Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA BASADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Manuel Mas Devesa

Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

TESIS DOCTORAL

DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA BASADA EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Autor: MANUEL MAS DEVESA

Directores: Dra. Da. MARÍA ISABEL VERA MUÑOZ

Dr. D. ISRAEL MIRA CHORRO

ALICANTE, 2013

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

Índice 3

Agradecimientos 11

Resumen 13

Abstract 15

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO 17

1.1 Introducción 17

1.2 Justificación de la investigación 22

1.3 Objetivos de la investigación 24

1.4 Hipótesis de la investigación 25

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN 27

2.1 Reseña de trabajos previos y bibliografía general 27

2.2 Normativa reguladora 36

2.2.1 Introducción 36

2.2.2 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 37

2.2.3 REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 40

2.2.4 LEY 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana. 40

2.2.5 REAL DECRETO de 23 de octubre de 2009 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 40

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2.6 REAL DECRETO 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 41

2.2.7 DECRETO 48/2011, de 6 de mayo, del *Consell*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la *Comunitat Valenciana*. 45

2.2.8 ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la *Conselleria* de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. 46

2.3 Teoría de la música y su enseñanza: un poco de historia 53

2.3.1 Introducción 53

2.3.2 En la forja de la Antigüedad 54

2.3.3 En el regazo de la Iglesia 58

2.3.4 Nacimiento de la Polifonía 62

2.3.5 Renovación y liberación artística 65

2.3.6 Consolidación del sentimiento armónico 69

2.3.7 Institucionalización de la educación musical 74

2.3.8 Tiempos de renovación 77

2.3.9 La teoría musical en España 80

2.4 Tratados de Armonía utilizados en España 82

2.5 Aproximación a las teorías principales de la educación 93

2.5.1 ¿Qué es el aprendizaje? 93

2.5.2 Paradigmas de la psicología educativa. Teorías del aprendizaje 94

2.5.3 El constructivismo 98

2.5.4 Modelos de aprendizaje 100

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6 Bases del aprendizaje significativo 104
2.6.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo? 104
2.6.2 La estructura cognitiva 105
2.6.3 Aprendizaje mecánico 106
2.6.4 Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento 107
2.6.5 Condiciones del aprendizaje significativo. Herramientas 108
2.6.6 El proceso de asimilación en el aprendizaje significativo 109
2.6.7 Contribuciones posteriores a la teoría del aprendizaje significativo: Novak y Gowin 113
2.7 Mapas conceptuales y diagramas V 115
2.7.1 Definición de mapa conceptual 115
2.7.2 Los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo 116
2.7.3 Aplicaciones de los mapas conceptuales 118
2.7.4 Construcción de mapas conceptuales 119
2.7.5 Advertencias para la construcción de mapas conceptuales 121
2.7.6 Caso práctico 123
2.7.7 Diagrama V 127
2.7.8 Aplicaciones del diagrama V 129
2.7.9 Construcción de diagramas V 130
2.7.10 Caso práctico 132
2.8 Aplicación de las TICs en un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo 133
2.8.1 Introducción 133
2.8.2 Referencias legislativas acerca del uso educativo de las TICs 136
2.8.3 Aplicaciones de las TICs en la enseñanza musical 139
2.8.4 Webs sobre la aplicación de las TICs en la educación musical. Redes educativas 144
2.9 Aplicación práctica 152
2.9.1 Introducción 152
2.9.2 Modelo de aprendizaje 153
2.9.3 Estructura de la unidad didáctica 155

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.9.4 Herramientas para el aprendizaje significativo 156
2.9.5 Mapa conceptual y diagrama V 159

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA 163

3.1 Introducción 163
3.2 El método didáctico 164
3.3 Materiales didácticos: enumeración y descripción de las actividades empleadas 166
3.4 Funciones del profesorado 173

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 175

4.1. Introducción 175
4.2 Calendario de las distintas fases 176
4.3. Ámbito de estudio 178
4.4 Participantes 179
4.5 Herramientas de la investigación 180
4.5.1. Diseño de la prueba para la evaluación inicial del alumnado 180
4.5.2. Diseño del cuestionario sobre el desarrollo del primer trimestre 181
4.5.3. Diseño del cuestionario sobre el desarrollo del segundo trimestre 181
4.5.4 Diseño del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso 181
4.5.5 Diseño del diario de clase 181

CAPÍTULO 5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA. ANÁLISIS DE DATOS 183

5.1 Objetivos específicos propuestos 183
5.2 Análisis de datos 184
5.2.1 Resultado de la prueba para la evaluación inicial del alumnado 184
5.2.1.1 Datos poblacionales 184

