana no se empieza la pieza** [subrayando las palabras] simplemente es presentación, [...] La siguiente semana, [...] le añade ya el aprender un trozo de la mano derecha, un fragmento, según sea la frase, semifrase... La siguiente semana se le añade más. **En dos semanas la mano derecha queda entera vista, más o menos.**”

“[...] Luego **dos semanas o tres se le dedican a lo que es la mano izquierda**, y lo que **he visto yo es que a lo mejor hay muy poco tiempo para unir**, porque en dos semanas, que no son dos semanas... en dos clases, que no son dos clases ... ¿cómo haces tú para que te unan las manos?... Entonces a lo mejor eso...” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Mabel piensa que el trabajo meticuloso, por frases, de las manos por separado y el cantar todas las semanas la melodía con nombre de notas está muy bien, pero cree que hay poco tiempo para conseguir el resultado final de la pieza de repertorio, poco tiempo dedicado a trabajar ambas manos juntas.

El difícil momento de unir ambas manos también requiere algunas indicaciones: “ella recomendaba tener en cuenta que había que unir antes lo más difícil”. (conv.pr.4, 30/05/2003)

Mabel concede gran valor a la explicación detallada de la metodología a seguir para trabajar las piezas de repertorio, y así lo manifiesta:

Mabel: [...] lo que es **la estructura en sí está muy bien, se ve todo muy claro y nos ha ayudado a todos** los que hemos ido a hacer el Curso, porque tú ya al tener tu **guía** lo único que tienes que hacer es coger y decir: *¡a ver, que estoy en la clase tal!, ¿qué voy a hacer?* **Ya lo tienes todo escrito, sabes cómo tiene que ir ¿no?.**” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Otro aspecto a tratar en el Curso de Formación fue el *Solfeo Memorizado*: el planteamiento es ahora, “mucho más organizado” según palabras de Mabel, en cuanto a la metodología a seguir. Se ajusta a las orientaciones que recibió Marta en el Curso de *Estrellita*. Según las mismas, la estructura modelo para el trabajo de una pieza de Solfeo Memorizado es como sigue:

- **Etapas de Iniciación:** (3 semanas) Dedicada al aprendizaje y memorización de notas, asociadas a un sonido, así como a la imitación de los aspectos musicales específicos de la pieza.
- **Etapas de Trabajo:** (3 semanas) Aprendizaje por imitación de aspectos musicales específicos de esa pieza. Trabajo exclusivo sobre ellos.

- **Etapas de Confirmación:** (2 semanas) Tiene por objetivo consolidar y asimilar todo lo trabajado y aprendido, así como comprobar que los objetivos se han logrado. (Doc. interno de Yamaha)

Mabel nos lo cuenta con sus palabras:

Mabel: “[...] de *Solfeo Memorizado* también nos dijo como iba el tema basándose exactamente igual que en *Estrellita*, [...] el enfoque está mucho más organizado, porque ahora cada pieza tú la tienes que dividir en tres etapas: etapa de Inicio, de Trabajo y... de Confirmación. Entonces en la de Inicio tú tienes tres semanas, [...] tu objetivo es que se aprendan las notas. Después, las tres semanas siguientes, [...] ya lo que te propones es trabajar aspectos en concreto: de dinámica... trabajar las frases: pregunta y respuesta, los finales, para que vean las diferencias entre unos y otros por comparación; eso por ejemplo una semana. La siguiente: *voy a trabajar esta frase fuerte y la otra piano*. La siguiente: otro punto. Te coges tres puntos importantes. Y ya las últimas dos semanas de Perfeccionamiento: Intentar que todo se haga a la hora de cantar. [A modo de conclusión] ¡Mucho más organizado!” (conv.pr.4, 30/05/2003)

En el Curso de *Infantil* se trabaja un *Solfeo Memorizado* llamado A y otro B. La diferencia entre ambos, es que el A comprende piezas diseñadas para el desarrollo del oído y la capacidad expresiva, mientras que el B lo constituyen piezas en las que el alumnado debe ser capaz de distinguir la armonía que corresponde a una melodía dada.

Mabel: “Del *Solfeo Memorizado A* lo único, la forma nueva de trabajar, que eso yo no la sabía pero Marta sí la sabía. No hubo problemas. Del *Solfeo Memorizado B* ya nos lo explicó [...] Se supone que tú les enseñas la canción como si fuera *Solfeo Memorizado A*, cantando con notas, pero que después por frases pequeñas, ellos tienen que intentar averiguar el acorde que corresponde a cada compás”. [Refiriéndose al *Solfeo Memorizado B*] “el niño está sentado en el teclado. ¡El niño lo acompaña en el teclado!” (conv.pr.4, 30/05/2003)

Según Mabel, en las indicaciones dadas para el *Solfeo Memorizado*, se prestó especial atención a dos aspectos: a la elaboración de introducciones para dichas piezas por parte del profesorado, y a la fase de trabajo sobre aspectos concretos, en la que se les recomendó que no se tocara la pieza entera sino que se fuera directamente al fragmento a trabajar y a partir de ahí, se tocara la pieza hasta el final una vez concluido el trabajo.

Mabel: “Hizo mucho hincapié [se refiere a la profesora que impartió el Curso] en el *Solfeo Memorizado*, tanto el A como el B, en que le hiciésemos una introducción nosotros. Que se tocara entera siempre haciendo una introducción, y que cuando quisiéramos trabajar una parte en concreto, no hay que empezarla desde el principio; ir al fragmento en concreto, y sí terminarla, sin que ellos canten el final, no pasa nada, pero una vez que tú digas: *¡ya está bien trabajada esta parte!*, tú ya terminas la canción hasta el final”. (conv.pr.4, 30/05/2003)

En el Curso también se prestó atención a los *ensemble*, y los practicaron ellos mismos, los profesores asistentes al Curso. Mabel señala que se les indicó que se deben enseñar “cantando con nombre de notas, todas las voces [del *ensemble*] a todos los niños”; para ella esto es “¡Mucho!” Me miraba con ojos de asombro mientras me indicaba “¡No da tiempo!” y a continuación en tono casi confidencial: “No lo estamos haciendo”

Otro aspecto tratado fue la presentación de los contenidos teóricos en el libro de *Infantil*. Para Mabel “ésta es una parte muy importante [...] interesa saber cuándo hay que introducir cada cosa y de qué forma”. (conv.pr.4, 30/05/2003)

Relata detalladamente cómo la profesora que impartía el Curso presentaba al alumnado el *sostenido*, a modo de ejemplo; a Mabel le pareció genial: “¡Bueno, yo se lo he enseñado a los niños y niñas como ella nos dijo y no se les olvida!”

Se puede concluir que la planificación y sistematización de los contenidos del Curso así como las explicaciones sobre la forma de transmitir al alumnado los conocimientos, son los aspectos más valorados por esta profesora sobre el Seminario recibido. “¡Es que cómo enseñar y cómo introducir estos conceptos, es la clave!” (conv.pr.4, 30/05/2003)

3.6.8 Acerca de los resultados de la Enseñanza Yamaha

Con objeto de ampliar la información obtenida en las entrevistas sobre los resultados de la Enseñanza en las Escuelas de Música Yamaha, se indagó de dos formas:

- Preguntando a los padres y madres del alumnado perteneciente al estudio, por la situación de dichos niños y niñas, ya comenzado el Curso 2002/03.
- Preguntando a través de e-mail a diferentes Escuelas Yamaha del mundo por los resultados obtenidos en su enseñanza a niños y niñas con los Cursos *Estrellita* e *Infantil*.

HABLAN LOS PADRES Y MADRES

Grupo *Estrellita A*

De los seis alumnos de *Estrellita 2*, tres continúan en *Diapasón*. Son Silvia (al.1 A-E2), Mamen (al.3 A-E2) y Carlos (al.5 A-E2) Sus madres indican que van

contentos a clase y evolucionan favorablemente, incluso en el caso de Mamen se observa mayor sentido de la responsabilidad a la hora de practicar en el teclado.

Alicia: “Creo que la música en el piano le ha ayudado muchísimo [en sentir amor por la música] y le gusta, aunque le cuesta trabajo [practicar], pero ahora ya tiene más sentido de la responsabilidad”. (conv.m.3 A-E2, 21/10/2002)

Los alumnos que no continúan son: Esther (al.2 A-E2), Teresa (al.4 A-E2) y Antonio (al.6 A-E2). Teresa y Antonio recordemos que ya abandonaron antes de terminar *Estrellita 2*.

Manuela, madre de Antonio no renuncia a sus expectativas de futuro: “más adelante ya se verá” (conv.m.6 A-E2, 22/10/2002), lo que parece indicar el deseo de poder intentarlo nuevamente cuando el niño madure un poco.

Reyes, la madre de Teresa comenta “en el momento en que ella quisiera la volvería a traer porque pienso que es muy interesante para los niños este tipo de formación musical.” (conv. m.4 A-E2, 19/03/2002)

Rafa, padre de Esther, indica haber respetado el deseo de sus hijos de dejarlo “No estaban muy motivados [...] Estaban un poco sobrecargados. Los dos eligieron dejarlo” (conv.p.2 A-E2, 21/10/2002). Sus expectativas de futuro apuntan a la realización de la prueba del Conservatorio.

Grupo *Estrellita B*

El grupo de *Estrellita 4* desaparece por completo. De los tres alumnos, dos han entrado en el Conservatorio y el tercero no continúa.

Pablo (al.2 B-E4) accedió al Conservatorio al terminar *Estrellita 3*. Compatibilizó *Estrellita 4* y el Conservatorio porque Elvira deseaba que terminase *Estrellita* y Pablo también quería hacerlo. Ahora ya, continuará únicamente estudios de Conservatorio. Elvira, su madre, comenta como resultado de la enseñanza de *Diapasón*:

Elvira: “Él cuando llegó al Conservatorio todo se lo sabía: en las notas, en el teclado, la coordinación de las dos manos, en el desarrollo del oído...” (conv.m.2 B-E4, 24/10/2002)

Pilar (al.3 B-E4) se ha presentado a la prueba de acceso al Conservatorio al terminar *Estrellita 4*. La ha superado y por tanto no sigue en *Diapasón*.

Araceli: “No. Ahora la niña está en el Conservatorio. ¡Quedó la primera de 9 años!. No pudo coger piano, pero ha cogido viola y le va muy bien. Escuchó el

sonido de este instrumento en la demostración que les hicieron y le gustó. ¡Está contenta! (conv.m.3 B-E4, 28/10/2002)

Su madre está contenta. Muestra su satisfacción con la enseñanza recibida en *Diapasón*. “[...]en *Diapasón* aprendían, porque ella ahora en el Conservatorio no está haciendo nada y saca muy buenas notas”. (conv.m.3 B-E4, 28/10/2002)

Jesús (al.1 B-E4) no continúa. Parece haber influido, como indica Azucena, que “el grupo suyo se desintegró porque los otros dos niños se han ido.” (conv.m.1 B-E4, 23/10/2002)

Grupo Infantil A

Del alumnado de *Infantil 2*, Merche (al.1 A-I2), Eva (al.2 A-I2) y Lola (al.3 A-I2) continúan en *Diapasón*. Sus padres y madres indican que las niñas “sigue[n] con su música” (conv.p.1 A-I2, 28/10/2002) y “va[n] muy contenta[s]” (conv.m.3 A-I2, 25/10/2002). Incluso en el caso de Eva se observa un interés más estable por las clases de Música. Sol indica “Yo la veo más estable en cuanto al interés por ir y seguir el Curso”. (conv.m.2 A-I2, 25/10/2002)

El caso de Lina (al.4 A-I2) es especial y ya se ha hablado de él anteriormente. Después de presentarse dos veces a la prueba de Conservatorio y no superarla, “se ha desanimado un poco” y “se ha dado de baja en *Diapasón*”. (conv.m.4 A-I2, 29/10/2002).

Grupo Infantil B

Las tres alumnas de *Infantil 4*, Virginia (al.1 B-I4) Isabel (al.2 B-I4) y Rosa (al.3 A-I4) continúan estudios en *Diapasón*. Sus madres indican que las niñas “están muy contentas” (m.2 B-I4, 23/10/2002), que “siguen avanzando bastante bien”. (m.1 B-I4, 23/10/2002)

De las informaciones recogidas se puede concluir respecto a los grupos estudiados que:

- Se observa mayor nivel de abandonos entre el alumnado del Curso *Estrellita* que en *Infantil*.

- Cuando el abandono se produce en un nivel intermedio de *Estrellita*, las causas son variadas y difícilmente clasificables en otro tipo de categorías que no respondan a la inmadurez y volubilidad del alumnado a estas edades (6 años), y a la falta de tiempo e imposibilidad de dedicación por parte de los padres y madres para apoyarles en una tarea extraescolar que requiere de ellos tiempo, compromiso y dedicación en el hogar.
- Cuando el abandono se produce al finalizar *Estrellita* el motivo suele ser la entrada en el Conservatorio, o el abandono por el sentimiento de desintegración del grupo unido al de finalización de etapa.
- En el caso de *Infantil A* sólo se ha registrado un abandono a mitad de etapa, que puede considerarse esporádico.
- En el grupo observado de *Infantil B* la continuidad del alumnado es del 100%; esto puede deberse a que a la edad de 9 años, quien no ha intentado ya el acceso a Conservatorio es porque se ha decidido plenamente por este tipo de enseñanza.

En porcentajes, y tal como aparece en la tabla 104 que figura a continuación, los resultados son:

- Alumnado del grupo *Estrellita A*: continúa el 50% del alumnado estudiado.
- Alumnado del grupo *Estrellita B*: abandona el 100% del alumnado estudiado.
- Alumnado del grupo *Infantil A*: continúa el 75% del alumnado estudiado.
- Alumnado del grupo *Infantil B*: continúa el 100% del alumnado estudiado.

Alumnado del estudio Cursos 2000-02		Alumnado del estudio matriculado en el Curso 2002-03	Continuidad alumnado del estudio %
<i>Estrellita A</i>	6	3	50%
<i>Estrellita B</i>	3	0	0%
<i>Infantil A</i>	4	3	75%
<i>Infantil B</i>	3	3	100%

Tabla nº 110

A la vista de la tabla anterior y de su explicación surgen nuevos interrogantes:

- ¿El Curso *Estrellita* es considerado por los padres y madres del alumnado únicamente como un Curso de estimulación musical temprana que puede favorecer estudios reglados en el ámbito musical?
- ¿El Curso *Infantil* supone para padres y madres una opción musical al margen del Conservatorio que permite el disfrute musical sin la presión ni la responsabilidad de unos estudios reglados cuyo objetivo es la formación de profesionales en el ámbito musical?

Nada más lejos de las pretensiones de este estudio que sacar conclusiones generales de un estudio particular que ha pretendido mostrar cómo es y cómo funciona la Escuela *Diapasón*, una Escuela de Música que sigue la filosofía Yamaha, desde el punto de vista de los propios implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje musical: alumnado, padres y madres, profesorado y Directiva de la Escuela.

El estudio se ha realizado sobre un caso particular y así debe entenderse. Otros grupos observados en otras Escuelas de Música Yamaha podrían evolucionar de forma diferente y se obtendrían resultados distintos.

OPINIONES OFRECIDAS DESDE ESCUELAS YAMAHA

Insistimos por tanto en que el objetivo de este trabajo no es mostrar los resultados sobre la enseñanza musical para niños y niñas de Escuelas Yamaha en general, sino plasmar la realidad educativa-musical de una Escuela de estas características desde el entramado humano que reflejan sus personajes.

Nos parece sin embargo interesante mostrar algunas opiniones, obtenidas mediante contacto por e-mail con algunas Escuelas Yamaha del mundo, sin pretender con ello sacar conclusiones precisas sobre este particular, sino con el objetivo de plasmar, a través de las palabras de estos informantes, su particular visión sobre el tema, desde la posición de profesionales que trabajan en el mismo ámbito estudiado, pero en otros lugares del mundo.

Ante la pregunta de la investigadora: ¿Podéis ofrecer datos sobre los resultados de los Cursos para niños y niñas con la aplicación de esta metodología en vuestras Escuelas?, contestan:

- **Desde una Escuela Yamaha en España:**

“El resultado es bueno en general, aunque decir que el nivel de enseñanza no sea muy alto”. (conv.mail E.Y. Esp. 02/12/2002)

- **Desde una Escuela Yamaha en Canadá:**

“Having worked with Yamaha Music Education for 13 years, I am convinced it is the most innovative and it produces good results here for us in Canada”. (conv.mail E.Y. Ca. 02/12/2002)

- **Desde una Escuela Yamaha en Colombia:**

[Refiriéndose al Curso *Estrellita*] “Los resultados del Curso son excelentes, pues contamos con niños que tienen la capacidad de escuchar y sentir inteligentemente la música, tienen buena interpretación de piezas al piano y otros instrumentos y algunos también improvisan y componen. La capacidad para componer se da después de los 4 años, pues los niños tienen la suficiente información musical para lograrlo durante el Curso Avanzado pues este es el objetivo principal de éste Curso. En nuestro medio el Curso es muy bien aceptado por la seriedad, claridad y estructuración de los Cursos”. (conv.mail E.Y. Co. 02/12/2002)

Marcos, director de Escuelas Yamaha de España, ratifica, en una conversación informal mantenida con él en diciembre de 2002, lo ya indicado en la entrevista: “los niños salen formados musicalmente para improvisar, componer, y con un alto grado de comprensión de la música”. (conv.d.Y. 10/12/2002)

Terminaremos diciendo que pensamos que cada Escuela Yamaha, a pesar de seguir la misma metodología de aprendizaje musical para niños y niñas, es una realidad en sí misma en la que se establecen contextos de aprendizaje propios y por tanto se pueden obtener logros diferentes. En nuestro estudio, se han podido corroborar las informaciones generales emitidas desde otras Escuelas Yamaha sobre los resultados de esta enseñanza musical a edad temprana que utiliza como medio un instrumento de teclado. Ciertamente, la evolución observada en los grupos estudiados indica que los niños y niñas formados en este Sistema de Educación Musical “aumentan su capacidad de audición y de sentir inteligentemente la música”. (conv.mail E.Y. Co 02/12/2002) También se ha podido comprobar cómo los más mayores comienzan a expresarse musicalmente a través del instrumento, realizando sencillas composiciones que indican “un alto grado de comprensión de la música” (conv. d.Y 10/12/2002) En cualquier caso, quizá los resultados más importantes se obtengan a largo plazo, como ya indicaron en sus informaciones Gabriel o Nuria. Estos niños y niñas, formados en la música desde edad temprana y de manera sistemática, seguramente obtendrán los beneficios globales que proporciona la educación musical en el desarrollo de su personalidad, pero esto sería ya objeto de otro estudio de investigación.

4

ANÁLISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

Los Grupos de Discusión han servido para contrastar y matizar la información recogida mediante las otras estrategias utilizadas en el proceso de Investigación: Observaciones, entrevistas y conversaciones informales.

Se plantearon una vez finalizada la estancia en el campo, durante los meses de Febrero y Marzo de 2003, en la Escuela de Música *Diapasón*, con el objetivo de realizar unas “entrevistas focalizadas de grupo” que permitieran completar información sobre determinados temas y realizar las últimas matizaciones y contrastes con los participantes en el estudio.

El análisis de la información obtenida se centra en los temas propuestos a debate, tomándolos como ejes a través de los cuales se profundiza nuevamente en determinadas categorías de las tres grandes dimensiones establecidas.

4.1 GRUPO DE DISCUSIÓN DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO DE ESTRELLITA

El día fijado para el Grupo de Discusión fue el 8 de Febrero de 2003, a las 11 h. en la Escuela de Música *Diapasón*. Se habilitó el aula nº 2 para la ocasión colocando las sillas en círculo, y de los 9 posibles participantes asistieron 8; todas eran madres a excepción de un padre. (Ver cuadro 13)

GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES Y MADRES DE ESTRELLITA	
<i>ESTRELLITA 2</i>	
Encarna, madre de Silvia	(m.1 A-E2)
Rafa, padre de Esther	(p.2 A-E2)
Alicia, madre de Mamen	(m.3 A-E2)
Ágata, madre de Carlos	(m.5 A-E2)
Manuela, madre de Antonio	(m.6 A-E2)
<i>ESTRELLITA 4</i>	
Azucena, madre de Jesús	(m.1 A-E4)
Elvira, madre de Pablo	(m.2 A-E4)
Araceli, madre de Pilar	(m.3 A-E4)

Cuadro 13

Se habló de forma fluida sobre los temas propuestos, abordándose en primer lugar la dimensión socio-educativa mediante el intercambio de ideas sobre el grado de participación de los padres y madres en la clase de Música de *Estrellita*, [IPP]. Aparecen en el discurso comentarios personales acerca de la función de los padres y madres en la educación musical de los niños y niñas [OSM], así como sobre la participación y motivación del alumnado [MPA], categoría metodológica muy ligada a la intervención de padres y madres en el proceso educativo musical.

A continuación, los padres y madres ofrecieron su visión particular sobre el desarrollo de la clase de *Estrellita* y el tipo de aprendizaje musical realizado en ella, centrándose el discurso en la dimensión metodológica y abordándose las categorías referidas a principios de metodología y planificación del aprendizaje [OPM], al sentido de la utilización del teclado en el Curso de *Estrellita* [UTY], y a la motivación y participación del alumnado [MPA]. No falta en la exposición de ideas alguna alusión aislada a situaciones personales sobre la importancia de la educación musical y la forma de vivenciarla en el hogar [OSM].

También se expresaron las opiniones acerca del *clima* y del ambiente creado en el aula, surgiendo aquí una nueva categoría, que se ha denominado [OCA] y que se incluye en el aspecto metodológico. Los padres y madres hablan sobre el *clima* del aula, calificándolo en función de cómo se sienten en clase [OSM], de su nivel de participación e interés [IPP], de lo motivados e integrados que ven a los niños y niñas [MPA] y de la conexión que muestran las profesoras con el alumnado [ODY].

Sobre la ayuda prestada en el hogar y el seguimiento realizado durante la semana por los padres y madres, se habla de una forma más concreta que en las entrevistas, delimitándose el tipo de apoyo que se presta a los niños y niñas [SRH] y la importancia que tiene para ellos la realización de la tarea o la actividad de practicar en el teclado [TAH]. Surge la dimensión personal en comentarios que dejan ver opiniones y sentimientos acerca de la educación musical [OSM].

El tema final del Grupo de Discusión, el Festival de Fin de Curso, [FFC] aunque se ha incluido como categoría en la dimensión metodológica, (por ser una actividad propia de la metodología Yamaha), aúna las tres dimensiones como se manifiesta en los comentarios de nuestros protagonistas, que se centran fundamentalmente en los sentimientos que despierta esta actividad entre los padres y madres [OSM], en el apoyo que muestran al alumnado para el Festival [IPP] y en el interés, motivación y progreso musical que provoca en los niños y niñas, [MPA].

4.2 GRUPO DE DISCUSIÓN DE PADRES Y MADRES DEL ALUMNADO DE INFANTIL

Este segundo Grupo de Discusión se celebró el 15 de Febrero de 2003, igualmente a las 11 h. en la Escuela de Música *Diapasón*, en el aula 2. Asistieron 5 de los 6 actantes esperados; todas eran madres.

GRUPO DE DISCUSIÓN PADRES Y MADRES DE INFANTIL	
INFANTIL 2	
Sol, madre de Eva	(m.2 A-I2)
Dolores, madre de Lola	(m.3 A-I2)
Joaquina, madre de Lina	(m.4 A-I2)
INFANTIL 4	
Petri, madre de Virginia	(m.1 B-I4)
Ana, madre de Isabel y Rosa	(m.2 B-I4)

Cuadro 14

Se estableció una conversación amigable y distendida, planteándose los temas propuestos para el debate. Se opinó sobre el tipo de aprendizaje musical llevado a cabo en el Curso *Infantil*, abordándose fundamentalmente la dimensión metodológica: cuestiones de planificación y metodología [OPM], el sentido de la utilización de un instrumento de teclado [UTY], la participación del alumnado [MPA] y el papel del profesorado [ODY]. En menor medida se abordaron las dimensiones socio-educativa y personal, que aparecieron sólo en comentarios aislados sobre educación musical [OSM] y la importancia del apoyo de los padres y madres en el aprendizaje musical [IPP].

El segundo tema a debate, el seguimiento realizado por los padres y madres en el hogar, abordó lógicamente la dimensión socio-educativa a través de las categorías [SRH] [TAH] [IPP]. Las madres asistentes reflexionaron y profundizaron en el tipo de seguimiento que realizan con sus hijos e hijas en el hogar, y en la importancia del apoyo por parte de los padres y madres para el avance musical de sus hijos e hijas.

El último tema abordado, el Festival de Fin de Curso, [FFC], condujo a la exteriorización de los sentimientos que despierta esta actividad musical en los padres y madres [OSM], del apoyo e interés que muestran a sus hijos e hijas

[IPP], y sobre todo, de la motivación que supone para los niños y niñas tanto en el incremento de la actividad musical en el hogar –preparando la pieza que vayan a tocar o a cantar en el Festival- [TAH] como en el deseo de progreso por parte del propio alumnado [MPA].

4.3 GRUPO DE DISCUSIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE MÚSICA DIAPASÓN

El tercer y último Grupo de Discusión, dirigido al profesorado de la Escuela, y en el que se incluye a Nuria, profesora con la que se realizó la presente investigación, se llevó a cabo el día 15 de Marzo de 2003 en la Escuela *Diapasón*.

GRUPO DE DISCUSIÓN PROFESORADO DIAPASÓN	
Nuria	(pr. 1)
Marta	(pr. 3)
Mabel	(pr. 4)

Cuadro 15

Se planteó como una conversación informal “focalizada” en determinados temas. Las tres opinaron sobre las instalaciones y la organización de la Escuela de Música [OOI], lo que sirvió para profundizar en la dimensión socio-educativa.

Se opinó también sobre el *clima* en el aula [OCA], en el aspecto metodológico, indicando la importancia de la participación de los padres y madres en el aprendizaje musical del alumnado [IPP], pero abordando sobre todo la dimensión metodológica desde la importancia del docente en el favorecimiento de un adecuado clima para el aprendizaje [ODY], de la metodología y planificación [OPM], así como de la motivación y participación del alumnado para un adecuado ambiente en el aula [MPA].

Mediante el debate acerca de la participación de los padres y madres en las clases de música, de las tareas musicales, y del seguimiento que realizan en el hogar, se profundizó nuevamente en las dimensiones socio-educativa y metodológica. Su visión sobre la participación real de los padres y madres en las clases [IPP], sobre el tipo de seguimiento y refuerzo que consideran más adecuado en el hogar [SRH], y sobre la importancia que conceden a las tareas

musicales [TAH], enlaza con la opinión sobre la secuenciación de las mismas en los libros [OLU], sobre su organización dentro de la planificación del curso y según los principios de la metodología Yamaha [OPM], así como con la motivación y participación del alumnado en las clases de Música [MPA].

El último tema a debate fue el Festival de Fin de Curso,[FFC]; las profesoras manifestaron sus sentimientos de satisfacción con respecto a esta actividad [OSM], destacaron el interés de los padres y madres en la misma [IPP], así como el incremento de la motivación del alumnado en clase [MPA] y de la realización de actividades musicales en el hogar: ensayo de las piezas del Festival [TAH].

*** **

El análisis e interpretación de los datos obtenidos, se ha organizado en torno a los temas de discusión, pertenecientes a las dimensiones socio-educativa y metodológica. En el comentario se indica en qué Grupos de Discusión ha sido abordado cada tema y qué se aporta como nuevo nivel de profundización al estudio. En cuanto a la dimensión personal, aunque no se trata aquí directamente, está presente en muchos de los comentarios de los protagonistas, sobre todo en los temas sobre el *clima* de la clase o el Festival Fin de Curso. Respecto a estas dos últimas categorías de análisis, que surgen en este tramo final de la investigación: clima de clase [OCA] y Festival Fin de Curso [FFC], es necesario señalar que, aunque incluidas en la dimensión metodológica, la primera participa también de la dimensión socio-educativa, y la segunda comparte aspectos de las tres dimensiones, por ser una actividad ligada al propio método Yamaha, con amplio carácter social y gran capacidad de despertar los sentimientos. Precisamente los comentarios sobre este tema cerrarán el trabajo empírico realizado.

4.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN SOCIO-EDUCATIVA

4.4.1 Acerca de las instalaciones y organización de la Escuela de Música *Diapasón*

A las peticiones de los padres y madres sobre la mejora de las infraestructuras de la Escuela de Música³⁷² se unen, en la misma línea, las de las profesoras.

³⁷² Ver 2.4.1 Acerca de la Escuela de Música Diapasón: Instalaciones y Organización

Nuria (pr. 1) y Marta (pr. 3) indican que “las clases no son excesivamente grandes” (gr.disc. 15/03/2003) lo que implica un máximo de seis en el número de alumnado admitido por clase en los primeros niveles. Estos grupos se reducen aún más en los niveles superiores, ante la disminución paulatina del alumnado.

Nuria: “Si [las clases] fueran más grandes se podrían establecer unos grupos de comienzo más numerosos: 6-8 niños y niñas, con lo que aunque luego se fueran quitando, no quedarían tan pocos alumnos en los últimos cursos”. (gr.disc. pr. 1, 15/03/2003)

Verdaderamente se observa que de los 6 alumnos que comienzan, suelen terminar el Curso completo la mitad aproximadamente, con lo cual nos movemos con números muy reducidos en los últimos niveles y una gran demanda de admisión en los primeros.

Marta opina que “en seis años esto ha venido para arriba en número de alumnos” y “ahora se queda corto”. “[...] Tenemos limitaciones para coger más grupos”. (gr.disc.pr. 3, 15/03/2003). Se refiere a las limitaciones de espacio. También cree que sería conveniente “un mejor acondicionamiento en cuanto a insonorización, porque cuando se pone el cassette demasiado alto se escucha mucho de una clase a la otra”. (gr.disc.pr. 3, 15/03/2003)

Mabel (pr. 4) también ve la necesidad de que las clases fueran más amplias; centra su demanda en cuestiones pedagógicas, indicando que “si las aulas fueran un *pelín* más grandes, sería mejor para las actividades de movimiento”. (gr.disc.pr. 4, 15/03/2003) Por otro lado, valora de las clases la sensación de *calidez*. Para ella se ha intentado que los niños y niñas se sientan cómodos, que las clases recuerden “al calor del hogar”.

Mabel: “Yo realmente no sé si es por cómo está la clase, pero cuando entras en ellas no tienes la misma sensación que puedas tener al entrar en las clases de un colegio. **No sé si es el techo, que va cayendo, el suelo enmoquetado ... Es pequeño pero cálido: los dibujos de las paredes, hechos por los niños, ... eso que hace como si estuvieran en casa.**” (gr.disc.pr. 4, 15/03/2003)

Resumiendo, las últimas opiniones sobre las instalaciones y la organización de la Escuela de Música, redundan en la necesidad de una ampliación de las aulas y mejor acondicionamiento en cuanto a insonorización, valorándose la situación actual de las mismas, que a pesar de lo anteriormente dicho, se califican como “cálidas” y confortables para los niños y niñas.

4.4.2 Sobre la participación de los padres y madres en las clases de Música *Estrellita*

De las informaciones obtenidas en las entrevistas se desprendía en general que los padres y madres no profundizaban lo suficiente en su función en las clases de Música, lo que conducía a veces a una actitud más bien pasiva en clase.

Es por esto que en el Grupo de Discusión de *Estrellita* se focalizó sobre el tema preguntándoles ¿de qué manera? ¿cómo? ¿en qué momentos se participa en la clase de Música?

De los 7 asistentes, 3 comentan que los padres y madres “no juegan un papel importante” (p.2 A-E2):

Rafa: “[Los padres] **Hacen de policías**: los niños están más atentos porque los padres están delante.” (gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003)

*** **

Ágata: “**No participamos de ninguna manera...**” (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003)

*** **

Azucena: “**Participamos de manera pasiva**. Estamos allí pero no hacemos nada.” (gr.disc. m.1 B-E4, 08/02/2003)

Rafa y Ágata incluso piensan que es contraproducente la presencia de los padres y madres en la clase:

Rafa: “Yo pienso que **se fomenta la inmadurez del niño** con la presencia de los padres, porque ellos (los niños) tienen que asumir el papel, y los profesores tienen que ganárselos”. (gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003)

Ágata: “Creo que **los niños estarían mejor si no estuviésemos nosotros**. Mi hijo por lo menos se pone más patoso; se tumba encima mía y dice: ¡Ay, Me quiero ir!” (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003)

También reconocen que el ritmo de la vida diaria hace que sus pensamientos no estén en la clase sino en sus ocupaciones. Para Rafa esto puede transmitir una influencia negativa al alumnado. En cualquier caso es sintomático de escasa o nula participación en la clase.

Rafa: “**El hecho de estar allí una hora**, con tantas ocupaciones como se tienen, **genera una influencia negativa** que parece que te desmotiva, y pienso que se puede transmitir al niño” (gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003)

Ágata: “A mí muchas veces **la cabeza se me va a pensar en todo lo que tengo que hacer**. ¡Yo he visto incluso a madres haciendo la lista de la compra! (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003)

Las formas de participación que señalan el resto de los asistentes, cuatro personas, se resume a continuación en el siguiente cuadro: (Cuadro 16)

¿Cómo, de qué forma participan los padres y madres en las clases de Estrellita? (gr.disc. 08/02/2003)
“Ayudándole a poner la mano en el teclado” (m.1 A-E2) (m.3 A-E2) “Les aplaudimos lo que hacen bien. Les damos un refuerzo positivo” (m.3 A-E2) “Disfrutando con ellos de los avances” (m.6 A-E2) “Siguiendo las clases, estando atenta a lo que tocaba cada día” (m.2 B-E4) “Llamándoles la atención, por el tema de la disciplina” (m.6 A-E2)

Cuadro 16

Como se puede observar, la participación más activa en el aprendizaje musical del niño o la niña se refiere al momento dedicado al instrumento: ayudar y estar atentos en la colocación de las manos en el teclado.

Por lo demás, las funciones que señalan son *de control* de los niños y niñas, para que estén atentos y se mantenga el orden en la clase, y por supuesto la *de refuerzo positivo*, como indica Alicia. Este refuerzo puede adquirir variadas formas: el aplauso por la tarea bien hecha, la sonrisa y el disfrute con los avances del alumnado, o el estímulo con el seguimiento e implicación de los padres y madres en las actividades de la clase.

Es un dato curioso que a pesar de la escasa *participación activa* que dicen asumir en las clases, el comentario generalizado, que enlaza con los resultados de las entrevistas, es que es importante asistir a la clase con el alumnado “para poder ayudarla en casa”. Para los padres y madres quizá sea ésta la razón que aporte sentido a su presencia en las clases de Música.

Encarna: “A la hora de los **conceptos, para recordárselos en casa** y poder **ayudarla**” (gr.disc. m.1 A-E2, 08/02/2003)

*** **

Alicia: “[...] para **enterarnos por dónde van y poder ayudarles en casa**.” (gr.disc. m.3 A-E2, 08/02/2003)

*** **

Manuela: “[...] se observa **en qué fallan** [en la clase] para **poder practicar en casa**” (gr.disc. m.6 A-E2, 08/02/2003)

*** **

Azucena: “Yo lo que veo es que **es bueno asistir por cualquier duda que le surja luego al niño, a la hora de estudiar en casa**, y por repasarle lo que se ha dado en clase”. (gr.disc. m.1 B-E4, 08/02/2003)

En el grupo de discusión de las profesoras se abordó también el tema de la participación y seguimiento de los padres y madres en el aprendizaje musical de los niños. Se les preguntó si informaban a los padres del esfuerzo y exigencia que suponía el Curso Estrellita.

Nuria y Marta indicaron que reunían a los padres “al empezar el curso [...] para la cuestión de horarios”. (gr.disc. pr. 3, 15/03/2003) Es una reunión “sobre todo organizativa, para distribuir los grupos”. (gr.disc. pr. 1, 15/03/2003)

Nuria comenta que “de todas formas ellos son conscientes” de la necesidad de apoyo y participación “en cuanto empiezan a acompañar al niño a las clases y ven [...] el funcionamiento”. (gr.disc. pr. 1, 15/03/2003)

Marta añade que “en los Cursos de Madrid se insiste mucho en que se hagan reuniones con los padres. Pero es un problema citarlos y reunirlos.” (gr.disc. pr. 3, 15/03/2003)

De todas formas, indican que les hacen entender el papel que tienen, tanto en la participación en clase como en el apoyo semanal en el hogar.

Marta: “A veces en las mismas clases hay que robar momentos del tiempo porque a lo mejor una madre insiste en que el niño no hace nada y en realidad es ella la que está como ausente. Y es que a la edad de 4 años el niño necesita un apoyo para practicar”. “Hay padres que ese mensaje lo han captado perfectamente y dedican un rato a la semana a repasar con el niño, y otros que están como ausentes y que lo entienden como una obligación. Yo desde mi papel, humildemente les intento hacer entender por qué están ahí [...] decirles que su ayuda es fundamental”. (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

Se concluye este aspecto indicando que la participación de los padres y madres en las clases de Música de *Estrellita* no es todo lo activa que debería ser; se centra fundamentalmente en apoyar al alumnado con su presencia y en ayudar en momentos determinados de la clase –cuando los niños y niñas se sientan al teclado-. Los padres y madres sienten necesaria su participación sobre todo desde el punto de vista del refuerzo que se puede prestar a los niños

y niñas en el hogar: ayudándoles a practicar y recordándoles lo que se hizo en clase.

4.4.3 Acerca de las tareas y actividades musicales realizadas en el hogar

Como dato general extraído de las entrevistas, recordemos que a los niños y niñas parece gustarles realizar tarea en casa, incluso algunos de ellos la demandan. El único impedimento parece ser a veces, una sobrecarga de tarea si hay que unirla a la del colegio o a la de otras actividades extraescolares. En el caso de los más pequeños, necesitan el apoyo de los padres y madres para realizarla.

Por parte de algunas madres, recordemos que había una demanda de aumento de la tarea para casa. Se propuso este tema a discusión en el grupo de profesorado para contrastar la información.

A Nuria la tarea le parece “poco importante”

Nuria: “Yo no mandaba tarea todos los días. A veces incluso lo decía, pero al final, si no me daba tiempo, lo eliminaba, porque me parecía poco importante”.(gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

Esto se debe a que ella intentaba siempre “darle un sentido” a la actividad a realizar, con lo cual “si durante la clase no había podido preparar la actividad” que fuera a mandar para casa, como no quería que los niños y niñas la realizaran “mecánicamente, *rellenar por rellenar*”, simplemente, no la mandaba. Para Nuria la tarea “no servía para la marcha general de la clase”. Ella misma indica no haber tenido “mentalidad de mandar tarea”, y sí en cambio de dedicar un tiempo en la clase a trabajar estos conceptos “de forma oral”.

Nuria: “[Hablando de las tareas que vienen en los libros] Al principio me parecían algo *estupidillas*, porque si no las trabajas antes de forma oral, no tienen mucho sentido. A mí me parece importante que el niño diferencie: línea-espacio, mostrándoselo gráficamente en la pizarra, con carteles ... Si no se hace así, no le veo mucho sentido. (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

Indica que cuando mandaba tarea, los niños y niñas solían realizarla, y si la traían sin hacer, ella “le quitaba importancia” al hecho, ya que era consciente de que por lo general, los niños y niñas necesitaban “ayuda” de los padres y madres para realizar la tarea. Es más, ella indica en sus comentarios que “para que al niño le sirva la tarea que hace, el padre tiene que estar insistiendo con

él". Una vez más se pone de manifiesto la diferencia que marca entre la tarea que se realiza de forma comprensiva y el "rellenar por rellenar".

Nuria: "Cuando ponía tarea, los niños solían hacerla. Bueno, dependía de los padres, si se habían puesto con ellos o no, porque **generalmente los niños necesitaban el apoyo de los padres para hacer la tarea**, a no ser los más mayores". [...] "Yo también le quitaba importancia si no la hacían. Ellos no eran capaces de hacerla por sí solos. [...] **Normalmente necesitan ayuda para hacer la tarea. Puede ser que no estuvieran pensadas para niños de esa edad**". (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

Enlazando con su última reflexión "Puede ser que no estuvieran pensadas para niños de esa edad", Marta indica que aunque cree que los libros de tarea están coordinados con los de texto, en el sentido de seguir el proceso: oír-cantar-tocar-leer, a veces ocurre que el alumnado llega, como resultado natural del proceso, a la lectoescritura, cuando aún no está maduro para entenderlo en su pleno significado.

Marta: "Sí, yo creo que los libros de tarea están coordinados con los de texto. Se pretende que el niño siga el proceso: oír- aprender por imitación cantando- llevarlo al teclado-y el último paso es leer y entender la escritura. Pero aún así, **llega muchas veces antes, el niño no está maduro para comprender eso en todo su significado; lo que se hace es realizar el trazo y copiar literalmente lo que tú le has mandado que copien**. Hay ejercicios de acordes, de relacionar la escritura en el pentagrama con el teclado ... **Pero tampoco tienes conciencia de que el niño se ha quedado con la imagen de las notas en el pentagrama**". (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

Marta, en la misma línea que Nuria, señala que para ella "la tarea no es una de las áreas más importantes". La edad de comienzo de *Estrellita*, 4 años, coincide con la etapa infantil en la que los niños aún no saben leer ni escribir. Marta opina que por esto en Yamaha "se le da mucha importancia al juego y a la enseñanza por imitación" y es por esto también por lo que ella concede más importancia, igual que Nuria, "a lo que se hace en clase con respecto al Lenguaje Musical, a través de juegos y de la práctica musical por imitación". (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

Marta: "yo **creo que es más importante lo que se desarrolla en la clase**, reforzando de alguna manera los contenidos de Lenguaje Musical, que la propia tarea en sí.[...] ¡No saben leer ni escribir y cómo les vas a pedir un trazo firme! Algunos sí, además son tranquilos y se divierten con los lápices haciéndolo en casa, pero otros no pueden hacerlo. **Prefiero que cada uno lo haga a su ritmo. No le doy demasiada importancia**". (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

Marta indica que con los más mayores no tiene estos problemas, “lo entienden perfectamente” pero, como indicaba en su entrevista, insiste en la importancia de acercarse al alumnado y motivar su aprendizaje de acuerdo con sus intereses. Cuenta el caso de sus alumnos y alumnas de *Estrellita 4*, que estaban interesados en la canción de *Jingle Bells*; ella les animó a escribir la canción en el pentagrama. De su escritura dedujo que el alumnado, en cuanto a la lecto-escritura, no tenía asimilado el concepto de la duración de las diferentes figuras, aunque sí el concepto de altura sonora. A partir de ahí empezó a trabajar con ellos en clase, de forma práctica, las diferentes duraciones y su relación con la escritura musical.

Marta: “Por ejemplo este año los de Estrellita 4 [...] **Les he dado carta libre para que me escriban en el pentagrama las notas de canciones conocidas por ellos, por ejemplo: Jingle Bells.** Y me traen escritas las notas correctamente en el pentagrama, pero todas las figuraciones son iguales, todas son negras. O sea, **comprenden las notas pero no son capaces de considerar la duración.** Entonces sobre lo que ellos han realizado veo la forma de dedicarle un *ratito* en clase y que así vayan entendiendo las diferentes duraciones de las notas”. (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

La experiencia de Mabel, a diferencia de Marta y Nuria, es que “en *Estrellita* las tareas están muy bien adaptadas, ni se pasan ni se quedan cortas” Ella indica que las va “combinando poco a poco” teniendo en cuenta “que en el colegio también tienen sus actividades. Y que los padres los tienen apuntados a muchas actividades: Inglés, teatro, natación...” Para ella en *Estrellita*, “con que trabajen y estén contentos en clase es suficiente [...] no es plan de que se agobien: ¡Anda, la tarea!” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003)

Mabel: “Si quiero hacer más hincapié les escribo con rotuladores de colores las notas para que las repasen, o las claves, con *puntitos de colorines*, para que les atraiga” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003)

En *Infantil* indica que le cuesta más trabajo conseguir que realicen la tarea porque “los niños tienen muchas cosas que hacer”. La solución que ha planteado es dejar unos *minutitos* al final de la clase para que comiencen la tarea en clase y no les cueste tanto trabajo terminarla en casa.

Mabel: “[...]en *Infantil* la tarea les cuesta más porque los niños dicen que tienen muchas cosas que hacer. ¡Ojalá se pudiese hacer entera la tarea en la clase! Yo dejo unos *minutitos*, dos o tres al final de la clase para que la empiecen. Pero me cuesta. A veces se termina la hora y no da tiempo. Ahí es un poco más difícil” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003)

Se podría concluir este apartado señalando que la dificultad de las tareas aparece fundamentalmente:

- en los primeros niveles de *Estrellita*, donde se requiere la implicación de los padres y madres para la realización de las mismas.
- en los últimos niveles de *Estrellita* o en *Infantil*, cuando los niños y niñas están sobrecargados de tareas a realizar en casa, tanto del colegio como de otras actividades extraescolares.

Las soluciones aportadas por cada profesora ante estas situaciones varían. Nuria y Marta optan por reforzar los conceptos de Lenguaje Musical que pueden resultar más abstractos y difíciles al alumnado, mediante explicaciones orales en clase, no concediendo demasiada importancia a la realización de la tarea, que queda como un refuerzo, que cada alumno o alumna realiza a su ritmo, respetándose las características propias e individuales. Mabel opta por reservar un espacio al final de cada clase para comenzar la realización de la tarea, y así poder controlar las dificultades del alumnado y animarles en la realización de la misma, que ya llevan a casa planteada.

4.4.4 Sobre el seguimiento y el refuerzo de los padres y madres en el hogar

Al plantear este tema en el grupo de discusión de las profesoras, se detectaron y concretaron:

- Los impedimentos que pensaban ellas que podrían tener los padres y madres al trabajar con los niños y niñas en casa.
- Las características de un *seguimiento ideal* para el progreso adecuado del alumnado en las clases de Música.

Nuria, Marta y Mabel indican que entre los padres “hay de todo” (pr.3), y que el seguimiento realizado en el hogar “depende de cada caso”. (pr.1) Se detecta que padres y madres que son muy colaboradores en clase, luego “en casa no se ponen tanto con ellos [con los niños]” (pr.4). Las razones parecen ser:

“la **situación personal** de cada uno” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

“la importancia que le den a la actividad” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

“los padres **no saben música en general** y entonces, explicarles las notas a los niños, y ayudarles en esos conceptos, les puede costar” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)

“muchos no tienen asimilado el papel que juegan los padres en esta metodología” (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)

Respecto al *seguimiento ideal* que propondrían para una progresión adecuada del alumnado, en el cuadro que figura a continuación, nº 17, se recogen las principales ideas expresadas por las protagonistas:

Opiniones del profesorado sobre el <i>seguimiento ideal</i> del alumnado de <i>Estrellita</i> por parte de los padres y madres (gr.disc. 15/03/2003)
“crearle un hábito aunque sólo sea de 10 minutos de repaso [...] que tenga cierta constancia a la hora de tocar. Que lo asuman y lo lleguen a ver como un hábito natural” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003) “no más de 5-10 minutos tocando el teclado a no ser que se implique, que le guste, que se divierta” (gr.disc. pr.3, 15/03/2003) “los padres le tienen que invitar a sentarse [a tocar el teclado] como si fuera un juego” (gr.disc. pr.3, 15/03/2003) “que no pierdan el contacto hasta la semana siguiente respecto a: tocar, hacer la tarea y escuchar la cinta” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003) “que ellos se sentasen a trabajar con él: primero el que va a la clase con el niño, [...] 10 minutitos a repasar [...] cuando ya vea que está bien, que llamase al otro: ¡A ver, tócanoslo a los dos! y eso ya sería un pequeño concierto para el niño” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003) “como tiene su pizarrita, que jugara con él 5 minutos a juegos de adivinanzas: <i>A ver, ¿qué nota es esta?</i>” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003)
“No sé si diario, por lo menos dos días a la semana” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003) “Lo ideal sería diario porque crea un hábito de estudio de cara al futuro que es fundamental, pero entiendo que eso es imposible... Que no, pues mínimo un contacto de dos o tres días por semana” (gr.disc. pr.3, 15/03/2003) “todas las tardes un poco” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003)

Cuadro 17

De la información anterior se puede concluir que las profesoras verían adecuado un seguimiento que consistiera en no perder el contacto con la actividad musical durante la semana, animando al alumnado a tocar el teclado alrededor de 10 minutos, para que se fuera adquiriendo progresivamente un hábito en la realización de esta tarea. Señalan como importante la implicación de los padres y madres en presentarles la actividad en forma de juego, y en sentarse a trabajar con él, incluso a escucharle, como si de un pequeño concierto se tratase.

Se habla también de realizar con el alumnado otras actividades como realizar la tarea, escuchar la cinta de canciones o jugar a adivinar notas con el apoyo de la pizarra magnética, con el fin de reforzar la lectoescritura.