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.1.2 Evaluación del conocimiento armónico previo 186
5.2.1.3 Cuestiones metodológicas 189
5.2.1.4 Cuestiones sobre legislación 205
5.2.2 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo del primer trimestre 207
5.2.2.1 Datos poblacionales 207
5.2.2.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso 207
5.2.2.3 Cuestiones sobre la metodología empleada 218
5.2.3 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo del segundo trimestre 227
5.2.3.1 Datos poblacionales 227
5.2.3.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso 227
5.2.3.3Cuestiones sobre la metodología empleada 238
5.2.4 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso 247
5.2.4.1 Datos poblacionales 247
5.2.4.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso 247
5.2.5 Análisis del diario de clase 257
5.2.5.1 Datos poblacionales 257
5.2.5.2 Grupo 1: Primero de Armonía (especialidad Composición) 258
5.2.5.3 Grupo 2: Primero de Armonía (especialidad Instrumental) 263
5.2.5.4 Grupo 3: Segundo de Armonía (especialidad Composición) 269
5.2.5.5 Grupo 4: Segundo de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental) 274
5.2.5.6 Grupo 5: Segundo de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental) 280
5.2.6 Análisis de los exámenes realizados durante el curso 285
5.2.6.1 Datos poblacionales 285
5.2.6.2 Resultados del examen valorativo del primer trimestre 285

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.6.3 Resultados del examen valorativo del segundo trimestre 288
5.2.6.4 Resultados del examen valorativo del tercer trimestre 290
5.2.6.5 Notas finales de curso 292
5.2.6.6 Comparativa con las notas de los cursos 2008-09 y 2009-10 296

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES PARCIALES Y FINALES 299

6.1 Conclusiones parciales 300
6.1.1 Conclusiones de la prueba para la evolución inicial del alumnado 300
6.1.1.1 Sobre el apartado 5.2.1.2 Evaluación del conocimiento armónico previo 300
6.1.1.2 Sobre el apartado 5.2.1.3 Cuestiones metodológicas 301
6.1.1.3 Sobre el apartado 5.2.1.4 Cuestiones sobre legislación 305
6.1.2 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo del primer trimestre 305
6.1.2.1 Sobre el apartado 5.2.2.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso 305
6.1.2.2 Sobre el apartado 5.2.2.3 Cuestiones sobre la metodología empleada 307
6.1.3 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo del segundo trimestre 309
6.1.3.1 Sobre el apartado 5.2.3.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso 309
6.1.3.2 Sobre el apartado 5.2.3.3 Cuestiones sobre la metodología empleada 311
6.1.4 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso 312
6.1.5 Conclusiones del análisis del diario de clase 313
6.1.5.1 Sobre el grupo 1: Primero de Armonía (especialidad Composición) 313

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.1.5.2 Sobre el grupo 2: Primero de Armonía (especialidad Instrumental) 315
6.1.5.3 Sobre el grupo 3: Segundo de Armonía (especialidad Composición) 317
6.1.5.4 Sobre el grupo 4: Segundo de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental) 318
6.1.5.5 Sobre el grupo 5: Segundo de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental) 320
6.1.6 Conclusiones del cuestionario sobre los exámenes realizados 321
6.1.6.1 Sobre los resultados del examen valorativo del primer trimestre 321
6.1.6.2 Sobre los resultados del examen valorativo del segundo trimestre 321
6.1.6.3 Sobre los resultados del examen valorativo del tercer trimestre 322
6.1.6.4 Sobre las notas finales de curso 322
6.2 Conclusiones finales 324
6.2.1Conclusiones procedentes del análisis de los cuestionarios para el alumno 324
6.2.1.1 Cuestionario final 324
6.2.1.2 Cuestionario sobre la marcha del primer trimestre 324
6.2.1.3 Cuestionario sobre la marcha del segundo trimestre 325
6.2.1.4 Cuestionario sobre el transcurso del curso completo 325
6.2.2 Conclusiones procedentes del análisis del diario de clase 326
6.2.2.1 Sobre la asistencia a clase 326
6.2.2.2 Sobre la corrección de los ejercicios de casa 326
6.2.3 Conclusiones procedentes del análisis de los exámenes y de las correcciones de clase 329
6.2.3.1 Notas del primer trimestre 329
6.2.3.2 Notas del segundo trimestre 329
6.2.3.3 Notas del examen final de curso 329

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.2.3.4 Notas medias finales de curso 329
6.2.3.5 Comparación con los cursos 2008-09 y 2009-10 329
6.2.4 Conclusiones generales de la investigación 330
6.2.4.1 Conclusiones derivadas de las notas de los exámenes 330
6.2.4.2 Conclusiones derivadas del diario de clase 331
6.2.4.3 Conclusiones derivadas de los cuestionarios 332
6.2.4.4 Conclusión final 332

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES 335

ANEXO I. HOJAS TEÓRICAS 1, 2 Y 3 355

ANEXO II. HOJA 1. EJERCICIOS SOBRE EL USO DE ACORDES TRÍADAS 363

ANEXO III. CUESTIONARIO. DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 369

ANEXO IV. CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (I) 379

ANEXO V. CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (II) 389

ANEXO VI. CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (III) 399

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

AGRADECIMIENTOS

Muchas son las personas que han hecho realidad esta tesis doctoral, ya sea directa o indirectamente. A todos ellos les dedico mi más sentido agradecimiento.