En cuanto a la frecuencia de este seguimiento, no indican de forma tajante que deba ser diario; más bien se inclinan ante la posibilidad de dos-tres días en la semana; posiblemente es un planteamiento realista ante las dificultades de disponibilidad de los padres y madres para ello.

*** **

En el grupo de discusión de los padres y madres de *Estrellita* se dialoga también sobre el seguimiento semanal de niños y niñas. Las informaciones obtenidas vienen a ratificar las de las entrevistas:

Hay padres y madres que trabajan con sus hijos e hijas; otros en cambio prefieren recordarles que deben hacerlo, sobre todo en el caso de los más mayores, para que aprendan a ser responsables. El seguimiento, ya sea de una u otra forma, se lleva a cabo sobre dos aspectos de la clase de Música: la práctica del teclado y la realización de la tarea, si la hubiera. Concretamos las aportaciones sobre el tema en el cuadro 18.

Seguimiento de los padres y madres de <i>Estrellita</i> (gr.disc. 08/02/2003)
Seguimiento activo
“me pongo con ella. Le tengo que preguntar [...] <i>¡vamos a ver qué has aprendido!</i> y así ella me cuenta y me lo dice”. (gr.disc. m.1 A-E2, 08/02/2003) “Un día por lo menos me pongo con ella.” (gr.disc. m.3 A-E2, 08/02/2003) “Sí, sobre todo en la parte de Solfeo, porque las canciones las cogía enseguida de oído, pero las notas le costaba memorizarlas. [...] Yo lo que intentaba era traducir los pentagramas con el nombre de las notas y luego con los números, como se lo enseñaba Nuria. Y le decía a Jesús cómo tenía que hacerlo en el teclado” (gr.disc. m.1 B-E4, 08/02/2003)
Seguimiento de control verbal
“El seguimiento era que se pusiera a ensayar lo que les habían mandado y a hacer las actividades”. (gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003) “El día antes de la clase yo le decía: Hoy ha dicho que iba a dar esta melodía ¿te la sabes? Y él entonces se sentaba y lo hacía todo del tirón: <i>¡Ya me lo sé!</i>” (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003) “Le recordaba en casa hacer la tarea, pero él se iba arriba y lo ensayaba solo” (gr.disc. m.2 B-E4, 08/02/2003) “Ninguno. Yo le dije que eso era responsabilidad suya. Sí le preguntaba si tenía hecha la tarea”. (gr.disc. m.3 B-E4, 08/02/2003)

Cuadro 18

Las dificultades que indican tener los padres y madres para realizar el seguimiento coinciden con las informaciones recogidas en las entrevistas:

“[...] ella **quiere hacerlo sola**” (gr.disc. m.1 A-E2, 08/02/2003)

“Toda la enseñanza está muy tutelada y **los niños no se responsabilizan** por sí solos.” (gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003)

“Hasta ahora **no la he querido forzar ni presionar** porque no he visto nunca claro el tema de que le gustara” (gr.disc. m.3 A-E2, 08/02/2003)

“[...] yo lo intentaba, pero **no quería que se convirtiera en una obligación**. [...] quizá es que **no he pensado que fuera tan importante**. He creído que mientras él fuera avanzando, que hay tiempo ...” (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003)

“[...]con el **ritmo de vida** que llevamos, pues a veces se me pasaba” (gr.disc. m.6 A-E2, 08/02/2003)

“[...]yo es que **no sé música**” (gr.disc. m.6 A-E2, 08/02/2003)

Si observamos las respuestas, muchas de ellas están relacionadas con las dificultades indicadas por las profesoras: la falta de tiempo de los padres y madres debido al “ritmo de vida” actual; el *handicap* de no poseer conocimientos musicales o el pensar que el aspecto del seguimiento semanal no es tan importante, lo que supone en el fondo una falta de asimilación del papel que juegan los padres y madres en esta metodología. Se añade una idea nueva, que sin embargo ya era apuntada por las madres en las entrevistas, y de las que las profesoras no hablan: el *temor* a forzar u obligar al alumnado.

Se detecta que los padres y madres desean que la experiencia musical sea placentera para sus hijos e hijas, por lo que tratan de evitar experiencias que puedan cortar el flujo del deseo musical. Sin embargo, apuntaremos que para conseguir los beneficios de la educación musical temprana hay que insistir en el entrenamiento periódico y constante, eso sí, mediante estrategias adecuadas que inviten al alumnado a tomar contacto con el mundo musical como si de un juego se tratase. Por tanto, la razón de *no obligar* al alumnado es considerada como falta de información y comprensión tanto de la importancia de la acción, como de la forma de llevarla a efecto.

*** **

En el grupo de discusión de las madres de *Infantil*, una sola madre indica realizar un seguimiento activo con su hija, repasando con ella en casa. Las demás, en su mayoría, hablan de refuerzos positivos hacia la actividad musical, consistentes en preguntarles sobre lo que han hecho en clase, escuchar algunas de las piezas que tocan al teclado e indagar sobre si tienen tarea que hacer. Tan sólo una madre comenta que no realiza ningún tipo de seguimiento por falta de tiempo, a la vez que muestra su disposición a hacerlo en cuanto su situación personal cambie. No se indica el tiempo o la frecuencia que las madres dedican

al seguimiento de sus hijas; más bien parece ser algo esporádico, que *surge* a lo largo de la semana. En un caso sí se concreta que se trabaja “un día” sobre las actividades musicales. (Ver cuadro 19)

Seguimiento de los padres y madres de <i>Infantil</i> (gr.disc. 15/02/2003)
Seguimiento activo
“Un día a la semana repasaba con ella lo que se había hecho en la última clase, o si la profesora había puesto tarea, se hacía . Pero un rato a la semana; un día”.(gr.disc. m.2 A-I2, 15/02/2003)
Seguimiento de refuerzo positivo
“Cuando hacen algo allí en clase, luego en casa lo repite para hacernos partícipes a nosotros. Toca las canciones para nosotros ; incluso con las anteriores si le dice el padre: <i>Virginia, ¿te acuerdas de ...?</i> nos la toca. (gr.disc. m.1 B-I4, 15/02/2003) “Yo cuando llegan les pregunto las canciones que dan y de vez en cuando ellas mismas me dicen: <i>escucha la canción, a ver cómo me sale. Y las escucho</i> ”.(gr.disc. m.2 B-I4, 15/02/2003)
No seguimiento
“[...] estoy muy liada ; estoy pendiente de unas oposiciones ... pero ya cuando esto pase, al año que viene a ver cómo encuentro la manera de poderla ayudar en casa .[...] yo podría ayudarla, porque aunque yo no sepa, sí sé el orden para practicar ... y tendríamos un adelanto. Y yo ahora pues no le hago seguimiento en casa ”.(gr.disc. m.3 A-I2, 15/02/2003) “ No traía trabajo para la casa” (gr.disc. m.4 A-I2, 15/02/2003)

Cuadro 19

Como se puede observar por las informaciones extraídas del grupo de discusión, la edad del alumnado de *Infantil* y la menor implicación de los padres y las madres en las clases, determinan un seguimiento diferente, basado más en el apoyo y en el refuerzo, que en una participación directa de ayuda a los niños y niñas. Cuando el seguimiento no se realiza se indican problemas personales (m.3 A-I2) o se detecta escasa profundización en lo que supone la actividad musical y el programa del Curso *Infantil*. (m.4 A-I2)

4.5 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA

4.5.1 Acerca de las clases de Música *Estrellita* e *Infantil*

Las profesoras de Diapasón coinciden en su consideración de los Cursos *Estrellita* e *Infantil* como Cursos de educación musical a nivel global, donde el

instrumento de teclado se emplea como herramienta pedagógica, como medio para conseguir el desarrollo de las aptitudes musicales generales del alumnado. Esta información ha sido recogida tanto en las entrevistas como en conversaciones informales con ellas.

No sabíamos exactamente qué pensaban los padres y madres sobre este tema. En el grupo de Discusión se les planteó la hipotética pregunta: ¿Qué dirías que se hace en las clases de Música de *Estrellita* o *Infantil* (según el caso)? con objeto de profundizar en ello. Sus ideas y opiniones se recogen a continuación.

4.5.1.1 OPINIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS CLASES DE MÚSICA DE ESTRELLITA

Los padres y madres asistentes al Grupo de Discusión de *Estrellita*, manifiestan que, según su propia experiencia, es un Curso de Iniciación Musical en el cual los niños y niñas desarrollan su sensibilidad hacia la Música, aprenden nociones musicales básicas, realizan audiciones y se expresan mediante la música y el ritmo, cantan, bailan, diferencian instrumentos, desarrollan el oído y aprenden a tocar el teclado.

Se destacan además de los aspectos curriculares del Curso, los aspectos metodológicos, ya indicados en las entrevistas, y que se resumen en las siguientes ideas:

- Que es un acercamiento de los niños y niñas hacia la Música “muy adaptado a su edad, no de una forma fría y abstracta como en el Solfeo de Conservatorio” (m.1 B-E4) .
- Que “el aspecto lúdico es muy importante” en estas clases. (p.2 A-E2)
- Que “es en definitiva, aprender otro lenguaje, como el que aprende inglés” (m.2 B-E4).
- Que se aprende música “desde la perspectiva de la diversión ”, aprenden “sin darse cuenta”. (m.3 B-E4)

Respecto al aprendizaje del teclado algunos padres y madres indican que aunque el enfoque es lúdico, requiere progresivamente mayor esfuerzo por parte del alumnado.

Rafa: “[...] se empieza de forma lúdica, pero cada vez va requiriendo un esfuerzo mayor por parte del niño, que no todos están dispuestos a realizar”(gr.disc. p.2 A-E2, 08/02/2003).

Alicia: “El primer año era una iniciación a la Música, y el segundo les resultó un poco más difícil porque era ya el conocimiento de las notas, aprender a manejar la mano izquierda, a coordinar las dos manos ...” (gr.disc. m.3 A-E2, 08/02/2003)

En el cuadro nº 20 se reflejan las principales ideas ofrecidas por los padres y madres del alumnado de *Estrellita* en el grupo de discusión, sobre el contenido de una clase de *Estrellita*.

¿Qué dirías que se hace en las clases de Música de <i>Estrellita</i>? (gr.disc. 08/02/2003)
“Adquieren nociones musicales básicas” (m.1 A-E2) (m.3 A-E2) (m.1 B-E4) (m.2 B-E4) (m.3 B-E4) “toma de contacto con el mundo de la música” (p.2 A-E2)
“Les ponen audiciones y los niños aprenden a expresarse con la música y el ritmo, por medio de los bailes” (m.3 A-E2) “Aprenden a bailar y a intentar hacer con el cuerpo lo que escuchan” (m.2 B-E4) “Aprenden a llevar el ritmo” (m.3 B-E4)
“Intentar educarles el oído sobre todo” (m.5 A-E2) (m.6 A-E2) (m.3 B-E4) (m.1 A-E2) “diferencian instrumentos” (m.3 A-E2)
“educación musical a través de canciones, aprender solfeo” (m.3 A-E2) (m.5 A-E2) (m.6 A-E2) (m.1 B-E4) (m.2 B-E4) (m.3 B-E4)
“Aprenden a tocar el teclado” (m.1 A-E2) (p.2 A-E2) “Conocimiento de las notas, [...] Aprender a manejar la mano izquierda, a coordinar las dos manos” (m.3 A-E2) “Les enseñan a conocer el teclado, las teclas, dónde se coloca cada dedo, y aprenden una melodía” (m.5 A-E2) “Interpretación [al teclado]” (m.1 B-E4) “Aprenden [...] a tener movilidad en los dedos, haciendo con las manos cosas diferentes cuando tocan el teclado” (m.2 B-E4)

Cuadro 20

Observando el contenido del cuadro anterior, se podría concluir que aunque padres y madres detectan que el Curso *Estrellita* es un curso de iniciación musical donde el niño desarrolla tanto el aspecto auditivo, como el sentido del ritmo, el canto, el conocimiento de diferentes instrumentos y de los rudimentos musicales; el aprendizaje de un instrumento de teclado ocupa gran parte de sus comentarios, diversificando la información que se ofrece sobre este aspecto de la clase: conocer teclas, notas, colocación de dedos, movilidad de los

mismos, coordinación entre ambas manos, aprendizaje de melodías al instrumento, interpretación, etc.

Así mismo, las explicaciones referidas al esfuerzo y al trabajo que debe realizar el alumnado, a pesar de la faceta lúdica de las clases, se refieren al ensayo que requiere el aprendizaje del teclado por parte de los niños y niñas, esfuerzo progresivamente mayor conforme se avanza en los niveles de *Estrellita*, como indicaba antes Rafa, el padre de Esther.

4.5.1.2 OPINIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS EN LAS CLASES DE MÚSICA DE INFANTIL

Las madres que asistieron al Grupo de Discusión de *Infantil* también indican claramente que es un Curso de educación musical a través de un instrumento de teclado. (Cuadro 21)

¿Qué dirías que se hace en las clases de Música de <i>Infantil</i> ? (gr.disc. 15/02/2003)
“Conocimientos musicales” (m.2 B-I4) (m.3 A-I2) (m.2 A-I2)
“les enseñan expresión corporal, con canciones, a saber cómo exteriorizarlo” (m.3 A-I2) “Aprender lo que es música, no sólo tocarla sino también sentirla y expresarlo con el cuerpo” (m.1 B-I4) “Psicomotricidad, [...] bailan y cantan a la vez” (m.2 B-I4)
“Aprender lo que es el solfeo a través del piano [entiéndase teclado]” (m.1 B-I4) “Le enseñan a tocar el piano con una mano, con otra, las notas musicales” (m.3 A-I2) “Educación Musical y teclado” (m.2 A-I2)

Cuadro 21

Como se observa en el contenido del cuadro anterior, se habla de la adquisición de conocimientos musicales, especificando que el teclado sirve como medio para el aprendizaje de dichos conceptos. Las madres prestan también especial atención al desarrollo del canto y la expresión corporal del alumnado a través de la música. No hablan para nada del desarrollo auditivo.

La menor especificación y profundización por parte de las madres en el currículum de las clases de *Infantil* puede relacionarse con el hecho de que no acompañan a los niños y niñas durante su clase de Música, como en *Estrellita*, a no ser en casos puntuales (una vez al trimestre son invitados a clase para

observar los progresos de sus hijos e hijas) y en la muestra del Festival de Fin de Curso.

Resumiríamos este punto señalando que en ambos casos los padres y madres aluden a que la enseñanza musical recibida en *Diapasón* es una enseñanza global a través de un instrumento de teclado. Destacan y hablan particularmente de la utilización de este instrumento en las clases de Música.

4.5.2 Acerca del *clima* de la clase de Música

Cuando los padres y madres hablan del *clima* que se respiraba en las clases de *Estrellita*, se entremezclan sus sensaciones y sentimientos personales con respecto a la música y a la actividad musical en sí, con la visión que tienen sobre la actitud, participación y avance de sus hijos e hijas en la clase, y sobre la integración que consiguen las profesoras con ellos, tanto con padres y madres como con los niños y niñas.

Opiniones sobre el <i>clima</i> de la clase de <i>Estrellita</i> (gr.disc. 08/02/2003)
“El ambiente es agradable”, “me encantaba”, “buen ambiente” (m.1 A-E2) (m.3 A-E2) (m.2 B-E4) “Distendido, divertido [...] Muy bueno [...] muy relajado” (m.3 B-E4) “Se ve que el método es de que todo sea una fiesta y echaba de menos que hubiera un ambiente más disciplinado” (m.3 A-E2)
“[...] he estado a gusto porque también es una cosa que me gusta a mí” (m.1 A-E2) “Los padres y las madres muy colaboradores, muy bien” (m.6 A-E2)
“¡Y esta chica lo lleva muy bien! [refiriéndose a Marta] ” (m.5 A-E2) “Y la profesora muy bien. Sabía tratar a los niños sin mostrar preferencias [...] a cada uno según su nivel [se refiere a Nuria]” (m.1 B-E4) “Las profesoras sabían captar muy bien la atención de los niños, conectar con el alumnado” (m.3 B-E4)
“[...] y a los niños los veo que están muy contentos” (m.1 A-E2) “Entre los niños una unión muy grande” (m.3 A-E2) “Jesús estaba muy bien, muy integrado. Entre los tres [niños/as] había <i>buen rollito</i>” (m.1 B-E4)

Cuadro 22

En general, como se observa en los extractos del grupo de discusión, en el cuadro 22, el ambiente que respiraban los padres y madres se caracteriza por

ser agradable y divertido. Hay quien echa de menos algo más de disciplina, como Alicia que dice que “a veces salía un poco saturada”; le resultaban “un poco molestos los pianos tan fuertes” y piensa que “las madres controlan poco el volumen de los teclados”. (gr.disc.m.3 A-E2, 08/02/2003)

Por lo demás, dos madres muestran sus sentimientos personales y su visión general sobre la colaboración de los padres y madres; se destacan opiniones sobre las profesoras, relacionando su forma de *conectar* con los niños y niñas, y por último se refieren a la integración del alumnado y a su disposición positiva hacia las clases de Música, como factores que contribuyen a la creación de ese específico *clima* de la clase de *Estrellita*.

*** **

En el grupo de discusión de las profesoras también se conversa acerca del *clima* de las clases de música.

Nuria piensa que el clima “era bueno” porque “aunque llegase cansada salía más contenta de lo que estaba” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003). Desde su punto de vista, la conexión y el intercambio de la comunicación con padres - madres y alumnado provocaba una *sinergia* positiva en ella.

Marta igualmente indica que el clima le parece “muy bueno”. Para ella “el Método despierta mucho entusiasmo por lo que se hace”. Comenta que “los padres [...] se quedan alucinados al ver el material con el que trabajan sus hijos”. (gr.disc. pr.3, 15/03/2003). Se podría decir que para ella el éxito de conseguir un buen *clima* en clase depende, en gran parte, de la identificación con los materiales utilizados, de la posibilidad de *zambullirse* junto con sus hijos e hijas en ese mundo mágico de música y fantasía que propone el Método.

Mabel centra su discurso en la relación profesorado-alumnado, aportando la necesidad de “respeto por ambas partes”, de crear “un clima de cariño, [donde los niños y niñas] estén tranquilos [...] que haya confianza. Y sinceridad” (gr.disc. pr.4, 15/03/2003). Destaca la importancia de la cercanía entre profesorado y alumnado. Concede importancia al *clima* creado por las relaciones interpersonales basadas en el respeto, el cariño, la confianza y la sinceridad.

Podríamos decir que en las opiniones ofrecidas por las tres profesoras sobre el *clima* de la clase se vierten aspectos de su personalidad, que se funden con su proyección en la tarea docente. Así, en de las palabras de Nuria se refleja su fuerza vital y su amor por la docencia; en las de Marta destaca su identificación con el Método, probablemente fruto de su preocupación por realizar una labor docente ajustada a las directrices recibidas, y por su satisfacción con la docencia según esta metodología; y en las de Mabel

sobresale su preocupación por los principios éticos que deben guiar una relación interpersonal en la función de enseñanza-aprendizaje.

4.5.3 Acerca del Festival Fin de Curso

Sobre este tema tan sólo se habían recogido informaciones esporádicas y espontáneas por parte de dos padres y madres del alumnado, en las entrevistas y conversaciones informales. Se hablaba en ellas del Festival de Fin de Curso como una motivación importante que incrementaba la realización de actividades musicales en el hogar, tales como tocar el teclado o escuchar la cinta de las canciones³⁷³.

Planteado este tema a debate en los tres grupos de discusión, con objeto de profundizar en él, aparecieron las ideas que extraemos a continuación, sobre lo que supone el Festival para el alumnado, padres-madres y profesorado de la Escuela de Música *Diapasón*.

El Festival Fin de Curso es fundamentalmente “para los niños” como opina Mabel (pr.4). Ellos son los verdaderos protagonistas de este concierto, los que dan *vida* a esa reunión entrañable de la comunidad educativa de *Diapasón*, aumentada con familiares y amigos allegados que acuden a observar los progresos musicales de los pequeños.

Las opiniones sobre el acontecimiento, a nivel general, son todas positivas:

“Como actividad **me encanta**” (gr.disc. pr.1, 15/03/2003)
“Me doy cuenta de que es **fundamental**” (gr.disc. pr.3, 15/03/2003)
“**muy emocionante**” (gr.disc. m.2 A-I2, 15/02/2003)
“**muy positivo**” (gr.disc. m.3 A-I2, 15/02/2003) (gr.disc. m.1 B-E4, 08/02/2003)
“**lo veo muy bien**” (gr.disc.m.4 A-I2, 15/02/2003) (gr.disc. m.1 B-I4, 15/02/2003) (gr.disc. m.5 A-E2, 08/02/2003)
“Me parece que es **una idea muy buena** ¡Se tendría que hacer más veces!” (gr.disc. m.2 B-I4, 15/02/2003)

Para las profesoras supone la satisfacción de mostrar públicamente el trabajo realizado en la Escuela de Música, además de una ocasión apropiada para el diálogo y el estrechamiento de lazos con padres y madres del alumnado. (Cuadro 23)

³⁷³ Para más información sobre este tema, ver apartados 2.4.4.3 (entrevistas) y 3.5.2 (conversaciones informales) del presente capítulo.

¿Qué supone el Festival para el profesorado de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>? Hablan las profesoras (gr.disc. 15/03/2003)
“Como profesora es una manera de exponer lo que has trabajado durante el año, y es como una puesta en común con los padres. Es un buen marco para hablar con ellos y establecer relaciones que a veces en clase, no hay tanto tiempo para eso. Me parece muy positivo”. (pr.1) “Para mí supone la satisfacción de ver puesto ahí en escena el trabajo de todo un año, aunque hay cosas que no se ven, pero bueno. Yo lo considero fundamental”. (pr. 3)

Cuadro 23

Para los padres y madres del alumnado supone igualmente la *culminación* de un trabajo que en el caso de *Estrellita* han seguido muy de cerca. Lo que más valoran del Festival es ver cómo progresan sus hijos e hijas, poder contactar con otros padres y madres, y tener la oportunidad de cambiar impresiones de forma más distendida con las profesoras, fuera de los horarios de las clases. (Cuadro 24)

¿Qué supone el Festival para los padres y madres de la Escuela de Música <i>Diapasón</i>? Hablan los padres y madres (gr.disc. 08/02/2003) (gr.disc. 15/02/2003)
“A los padres nos gusta, nos llena ir allí a verlos, que se sientan a gusto haciéndolo” (m.1 A-E2) (m.3 A-I2) (m.4 A-I2) “a nosotros nos ha gustado [...] es muy bonito ver a todos los niños juntos haciendo música, cantando” (m.3 A-E2) “a los padres se les cae la baba [...] ¡A mí me encanta!” (m.5 A-E2) “Para los padres es la guinda de lo que han trabajado durante todo el año” “es la culminación” “ver cómo progresan cada año” (m.6 A-E2) (m.1 B-E4) (m.2 B-E4) (m.3 B-E4) (m.3 A-I2) “para ponernos en contacto los padres, contarnos nuestras inquietudes... también con los profesores, para poder hablar más tranquilamente” (m.1 B-E4) “Es muy emocionante[...] para nosotros” (m.2 A-I2)

Cuadro 24

Lo que supone el Festival para el alumnado lo podemos vislumbrar a través de las opiniones de profesoras, padres y madres. Tanto unos como otros indican que la experiencia supone para los niños y niñas una gran motivación, que les ilusiona mucho, y que les estimula para continuar adelante con más

fuerzas. No cabe duda que también supone una prueba a superar, en la que se enfrentan al público y además se miden a sí mismos.

¿Qué supone el Festival para el alumnado de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> ?
Hablan los padres y madres (gr.disc. 08/02/2003) (gr.disc. 15/02/2003)
“les quita la vergüenza ante la gente” “se desinhiben” (m.1 A-E2) (m.1 B-I4) “¡les hace sentirse importantes!”. (m.1 A-E2) (m.6 A-E2) (m.1 B-E4) (m.4 A-I2) “les motiva mucho” (p.2 A-E2) (m.1 A-E2) (m.2 B-I4) “Para ellos es un incentivo grande tocar delante del público” (p.2 A-E2) “prepararse la canción [al teclado] para ella es un reto; salir allí arriba, hacerlo bien...” (m.3 A-E2) “ver tocar a otros más adelantados, les estimula” “se vuelven muy autocríticos” (m.3 A-E2) (m.1 B-I4) “lo veo que se desenvuelve, que saluda y se sienta al piano...” (m.5 A-E2) “Era una prueba de superación y un primer contacto con el público” (m.2 B-E4) “Es una forma de mostrar lo que había aprendido” (m.3 B-E4) “Era muy emocionante. [...] le daba un poquito de miedo actuar en público, pero luego se sentía satisfecha” (m.2 A-I2) “le viene muy bien [...] para que toquen más concentrados[...] sin importarles el público” (m.1 B-I4) “les gusta lucirse [...] que las vean y que la gente vea que saben tocar” (m.2 B-I4)
Hablan las profesoras (gr.disc. 15/03/2003)
“los niños se ilusionan mucho, sobre todo los de <i>Infantil</i>, que como sus padres no los acompañan a clase, siempre les cuesta más trabajo estudiar en casa” (pr. 1) “Los niños de <i>Estrellita</i> son más pequeños y a veces más tímidos. A ellos el Festival les sirve para romper esa timidez. Han sido pocos los casos en que los niños no hayan querido tocar. Normalmente todos han sido capaces de mostrar en público lo que saben”.(pr. 1) “A los niños les supone una motivación grandísima. El subir a la palestra hace que se motiven mucho”. (pr. 3) “Quizás para que ellos [los niños/as] se enfrenten al público, para que les vean tocar no los padres, sino el resto de la familia y gente que no les conoce, para que sepan cómo van, cómo reaccionan en un sitio que es mucho más frío. Sirve para que ellos se demuestren a sí mismos lo que saben, y que controlen sus nervios” (pr.4)

Cuadro 25

Tal como indican sus padres, madres y profesoras, en el caso de los pequeños, el Festival sirve para desinhibirse, para ganar autoconfianza mediante los logros obtenidos. Aquí el calor del público es fundamental. Para

los alumnos y alumnas más mayores, el Festival supone un reto. Son más conscientes de que tienen que controlar sus nervios y de que es el momento para demostrar lo que saben. Como indican algunas madres, su capacidad de autocrítica aumenta: comparan y miden cómo tocan ellos con respecto a los demás.

En cualquier caso, quizá lo más importante del Festival es que todos: padres y madres, profesoras y alumnado, son conscientes de que es la gran fiesta de final de Curso, donde los niños y niñas mostrarán lo que saben, tendrán siempre el calor del público, serán felicitados y agasajados, pasarán momentos inolvidables con sus compañeros y compañeras, familia y profesoras, ... ¡y serán los únicos y verdaderos protagonistas!

VIII

SÍNTESIS Y CONCLUSIONES

1

VALORACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para poder valorar el proceso de investigación realizado es necesario volver la vista atrás, penetrar en los recónditos lugares de la mente donde se gestó este trabajo, fruto de la reflexión sobre la propia tarea docente. La profundización teórica sobre el tema de estudio y el extenso trabajo de campo realizado nos ofrecen ahora la oportunidad de revisar las aportaciones derivadas del mismo y el aprendizaje alcanzado después de esta andadura.

En primer lugar es necesario indicar que se eligió la realización de un estudio etnográfico por considerar que es una buena estrategia de acción e indagación para comprender la realidad social y educativa. Después de ahondar en el tema de estudio a través de múltiples lecturas, la metodología cualitativa interpretativa ofrecía una posibilidad de acercamiento a la realidad viva, única e irrepetible donde se podría contrastar la teoría con la práctica.

Siempre nos ha guiado el propósito de alcanzar la máxima comprensión sobre el tema de investigación abordado, un tema que se fue definiendo a sí mismo después de nuestro acceso al campo de investigación, en octubre de 2000. Los dos cursos académicos dedicados a la observación sistemática y las

conversaciones informales que se sucedían con los diferentes protagonistas, así como la continua reflexión y análisis de la realidad estudiada, condujeron al progresivo enfoque del estudio de investigación.

Dicha inmersión en el campo y el análisis e interpretación de los datos, que iban cobrando vida progresivamente a través de los sucesivos contactos con los sujetos del campo de estudio, exigía una redefinición constante, que se producía de forma casi *mágica*, porque la realidad misma se manifiesta como algo cambiante que exige y que marca las pautas a seguir.

El contraste con la teoría y la investigación del marco socio-cultural en el que se encuadraba el tema objeto de estudio, condujeron progresivamente a un nivel de profundización que requería de otras estrategias de investigación. Si mediante la observación estaba asistiendo a la manifestación de las acciones de los informantes en el contexto estudiado, las conversaciones informales mostraban ya la cara espontánea y a veces oculta de la situación observada. Así, en febrero de 2002 se decidió iniciar una serie de entrevistas que conducirían al establecimiento de tres grandes dimensiones, ejes de este trabajo, y en las que han sido enmarcadas las diferentes categorías que emergían de las voces de nuestros protagonistas, a través de los textos transcritos por la propia investigadora.

Las entrevistas sirvieron para descubrir “las visiones de las distintas personas y recoger información sobre determinados acontecimientos o problemas”, aumentando de esta forma el nivel de comprensión sobre la realidad estudiada, y estimulando “el flujo de datos” (Woods, 1987: 77)

Nuevamente, mediante el análisis e interpretación de los datos obtenidos a través de las estrategias de investigación utilizadas, y contrastando los resultados obtenidos de las observaciones con los de entrevistas y conversaciones informales, se creyó conveniente establecer unos grupos de discusión con los protagonistas, en los que ellos mismos perfilarían los resultados de la investigación mediante el contraste de sus opiniones con el informe parcial presentado por la investigadora. Este último nivel de profundización, llevado a cabo en los meses de febrero y marzo de 2003, aportó mayor comprensión y conocimiento sobre el estudio realizado.

En el proceso de investigación se ha llevado a cabo una triangulación de los datos obtenidos a través de las diferentes estrategias metodológicas utilizadas, lo que ha permitido aumentar la fiabilidad y validez del estudio así como reflejar las conclusiones extraídas del mismo, que se presentan en este capítulo.

La permanencia en el campo de investigación, alrededor de dos años, ha sido lo suficientemente amplia como para poder recoger gran cantidad de datos, algo que aunque ha dificultado el análisis, ha ofrecido la oportunidad de discriminar entre lo cotidiano y lo extraordinario en la vida de la Escuela de Música *Diapasón*, ha permitido captar los acontecimientos que se sucedían regularmente y distinguirlos de otros esporádicos, en un intento de realizar un análisis e interpretación fiable de la realidad objeto de estudio.

Hay que decir que la prolongada estancia en el campo ha favorecido un clima de confianza mutua con los protagonistas e incluso la creación de unos lazos afectivos, fruto de la interacción, que me mantenían alerta, procurando que no empañaran mi objetividad como investigadora. Cuando el ambiente es cordial y las personas cariñosas y afables, mantenerse en la posición intermedia que permita efectuar el análisis reflexivo de la realidad estudiada, es tan difícil como necesario. En este sentido siempre he tenido presente la frase de Woods:

“He aquí uno de los constantes dilemas: verse involucrado al punto de ser capaz de valorar la vida como un nativo, pero ser al mismo tiempo capaz de distanciarse a voluntad con el fin de poder representar esa vida con la adecuada contextualización”. (Woods, 1987: 55)

En este estudio de investigación se ha tratado de privilegiar el punto de vista de los protagonistas, contrastándolo con las observaciones realizadas por la investigadora en la Escuela de Música, para poder profundizar, comprender, transmitir y reflejar con la mayor fidelidad posible la realidad educativa objeto de estudio. Esto nos ha permitido tomar conciencia de las dificultades y responsabilidades que comporta un estudio de esta naturaleza; nos ha ofrecido la posibilidad de “captar y reflejar los elementos de una situación que le dan significado” (Walker, 1983: 45) con el objetivo de plasmar con la máxima fidelidad la compleja realidad que aparecía ante nuestros ojos.

El proceso de investigación ha servido para, además de comprender en profundidad la realidad objeto de estudio y mostrarla tal cual es, elaborar conocimiento. No se ha pretendido con ello la generalización de un estudio que en sí mismo es particular, único e irrepetible; tampoco considerarlo representativo de otras posibles investigaciones cuyo objeto de estudio estuviera centrado en la misma temática. Sí en cambio considerar que este estudio, particular en sí mismo, puede ser representativo de la puesta en práctica de una determinada metodología de enseñanza musical, y que nos permite evocar a través de él, la problemática actual en este campo, sacando a la luz temas recurrentes en la práctica educativa musical.

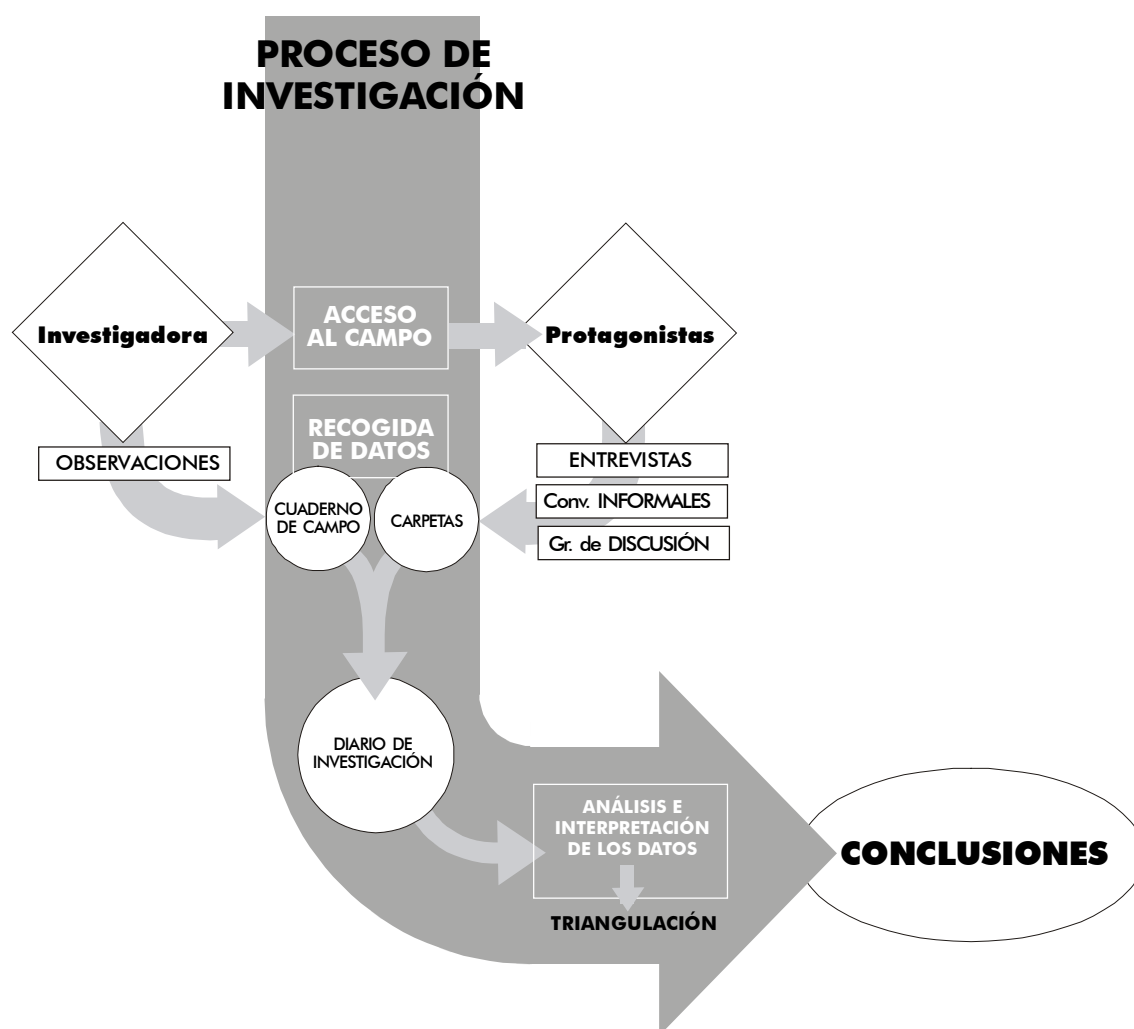


Figura 34. Mapa conceptual del proceso de investigación.
(Elaboración propia)

Desde este punto de vista, la investigación nos ha ofrecido la oportunidad de reflexionar y ahondar en un problema conocido por todos los docentes de la música: la dificultad que existe en nuestro país para que los niños y niñas estudien música de una manera sistematizada y coherente desde temprana edad en las escuelas, y la rigidez de nuestro sistema educativo en el terreno de las enseñanzas musicales regladas. Esta experiencia pone de manifiesto la importancia de la educación musical precoz y de la implicación familiar en ello, las bondades de la utilización de un instrumento de teclado en la iniciación musical y la importancia de utilizar una metodología coherente y sistematizada puesta en práctica por un personal docente especializado. Es un ejemplo práctico de la convivencia de profesorado, padres, madres y alumnado unidos en un esfuerzo común: la educación musical de los más pequeños. Es el reflejo de una realidad compleja, que se pone a disposición de los lectores para compartir dicha experiencia con ellos.

En la figura 34 se representa gráficamente el proceso de investigación llevado a cabo: cómo la investigadora accede al campo, donde contacta con los protagonistas del estudio; el fruto de sus observaciones y de las entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión llevados a cabo con los diferentes protagonistas de la historia, se vuelcan en el Diario de Investigación, fiel reflejo de todas las incidencias producidas a lo largo del proceso de Investigación. El análisis interpretativo de los datos obtenidos a través de las distintas estrategias metodológicas utilizadas y la triangulación de los mismos conduce a las conclusiones del estudio de investigación.

La figura nº 35 muestra gráficamente la evolución temporal del proceso de investigación. Es una visión diacrónica en la que figuran, a partir de la fecha de negociación y acceso al campo, los períodos de permanencia en él y las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en el campo de investigación: las **observaciones** -a lo largo de los cursos académicos 2000/01 y 2001/02-, las **entrevistas** -desde febrero a septiembre de 2002-, las **conversaciones informales** -que surgen espontáneamente desde octubre de 2000 hasta finales de 2002, a lo largo de toda nuestra permanencia en el campo-, y los **grupos de discusión** -realizados en febrero y marzo de 2003, en un último contacto con la realidad objeto de estudio-. Desde el comienzo del proceso se inicia el análisis e interpretación de los datos que van siendo recogidos, paralelamente a la progresiva profundización, reflexión y contraste con el marco teórico. La triangulación de los datos obtenidos a través de las distintas estrategias de investigación empleadas, conducen al establecimiento de las conclusiones del estudio de investigación.

En cuanto a la organización del trabajo empírico, después de la explicación del diseño elegido para la investigación y de los procedimientos empleados en la recogida de información, figura el análisis interpretativo de los datos obtenidos a partir de cada estrategia metodológica utilizada en el campo, organizado en torno a tres grandes dimensiones: personal, socio-educativa y metodológica.

Tal como se muestra en las figuras 36, 37 y 38, que aparecen a continuación, las informaciones referidas a las categorías delimitadas y objeto de estudio en cada dimensión, van siendo depuradas mediante la utilización de diferentes estrategias metodológicas, siguiendo los criterios de la propia investigadora, que atendieron a las posibilidades reales de recoger mayor información acerca de determinados temas, así como a la relevancia de algunos de ellos en los que se creía necesario profundizar para conseguir una mayor y más completa comprensión de la realidad estudiada.

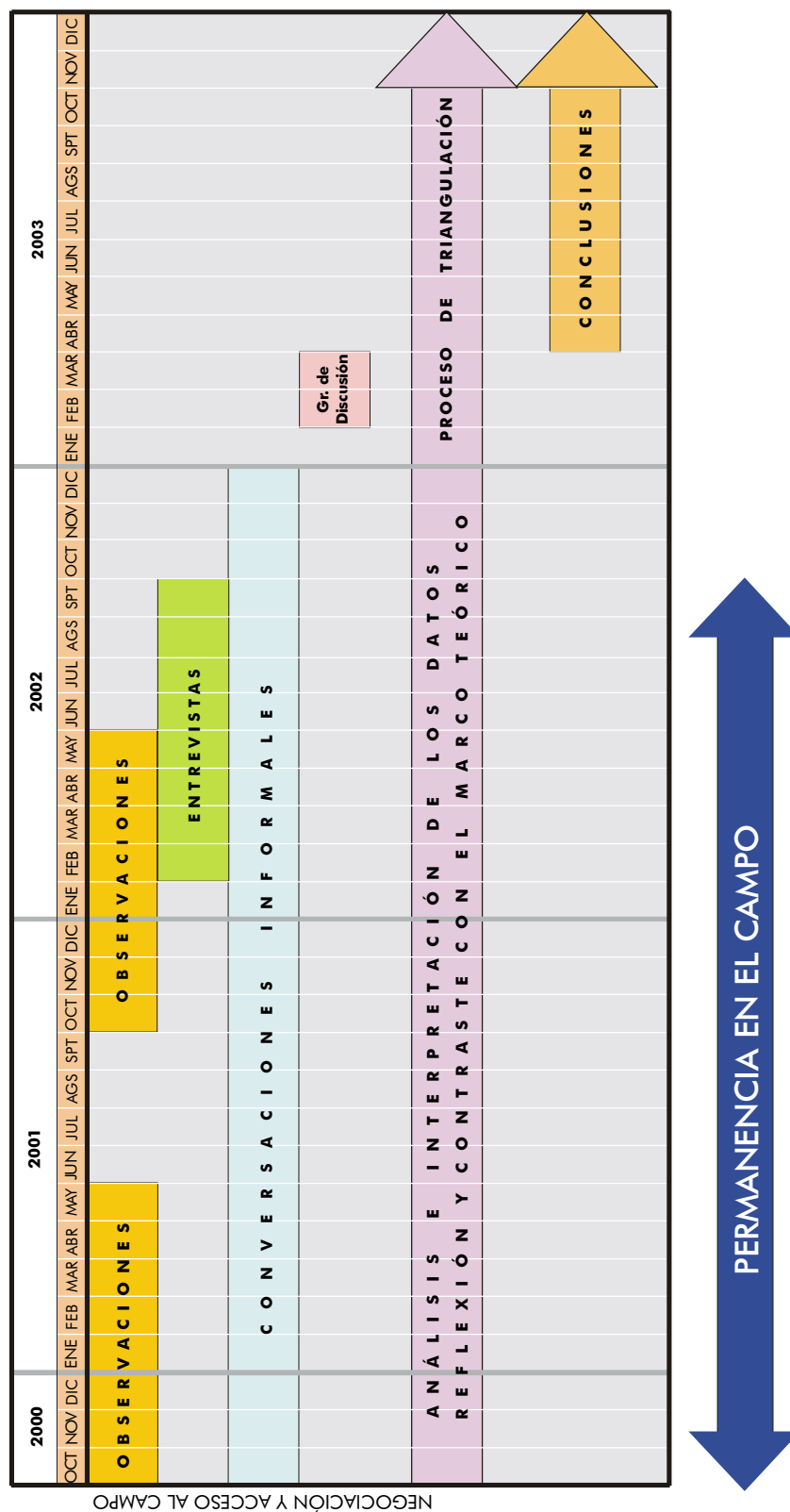


Figura 35. Temporalización del trabajo de investigación. (Elaboración propia)

Así, la **Dimensión Personal** ha quedado establecida a través de la observación de la evolución del alumnado de los grupos-clase elegidos, información que es completada y contrastada con la obtenida en las entrevistas, en las cuales se indaga acerca de los antecedentes musicales del alumnado, de la formación musical del profesorado, de los motivos de la elección de la enseñanza musical Yamaha, de sus opiniones y sentimientos acerca de la educación musical, del nivel de satisfacción que muestran hacia la enseñanza musical Yamaha así como de las expectativas y proyección de futuro. Sobre estos dos últimos temas se amplía la información además, mediante conversaciones informales. (Figura 36)

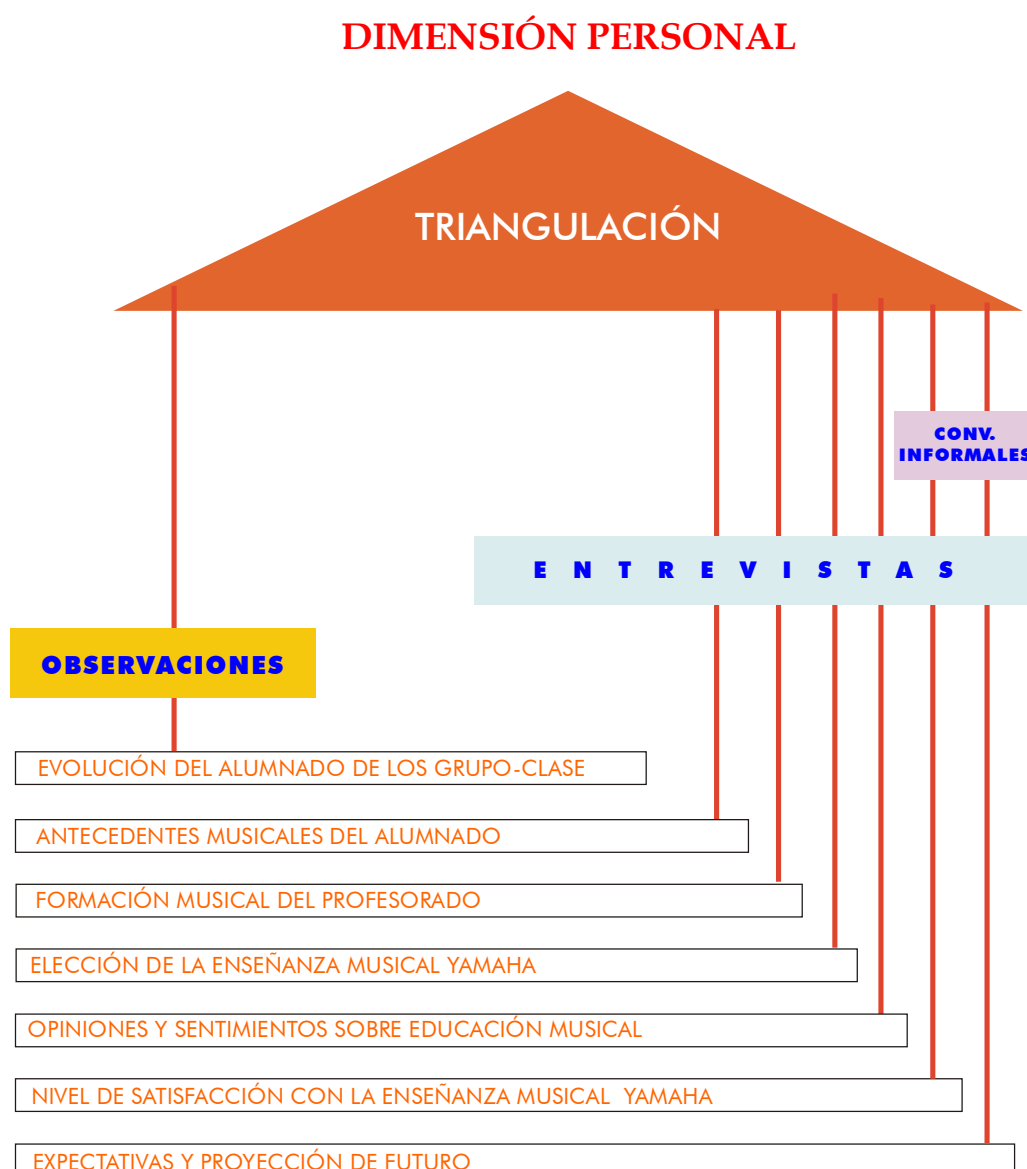


Figura 36. Categorías referidas a la Dimensión Personal. (Elaboración propia)

En cuanto a la **Dimensión Socio-Educativa**, a través de la observación se ha podido constatar, tanto el aspecto de instalaciones y organización de la Escuela de Música *Diapasón*, como la implicación y participación de los padres y madres en las clases, información que ha sido contrastada con la obtenida a través de entrevistas, conversaciones informales (en el caso del primer aspecto mencionado), y grupos de discusión. La información sobre el seguimiento y refuerzo de los padres y madres en el hogar, se ha obtenido de entrevistas y conversaciones informales, y ha sido contrastada con los datos de los grupos de discusión. Respecto a las tareas y actividades musicales realizadas en el hogar, la información se ha obtenido igualmente de las entrevistas y se ha contrastado con los datos de los grupos de discusión. Las actividades extraescolares del alumnado es una información puntual que se obtiene de las entrevistas y que se ha considerado importante para el tema estudiado por su relevancia en la vida escolar del alumnado y las implicaciones que conlleva en su vida familiar.