En primer lugar, quisiera dar las gracias a toda mi familia, en especial a mi mujer y a mis padres, por su cariño, ánimo e interés por todos los retos que la vida me presenta día a día.

En segundo lugar, también quiero agradecer a todas las personas fundamentales en mi formación como músico. Entre ellos, quiero dedicar un afectuoso recuerdo a mis profesores Dª Conchita Rubio, Dra. Ana María Flori, Dª Montse Bellés y D. Juan Enrique Canet.

En tercer lugar, he de reconocer la ayuda dispensada por la Doctora Miralles por su corrección del *abstract*.

En cuarto lugar, quiero expresar mi más sincero agradecimiento al Doctor Israel Mira, cuya influencia ha sido fundamental en muchos de los logros cosechados por un servidor durante estos últimos años. Su ayuda desinteresada en la confección de esta tesis ha sido incalculable. Cada vez que fue necesario su consejo, ahí estuvo mi compañero y amigo.

En quinto lugar, he de mencionar, especialmente en este punto, a la Doctora María Isabel Vera, directora del presente trabajo, por su amable atención y predisposición en cada instante que requerí su ayuda. Su visión, su espíritu motivador y sus conocimientos fueron imprescindibles en la realización de esta tesis doctoral.

Finalmente, he de dar gracias a la vida por haberme regalado la oportunidad de ser músico. Como alguien dijo una vez: *"la música es el alimento del alma"*, y así lo siento yo cada día de mi vida.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESUMEN

Este trabajo se centra en la didáctica de la Armonía y en la propuesta de un modelo basado en la teoría del aprendizaje significativo (basado en las ideas del psicólogo americano David Ausubel) que mejore la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en dicha área. La razón de tal propuesta estriba en la comprobada validez de la teoría sobre la que se sustenta y los beneficios que ésta ha reportado en otras áreas del conocimiento. Por esta razón, partiendo de la hipótesis de que su aplicación en la asignatura de Armonía debe tener resultados similares, se abordó este proyecto.

La investigación comienza haciendo un recorrido por el pasado y presente de las enseñanzas teóricas musicales, particularmente en lo que respecta a la Armonía. Dicho recorrido, en su parte final, descubre cómo en España, hasta hace muy poco, ha tenido gran peso la enseñanza armónica basada en la práctica tradicional del bajo cifrado, como así puede comprobarse al consultar la mayoría de tratados españoles publicados hasta la fecha, práctica que se ha mostrado insuficiente en la formación integral del graduado en Música, como así exponen lo hechos que se relatan seguidamente. Afortunadamente, durante los últimos años, al amparo de las nuevas directrices de nuestro sistema educativo, ha ido apareciendo una serie de trabajos en el campo musical que ha supuesto nuevas vías en la investigación e innovación pedagógica, con el propósito de subsanar las deficiencias que se exponen más adelante.

La segunda parte de esta tesis, como no podía ser de otra forma, está dedicada al estudio dirigido que se realizó durante el curso 2010-11. Tal investigación se caracteriza por tener un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo). La información recabada, gracias a las distintas herramientas empleadas, fue, posteriormente, codificada y analizada con el programa AQUAD, e interpretada para la extracción de las pertinentes conclusiones.

Las conclusiones extraídas ofrecen motivos suficientes para la aplicación del modelo propuesto en esta tesis doctoral y, por tanto, para validar la hipótesis de partida.

Palabras clave: aprendizaje significativo, Armonía, proceso enseñanza-aprendizaje, enseñanzas musicales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ABSTRACT

This work discusses both the teaching of Harmony and the proposal for a model based on the theory of meaningful learning (developed by D. Ausubel, american psychologist). The reason for this proposal is based on the proven validity of this theory and the benefits brought by it in other fields of knowledge. Therefore, assuming that if we apply it in the Harmony syllabus design, we should have similar results, it was decided to proceed with this project.

This research begins with knowing the past and the present of music theory, particularly in regard to Harmony. At the end of this part, you can find out the importance of the teaching of Harmony based on the practice of figured bass in Spain so far. This fact can be verified by consulting the many treatises published to date in Spain. This dissertation provides enough data to claim that the traditional harmonic practice is insufficient for the music education.