DIMENSIÓN SOCIO EDUCATIVA

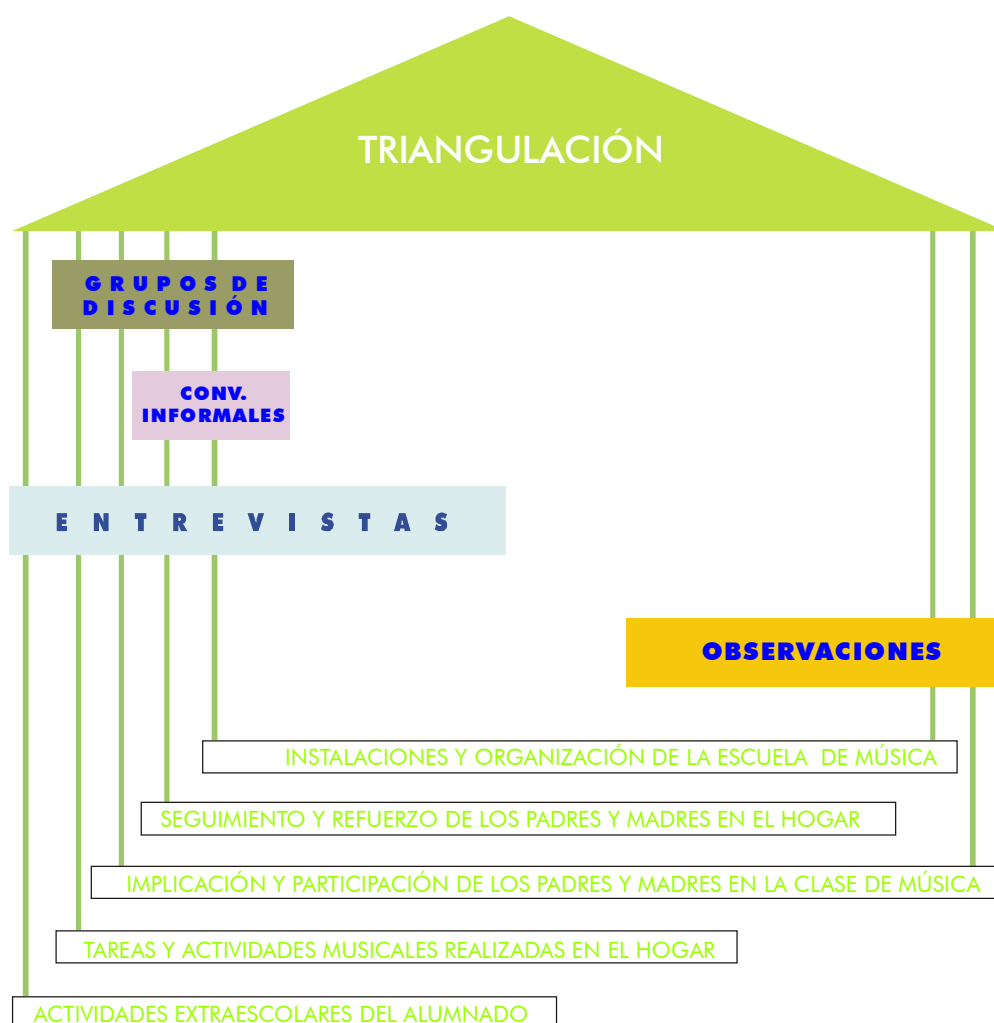


Figura 37. Categorías referidas a la Dimensión Socio-Educativa. (Elaboración propia)

La **Dimensión Metodológica** queda establecida a través de las observaciones del comportamiento docente y del aprendizaje en el aula, donde se funden todas y cada una de las categorías emergentes en las entrevistas. Las conversaciones informales permiten profundizar en ellas, y posteriormente, a través de los grupos de discusión, se matizan las características de los Cursos *Estrellita e Infantil* además de dialogar acerca de la importancia del *clima* de la clase de música, y del Festival Fin de Curso. (Figura 38)

DIMENSIÓN METODOLÓGICA

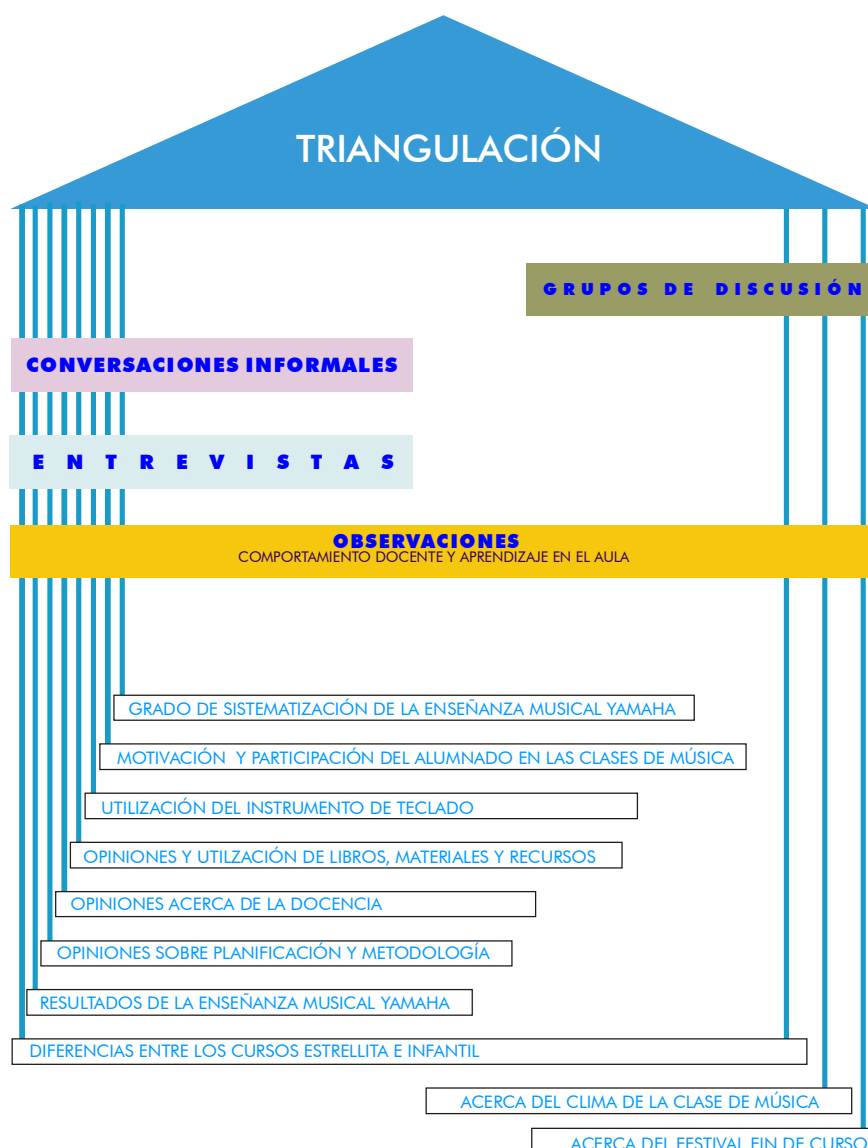


Figura 38. Categorías referidas a la Dimensión Metodológica. (Elaboración propia)

La organización del análisis e interpretación de los datos del trabajo empírico, siguiendo el orden temporal de las sucesivas estrategias metodológicas utilizadas en el campo, ofrece al lector la oportunidad de compartir con la autora el sentimiento diacrónico de la investigación; se reflejan así las sucesivas profundizaciones en el campo de estudio, en el mismo orden en que se produjeron los acontecimientos, hasta llegar a las conclusiones finales. De esta forma el lector podrá saber lo que aportó la utilización de cada nueva estrategia metodológica a los datos finales del estudio.

Esto además ofrece la oportunidad de dos lecturas alternativas:

a) La lectura del análisis interpretativo de los datos obtenidos, tal como están presentados en este trabajo: siguiendo el orden temporal de las sucesivas estrategias de investigación utilizadas en el campo, comenzando por las observaciones, siguiendo con las entrevistas y las conversaciones informales, para terminar en los Grupos de Discusión.

b) La lectura temática partiendo de las categorías de cada dimensión, y profundizando en cada una de ellas a través de lo aportado en las sucesivas estrategias metodológicas. Por ejemplo: si se quisiera indagar acerca de la implicación y participación de los padres y madres en las clases de música (dimensión socio-educativa), bastaría leer los resultados de las observaciones, de las entrevistas y de los grupos de discusión, que evocan los sucesivos avances en el campo. De la misma forma podría abordarse cada uno de los temas expuestos en el trabajo.

Eligiendo cualquiera de los dos caminos, el proceso de investigación se refleja de forma diacrónica, con el deseo de transportar al lector al proceso de *reconstrucción* de la realidad educativa elegida.

2

SÍNTESIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

Llegado el momento de realizar una valoración de los resultados obtenidos, recordaremos en primer lugar a grandes rasgos la historia de la Escuela de Música *Diapasón*, intentando a través del relato, dar respuesta a las cuestiones planteadas al comienzo de la investigación. Se sintetizarán en él las motivaciones e intereses que mueven a los distintos personajes a involucrarse en esta experiencia, sus pensamientos y vivencias sobre la filosofía de la Escuela, el modelo de enseñanza-aprendizaje de la música, las estrategias y

procedimientos metodológicos empleados en la práctica y los resultados obtenidos de este proceso de aprendizaje musical.

2.1 LA ESCUELA DE MÚSICA DIAPASÓN

Diapasón es una Escuela de Música relativamente joven, que comienza su andadura en 1995, en una localidad de aproximadamente 70.000 habitantes. Como la mayoría de las Escuelas de Música Yamaha, nace asociada a un establecimiento comercial de instrumentos musicales Yamaha. Su director, Gabriel, la pone en funcionamiento siguiendo la filosofía del Sistema de Educación Musical Yamaha cuyo lema es “Música para todos”. Se imparten en ella tanto cursos de música “educacionales” para niños y niñas como “de entretenimiento” para adultos.

Han sido objeto de este estudio los primeros, en los que se sitúan el Curso *Estrellita*, para el alumnado que comienza con 4-5 años de edad y el Curso *Infantil*, para los que inician su aprendizaje musical a partir de los 6 años de edad.

Como podemos imaginar, y más en nuestro país donde no existe tradición musical, son pocos los niños y niñas que por iniciativa propia demandan a tan temprana edad recibir clases de música; la mayoría de las veces el interés suele partir de los padres y madres.

2.2 ACERCA DE LA INFRAESTRUCTURA, LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA ESCUELA

Tal como se ha podido constatar y lo expresan los protagonistas, la Escuela de Música *Diapasón* necesita algunas mejoras en cuanto a instalaciones e infraestructura: ampliación e iluminación natural de las aulas así como mejoras en insonorización y ventilación. Sin embargo estos detalles quedan en un segundo plano cuando los padres y madres se refieren al funcionamiento de la Escuela. Muestran un alto nivel de satisfacción ante la cordialidad de Gabriel y la simpatía y profesionalidad de las profesoras de la Escuela.

Respecto al coste de las clases, aunque se indica que es acorde a la oferta de *Diapasón* - la oportunidad de recibir clases de música en grupos reducidos de alumnado, con un material de trabajo sistematizado y profesorado formado específicamente en la metodología a impartir -, algunos padres y madres indican que ellos llevan a sus hijos e hijas allí porque les va bien y se lo pueden

permitir, pero consideran que no es accesible a todas las familias. Esto corrobora una vez más que no hay oferta pública en nuestro país para las familias que desean que sus hijos e hijas estudien música desde edad temprana.

Respecto al horario, y a pesar de la estrecha franja disponible para trabajar con los más pequeños - ya que la clase de música de la Escuela Yamaha es una actividad extraescolar a la que el alumnado asiste después del colegio -, *Diapasón* es flexible en sus horarios, ofreciendo clases entre las cuatro y media y las seis y media de la tarde, incluso hasta las siete y media para los niños y niñas más mayores. Los padres y madres eligen horario dentro de las posibilidades que se ofrecen a principio de curso, pero es inevitable que no sean del gusto de todos, ya que las profesoras procuran tener en cuenta la continuidad del alumnado en los grupos-clase al pasar de un nivel al siguiente.

Las clases de *Estrellita* e *Infantil* ocupan una hora semanal. Algunas madres sugieren más continuidad en las mismas, les gustaría que fuera dos veces en semana, indicando que esto podría materializarse en mayores avances en el alumnado y suplir el seguimiento en casa, siempre complicado.

Al margen de estas demandas de infraestructura y organización por parte de profesorado, padres y madres, la vida en *Diapasón* se desenvuelve con normalidad, en un clima de cordialidad generalizado que favorece el aprendizaje. Padres-madres y profesorado caminan en una única dirección: conseguir desarrollar convenientemente las aptitudes del alumnado para la música, en un ambiente propicio y familiar, con una metodología apropiada y de forma placentera, para que esto contribuya al desarrollo de su sensibilidad musical y produzca un beneficio global en su personalidad a largo plazo, con independencia de que llegue a ser músico profesional o no.

2.3 ACERCA DEL CONTEXTO FAMILIAR

Las 15 familias estudiadas que acuden a *Diapasón* para que sus hijos e hijas reciban clase de Música son de nivel socio-económico-cultural medio-alto. Se ha podido comprobar, a través de las informaciones de los propios entrevistados, que en el 80% de estas familias existían antecedentes musicales, y que en todas ellas se sigue manteniendo un contacto activo con el mundo musical, bien en forma de enseñanza reglada o en calidad de *amateurs*.

Se observa por tanto, un interés en los padres y madres por perpetuar el gusto hacia la música en el hogar, a través de sus hijos e hijas. Algunos proyectan sus deseos personales no realizados en ellos, otros tratan de complementar su educación mediante la música buscando favorecer el

desarrollo global de sus hijos e hijas y por qué no, intentan iniciar esta educación musical a edad temprana para favorecer el desarrollo de aptitudes precoces detectadas en los pequeños.

2.4 ACERCA DE LAS MOTIVACIONES, LOS DESEOS Y LAS ASPIRACIONES DE PADRES Y MADRES

La oferta musical de la localidad no era muy variada cuando estos padres y madres buscaron un lugar adecuado para este tipo de enseñanza. En el Conservatorio de la localidad, que inició su actividad oficial ese mismo año, sus hijos e hijas no podrían acceder hasta cumplir 8 años. Un profesor particular y la Escuela *Diapasón* completaban la oferta existente. Muchos de los padres y madres habían escuchado hablar, a través de diversas fuentes de información, del Sistema de Educación Yamaha, de las ventajas que reporta para el niño y la niña empezar a estudiar música a edad temprana, y de que esta metodología se impartía con éxito en la Escuela de Música *Diapasón* de su localidad, y ése fue el motivo de su elección. Otros, los menos, la eligieron por desestimación de las restantes posibilidades.

Se aprecia que el deseo generalizado de los padres y madres al llevar a su hijos e hijas a la Escuela de Música *Diapasón* ha sido proporcionarles una experiencia positiva y motivadora que les acercase desde temprana edad al fenómeno musical de forma placentera. Manifiestan su deseo de que esto suponga para sus hijos e hijas gran disfrute en el futuro así como satisfacción y felicidad en sus vidas.

Sus aspiraciones se centran en la idea de complementar adecuadamente la formación general de sus hijos e hijas mediante la educación de la sensibilidad, a través de las clases de música, y en conseguir que adquieran una base musical que les permita más adelante realizar unos estudios reglados de Conservatorio, si así lo desean.

2.5 ACERCA DEL PROFESORADO: SELECCIÓN, FORMACIÓN E IMPLICACIÓN DOCENTE

El profesorado de la Escuela *Diapasón*, contratado siguiendo los criterios de selección generales de Yamaha, ofrece el siguiente perfil: mujer joven, profesional de la música, con amplios estudios de Conservatorio, aptitudes para trabajar con niños y niñas, y que mantiene contactos extra-académicos con la música, cantando o tocando instrumentos en grupos de música actual.

Yamaha ofrece periódicamente a su profesorado *Cursos de Formación* en los que son orientadas sobre la forma de trabajar en esta metodología y animadas a profundizar y progresar en sus estudios musicales. Todas ellas mostraban plena satisfacción por la estructuración y calidad de los Cursos.

He podido observar que el profesorado de *Diapasón* está muy motivado ante su tarea docente. Las profesoras piensan que el Sistema de Educación Musical Yamaha está perfectamente estructurado, presenta una adecuada secuenciación de los contenidos y lo aceptan íntegramente. Es una filosofía asumida. Trabajan con ilusión y plena dedicación al alumnado, realizando su docencia con responsabilidad, alta motivación y profesionalidad. Los padres y madres son conscientes de ello; de ahí el clima cordial y agradable que se respira en las aulas.

Nuria, profesora experta en el método, a la que pude observar durante dos años consecutivos, aplicaba los principios de la metodología Yamaha en el aula con gran precisión y naturalidad. Con un especial carisma para los más pequeños, Nuria combina el aspecto lúdico de la metodología con el formativo, adaptándose a las diferentes características de los grupos-clase que dirige. Consigue una adecuada cohesión de grupo. Los alumnos y alumnas disfrutan en las clases y participan en todo momento. La enseñanza colectiva ofrece la oportunidad de que los compañeros y compañeras se apoyen entre sí en los avances musicales. Nuria realiza una enseñanza integral e individualizada en la que todos son atendidos por igual y de acuerdo a sus necesidades.

2.6 ACERCA DE LA METODOLOGÍA YAMAHA

Se ha observado que el proceso de aprendizaje propio de Yamaha: ESCUCHAR-CANTAR-TOCAR-LEER (Y ESCRIBIR) se lleva a efecto en las clases mediante la utilización de las técnicas pedagógicas de aprender por imitación, aprender por oído, y la utilización de los principios de *alternancia* y *repetición* en las actividades musicales, de corta duración para favorecer la atención y concentración del alumnado. Precisamente las actividades de teclado completan el ciclo en sí mismas por lo que constituyen el eje central del currículum, tal como expresan las profesoras en sus contactos con la investigadora.

Las clases de *Estrellita* e *Infantil* se caracterizan por su versatilidad y una planificación flexible en la que se suceden actividades musicales que requieren concentración con otras que proporcionan mayor relax al alumnado. Se ha observado que en ellas se escucha música a través de audiciones activas, se canta con texto y con nombre de notas, se toca en el instrumento de teclado y se

aprenden conceptos musicales relacionados con la práctica, en un ambiente distendido y propicio para el aprendizaje.

Como se ha podido constatar a través de las observaciones, en la metodología Yamaha se consigue una clara interacción padres, madres, profesorado y alumnado. En el Curso *Estrellita* los niños y las niñas asisten a clase acompañado por sus padres o madres, que en general son conscientes de la importancia de la implicación familiar en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas a edades tempranas. Permanecen sentados junto a ellos durante la clase, apoyándoles con su presencia y participando cuando se les demanda, sobre todo en las actividades relacionadas con el instrumento de teclado. A los niños y niñas parece agradarles su compañía: les dirigen amplias sonrisas y les hacen partícipes, yo diría cómplices, de sus avances en las actividades de clase. Los padres y madres suelen mostrarse muy receptivos a las demandas de sus hijos e hijas; también parecen felices de poder compartir estos momentos con ellos, aunque no cabe duda que las preocupaciones de la vida de los adultos hacen mella en el disfrute de estas actividades *infantiles* compartidas, y así a veces se deja entrever la carga de una responsabilidad asumida por el bien de los hijos e hijas, pero que requiere su dedicación al margen de las obligaciones cotidianas.

Los padres y madres manifiestan en general su satisfacción por los materiales de apoyo de esta metodología, destacando la importancia del apoyo sonoro e indicando la calidad de las grabaciones. Tan sólo demandan un cambio, que el soporte sea CD en vez de cassette. Parece ser que a los niños y niñas, más acostumbrados al CD les cuesta buscar las canciones en las cintas de cassette. Hay que señalar que en la remodelación del Curso *Estrellita*, llevada a efectos por Yamaha a finales del curso 2001/02, este cambio ya se ha realizado.

Igualmente, muestran en general alto nivel de satisfacción con los libros de esta metodología, aunque en el caso del curso *Infantil* algunas madres solicitan que los textos se reproduzcan en castellano, y que las traducciones de las letras de las canciones sea más cuidada. Refiriéndose a las piezas de repertorio, se solicita igualmente que se incluya algún tema conocido. Aunque el Sistema de Educación Musical Yamaha tiene carácter internacional, quizá se eche de menos en los materiales la adecuada contextualización de los libros a la realidad socio-cultural española.

2.7 ACERCA DE LA UTILIZACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE TECLADO

Todas las profesoras de la Escuela destacan el carácter novedoso de la utilización del instrumento de teclado como herramienta para una educación

musical global. Piensan que motiva mucho al alumnado, a la vez que presenta claras ventajas para la iniciación musical, tales como su **teclado blando**, que puede ser hundido incluso por los alumnos y alumnas más pequeños sin crear tensiones en sus músculos; su **perfecta afinación** por ser un instrumento electrónico, que les permite trabajar la entonación adecuadamente y potenciar el desarrollo del oído absoluto; el hecho de ser un **instrumento polifónico**; sus **posibilidades tímbricas**, que acostumbran a los niños y niñas a escuchar y reconocer el sonido de los instrumentos de la orquesta; su **variedad de ritmos y de autoacompañamientos**, que contribuyen al desarrollo del sentido rítmico y del oído armónico en el alumnado; sus **posibilidades para trabajar en ensemble**, favoreciendo la socialización y el trabajo en conjunto y su contribución al **desarrollo de la motricidad fina**.

Los padres y madres también muestran un alto nivel de satisfacción ante estas clases de iniciación musical a través de un instrumento de teclado. Les parece que es un instrumento motivador y adecuado a la edad del alumnado; lo consideran además una buena base para aprendizajes musicales posteriores. Destacan la ayuda visual que proporciona el instrumento, favoreciendo la comprensión musical en los más pequeños, así como la oportunidad que ofrece de un aprendizaje práctico, basado en la experiencia multisensorial: auditiva, visual y táctil.

Un posible indicio de la satisfacción e interés de los padres y madres por este tipo de educación musical es que todo el alumnado estudiado, a excepción de una alumna, tienen instrumento de teclado en casa. Los padres y madres han advertido que la motivación e interés de sus hijos e hijas por la música aumenta al disponer del instrumento en el hogar. Otra cuestión es conseguir un hábito de trabajo en casa. Pocos alumnos y alumnas practican asiduamente con el instrumento en el hogar, aunque sí les gusta tocar esporádicamente las piezas que aprenden en la clase de música, que por supuesto tocan en su mayoría de oído, sin preocuparse de poner la partitura delante.

Se advierte también que aún los más perezosos para el estudio del instrumento se estimulan en el hogar investigando las posibilidades de estos teclados electrónicos, fruto del sofisticado mundo en el que se hallan inmersos. Así, sacan canciones de oído, inventan pequeñas melodías que luego escuchan con diversos timbres, juegan con los ritmos del teclado y programan autoacompañamientos por el simple placer de divertirse. Se produce de esta manera una *autoinmersión* en el mundo musical con las posibilidades melódicas, rítmicas y armónicas que estos instrumentos ofrecen.

El instrumento de teclado puede considerarse en el hogar como elemento de cohesión, favoreciendo momentos de convivencia entre padres e hijos,

familiares o amigos. Proporciona satisfacción y alegría en el hogar, tal como pretendía Kawakami, fundador de las Escuelas de Música Yamaha en Japón.

2.8 ACERCA DE LA IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES

Se ha constatado que las madres son las que asumen mayoritariamente el papel de acompañantes en clase. Son pocos los casos en los que esta tarea es asumida por la pareja. Según se desprende de sus informaciones, las ventajas que les reporta acompañar a sus hijos e hijas a clase se centran en la posibilidad de realizar un seguimiento directo de su evolución en el aprendizaje musical, para luego poder ayudarles en casa durante la semana. Los padres y madres de los más pequeños, de *Estrellita 1*, también destacan la ayuda que supone para la profesora que ellos asistan a clase, ya que los niños y niñas se sienten en un ambiente más familiar y confortable, y aumenta su concentración y atención en las tareas. Ciertamente el *clima* de la clase es un aspecto importante en el aprendizaje; llama la atención el ambiente lúdico, cordial, desenfadado, familiar y estimulante que se respira en estas clases colectivas donde se interrelacionan profesorado, padres, madres y alumnado.

Se ha observado que también pueden surgir dificultades a la hora de acompañar a los hijos e hijas a clase. Algunos padres y madres confiesan que les cuesta trabajo asistir porque tienen poco tiempo, y que además, el aprendizaje musical, que en principio parece fácil, se va complicando en los niveles sucesivos, aumentando paralelamente su dificultad para seguir las clases y actuar como refuerzo en casa con sus hijos e hijas, con el consiguiente desánimo y pérdida de interés por su parte. Les cuesta por tanto, por diversos motivos, mantener la continuidad en el apoyo familiar a largo plazo.

Las profesoras de la Escuela de Música, fieles a los principios de la metodología Yamaha, resaltan la importancia de la presencia de los padres y madres en la clase de música, así como la necesidad de realizar un seguimiento durante la semana con los niños y niñas, para que no pierdan el contacto con la actividad musical. De esta forma aconsejan a los padres y madres que les animen a tocar el instrumento de teclado en casa durante períodos cortos de tiempo, que canten con ellos las canciones aprendidas utilizando los soportes auditivos proporcionados, y que, en definitiva, trasladen el ambiente musical de la clase al hogar.

Según la metodología y tal como se ha constatado, el alumnado del Curso *Infantil* no necesita ser acompañado a clase por los padres o madres; como son más mayores, pueden responsabilizarse ellos mismos de su propio aprendizaje, generan menos necesidad de apoyo familiar.

Algo más a destacar con respecto a la presencia de los padres y madres en las clases de Música es que los cursos de *Estrellita* e *Infantil* se dilatan en el tiempo, debido a que el período escolar en nuestro país es más corto que en Japón, y ocurre así que niños y niñas de 7 u 8 años permanecen en las clases de *Estrellita* de los últimos niveles, aún acompañados de sus padres y madres. Desde la Central de Yamaha en Madrid, y a través de Marcos, director de las Escuelas Yamaha en España, se ha llevado a efecto una reorganización y adaptación de los materiales del Curso *Estrellita* para que las profesoras puedan impartirlo en dos años académicos y se pueda resolver el problema, así como el posible *desfase* de los materiales, algo que habían solucionado ya hábilmente las profesoras de *Diapasón* mediante un cambio de enfoque de los mismos, dependiendo de la edad del alumnado.

2.9 ACERCA DE LOS RESULTADOS

Respecto a los resultados del tipo de aprendizaje llevado a cabo en la Escuela de Música *Diapasón*, los padres y madres se muestran ampliamente satisfechos destacando el avance musical de sus hijos e hijas en cuanto al desarrollo del oído, de la sensibilidad musical y de habilidades instrumentales específicas. Algunas madres también destacan los beneficios que ha aportado la música en el desarrollo general de la personalidad de sus hijos e hijas, favoreciendo capacidades como la atención, memoria, comprensión y concentración, aumentando su inclinación estética, mejorando capacidades de coordinación y lateralización, proporcionándoles mayor autocontrol, mejorando su autoestima y el progresivo dominio de su personalidad.

Las profesoras también se muestran satisfechas con los resultados de esta metodología. Nuria, como profesora experta en la docencia de Yamaha, destaca el desarrollo del oído melódico y armónico en el alumnado, su facilidad para armonizar melodías y la posibilidad de expresarse a través del instrumento mediante la realización de composiciones, en el caso de los más mayores. Concede igualmente gran valor a la asimilación de la música en la personalidad del alumnado como algo inherente a él, fruto de los comienzos a edad temprana, y que le acompañará siempre, ya que la implicación familiar favorecerá el disfrute conjunto de este bien cultural.

Se ha realizado un seguimiento de la continuidad del alumnado de los grupos estudiados en la Escuela de Música *Diapasón*, pudiéndose indicar a nivel general que la edad de 8 años marca una ruptura en el seguimiento de la metodología Yamaha; es en este momento cuando parte del alumnado de la Escuela, con independencia del Curso que realicen: *Estrellita* o *Infantil*, abandona la misma para ingresar en el Conservatorio. En el caso concreto de

nuestro estudio, el grupo de *Estrellita B* se deshizo, ya que un alumno y una alumna ingresaron en Conservatorio y el tercero abandonó, posiblemente debido al sentimiento de desintegración del grupo. Curiosamente no ocurrió así en el grupo de *Infantil A*, de niños y niñas de la misma edad. Concluimos pues, que depende de cada grupo en concreto, aunque en cualquier caso sí se puede indicar que la edad de ingreso en Conservatorio es un momento clave que determina la continuidad del alumnado de la Escuela Diapasón. Otros abandonos, en niños y niñas más pequeñas, en los primeros niveles de *Estrellita*, se han descrito en este trabajo como consecuencia de la inmadurez y volubilidad del alumnado o como resultado de las dificultades de los padres y madres para poder asumir este compromiso de colaboración en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas, por falta de tiempo u otros motivos personales.

2.10 ACERCA DEL FESTIVAL FIN DE CURSO

El *Festival de Fin de Curso* de la Escuela de Música *Diapasón*, refleja una vez más la filosofía de la Escuela de Música y su deseo de unir a profesorado, padres, madres y alumnado en el esfuerzo común de la tarea educativa de la música. El *Festival* supone para el alumnado un estímulo, un incentivo en su aprendizaje musical. En este contexto, en un clima afectuoso y de familiaridad, el alumno y alumna encuentra la ocasión de contrastarse consigo mismo y con sus compañeros y compañeras. Para sus padres y madres estos momentos son muy emotivos, de gran alegría, y disfrutan con sus hijos e hijas de esta experiencia. Las profesoras destacan su satisfacción ante la oportunidad de mostrar el trabajo realizado durante el año.

Definitivamente, el Festival es valorado sobre todo como una oportunidad más de disfrute musical en conjunto, como una oportunidad más de comunicación y encuentro de la comunidad educativa de *Diapasón*.

2.11 CONCLUSIONES SINTETIZADAS EN CUADROS

Las conclusiones anteriormente expuestas han sido extraídas de la triangulación de los datos obtenidos a partir de la utilización de diferentes estrategias de investigación en el campo: observaciones, entrevistas, conversaciones informales y grupos de discusión. A continuación aparecen estas conclusiones sintetizadas en tablas, organizada la información en torno a las tres grandes dimensiones, ejes de nuestro trabajo, y distinguiendo en ellas las aportaciones referidas a los diferentes grupos de agentes implicados en el estudio.

Conclusiones Dimensión Personal	
Alumnado	- En el 80% de las familias estudiadas han existido antecedentes musicales, y en todos los núcleos familiares del alumnado se mantienen contactos con la música. El grupo de niños y niñas estudiado goza por tanto del apropiado apoyo para la realización de un aprendizaje musical. En sus hogares existe tradición musical e interés hacia la educación musical. - El 100% del alumnado manifiesta alto nivel de satisfacción con las clases de Música de la Escuela <i>Diapasón</i>.
Padres y madres	- Un 40% de los padres y madres del alumnado son profesionales de la enseñanza. El contacto directo con la realidad educativa y la constatación de la escasa importancia que se concede a la educación musical en el currículum de Infantil y Primaria en nuestro país, parecen haber motivado el deseo de estos padres y madres de complementar la educación general de sus hijos e hijas con el aprendizaje de la música. - Su deseo de ofrecer una educación musical a sus hijos e hijas aparece ligado a los sentimientos de placer y disfrute que les proporciona a ellos la música. - La enseñanza musical de <i>Diapasón</i> les parece en general una experiencia motivadora y positiva que ayuda a sus hijos e hijas a adquirir afición y gusto por la música. - El deseo de perpetuar su afición musical a través de sus hijos e hijas se manifiesta: - como proyección de un deseo personal no realizado - como ofrecimiento de un bien para el desarrollo global del alumnado - como captación de aptitudes precoces en sus hijos e hijas lo que les anima a iniciar con ellos una educación musical temprana. - Su elección de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> para las clases de música de sus hijos e hijas obedece a dos tipos de motivos: - Han oído hablar positivamente del Sistema de Educación Musical Yamaha y de la Escuela <i>Diapasón</i>, donde se imparte esta metodología. Buscan específicamente este tipo de enseñanza para sus hijos e hijas. (73%) - Han elegido la Escuela <i>Diapasón</i> por desestimación del resto de la oferta existente en su municipio. (27%) - Sus aspiraciones con respecto a la educación musical recibida por sus hijos en <i>Diapasón</i> apuntan en dos direcciones: - Que sea un complemento adecuado para su formación integral y que eduque su sensibilidad. - Que con la base adquirida puedan realizar con éxito unos estudios reglados de Conservatorio - Todos en general buscan en la educación musical de <i>Diapasón</i> una garantía de que sus hijos e hijas adquieran gusto por la música, que puedan disfrutar de ella en el futuro y eso les proporcione satisfacción y felicidad.
Profesorado	- Las profesoras de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> se han formado en Conservatorio y han obtenido paralelamente una formación extra-académica fruto de la práctica musical en vivo y de la experiencia profesional que les ha proporcionado cantar o tocar instrumentos en grupos musicales. - Sentimientos de realización personal y satisfacción en su tarea docente. Identificación con la metodología impartida.

Cuadro 26

Conclusiones Dimensión Socio-Educativa

Alumnado	• Proceden de familias de nivel socio-económico-cultural medio-alto • El alumnado de <i>Estrellita</i> prefiere ir a clase acompañado por su madre. • El alumnado de <i>Infantil</i> prefiere que sus madres entren sólo a veces en las clases. • Todos los alumnos y alumnas a excepción de una tienen instrumento de teclado en casa. Según los datos obtenidos, disponer de un instrumento en el hogar aumenta la motivación de los niños y niñas por la música. • El 20% del alumnado practica asiduamente con el instrumento de teclado en el hogar. • El 80% del alumnado prefiere tocar en casa sin partitura. El 20% restante toca leyendo la partitura. • El 66% del alumnado investiga las posibilidades de sus teclados electrónicos y se expresa a través de ellos, ya sea sacando canciones de oído o inventando pequeñas melodías. • No utilizan en general el material sonoro de apoyo para trabajar las piezas de repertorio en el hogar. • Salvo excepciones, se sienten motivados al tocar delante de visitas o amigos. • El 88% del alumnado realiza otras actividades extraescolares además de la música. Muchos de ellos indican estar sobrecargados de tareas. • El <i>Festival de Fin de Curso</i> supone una gran motivación para el alumnado e incrementa la realización de actividades musicales en el hogar, especialmente tocar el instrumento de teclado.
Padres y madres	• Alto nivel de satisfacción (100%) en cuanto al funcionamiento de la Escuela de Música, dirección y profesorado. • El 53% de los padres y madres piensa que las instalaciones de la Escuela <i>Diapasón</i> podrían mejorarse. Se indica: • Ampliación de las aulas • Mejores condiciones de insonorización • Mejor ventilación e iluminación natural • En cuanto al aspecto organizativo de la Escuela de Música: • El 13% piensa que sería conveniente una mayor continuidad en la actividad musical, sugiriendo dos clases semanales en lugar de una. • El 13% encuentra elevado el precio de las clases. • El 13% encuentra inadecuado el horario de clase. • En el Curso <i>Estrellita</i> los alumnos y alumnas son acompañados a la clase entre un 70% y un 100% por sus madres. En su caso, el 30% restante, es tarea compartida por la pareja. • La participación de los padres y madres en las clases de música de <i>Estrellita</i> se centra fundamentalmente en servir de apoyo al alumno o alumna con su presencia y en ayudar en momentos concretos de la clase, principalmente en las actividades relacionadas con el instrumento de teclado. • Ventajas sobre acompañar a sus hijos e hijas a las clases de <i>Estrellita</i>: • Pueden apoyarles en clase para que se centren más en el trabajo, considerando además que esto supone una ayuda para la profesora. • Pueden realizar un seguimiento directo de los progresos y dificultades de sus hijos e hijas. • Pueden apoyarles y reforzar el trabajo en el hogar.

	• Inconvenientes acerca de acompañar a sus hijos e hijas a las clases de <i>Estrellita</i>: • Muchas veces no tienen tiempo y les cuesta hacerlo. • Se aburren o pierden interés porque la clase está orientada para el alumnado. • Cuando el nivel de dificultad musical aumenta, los padres y madres se confiesan incapaces de seguir las clases. Las consecuencias son que pierden el interés en clase y no pueden ayudar a sus hijos e hijas en el hogar. • Son conscientes de la importancia del seguimiento en el hogar, que ellos definen como ayudar y motivar a sus hijos e hijas en la realización de la tarea (si la hubiera) y en la práctica en el instrumento de teclado. • Dificultades para llevar a cabo el seguimiento en el hogar: • Falta de tiempo debido al ritmo de la vida actual. • <i>Handicap</i> de no poseer conocimientos musicales. • Temor a forzar u obligar al niño o niña, tratando de evitar experiencias que puedan cortar el flujo del deseo musical. • En el Curso <i>Infantil</i> se observa menor implicación por parte de los padres y madres. El seguimiento en el hogar se adecua a la mayor edad del alumnado y se basa más en el refuerzo positivo y en el apoyo verbal.
Profesorado	• Tanto el profesorado como el director de la Escuela son conscientes de los problemas de infraestructura que presenta <i>Diapasón</i>. Se indica que sería necesario ampliar y mejorar el espacio dedicado a la Escuela de Música. • Se destaca que en la metodología Yamaha es fundamental la presencia, el apoyo y la participación de los padres y madres en la actividad musical de sus hijos e hijas. • Las profesoras consideran que la compañía de los padres y madres en la clase de Música de <i>Estrellita</i> es adecuada entre los 4-6 años. Piensan que a partir de esa edad su presencia en clase ya no es necesaria. • Las profesoras piensan que es necesario un seguimiento por parte de los padres y madres en el hogar, que ellas detallan de la siguiente forma: • Procurar que el alumnado no pierda el contacto con la actividad musical durante la semana: escuchar la música grabada, cantar con ellos las canciones ... • Animar al niño o niña a tocar el teclado durante 10 minutos aproximadamente, para que vaya adquiriendo progresivamente hábito de estudio. • Presentarles el trabajo a modo de juego, sentarse con ellos al teclado, escuchar cómo tocan, etc. • Piensan que el Curso <i>Estrellita</i> contribuye a crear un ambiente musical en el hogar que refuerza al niño o niña en su aprendizaje musical: los materiales auditivos sirven para disfrutar juntos de la música en casa, y como guía para practicar las actividades que realizan en clase.

Cuadro 27

Conclusiones Dimensión Metodológica	
Alumnado	- Se observa participación constante del alumnado en las clases de música y motivación hacia las mismas. - Un 60% del alumnado muestra preferencia por las actividades relacionadas con el instrumento de teclado en las clases de música. - Tanto el alumnado de <i>Estrellita</i> como el de <i>Infantil</i> se muestra plenamente satisfecho con los libros y los materiales de apoyo. - Alto nivel de satisfacción con respecto a las profesoras. - La edad de 8 años marca una ruptura en el seguimiento de la metodología Yamaha; parte del alumnado de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> ingresa en el Conservatorio. - Resultados de continuidad en <i>Diapasón</i> del alumnado de los grupos estudiados: <i>Estrellita A</i> (6 años al finalizar <i>Estrellita 2</i>), continúa el 50% del alumnado. Las causas más frecuentes de estos abandonos: - Inmadurez y volubilidad del alumnado. - Falta de tiempo por parte de los padres y madres para asumir el compromiso de participación, seguimiento y refuerzo del Curso <i>Estrellita</i>. <i>Estrellita B</i> (7-8 años al finalizar <i>Estrellita 4</i>), el grupo, de tres alumnos/as, se pierde; dos ingresan en Conservatorio y el tercero abandona, posiblemente debido a un sentimiento de desintegración del grupo unido al de finalización de etapa. <i>Infantil A</i> (7-8 años al finalizar <i>Infantil 2</i>) continúa el 75% del alumnado. El abandono de una alumna del grupo puede considerarse esporádico. <i>Infantil B</i> (9 años al finalizar <i>Infantil 4</i>) continúa el 100% del alumnado. Sugiere que quien no ha intentado ya a esta edad el acceso a Conservatorio es porque se ha decidido plenamente por este tipo de enseñanza. - El <i>Festival Fin de Curso</i> significa para el alumnado un estímulo, un incentivo en su aprendizaje musical. Se enfrentan al público, miden sus posibilidades y se contrastan con sus compañeros y compañeras, en un clima afectuoso y de familiaridad.
Padres y madres	- Los padres y madres piensan que las actividades preferidas por sus hijos e hijas en la clase de música son el canto grupal (38%) y las audiciones activas con movimiento (31%). - Alto nivel de satisfacción hacia la iniciación musical a través de un instrumento de teclado. - Les parece fácil, motivador y adecuado para la edad del alumnado. - Mediante el teclado aprenden de forma auditiva, visual y táctil. La enseñanza es experiencial y basada en el aprendizaje práctico. - Proporciona una ayuda visual que favorece la comprensión musical. - Consideran que es una buena base para posteriores aprendizajes musicales. - Un 66% indica que aunque se ofertara otro instrumento para la iniciación musical de sus hijos e hijas, seguirían eligiendo el instrumento de teclado. - Satisfacción general respecto a los materiales auditivos de apoyo del Curso <i>Estrellita</i>, que consideran “muy motivadores” y “adaptados a la edad del alumnado”. Se considera que hay materiales que se utilizan poco en las clases como la pizarra magnética o el sonajero. Se valora positivamente la utilización de pegatinas como refuerzo positivo de la asistencia a clase o de tareas bien realizadas.

Padres y madres	• Satisfacción general respecto a los materiales auditivos de apoyo del Curso <i>Infantil</i>. Se valora positivamente la calidad de la grabación y se sugiere recibir el apoyo sonoro en CD en vez de en cassette. • Satisfacción general respecto a los libros del Curso <i>Estrellita</i> sobre todo con el libro de texto. Indican que las canciones gustan al alumnado, que el apoyo de la historia es importante; destacan su bonita presentación y colorido. Les parecen apropiados para la edad del alumnado. • Satisfacción general respecto a los libros del Curso <i>Infantil</i> destacando su adecuada estructuración, presentación, colorido, organización de las canciones en torno a ejes temáticos y estimulación del aprendizaje mediante la utilización de pegatinas. • Propuestas de mejora respecto a los libros de ambos Cursos: • Que los libros de <i>Infantil</i> estuvieran escritos en castellano. (33%) • Que las traducciones de las canciones de los libros de <i>Estrellita</i> e <i>Infantil</i> fueran más correctas y cuidadas (22%) • Que se utilizara más el libro de trabajo en <i>Estrellita</i>. (33%) • Que hubiese mayor adecuación entre el libro de texto y el de trabajo en <i>Estrellita</i> (11%), e igualmente entre los ejercicios y los contenidos del libro en <i>Infantil</i> (17%) • Que el libro de <i>Infantil</i> incluyera en el repertorio temas conocidos. (17%) • Alto nivel de satisfacción con respecto a la labor docente de las profesoras. El profesorado les parece “muy adecuado”. • Alto nivel de satisfacción con una metodología que consideran práctica, dinámica, en la que se disfruta y aprende, trabajándose todos los aspectos de la música. Los padres y madres del alumnado de <i>Estrellita</i> valoran especialmente la implicación de la familia en el aprendizaje musical del alumnado. • Se observa alto nivel de satisfacción con los progresos musicales de los alumnos y alumnas, que detallan en: • desarrollo del oído. • aumento de la sensibilidad musical. • desarrollo de la habilidad instrumental. • Algunos padres y madres demandan mejoras centradas en: • Incremento del ritmo de aprendizaje.(13%) • Mayor atención al aspecto de la lecto-escritura musical. (13%) • Ofrecer mayor variedad en cuanto al conocimiento instrumental. (13%) • Consecución de un reconocimiento oficial para este tipo de enseñanza musical. (7%) • Un 33% de las madres habla de los beneficios que la actividad musical ha reportado a sus hijos e hijas, no sólo en el terreno musical, sino también en el desarrollo de su personalidad. • El <i>Festival Fin de Curso</i> supone para los padres y madres una experiencia emocionante en la que ven disfrutar a sus hijos e hijas, mostrando satisfechos el trabajo realizado durante el año. Es lugar de comunicación y encuentro de la comunidad educativa de <i>Diapasón</i>.
Profesorado	• Los criterios de selección y contratación del profesorado de la Escuela de Música <i>Diapasón</i> quedan enmarcados dentro de la filosofía Yamaha. El perfil del profesorado de <i>Diapasón</i> se define así: • Preferencia por la figura femenina para dar clase a niños y niñas. • Formación musical de Conservatorio de Grado Medio aproximadamente. • Aptitudes para el trabajo musical con niños y niñas. • Se valoran los contactos extra-académicos con la música. • Las profesoras muestran plena satisfacción con los <i>Cursos de Formación</i> ofrecidos periódicamente por Yamaha. Destacan: • Son Cursos muy organizados y con lecciones perfectamente secuenciadas donde se explica cómo poner en práctica esta metodología y cómo elaborar los Planes de clase. • Suponen una adecuada orientación para su tarea docente.

Profesorado	• Se insiste en su preparación musical, reforzando su capacidad de trabajo y hábito de estudio. • Suponen el refuerzo y la motivación necesarias para trabajar adecuadamente siguiendo esta metodología. • De sus informaciones y las observaciones realizadas se desprende que la metodología Yamaha para niños y niñas se define a través de unas constantes: • Educación musical temprana. • Lúdica a la vez que formativa. • Activa, prestando especial atención a la motivación y a la participación del alumnado en su propio aprendizaje. • Global, utilizando el instrumento de teclado electrónico como elemento motivador y herramienta para conseguir un aprendizaje musical global. • Grupal. Los propios alumnos/as se apoyan entre sí en este sistema de aprendizaje colectivo. • Implicación familiar, a través de la participación de los padres y madres en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas. • Se ha comprobado mediante la observación y se ha reflejado en las informaciones de las profesoras, que el proceso de aprendizaje en esta metodología utiliza las siguientes técnicas pedagógicas: • Proceso a seguir: ESCUCHAR-CANTAR-TOCAR-LEER (ESCRIBIR) • Aprendizaje por imitación (cantar por imitación, tocar por imitación) • Aprendizaje por oído. (cantar por oído, tocar por oído) • Principios de <i>repetición</i> de actividades y <i>alternancia</i> de las mismas en períodos de corta duración, con el objeto de favorecer la atención y la concentración del alumnado en las tareas propuestas. • Utilización de un instrumento de teclado como herramienta pedagógica. • Las profesoras piensan que el Sistema de Educación Musical Yamaha está perfectamente estructurado, presenta una adecuada secuenciación de los contenidos y lo aceptan en su conjunto. • Las profesoras creen que mientras el Curso <i>Estrellita</i> presenta una progresión adecuada en las dificultades y es bien asimilado por el alumnado, el Curso <i>Infantil</i> propone una progresión más rápida de las dificultades que obstaculiza el avance y la asimilación de los conceptos musicales por parte del alumnado. • Tal como se constata por las observaciones y según indican las profesoras, en la práctica, los Cursos <i>Estrellita</i> e <i>Infantil</i> se dilatan en el tiempo con los consiguientes problemas que esto plantea: • Peligro de desfase de los materiales a utilizar. • Compañía innecesaria de los padres y madres en <i>Estrellita</i> con alumnos y alumnas excesivamente mayores. • El profesorado destaca el carácter novedoso de la utilización del instrumento de teclado como herramienta para una educación musical global. Piensan que motiva al alumnado en su aprendizaje musical, a la vez que ofrece grandes ventajas para la iniciación musical: • Instrumento polifónico. • Tecla blanda, que puede ser pulsada con facilidad por un alumno o alumna de corta edad sin crear tensiones en sus músculos. • Afinación perfecta, que potencia, mediante la escucha asidua y afinada, el desarrollo del oído absoluto. • Gran variedad de timbres, que ofrece al alumnado la posibilidad de escuchar y reconocer el sonido de diferentes instrumentos. • Grandes posibilidades rítmicas y de autoacompañamiento, que contribuyen, mediante su utilización, al desarrollo del sentido rítmico y del oído armónico en el alumnado. • Permite la realización de ensembles, favoreciendo la socialización y el trabajo en conjunto. • Las profesoras hablan de los resultados de esta metodología según su experiencia y destacan el gran desarrollo del oído melódico y armónico en el alumnado, su facilidad para armonizar melodías, y la realización de sus

	propias composiciones en el caso de los más mayores. • El <i>Festival Fin de Curso</i> ofrece a las profesoras la satisfacción de poner en escena el trabajo realizado durante el año, y es una excelente oportunidad para la comunicación entre padres y madres, profesorado y alumnado.

Cuadro 28

Después de esta valoración pormenorizada acerca de las conclusiones extraídas de nuestro trabajo empírico realizado en la Escuela de Música *Diapasón*, sería conveniente resaltar aquellos aspectos que enlazan con una problemática más general, la de la educación musical en nuestro país.