Fortunately, in recent years, several works have come up in the field of music, under the new guidelines of our educational system, that have brought new ways of research and innovation in teaching in order to correct the deficiencies discussed in the following chapters.

The second part of this dissertation deals with research carried out during the school year 2010-11. This is characterized by a mixed study based on a qualitative and quantitative method. The information gathered through all the tools used, then was coded and analyzed with the software AQUAD, and considered to draw relevant conclusions.

These conclusions provide sufficient grounds for the application of the model proposed in this thesis and, therefore, to validate the initial hypothesis.

Keywords: meaningful learning, Harmony, teaching-learning process, musical education.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

1.1 INTRODUCCIÓN

Cada vez que he tenido que abordar la introducción de un trabajo, he sentido que estaba ante la parte más difícil de elaborar, pues es en ella donde uno expone sus propósitos más hondos y comparte las expectativas que se crearon antes de iniciar esta empresa −lo último que desea el autor es dejarse en el tintero cualquier detalle importante, o no ser lo suficientemente claro en la transmisión de sus ideas−. Esta ocasión no es menos. Numerosos han sido los puntos de vista desde los que he intentado abordar este cometido. Finalmente, me he decantado, quizás, por el menos ortodoxo: ni voy a realizar una crónica de los momentos claves de la teoría de la música como observador, ni voy a sintetizar y resumir todo lo que he de contar luego en una suerte de sinopsis. Desearía que se me permitiera la licencia de expresar mis intenciones como docente vocacional interesado en la búsqueda de la verdad, en la medida que me sea posible, por encima de mi rol temporal de doctorando, aún a riesgo de resultar poco formal en mi exposición. Es en este punto donde quisiera expresar mi pasión por la música, la creación musical y todo aquello que circunda al hecho artístico (incluidos sus fundamentos teóricos). La vía del conocimiento resulta apasionante, aunque también frustrante cuando uno desea estar en un estadio superior que aún no le corresponde.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esta tesis, más allá de ser la redacción de unos resultados en torno a una investigación al uso, significa muchas cosas más para su autor. En primer lugar, es la constatación de un hecho intuido no sólo por quien la defiende, sino también por parte de los miembros de la comunidad educativa de su entorno, lo que concierne a profesores y a alumnos por igual: la falta de eficacia en la enseñanza de la Armonía a través de modelos basados en el aprendizaje mecánico. En segundo lugar, este trabajo sirve para canalizar todos los intentos personales por cambiar la situación descrita anteriormente en forma de planteamientos pedagógicos, estrategias y actividades docentes, y materiales didácticos.

En la introducción del libro Fundamentos de Composición (Mas Devesa, 2007, p. 9) el que suscribe cita una de las anécdotas vividas como alumno que más impacto tuvieron en mi quehacer posterior como docente, al escuchar decir lo siguiente a uno de mis profesores:

> *«Señores, no esperen adquirir en este centro, ni en ningún otro, un completo conocimiento de las materias que aquí se imparten, sino la capacidad de entender cualquier libro relacionado con ellas.»*

Cuando asociamos la expresión "capacidad de entender" a la de "alumno", las implicaciones que se derivan de ello no son baladís. De por sí, que un alumno sea capaz de entender representa poseer un grado de madurez intelectual importante y la autonomía suficiente para poder seguir creciendo intelectualmente sin necesidad de más apoyo que la de un libro, lo que, por otra parte, implica haber superado esa fase de crisis que se da frecuentemente en la finalización de los estudios de grado ante el abismo posterior que se cierne delante suyo cuando el recién graduado ha de enfrentarse por sí mismo a los diversos problemas que se le plantean a partir de ese momento sin más auxilio que las decisiones tomadas en base a su formación. Desgraciadamente, una gran mayoría de estudiantes, al acabar sus estudios de música, empieza a ser consciente de las deficiencias de su formación, particularmente cuando aspira a un puesto laboral. Es en ese momento cuando muchos de ellos optan por subsanar esas lagunas por medio de clases particulares, cursillos, etc., circunstancia que podría haberse evitado si el graduado hubiera tomado conciencia de la importancia de adquirir una formación integral durante su etapa como estudiante. Entre los factores que determinan este mal, pueden citarse: los planteamientos didácticos a veces anquilosados en prácticas obsoletas, la frecuente infravaloración de todas aquellas asignaturas que no tengan que ver directamente con la práctica instrumental y la falta de motivación. Esta tesis va a centrar su atención en la obsolescencia de ciertas prácticas didácticas y en la mejora de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la propuesta de un modelo basado en el aprendizaje significativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La enseñanza musical en los Conservatorios en España se ha basado, fundamentalmente desde largo tiempo, en la formación de sus alumnos por medio de la clase magistral, método de enseñanza propio del paradigma conductista o tradicional, en el que el alumno se convierte en un ser pasivo que recibe una instrucción previamente programada por su profesor sin atender a sus características personales. Según Jorquera (2004, p. 12), *"el modelo tradicional sigue siendo ampliamente aplicado, por ejemplo en las clases magistrales, aunque introduciendo algunos matices de innovación respecto a los tiempos de sus orígenes."* De acuerdo a este método, la actividad didáctica se centra en el profesor y en los contenidos que éste transmite, siendo el alumno una figura de carácter pasivo. Asimismo, éste obvia –o simplemente deja en un segundo término–, como afirma Carr (2005, p. 27), que *"la capacidad de valorar algo por sí mismo es evidentemente una condición necesaria de la persona educada."*