1. En el estudio se reivindica a nivel general por parte de los protagonistas, **mayor consideración hacia la enseñanza de la música en la educación general y mayores oportunidades para todos**. Las Escuelas de Música cubren el vacío existente en la educación musical temprana en nuestras escuelas públicas, pero los padres y madres han de pagar estas enseñanzas específicas y además han de llevar a sus hijos e hijas en horario extraescolar para que puedan disfrutar de ellas. Los Conservatorios, único espacio actualmente para la realización de unos estudios reglados de música, marcan los 8 años como edad de comienzo, se configuran como enseñanza dirigida a futuros profesionales, ofertan pocas plazas, resulta difícil la elección del instrumento, se ha de superar una prueba de acceso para estudiar en ellos y los padres y madres piensan que puede suponer para sus hijos e hijas un alto nivel de exigencia que puede provocar que la actividad musical deje de ser gratificante para ellos. Demandan por tanto una mejora en la situación general de la enseñanza musical, su **inclusión efectiva en la enseñanza general desde edad temprana, más oferta y más posibilidades de acercamiento al fenómeno musical**.

2. Del estudio se desprende igualmente la importancia y el valor de **trabajar siguiendo una metodología musical estructurada, sistematizada, adaptada al contexto y edad del alumnado, y con un currículum convenientemente secuenciado**. En este sentido, la metodología Yamaha ha demostrado su eficacia y capacidad de adaptación a diferentes países, aunque no cabe duda que su filosofía y principios metodológicos están fuertemente vinculados con la tradición oriental (Peak, 1998). Las investigaciones realizadas en América sobre la puesta en práctica de esta metodología de enseñanza musical para niños y niñas advierte de la necesidad de realizar los ajustes pertinentes en la aplicación del método para ajustarlo a los valores sociales y culturales de la realidad en que se implanta. Sloboda (1990), Jones (1990) y Peak (1998) entre otros autores, advierten de las diferencias existentes en el desarrollo de habilidades en niños y niñas de distintas culturas. Así, se ha comprobado que los niños y niñas japoneses muestran a edades tempranas mayor desarrollo

en la motricidad fina y en coordinaciones tales como la habilidad de tocar con dos manos simultáneamente en el instrumento de teclado. En este sentido, las investigaciones de Jones (1990) y Miranda (2000) indican que en la aplicación de este método en América, se observa la necesidad de una adaptación de la secuenciación de las tareas propuestas en los materiales de Yamaha. En nuestro estudio en España se ha observado igualmente esta necesidad. En otros aspectos del desarrollo del currículum y de su puesta en práctica en nuestro país, las observaciones coinciden básicamente con las de Miranda (2000) en América. Las expondremos a continuación:

- La estructuración del currículum en un Plan prefijado con niveles fijos a alcanzar por los estudiantes impide, según Martina (2000), la atención a diferencias individuales. En nuestro estudio se ha observado flexibilidad temporal en la aplicación del currículum de *Estrellita e Infantil*, precisamente para salvar esas diferencias madurativas.
- El desarrollo de las actividades, de corta duración y la alternancia de las mismas, abarcando los diferentes aspectos de la educación musical: audición, canto, interpretación, lectoescritura musical, es un aspecto común observado y que se considera muy favorecedor en el aprendizaje musical a edad temprana así como adecuado al momento evolutivo del alumnado.
- La utilización de acompañamientos instrumentales con *tempo* fijo al tocar en el instrumento de teclado resulta difícil para los niños y niñas más pequeños, ya que “no todos desarrollan las mismas habilidades al mismo tiempo” (Bredekamp&Copples, 1997). Esto es algo que se ha podido comprobar empíricamente en nuestro estudio y que concuerda con los resultados de Martina (2000)
- Las actividades rítmicas y de movimiento, con apoyo sonoro y de una historia verbal, son coherentes con el momento evolutivo del alumnado, y favorecen “el desarrollo del lenguaje, cognitivo y social del niño” (Bredekamp&Copples, 1997). Esta conclusión de Martina (2000) es ratificada en nuestro estudio.
- El aprendizaje del Solfeo como una segunda lengua es coherente con el momento evolutivo del alumnado, ya que “los años más tempranos de la niñez son una época óptima para adquirir fluidez en un segundo lenguaje” (Bredekamp&Copples, 1997). Las evidencias empíricas en nuestro estudio concuerdan con esta conclusión de Martina (2000)
- La enseñanza colectiva propicia la interacción en el aula entre profesorado, alumnado y padres -madres. En este aspecto, a diferencia de los resultados

de Miranda (2000), en nuestro estudio se han encontrado muestras de interacción entre el alumnado y de apoyo entre sí de los propios compañeros y compañeras, lo que se ha calificado como favorecedor de la motivación hacia el aprendizaje, y de la superación del egocentrismo infantil.

- Los contenidos de aprendizaje aparecen vinculados a las piezas de teclado, algo indicativo de la importancia concedida a la enseñanza a través de un instrumento de teclado. Efectivamente, en nuestro estudio, coincidiendo con las observaciones de Martina (2000), se ha podido comprobar cómo el currículum gira en torno a las piezas de repertorio y a las actividades de teclado. Creemos que el proceso de aprendizaje *Oír-cantar-interpretar-leer y escribir* de Yamaha, utilizando el instrumento de teclado como elemento aglutinador de una actividad musical global, que permite al alumnado completar dicho proceso de aprendizaje en una actividad única, -la pieza de repertorio-, es todo un acierto.

3. También se destaca la **importancia de la especialización y formación continuada del profesorado** destinado a llevar adelante tan importante labor. En el presente estudio se ha profundizado en el sistema de contratación y selección del profesorado que imparte la metodología Yamaha en España, contrastándolo con las características personales y profesionales del profesorado de la Escuela de Música *Diapasón*. Diferentes autores como Wagner (1985) han referenciado igualmente los principios de la selección y formación de los especialistas Yamaha en América. Del contraste de la información a la que se ha tenido acceso, se desprende que los principios básicos en los que se apoya la selección y contratación del profesorado de Yamaha son los ya indicados: formación musical de grado medio de Conservatorio, y conocimientos o aptitud para el trabajo con niños y niñas en edad infantil. Además, Yamaha propone Cursos de Formación periódicos para sus especialistas, en los que se profundiza en sus conocimientos técnicos e interpretativos, se les forma en improvisación y acompañamiento (carencias observadas tanto en los profesores americanos como en los españoles), y se les proporcionan las herramientas pedagógicas básicas para la impartición, a niños y niñas, de esta metodología específica. Pensamos que, tal como indica el Director de Escuelas Yamaha en España, la formación continuada del profesorado es esencial para el éxito en la aplicación de este método de enseñanza musical.

Transcendiendo al ejemplo de Yamaha, diremos que consideramos esencial que los especialistas de Música adquieran un conocimiento profundo de metodologías contrastadas de iniciación musical temprana, que puedan guiar su futura labor docente en las escuelas.

4. Otro de los aspectos relevantes del estudio es la consideración e **importancia de la implicación de la familia en el aprendizaje musical a edad temprana**. Las investigaciones de Moog (1976) indican que, a partir de los tres años, los niños y niñas son receptivos a ciertos tipos de enriquecimiento por el medio ambiente. De sus observaciones concluyó que, entre las edades de 3 y 4 años las diferencias en el ambiente del hogar empiezan a mostrar sus efectos en el terreno de la música. Los niños y niñas que reciben estímulo musical activo en el hogar y en el colegio, presentan un claro avance con respecto a los otros niños y niñas de su edad. De ahí la importancia de la implicación de los padres y madres en la iniciación musical de sus hijos e hijas. Los estudios de Jones (1990) Peak (1998) y Martina (2000) indican que los padres y madres americanos apoyan menos en el hogar el aprendizaje musical sistemático a edad temprana que los orientales. En nuestro estudio también se ha detectado falta de concienciación por parte de los padres y madres sobre la importancia del apoyo familiar en la educación musical temprana. Este puede ser uno de los factores que influyan de forma determinante en los resultados musicales obtenidos de esta actividad en nuestro país, con respecto a los de Japón. Aún así, a pesar de que sea necesario mejorar el aspecto de participación e implicación de padres y madres en la educación musical temprana, hemos de decir que la evidencia empírica sobre las clases de *Estrellita* de Yamaha demuestra que la presencia de los padres o madres en la clase de música sirve de apoyo en el aprendizaje musical de los más pequeños, al favorecer un clima de cordialidad, familiaridad y afecto que optimiza las condiciones de aprendizaje.

Respecto al apoyo en el hogar y a la continuidad de la actividad musical, los estudios en América evidencian que es necesario concienciar a padres y madres de la importancia de esta labor para favorecer el progreso musical de sus hijos e hijas. En este sentido, la creación de una *Guía de padres* que abarca los aspectos musical, de desarrollo y psicológicos necesarios para poder actuar de *co-aprendices* con sus hijos e hijas, es un paso importante de Yamaha en su adaptación óptima a otros países. En nuestro estudio, en España, se ha iniciado el trabajo con la *Guía de padres* recientemente. Se pretende con ello elevar el nivel de concienciación y comprensión de los padres y madres sobre el momento evolutivo de su hijo y la mejor forma de ayudarlo en su desarrollo musical. (Jones, 1990) Hay que tomar en consideración que para conseguir los beneficios que aporta la educación musical temprana en el individuo, es necesario insistir en el entrenamiento periódico y constante, mediante estrategias adecuadas que inviten al alumnado a tomar contacto de forma continuada con el mundo musical, para que de esta forma se desarrollen convenientemente las aptitudes musicales.

5. Y Por último, incidir también en el carácter novedoso de la **utilización de un instrumento de teclado como herramienta eficaz para la iniciación musical temprana**. Los experimentos de Sargent (1992), Hans Günther Bastian

(2000), Rauscher (2000) o Costa-Giomi (1999) entre otros, y de los que se habla ampliamente en el marco teórico, determinaron ya en la década de los 90 la importancia de tocar un instrumento de teclado, por ser una actividad compleja que supone el funcionamiento del cerebro en su totalidad, los beneficios que proporciona a los niños y niñas en edad preescolar al aumentar su capacidad de razonamiento espacio-temporal, así como los efectos de transferencia positiva de la educación musical continuada a través de un instrumento hacia las capacidades sociales, cognitivas y personales del alumnado, favoreciendo el desarrollo global de su personalidad.

En las escuelas estadounidenses, experiencias como la de Hoffer (1998), Feldstein (1988), Gollnick (1985), Appell (1993), Walczyk (1991) o Bissell (1995), hablan de la utilización de este instrumento en las aulas con éxito y ratifican la obtención de beneficios a nivel musical y global en el desarrollo de la personalidad del alumnado. En Japón y Alemania la Fundación Yamaha está apoyando la enseñanza de los comienzos musicales en las escuelas con la utilización del teclado electrónico. Igualmente, experiencias de introducción de estos instrumentos en el currículum musical de la Escuela Secundaria, como las llevadas a cabo por Chamberlin y Clark (1993), Arnett (1995-96), Small (1991) o Apfelstadt (1992), indican las múltiples posibilidades que ofrecen en el aula de música y su perfecta adaptación al mundo de las nuevas tecnologías mediante las conexiones a ordenadores, vía MIDI. Se ha comprobado que la utilización del teclado electrónico en las clases de música y sus posibilidades para la investigación, creación e improvisación en la clase de música, motiva a los estudiantes en su aprendizaje musical y les aporta seguridad y confianza en sí mismos.

La experiencia de una enseñanza musical temprana a través de instrumentos de teclado ha llegado a España a través de las metodologías de iniciación músico-instrumentales japonesas: Suzuki y Yamaha. La primera, surgida para violín como se indica en el capítulo teórico correspondiente, enseguida se extiende a otros instrumentos, entre ellos al piano. La segunda, objeto de la presente investigación, nació unida al desarrollo de los teclados electrónicos. Los resultados de ambas metodologías a nivel general avalan la utilización de un instrumento de teclado en la iniciación musical desde edad temprana.

El presente trabajo invita a reflexionar por tanto sobre los **beneficios que aporta este instrumento en la iniciación musical actual**, sobre su **adecuación** a los tiempos que vivimos por adaptarse perfectamente **a los avances tecnológicos**, sobre la **motivación que provoca** en los estudiantes y las **posibilidades de expresión y desarrollo de la creatividad** que les ofrece, tanto el conocimiento de este sofisticado instrumento en sí mismo, como su adaptabilidad a funciones tales como enseñanza colectiva, realización de

ensembles, o conexión vía MIDI a un ordenador para ampliar así las posibilidades de investigación, expresión y creación musical del intérprete.

3

PROPUESTAS DE MEJORA

El simple hecho de la materialización escrita del proceso de investigación y sus conclusiones supone una *liberación*. La realización de un trabajo de esta naturaleza conlleva a veces una implicación tal, que gana terreno progresivamente en la vida personal de la investigadora; de ahí la imperiosa necesidad de plasmar la experiencia, en el deseo de darle “otra forma de vida” descargando en la escritura el peso de las vivencias, para que permanezca en un soporte fiel ese retazo de vida del que se ha sido testigo.

Plasmar la complejidad de la realidad vivida, con la limitación lógica de escribirla en un tiempo posterior a la vivencia, marca indefectiblemente el final del proceso. Pero este final no es algo cerrado. Cada investigación proporciona una visión de la realidad que abre camino a nuevos interrogantes, que da luz a nuevas investigaciones, que permite el paso a nuevas visiones y alternativas que enriquecerán lo aquí expuesto. Por tanto la culminación de este trabajo es no sólo un final, sino también el comienzo de nuevos caminos hacia futuras investigaciones cualitativas en este campo y en general, en temas relacionados con la iniciación musical de nuestros niños y niñas.

Me gustaría indicar que las propuestas de mejora sobre nuestro estudio de la Escuela Yamaha *Diapasón* se materializaron prácticamente a la vez que la finalización del trabajo de campo. Mis contactos finales con las profesoras de *Diapasón* Marta y Mabel, informantes privilegiadas, ratificaron la continuada formación que ofrece Yamaha a su profesorado, así como el proceso de revisión periódico que realiza sobre sus Cursos de enseñanza y los materiales utilizados en ellos. De esta forma se pudo comprobar que el Curso *Estrellita* es realmente, y valga la redundancia, el curso *estrella* de Yamaha. Las mejoras, puestas en marcha ya en el nuevo curso 2003/04, coinciden en gran parte con las solicitadas por los diferentes grupos de actores en el presente trabajo. En este sentido se puede decir que ***Diapasón* es una Escuela de Música en la que se reflejan los avances pedagógicos fruto de la revisión dinámica del trabajo docente sobre la práctica.**

- La unificación de los libros de texto y de trabajo del Curso *Estrellita* en uno solo, así como la reducción y redistribución de los materiales

curriculares para que se pueda impartir el Curso en el tiempo previsto (2 años) es un gran logro y una gran propuesta de mejora, que ha sido muy bien acogida, sobre todo por el profesorado.

- La grabación de los materiales en CD en vez de en cassette, es otra reivindicación atendida que ha sido muy del agrado de padres, madres y alumnado.
- En la misma línea, la remodelación de la pizarra magnética también ha recibido buena acogida.

En cuanto al Curso *Infantil*, no tenemos noticias de que se haya iniciado por el momento su reestructuración, aunque hay indicios de que se realizará próximamente.

Dentro del panorama más general de la enseñanza Yamaha, queda por saber si se ha llevado a cabo el *Plan de desarrollo* del que hablaba Marcos en su entrevista, consistente en acercar dicha metodología a los colegios de Primaria, comenzando por una experiencia piloto en determinados centros de Madrid. El deseo de que un tipo de enseñanza tan paradigmática como la de Yamaha pudiera llevarse a cabo en mayor número de colegios, condujo a que indagáramos en sus pensamientos sobre la posibilidad de establecer colaboraciones con las Universidades, de tal forma que los futuros especialistas de música que lo desearan tuvieran la oportunidad de formarse en esta metodología para su posterior aplicación en las escuelas de Infantil y Primaria. Marcos aludió a la necesidad de establecer primero contactos con la Administración y después insistió en que se necesitaría una especialización del profesorado y un control de revisión sobre la tarea docente para garantizar los resultados.

Sirva este inciso para recordar la motivación inicial del presente trabajo: mostrar un ejemplo empírico de iniciación musical temprana a través de un instrumento de teclado. Pienso que la historia referida a la Escuela de Música *Diapasón* podría ser un ejemplo a seguir en la escuela pública. Transcendiendo por tanto a la metodología Yamaha, pensamos que su modelo de enseñanza musical temprana apoyada en un instrumento de teclado puede servir de pauta para la elaboración de materiales propios, originales, adecuados a nuestras escuelas de enseñanza infantil y primaria, como ya iniciara en su momento D. Manuel Angulo López-Casero con la elaboración de los dos primeros volúmenes de *Jugando con Música*³⁷⁴, que suponen una adaptación de este método de enseñanza musical a nuestra realidad escolar.

³⁷⁴ ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1984) *Jugando con la Música 1A* Madrid: Hazen S.A.
ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1985) *Jugando con la Música 1B* Madrid: Hazen S.A.

Exponemos a continuación una serie de **propuestas de mejora** orientadas hacia la enseñanza pública.

- Ofrecer al alumnado la posibilidad de disfrutar desde temprana edad de una educación musical sistematizada y adaptada a los nuevos tiempos, dentro del marco de la enseñanza general, para favorecer convenientemente el desarrollo de sus aptitudes musicales así como el desenvolvimiento global de su personalidad.
- Establecer vías de comunicación y favorecer los contactos escuela-familia para informar y concienciar a los padres y madres de la importancia de su colaboración en el seguimiento de la educación musical temprana en el hogar.
- Ofrecer a los padres y madres oportunidades de participar en el aprendizaje musical de sus hijos e hijas en el colegio, para que así puedan servir verdaderamente de ayuda y guía en el hogar.
- Ofrecer al profesorado especialista en música una formación específica en metodologías de iniciación musical temprana, sistematizadas y coherentes, que puedan llevarse a cabo en la enseñanza general.
- Incidir en la importancia de que sean profesores especialistas en música los encargados de desarrollar las aptitudes musicales de los niños y niñas desde temprana edad en la enseñanza general.
- Demandar mayor atención por parte de la Administración para la adecuación y adaptación progresiva de las condiciones de las escuelas públicas a las necesidades que genera una educación musical adaptada a los tiempos actuales.
- Solicitar la incorporación de teclados electrónicos como herramienta eficaz para la enseñanza musical en nuestras escuelas desde temprana edad, por sus múltiples posibilidades para la enseñanza colectiva, para el trabajo en *ensemble*, para el aprendizaje global de la música, y especialmente por sus posibilidades de adaptación a las nuevas tecnologías (conexión MIDI a ordenador), por ser un instrumento de nuestro tiempo, y por el enriquecimiento que aportaría como instrumento armónico a la utilización del instrumentarium Orff y de la flauta dulce, de gran tradición en nuestras escuelas.
- Favorecer los contactos universidad-escuela mediante la puesta en práctica de proyectos piloto donde el profesorado especialista en esta

materia pueda llevar a cabo con continuidad una labor musical sistematizada y coherente, a través de la puesta en práctica de proyectos de investigación que permitan revisión y mejora progresiva a la luz de los resultados empíricos obtenidos.

Vivimos tiempos de cambios. La educación musical que se imparte en nuestras escuelas puede no ser todo lo completa y versátil que se desearía en esta sociedad avanzada y progresista. Hacen falta más medios, mejor infraestructura y adaptación a los avances tecnológicos pero sobre todo, mayor consideración social hacia la educación musical de nuestros niños y niñas, ya que ése será el verdadero motor de cambio, el de la concienciación.

La plena aceptación de los beneficios de la educación musical temprana, continuada y sistemática, de la utilización de un instrumento de teclado, de la formación adecuada del profesorado o de la implicación de la familia en este proceso, sólo serán realidad en nuestro país después de grandes esfuerzos de investigación y constatación sobre el terreno educativo. Me uno por tanto a las palabras de Günther Bastian (2000) quien indicaba que desde que la educación musical está perdiendo importancia en el curriculum escolar, son necesarios más esfuerzos de investigación, especialmente cuando hay evidencia empírica de efectos de transferencia de habilidades específicamente musicales a otras capacidades mentales.

Sirvan las palabras de Yehudi Menuhin para concluir estas reflexiones:

“Desafortunadamente, siempre tenemos que malgastar mucho tiempo en investigar algo que debería ser bastante obvio. Aunque la evidencia está creciendo con el tiempo, todavía no tenemos una buena educación musical en todos los colegios ni en todos los países. Estoy seguro de que se podría decir que sin música no es posible crear una armonía social básica o una relación positiva con la Naturaleza” (Yehudi Menuhin)

Para finalizar diré que el estudio realizado en la Escuela de Música *Diapasón* me ha abierto muchas puertas al conocimiento. La permanencia en el campo y el contacto directo con los protagonistas del estudio ha supuesto para mí un enriquecimiento personal y profesional que se ha manifestado en mi proyección vital. Y es que verdaderamente el crecimiento personal que se experimenta en la realización de un trabajo de este tipo influye en la proyección profesional, lleva a mirar con ojos nuevos el escenario que te rodea, lo que a su vez constituye un nuevo sustrato para el crecimiento y desarrollo personal.

“lo que una aprende sobre sí misma resulta útil en su trabajo, y gran parte de lo que una aprende mientras trabaja constituye un alimento que le permite crecer” (VerLee Williams, 1986: 11)

Fuentes Documentales

ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1984) *Jugando con la Música 1A* Madrid: Hazen S.A.

ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1985) *Jugando con la Música 1B* Madrid: Hazen S.A.

ANGULO LÓPEZ-CASERO, MANUEL (1999) "La Educación Musical: Nuevas alternativas" en *Música y Educación* nº 37 abril 1999. Madrid: Musicalis. pp.69-77.

ANGULO RASCO, J. FÉLIX (1990) "Una propuesta de clasificación de las técnicas de recogida de información, con especial referencia a las técnicas de investigación interpretativa" en MARTÍNEZ RODRÍGUEZ J.B. (Ed) (1990) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada. pp. 85-93.

ANGULO RASCO, J. FÉLIX (1996-97) "Introducción al estudio de casos". (Documento inédito del Grupo de Investigación HUM 0109)

APFELSTADT, MARC (1992) "Technology for teaching: I Want to Use Computers NOW", en *Music Educators Journal*. Dec.1992 nº 79 pp. 12-14.

APPELL, CLAUDIA J.(1993) "Keyboards instruction in the music classroom" en *Music Educators Journal*. May 1993, V.79 nº 9, pp. 21-24.

APPLE, MICHAEL W. (1986) *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal.

ARNETT, PATRICIA L. (1995-96) "Managing the Music Classroom with Technology", en *Learning and Leading with Technology*. Dec-Jan 1995-96. V. 23 nº 4 pp. 14-17.

ASSOCIACIÓ D'ENSENYANTS DE MÚSICA DE CATALUNYA (AEMCAT) (2004) "La LOCE menosprecia la educación musical de nuestros alumnos" en *Música y Educación* nº 57 marzo 2004. Madrid: Musicalis. pp.201-202.

ASSOCIACIÓ DEL PROFESSORAT DE MÚSICA DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA DE VALENCIA (2003) "Sobre el desarrollo de la Ley de Calidad", en *Música y Educación*, nº 54 junio 2003 Madrid: Musicalis. p. 192.

BACHMAN, MARIE-LAURE (1998) *La Rítmica Jaques-Dalcroze. Una educación por la música y para la música* Pirámide. Madrid.

BAKER, MICHAEL (1987) "Intelligent Computer-Aided Instruction and Musical Performance Skills". CITE Report nº 18 England.

BANK, ERIC "En la Música" <http://proyecto-book.zonadesign.com>

BERNAL, JULIA (1999) "La formación musical del maestro especialista en educación infantil", en *Eufonía* nº 15, Abril 1999. Barcelona: Graó. pp. 23-32.

BERNAL, JULIA Y CALVO, M^a LUISA (1997) *Didáctica de la música en la educación infantil*. Granada: Las autoras.

BISELL, PATRICIA M. (1995) "Keyboards launch students into music" en *Music Educator Journal*. July 1995, V.82 nº 1, pp. 29-31.

BLUMENSTYK, GOLDIE (1998) "How Stanford and Yamaha Cut an Unusual Technological Deal", en *Cronicle of Higher Education* Aug. 1998, V. 44 nº 48 pp. 36-38.

BROX, MAGDA R. (2004) "El caladero de las enseñanzas artísticas", en *El País*, 1 de enero de 2004.

CARR W. y KEMMIS S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARRA, MANUEL (1969) *De Chopin a Debussy: Un siglo de pianismo romántico*. Madrid: Real Conservatorio Superior de Música de Madrid.

CARRETERO, MARISOL (2001) "Las escuelas municipales de Música y Danza de Madrid: una rica experiencia y un camino por recorrer", en *Eufonía* nº22 abril 2001 Barcelona: Graó. pp. 27-35.

CARRILLO CASTELLÓN, BIENVENIDO; AMAT CASTILLO, M^a DEL CARMEN (1996): "La programación Didáctica como elemento fundamental de la acción docente en el Área de Música." en *Música y Educación* nº 26 junio 1996. Madrid: Musicalis. pp. 91-106.

CASELLA, ALFREDO (1969) *El piano*. Buenos Aires: Ricordi.

CATEURA, MARÍA (1992) *Por una educación musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.

CERVELLÓ, JORDI (1984) "Los instrumentos musicales", en *Instrumentos, intérpretes y orquestas*. (1984) Barcelona: Salvat.

CHAMBERLIN, LINDA L. y Clark, RAMONA W. (1993) "Success with Keyboards in Middle School", en *Music Educators Journal*, May 1993, V. 79 issue 9. pp. 31-35.

CHECA, RODRIGO (2001) "Las escuelas de Música y Danza en Andalucía: otra forma de aprender", en *Eufonía*. nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 36-46.

CHIANTORE, LUCA (2001) *Historia de la técnica pianística*. Madrid: Alianza Editorial.

COLL, CÉSAR (1987) *Psicología y currículum*. Madrid: Paidós.

DAVIDSON, LYLE y SCRIPP, LARRY (1991) "Educación y desarrollo musicales desde un punto de vista cognitivo", en HARGREAVES, D.J. *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata/MEC. pp. 80-111.

DE LA LAMA, JESÚS ÁNGEL (1995) *El órgano barroco español. I. Naturaleza*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

DELAHAY F. Y RÉGULES DE, S. "Los sintetizadores: a la conquista del espacio de los sonidos". <http://www.comoves.unam.mx>

DESPINS, JEAN-PAUL (1989) *La Música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.

DONINGTON, ROBERT (1967) *Los instrumentos de música*. Madrid: Alianza Editorial.

DONINGTON, ROBERT (1998) *La música y sus instrumentos*. Madrid: Alianza Editorial.

Editorial (2004) "El sueño de la Facultad de Música", en *Música y Educación*. nº 57 marzo 2004. Madrid: Musicalis. pp. 5-6.

EICHE, JON F (1987) *¿Qué es un sintetizador?* USA: Hal Leonard Publishing Corporation.

ERICKSON, FREDERICK (1989) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTROCK, MERLIN C. *La investigación de la enseñanza, II Métodos cualitativos y de observación*. Paidós: Barcelona.

FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES PROMÚSICA DE CASTILLA Y LEÓN (2003) "Carta del Profesorado de Castilla y León a la ministra" en *Música y Educación* nº 55 octubre 2003. Madrid: Musicalis. pp.141-145

FELDSTEIN, SANDY (1988) "Technology for Teaching" en *Music Educators Journal*. March 1988 nº 74. pp.35-37.

FERGUSON, HOWARD (1986) "Las primeras obras para teclado" en MATTHEWS, DENIS (ed.) *La música para teclado*. Madrid: Taurus. pp.13-61

FERGUSON, HOWARD (2003) *La interpretación de los instrumentos de teclado. Del siglo XIV al XIX*. Madrid: Alianza Editorial.

FERNÁNDEZ, RUBÉN "Shinichi Suzuki". <http://metodosuzuki.eresmas.com>

FORRAI, K. (1975) "El programa de Música en los jardines de infancia" en Sándor, Frigyes (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.96-117.

FREGA, ANA LUCÍA (1997) *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical) del Collegium Musicum de BBAA.

GALLEGO, ANTONIO (2000) "Carta a la señora ministra" en *El Cultural de El Mundo*. (28 de junio-4 de julio de 2000)

GARDNER, H (1983) *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books

GARDNER, H. (1995) *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GIL, J. (1994) *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

GIRBAU VILA, ROSA M^a; VILAR TORRENS, JOSEP M^a (1995): "El Bachillerato Musical", en *Eufonía*, nº1 Octubre 1995 Barcelona: Graó. pp. 51-57.

GOETZ, JUDITH P. y LECOMPTE, MARGARET D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- GOLLNICK, DORIS J. (1985) "An orchestra in your lap" en *Music Educators Journal*. January 1985. nº 71. pp. 30-32
- GOOD, T. y BROPHY, J. (1996) *Psicología educativa contemporánea*. México: McGraw Hill.
- GRAETZER, G. YEPES, A. (1983) *Guía para la práctica de "Música para niños" de Carl Orff*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- GÜNTHER BASTIAN, HANS (2000) *Music Education and its effect. A longitudinal study conducted at primary schools in Berlin*. Schott Musik International.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría y praxis*. Madrid: Tecnos.
- HAMMERSLEY, MARTYN Y ATKINSON, PAUL (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, D.J. (1998) *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.
- HARGREAVES, DAVID J. (1991) "La psicología evolutiva y las artes", en HARGREAVES, D.J. (ed.) (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata/MEC. pp. 19-39.
- HENDLEY, J.& PERSELLIN, D. (1996) "The comparative effects of the lower adult male voice and the male falsetto voice on children's vocal accuracy". en *Applications of Research in Music Education*. V.14, nº 2, pp. 9-14.
- HODGES, DONALD A. (2002) "Musicality from Birth to Five" Institute for Music Research. University of Texas at San Antonio. <http://music-research.org>
- HOFFER, CHARLES R. (1988) "Electronic Keyboards: Toys or Teaching Tools?" en *Music Educators Journal*. November 1988. pp. 55-56.
- IBAÑEZ JESÚS (1992) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: s.XXI de España.
- ISME et al. (2000) "Carta abierta sobre la Música y las Humanidades", en *Música y Educación* nº 43 octubre 2000. Madrid: Musicalis. pp. 171-172.
- JÁRDÁNYI, PÁL (1975) "Música folklórica y Educación Musical", en SÁNDOR, F. (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.11-25.

JONES, ELIZABETH (1990) "What Children Teach Us About Learning Music", en WILSON, F.R.&ROEHMANN, F.L. (eds.) *The biology of music making: Music and child development: Proceedings of the 1987. Denver Conference*. St. Louis, MO: The Biology of Music Making, Inc. pp. 366-376

JORDELL, K. (1987) "Structural and Personal Influences in the Socialization of Beginning Teachers." *Teaching and Teacher Education*, Vol. 3, nº 3, pp. 165-177.

KAWAKAMI, GENICHI (1977) *In the beginning was the song: Philosophy of music popularization*. Tokyo: Yamaha Music Foundation.

KAWAKAMI, GENICHI (1982) *Los niños son los mejores maestros*. Madrid: Yamaha-Hazen.

KOTLOFF, LAUREN J. (1998) "...And Tomoko wrote this song for us", en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp.99-118.

KRUMHANSL, CAROL L (2002) "The psychology of music: from basic abilities to special skills." en Symposium *The Musical Brain* celebrado en julio de 2002 en Londres, Gran Bretaña.

<http://www.rigb.org/musicalbrain/abstracts/index.html>

LACÁRCEL MORENO, JOSEFA (1995) *Psicología de la Música y Educación Musical*. Madrid: Visor.

LARRINAGA, A. LAUCIRICA (2000) "Interacción de recursos humanos en la educación musical de 0 a 6 años", en *Kikirikí* nº 57 Junio-Agosto 2000. Sevilla: Movimiento Cooperativo Escuela Popular. pp. 53-56.

LEE, ALESSANDRA (1999) "Music in education, technology assisted music program", en *T.H.E. Journal*. Nov. 1999 V.27 nº 4 pp. 74-75.

LEVAILLANT, DENIS (1998). *El piano*. EEUU: Span Press Universitaria.

LEWIS CATHERINE C. (1998) "Fostering social and intellectual development: the roots of Japanese educational success", en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.). *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 79-97.

LOMAS GARCÍA, ÁNGEL (1995) "¿Saber de Música o saber usar la Música?. La competencia musical en la Educación Secundaria", en *Eufonía*. nº 1 octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 40-50.

LÓPEZ-CALO, J. (1983) *La Música en la Universidad. Historia y Legislación*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.

MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991) "El estudio de caso: Una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica", en MARCELO, C. y otros: *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

MARTENOT, MAURICE (1993) *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.

MARTÍNEZ A. y MUSITU G. (1997) *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid: Narcea.

MARTÍNEZ RIAZUELO, INMACULADA (1994) "La Música en la Educación Secundaria" en *Música y Educación* nº 18 Junio 1994. Madrid: Musicalis. pp. 45-60.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, AMPARO (1995) "La investigación como fundamento de la intervención social", en GONZÁLEZ SOTO A.P. y otros: *Didáctica General: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitas.

MARTÍNEZ, A. y JAREÑO, A. (2000) "Qué han aprendido y qué piensan de la vida en las escuelas los estudiantes de pedagogía. Análisis de autobiografías escolares", en *Revista de Ciencias de la Educación* nº183 julio-septiembre 2000.

MCKERNAN, JAMES (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.

MEAD, G.H. (1968): *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.

MEDINA ÁLVAREZ, ÁNGEL (1995) "Música Universitaria" *Eufonía*. nº1 octubre 1995. Barcelona: Graó. pp.79-87.

MILES, M.B. y HUBERMAN, A.M. (1984) *Qualitative data Analysis: A soucerbook of new methods*. California. Beverly Hills: Sage.

MIRANDA, MARTINA L. (2000) "Developmentally Appropriate Practice in a Yamaha Music School", en *Journal of Research in Music Education* V. 48 nº 4, pp. 294-309.

MIYARA, FEDERICO (1995) "La música por computadora" Santa Fé: Subsecretaría de Cultura.

MONTILLA LÓPEZ, PEDRO (1999) *El cerebro y la Música: un enfoque interdisciplinario*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

MOOG, HELMUT (1976) *The Musical Experience of the Pre-school Child*. London. England: Schott & Co. Ltd

MUNNSHE, J. "Entrevista con Robert Moog", realizada para *Amazing Sound*. <http://www.amazings.com>

ODAM, GEORGE & WALTERS, DAVID (2002) "Dreaming or awake. Composition in the classroom", en CODA Music Centre, Music Research Institute. <http://www.mri.ac.uk/Research/Projects/>

ORIO DE ALARCÓN, NICOLÁS (1992) "Desarrollo de la Educación Musical en la Educación Primaria según la LOGSE", en *Música y Educación* nº 10. Junio 1992. Madrid: Musicalia. pp. 11-28.

ORIO DE ALARCÓN, NICOLÁS (1999) "La Formación del Profesorado de Música en la Enseñanza General". En *Música y Educación* nº37. Abril 1999. Madrid: Musicalis. pp. 49-68.

PARSONS, LAWRENCE (2002) "The brain basis of music experiences and skills", en *Symposium The Musical Brain* (Julio 2002) en Londres, Gran Bretaña. <http://www.rigb.org/musicalbrain/abstracts/index.html>

PASCUAL MEJÍA, M^a DEL PILAR (1995) "Aprendizaje de la música en primaria", en *Eufonía* nº 1. Octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 26-39.

PASCUAL MEJÍA, PILAR (2002) *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson Educación.

PATTON, M. (1980) *Qualitative Evaluation Methods*. California. Beverly Hills: Sage.

PAYNTER, JOHN (1990) *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.

PAYNTER, JOHN (1999) *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.

PEAK, L. (1991) *Learning to Go to School in Japan*. Berkeley: University of California Press

PEAK, LOIS (1998) "The Suzuki Method of music instruction" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge. University Press. pp. 345-368.

PÉREZ GUTIÉRREZ, MARIANO (1994) "Breve Reseña histórica sobre la Educación Musical en España y comparación con otros países", en *Música y Educación* nº 17. Abril 1994. Madrid: Musicalis. pp. 19-28.

PÉREZ SERRANO, GLORIA (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PERSELLIN, DIANE C. (2002) "Research on Music Teaching and Learning During Elementary School Years", en *International Foundation for Music Research*. V.1 nº 1

PLATAFORMA CANARIA POR LA EDUCACIÓN MUSICAL (2003) "Plataforma Canaria por la Educación Musical" en *Música y Educación*, nº 54 junio 2003 Madrid: Musicalis. pp. 193-194.

PLIEGO DE ANDRÉS, VÍCTOR (1991) *Guía para estudiar Música*. Madrid: Arte Tripharia.

PLUMMER, K. (1989) *Los documentos personales*. Madrid: S. XXI.

POPKEWITZ, T.S. (1988) *Paradigma e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori.

PRIETO, RUTH "El Método Suzuki". <http://metodosuzuki.eresmas.com>

PROFESORES DE MÚSICA DE LOS INSTITUTOS DE CÓRDOBA. (2003) "Manifiesto de los profesores de música de Córdoba", en *Música y Educación* nº 55 octubre 2003. Madrid: Musicalis. p. 138.

PUCHOL VIVAS, FERNANDO (1969) *Evolución de la técnica pianística*. Madrid: Real Conservatorio de Música de Madrid.

RAKOW, JOEL (1990) "Not just the facts, ma'am", en *Training*. Junio 1990. V.27 nº 8, pp. 59-61.

RAMOS DE PAREJA, BARTOLOMÉ (1482) *Música Práctica* Bolonia. Traducido del latín por MORALEJO, JOSÉ LUIS (1977) Madrid: Alpuerto.

RATTALINO, PIERO. (1997) *Historia del piano. El instrumento, la música y los intérpretes*. EEUU: Span Press Universitaria.

RAULT, CHRISTIAN (1993) "La reconstrucción del organistrum", en LÓPEZ-CALO, JOSÉ (Coord.) *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y*

la música de su tiempo. Vol. I La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa. pp. 383-406.

RAUSCHER, F.H; ZUPAN M.A. (2000) "Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment", en *Early Childhood Research Quartely*. Vol. 15 Nº 2. pp. 215-228.

REMNANT, MARY (2002) *Historia de los instrumentos musicales*. Barcelona: Robinbook.

RÍO (DEL) SADORNIL, D. *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. UNED.

ROBERTSON, PAUL (2002) "Presenting the case for music" en CODA Music Centre-Music Research Institute.

<http://www.mri.ac.uk/Research/Articles/Swiss/>

RODRÍGUEZ LÓPEZ, JOSÉ M^a (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.

ROHLEN, THOMAS P. Y LETENDRE, GERALD K. (1998) "Japanese theories of learning" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1-15.

ROMÁN GARCÍA, SARA (2000) "Un recorrido por la educación musical en la LOGSE", en *Kikirikí*, nº 57. Sevilla: M.C.E.P. pp. 41-45.

ROMÁN GARCÍA, SARA (2001) "Importancia de la introducción de las Nuevas Tecnologías en la Formación Instrumental del Especialista de Educación Musical", en el *I Congreso Internacional de Música y Educación Musical en Extremadura*, celebrado en Cáceres del 4-6 de abril de 2001.

SALGUEIRO CALDEIRA, ANA M^a (1998) *Saber Docente y Práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.

SANJOSÉ HUGUET, VICENTE (1994) "Hacia una Didáctica de la Educación Musical científicamente fundamentada", en *Música y educación* nº 18. Junio 1994. Madrid: Musicalia. pp. 17-34.

SANJOSÉ HUGUET, VICENTE (1997) *Didáctica de la Expresión Musical para Maestros*. Valencia: Piles.

- SATO, NANCY (1998) "Honoring the individual" en ROHLEN, T. P. Y LETENDRE, G. K. (eds.) *Teaching and learning in Japan* Cambridge: Cambridge University Press. pp. 119-153.
- SCHAFER, MURRAY (1965) *El compositor en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- SCHAFER, MURRAY (1967) *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- SCHAFER, MURRAY (1969) *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- SCHAFER, MURRAY (1970) *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- SCHAFER, MURRAY (1975) *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana SAEC.
- SCHAFER, MURRAY (1994) *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogías Musicales Abiertas.
- SCHOLLES, PERCY A. *Diccionario Oxford de la Música. Tomo II*. Barcelona: Edhasa/Hermes/Sudamericana.
- SEMPERE, NURIA (2001) "La Unión Europea de Escuelas de Música. Un espacio común para el desarrollo y la difusión de la educación musical de los aficionados", en *Eufonía*. nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 67-75.
- SHARP, RACHEL (1988) *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid: Akal.
- SIMÓN, PEDRO (2004) "La reforma de la reforma de la reforma", en *El Mundo*, 1 de mayo de 2004.
- SLOBODA, J.A. (1990) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Musical Ability*. London: Methuen.
- SMALL, DENNIS (1991) "Technology for teaching: Music and Technology Stations-A Place to Start", en *Music Educators Journal*. Dec.1991 nº 78 pp. 53--56.
- SPRADLEY J.P. (1979) *The Ethnographic Interview*. N.Y. Holt Rinehart and Winston
- STAKE, ROBERT E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- SWANWICK, K. (1991) *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- SWANWICK, K. y TILLMAN, J. (1986) "The sequence of musical development", en *British Journal of Music Education*, 3, 3, pp. 305-339 Cambridge University Press.
- SZÖNYI, ERZSÉBET (1975) "El solfeo en la educación musical", en SÁNDOR, F. (ed.) (1975). *Educación Musical en Hungría*. Madrid: Real Musical. pp.26-95.
- SZÖNYI, ERZSÉBET (1976) *La educación musical en Hungría a través del método Kodály*. Budapest: Corvina.
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- TÉLLEZ, ENRIQUE (1997) "Reflexiones en torno a la enseñanza de la Música en la Universidad", en *Música y Educación* nº 29. Abril 1997. Madrid: Musicalis. pp. 25-44.
- TOMATIS, ALFRED (1969) *El oído y el lenguaje*. Barcelona: Martínez Roca.
- TORRES SANTOMÉ, JURJO (1988) "La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación" en GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- TRANCHEFORT, FRANÇOIS-RENÉ (1994) *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid: Alianza Música.
- TUR MAYANS, PÍO (1992) *Reflexiones sobre Educación Musical. Historia del pensamiento filosófico-musical*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- VÁZQUEZ RECIO, R. y ANGULO RASCO, J.F. (2003) *Introducción a los Estudios de Caso. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Ed. Aljibe.
- VÁZQUEZ RECIO, ROSA (2002) *La dirección de centros y sus metáforas: símbolo, acción y ética. Estudio de un Caso*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Cádiz.
- VELASCO MAILLO, HONORIO M. Y DÍAZ DE RADA, ÁNGEL (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- VERGEL, CARMEN (2001) "Escuelas de música en Cataluña" en *Eufonía* nº 22 abril 2001. Barcelona: Graó. pp. 47-57.

VIDAL, CARMEN Y SOLER, TERESA (1995) "El aprendizaje de la música en jardines de Infancia y Parvularios: ¿para qué?", en *Eufonía* nº1, Octubre 1995. Barcelona: Graó. pp. 19-25.

VIGNAL, MARC (dir.) (2001) *Diccionario de la Música*. Málaga: Aljibe.

VILLANUEVA, CARLOS (1993) "La *Imago Musicae* del Pórtico de la Gloria", en LÓPEZ-CALO, JOSÉ (Coord.) *Los instrumentos del Pórtico de la Gloria. Su reconstrucción y la música de su tiempo. Vol. I* La Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, Conde de Fenosa. pp. 101-119.

VVAA. (1958) *Teoría de la Música. Parte Cuarta*. Madrid: Sociedad Didáctico Musical.

WAGNER, JEFFREY (1985) "Ear before Eye: The Yamaha Method", en *Clavier*, nº 24, pp. 10-13.

WALCZYK, EUGENIA BULAWA (1991) "Kids on keyboards: learning music concepts", en *Music Educators Journal*. October 1991, V. 79 nº 2, pp.40-43.

WALKER, ROB (1989) *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WARD, JUSTINE (1964) *Método Ward*. Libro I. Ed. Desclée.

WEBER, ERNS WALDEMAR; SPYCHIGER, MARÍA; PATRY, JEAN-LUC "Music minus maths equals ..." en CODA Music Centre, Music Research Institute. <http://www.mri.ac.uk/Research/Articles/Swiss/>

WIGGINS, JACQUELINE H. (1989) "Composition as a Teaching Tool", en *Music Educators Journal* April 1989. nº 75. pp.35-38.

WILLEMS, EDGAR (1976) *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Eudeba.

WILLEMS, EDGAR (1981) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

WILLEMS, EDGAR (1981) *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Ibérica.

WILLEMS, EDGAR (1984) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba SEM.

- WILLEMS, EDGAR (1993) *El ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba SEM.
- WILLIAMS, LINDA VERLEE (1986) *Aprender con todo el cerebro*. Barcelona: Martínez Roca.
- WILLIAMS, PETER (1968) *The European Organ 1450-1850*. London.
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.
- WITTROCK, MERLIN C. (1989) (Ed.) *La investigación de la enseñanza. Métodos Cualitativos y de observación*. Vol. II. Barcelona: Paidós/MEC.
- WOLTERS, KLAUS (1976) *Le piano*. París: Payot Lausanne.
- WOODS, PETER (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- WUYTACK, JOS Y BOAL PALHEIROS, GRAÇA (1996) *Audición Musical Activa. Libro del profesor*. Porto, Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- WUYTACK, JOS Y BOAL PALHEIROS, GRAÇA (1996) *Audición Musical Activa. Libro del alumno*. Porto, Portugal: Associação Wuytack de Pedagogía Musical.
- YAMAHA MUSIC FOUNDATION (1994) *Creating Music for Tomorrow*.
- YAMAHA MUSIC EDUCATION SYSTEM. *Guía del Maestro. Curso Estrellita*.
- YAMAHA MUSIC EDUCATION SYSTEM. *Libros del alumno. Curso Estrellita*.
- YAMAHA MUSIC FOUNDATION. *Guía de Enseñanza. Curso Infantil de Electone*.
- YAMAHA MUSIC EDUCATION SYSTEM. *Libros del alumno. Curso Infantil*.
- ZABALZA BERAZA, MIGUEL A. (1986) "El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: estudio cualitativo de un caso" En VILLAR ANGULO (Ed.) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ZALDÍVAR GRACIA, ÁLVARO (1992) *La LOGSE en los Conservatorios*. Madrid: Real Musical.

Legislación

REAL DECRETO 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los conservatorios de música: BOE del 14 de junio

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de *Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990)

REAL DECRETO 1440/1991, de 30 de Agosto (BOE de 11 de Octubre)

REAL DECRETO 1700/1991 de 29 de noviembre por el que se establece la estructura del nuevo Bachillerato (BOE 2-12-91)

REAL DECRETO 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros destinados a impartir enseñanzas artísticas

REAL DECRETO 756/1992, de 26 de junio, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de los Grados Elemental y Medio de las enseñanzas de música.

ORDEN MINISTERIAL de 30 de Julio de 1992 por la que se regulan las Escuelas de Música, (BOE de 22 de agosto).

ORDEN de 28 de agosto de 1992 por la que se establece el currículum de los Grados Elemental y Medio de Música y se regula el acceso a dichos grados.

DECRETO 126/1994, por el que se regulan las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía

REAL DECRETO 1542/1994 de 8 de Julio por el que se regulan de forma definitiva las Titulaciones de Música. (BOE 9-08-1994)

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum del Grado Superior de las enseñanzas de música.

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre la Reglamentación General de Conservatorios de Música (RGCM) BOE del 24 de octubre.

ORDEN de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículum del grado superior de las enseñanzas de Música del MEC. Anexo II.

ORDEN de 25 de junio de 1999 por la que se establecen las titulaciones de Maestro (BOE de 3 julio de 1999).

DECRETO 148/2002 de 14 de mayo, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)

REAL DECRETO 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. Anexo I. Elementos básicos del currículum de Educación Secundaria Obligatoria

Direcciones de Internet

<http://www.schott-music.com>

<http://www.yamaha-europe.com>

<http://www.yamaha.com/musiced/newmusiced/index.html>

<http://www.yamaha-mf.or.jp/english/activity>

<http://www.yamaha-ms.com.sg>

<http://www.yamahamusic.com.my/Edu/jmc.html>

<http://www.yamaha.com/musiced/newmusiced/index.html>

<http://www.yamaha-ve.com>

<http://www.incolmotos-yamaha.com.co/musical/escuelas/cursos.html>

<http://www.yamaha.com.mx/mexico/difusion/cursos.html>

http://www.yamaha-music.co.uk/yms/yms_schools.asp

<http://www.yamaha-musique-paris.com>

<http://www.yamaha.it/scuola/index.htm>

http://www.yamaha-music.co.uk/yms/yms_schools.asp

<http://www.yamaha-mf.or.jp>

<http://www.pasoo.com/salarono/escuela.htm>

<http://www.incolmotos-yamaha.com.co/musical/escuelas/cursos.html>

<http://www.yamaha-ve.com/educativo.htm>