Es un hecho observado por el colectivo de profesores de música responsable de la didáctica de las asignaturas teóricas, entre ellas Armonía, que la mayor parte de los alumnos de música, particularmente aquellos que se decantan por realizar los estudios de alguna especialidad instrumental, una vez graduados, demuestran un desconocimiento significativo de los contenidos trabajados en estas asignaturas. Dicho desconocimiento –generalmente, un profundo olvido- debiera preocupar a la comunidad educativa, del mismo modo que preocuparía a cualquier ciudadano el desconocimiento por parte de un cirujano de los fundamentos de la anatomía humana. Tengamos presente que toda carencia educativa imposibilita la formación integral del futuro profesional, perjudicando, en primer lugar, al propio músico, y, después, a la misma sociedad, especialmente cuando éste accede al sistema educativo como docente.

Por lo que respecta a la asignatura de Armonía, materia fundamental para el entendimiento de las relaciones entre los distintos elementos armónicos (acordes, tonalidades, etc.) y del lenguaje de los compositores, parte de culpa de tal fracaso radica en su didáctica. Gran parte de las actividades realizadas por los profesores –al igual que las propuestas por los libros de texto existentes– se encuentran anquilosadas en prácticas muy lejanas en el tiempo, excesivamente especulativas, y desconectadas

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

del contexto real musical merced a unos currículos –aún vigentes en un número considerable de conservatorios− diseñados según el paradigma conductista. Estas razones, junto con el hecho de que el alumno sólo muestra interés por aquellas materias de utilidad inmediata, son causas del diagnóstico realizado anteriormente. No obstante, cada vez son más los docentes que se inclinan por una enseñanza contextual en la que el alumno sea partícipe activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este modelo educativo, propio del paradigma constructivista, conocer el contexto que rodea al alumno es primordial para diseñar una estrategia educativa que tenga éxito.

El presente trabajo se fundamenta en el paradigma constructivista y en el desarrollo de una propuesta didáctica que fomente el aprendizaje significativo. Su axioma principal se asienta en la idea de que el conocimiento y el aprendizaje humano son consecuencia de la interacción continua del hombre con su entorno (Flórez, 1994). De acuerdo con el constructivismo pedagógico de Lev Vygotsky, la práctica educativa es de naturaleza social y, por tanto, el desarrollo cultural debe ser contextualizado (Coll y otros, 1995). Según Carr (2005, p. 133):

> *«La teoría del aprendizaje es incapaz de dar cuenta del significado porque el significado es un producto de la "finalidad racional", y tal racionalidad no se deja reducir por entero a la causalidad de estímulo y respuesta. Esta dificultad es precisamente la que intenta superar la llamada «psicología cognitiva», la cual se propone explicar de qué forma los procesos de construcción de significado articulan el entendimiento humano, permitiendo a los seres humanos percibir su experiencia de una forma significativa.»*

El modelo propuesto a continuación es activo, pues el alumno es partícipe de su propio aprendizaje con actividades que fomenten el descubrimiento y la experimentación (Mira, 2009).

El método a emplear para el desarrollo de esta asignatura ha tenido como pilares las siguientes cuatro acciones fundamentales (Flórez, 1994):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Parte de las ideas y esquemas previos del alumno.
2. Prevé el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental, a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos.
3. Confronta las ideas y preconceptos afines al concepto que se enseña.
4. Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relacionará con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia.

Para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que los conceptos que han de aprenderse tomen sentido gracias a la estructura conceptual previa mediante la creación de relaciones entre la experiencia anterior y la nueva. De esta filosofía surgen actividades creativas, como la composición de temas y su posterior armonización, en las que es necesario relacionar todo lo aprendido durante la estancia en las asignaturas que preceden a la enseñanza de Armonía, como Lenguaje Musical o la misma práctica instrumental.

La figura del profesor trasciende el arquetipo conductual para convertirse en acompañante y orientador del alumno. De este modo, la mayor parte de las actividades han sido prediseñadas con el objeto de que el alumno tuviera suficiente información proveniente de varios medios para superar los retos propuestos. Las actividades propuestas también han perseguido el objetivo ineludible de "aprender a aprender" en virtud del uso de estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

Con la presente investigación, he pretendido estudiar la situación pasada y actual de la didáctica musical teórica en la especialidad de Armonía, con el fin de realizar, posteriormente, una propuesta didáctica basada en una programación, un método y unos materiales didácticos alternativos que fomentaran el **aprendizaje significativo**. Esta propuesta didáctica se puso en práctica durante un curso escolar para su posterior evaluación, con la hipótesis de que finalmente sería valorada de forma positiva.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.2. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Es un hecho bastante extendido la escasa capacidad que posee un alto porcentaje de alumnos, tras su paso por las distintas instituciones educativas musicales, para manejar conceptos fundamentales del lenguaje musical absolutamente necesarios para la comprensión de la música en todas sus facetas. El resultado de ello es una brecha significativa entre la capacidad interpretativa y la intelectual. Una muestra de ello es la situación paradójica que se da cuando un alumno es capaz de interpretar obras de una gran dificultad técnica sin haber profundizado previamente en sus fundamentos conceptuales en virtud de la tradicional transmisión oral entre profesor y alumno centrada exclusivamente en aspectos técnicos interpretativos. El siguiente texto de Molina (2009, p. 6) es una muestra de esta realidad, afortunadamente, por otra parte, que tiende a desaparecer poco a poco con la aplicación de nuevas propuestas pedagógicas:

> *«Este problema se detecta a raíz de los resultados obtenidos en la evaluación inicial que se realiza a los alumnos de primer curso de la asignatura de improvisación en un Conservatorio Superior de Música al comienzo de cada curso académico con el fin de adaptar los contenidos curriculares a la realidad del aula. Se observan, por lo general, carencias elementales de conocimientos básicos y desarrollo de habilidades en torno a la capacidad de improvisación musical de los alumnos. Por una parte, se constata un conocimiento difuso de conceptos musicales sobre armonía y análisis musical y, por otra, un escaso –y en ocasiones nulo- conocimiento práctico del lenguaje musical.*
>
> *Los factores causales de esta realidad están estrechamente relacionados con la enseñanza musical recibida y ésta es, en última instancia, una consecuencia de la evolución de la pedagogía musical que ha acabado focalizando sus objetivos en el desarrollo de la técnica instrumental y la interpretación de partituras.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Mira (2006, p. 144), a su vez, apunta en la misma dirección, como se deduce del siguiente fragmento.

> *«El profesorado que se encuentra en estos momentos ejerciendo la docencia en Conservatorios o Escuelas de Música, se ha formado bajo las disposiciones del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, llamado «plan del 66», cuyo contenido curricular estaba basado esencialmente en proporcionar al alumnado una buena técnica instrumental, careciendo de formación en materias de naturaleza pedagógica.»*

Como se cita en el apartado de este trabajo dedicado a la normativa reguladora, los distintos documentos oficiales instan a la comunidad educativa (administración y centros educativos) para subsanar los hechos narrados anteriormente mediante la implantación de programas de formación permanente del profesorado, la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos, el desarrollo de proyectos que incluyan innovaciones curriculares, metodológicas, tecnológicas, didácticas y de organización de los centros docentes, el desarrollo de sistemas de evaluación del sistema educativo, etc.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tras todo lo expuesto, parece necesaria la realización de trabajos como éste que aporten al sistema educativo, en lo que se refiere al campo de las enseñanzas artísticas, nuevas vías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las palabras de Pérez-López (2010, p. 17) apoyan esta última idea.

> *«Nos encontramos en un período histórico en el que la investigación artística en España es, todavía en muchas disciplinas, entre ellas la música, un fenómeno muy joven y sobre el que descansan muchas expectativas.»*

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos perseguidos en la elaboración de esta tesis son los siguientes:

- Estudiar las características de la enseñanza teórica musical, particularmente en lo referido a la enseñanza de la Armonía, desde sus inicios hasta nuestros días. De este modo, podrá entenderse porqué se ha llegado al punto en el que se encuentra su enseñanza. Asimismo, se adquiere una visión global de la evolución de la Teoría de la Música – y, por tanto, de la Armonía – a lo largo de los siglos.
- Conocer los fundamentos de la teoría del aprendizaje significativo. Resulta necesario tener un conocimiento profundo de dicha teoría con el objeto de fundamentar correctamente este modelo en ella.
- Diseñar una propuesta didáctica para aplicarla en la asignatura de Armonía, basada en los principios del aprendizaje significativo. Una vez que se hayan conocido las bases de esta teoría pedagógica, es momento de construir un modelo de enseñanza-aprendizaje de la Armonía que se base en sus principios para la comprobación de sus eficiencia cuando sea aplicado durante el curso académico elegido para la realización de esta investigación.
- Desarrollar los materiales didácticos necesarios para la aplicación del modelo propuesto. La inexistencia de un modelo de enseñanza de la Armonía basado en el aprendizaje significativo hace forzoso el desarrollo de materiales didácticos para cumplir los objetivos de este trabajo.
- Realizar la experiencia práctica del método propuesto. Su aplicación debe proporcionarnos los datos suficientes para valorar posteriormente su validez.
- Evaluar la propuesta didáctica realizada. Tras la recogida de datos, llegará el momento de valorar el efecto de la aplicación de la propuesta didáctica realizada y basada en la teoría del aprendizaje significativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.4 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Según la opinión de un considerable número de especialistas en el campo de la Educación, la aplicación correcta de la teoría del aprendizaje significativo reporta múltiples beneficios en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Numerosas son las experiencias realizadas en diversas áreas educativas que avalan dicha afirmación. Atendiendo a estos precedentes, se formula la siguiente hipótesis:

Los resultados de la investigación deben apoyar el valor de la teoría del aprendizaje significativo en la enseñanza de la asignatura de Armonía.

Para verificar esta afirmación, será necesario comprobar que el alumno ha desarrollado su capacidad para aprender contenidos conceptuales (conceptos teóricos propios de Armonía, como los conceptos de plan tonal, modulación, regionalización, intercambio modal, etc.), procedimentales (conjunto de acciones ordenada dirigido a la consecución de los objetivos marcados por la programación de Armonía, como la armonización melódica, el análisis armónico, etc.) y actitudinales (contenidos que responden al aspecto valorativo del conocimiento, al compromiso personal y social que implica el saber, como la reflexión sobre el hecho creativo, el trabajo cooperativo, etc.).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La **hipótesis** planteada a contrastar con los resultados de la investigación es: La propuesta didáctica basada en la teoría del aprendizaje significativo va a ser valorada positivamente, ya que incide en el desarrollo de las destrezas relacionadas con la armonía y mejora la eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 RESEÑA DE TRABAJOS PREVIOS Y BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Ya han pasado muchas décadas desde que la teoría sobre el aprendizaje significativo diera sus primeros pasos, dentro del campo de la Psicología de la Educación, de la mano de su ideólogo David Ausubel durante la década de los años sesenta. Dicha teoría ha sufrido ulteriores desarrollos gracias a las contribuciones de otros tantos teóricos y psicólogos cognitivos que han supuesto su consolidación dentro del paradigma cognitivo como una de las teorías de mayor reconocimiento y difusión en virtud de su demostrada coherencia y eficacia. Es por ello que el objetivo de este trabajo no sea demostrar su valía en la enseñanza de la Armonía (parte integrante de la Teoría de la Música), sino emplear sus fundamentos en una propuesta didáctica que suponga un aumento de la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asumiendo como comprobada la fiabilidad de dicha teoría, se hace necesario, al menos, mencionar aquellas experiencias que, al igual que la que se expone en este trabajo, se fundamentaron en las ideas de Ausubel y sus seguidores, y que representan un apoyo esencial en el diseño de la presente propuesta didáctica y en su aplicación posterior. Lamentablemente, la búsqueda de experiencias en el ámbito de la educación musical, principalmente en lo que concierne a las enseñanzas de régimen especial en España, ofrece un panorama ciertamente desolador (Galera y Pérez Ceballos, 2008), no sólo en lo que respecta a la aplicación de la teoría de Ausubel, sino también en lo pertinente a cualquier rama de la didáctica musical que requiera una mínima investigación científica. Zaldívar (2005, p. 27) así lo describe al señalar que *"los estudios superiores musicales […] se encuentran en una fase previa, donde la investigación sólo figura como una actividad fomentable —según la LOPEG, de 1995— pero no exigible ni evaluable."* Por otra parte, Rodríguez-Quiles (2000, p. 1) señala:

> *«Trabajar en cualquier aspecto de la Música suele ser tarea harto compleja. El hecho, por ejemplo, de que la psicología de la música esté*

aún en sus albores como ciencia no es casual. Menos aún lo es que en la España de hoy se sigan considerando «modernos métodos de educación musical» aquéllos que otros países europeos vieron nacer en las primeras décadas de este siglo que ya se nos va. Este dato es preocupante por sí mismo: ¿cómo es posible que se piense que no ha ocurrido prácticamente nada en educación musical a lo largo de casi un siglo (sin remontarnos más atrás en el tiempo)? ¿No será más bien que no se ha reflexionado seriamente sobre ello?»

A pesar de ello, de vez en cuando se produce algún intento tímido de cambio, por parte de algún espíritu inquieto, que rompe con esta tendencia. Por otra parte, este hecho no sorprende a aquellos miembros de la comunidad educativa musical que, acostumbrados -cuando no forzados- hasta épocas muy recientes a ocupar posiciones retrasadas en cuanto a la innovación pedagógica y a la investigación didáctica en relación con otras Ciencias, han tomado conciencia de la necesidad de introducir los avances pedagógicos, principalmente dados en el ámbito de las enseñanzas obligatorias, también en el espacio de la educación musical. Según Zaldívar (2005), no obstante, parece que este colectivo aletargado, sin ningún género de duda, desde la misma institucionalización de las enseñanzas musicales a principios del siglo XIX, ha empezado a despertar, primero, ante la manifiesta obsolescencia de sus metodologías anquilosadas y habitualmente transmitidas oralmente de profesor a alumno — en ocasiones, de carácter endémico en cuanto a ámbito geográfico—, y, segundo, gracias al empuje reciente de los cambios acontecidos en la renovación del sistema educativo en España y a los producidos en la confección del marco supranacional conocido como Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, el advenimiento de las nuevas tecnologías y las nuevas redes de comunicación, como Internet, han favorecido el intercambio de información, experiencias docentes y nuevas ideas pedagógicas entre los miembros de la comunidad educativa internacional.

Como muestra de lo expuesto hasta el momento, baste decir que han sido rastreadas las siguientes fuentes en línea con un resultado, en lo que concierne a la didáctica de la música en los conservatorios, y que se reduce al hallazgo de las tesis doctorales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"El lenguaje musical y su enseñanza en los conservatorios. Concreciones didácticas y repercusiones en la formación de los profesores" (Perandones, 2005), "Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje" (Mira, 2006), "Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado elemental de música" (Lozano, 2007), "Una relación dialógica improbable: Edgar Morin/Heinrich Schenker. Hacia una teoría de la complejidad musical para el sistema tonal" (Iniesta 2009), "Estudio comparativo de tres propuestas didácticas de contrapunto no tonal en el siglo xx: la técnica atonal de Julien Falk, el contrapunto disonante de Charles Seeger y el contrapunto dodecafónico de Ernst Krenek" (Fernández Vidal, 2010) y "Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op.25 de Chopin" (Molina, 2010). En cuanto a la aplicación del aprendizaje significativo en la enseñanza de la Armonía, el resultado de la búsqueda de trabajos en esta dirección ha sido nulo. Las fuentes empleadas han sido:

1. ERIC. Base de datos bibliográfica del *Educational Resources Information Center US Department of Education* en la que se encuentran reseñas sobre artículos de revistas, congresos, documentos oficiales, tesis, informes, audiovisuales, bibliografías, directorios, libros y monografías especializados en Ciencias de la Educación.
2. FRANCIS. Base de datos de DICE (Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas).
3. REDIRIS. Red académica y de investigación española y proporciona servicios avanzados de comunicaciones a la comunidad científica y universitaria nacional.
4. TESEO. Base de datos de Tesis Doctorales del MEC.
5. BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES. Base de datos
6. UNED. Biblioteca virtual de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
7. NETWORKED DIGITAL LIBRARY OF THESES AND DISSERTATIONS. Organización dedicada a promover la adopción, creación, uso, divulgación y preservación de tesis electrónicas y disertaciones.
8. COMPLUDOC. Contiene las reseñas de los artículos publicados en una selección de más de mil revistas científicas, en su mayoría españolas, analizadas en la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

9. TDR (TESIS DOCTORALES EN RED). Base de datos que contiene tesis doctorales leídas en las universidades de Cataluña y en otras comunidades autónomas.

Por otra parte, las revistas especializadas en pedagogía en España tampoco han proporcionado resultados positivos en esta área tan concreta y peculiar de la Educación. Entre las consultadas, destacan en el ámbito estrictamente musical MÚSICA Y EDUCACIÓN, RELAFARE, LEEME y QUODLIBET, y en el ámbito pedagógico general CUADERNOS DE PEDAGOGÍA, INVESTIGACION Y EXPERIENCIAS DIDACTICAS, ENFOQUES EDUCATIVOS, ODISEO y REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA.

De hecho, en las tesis mencionadas arriba ya se comenta la situación en cuanto a la inexistencia de trabajos previos de gran calado sobre didáctica musical en las enseñanzas de régimen especial. A pesar de que las citadas tesis se refieren a la didáctica en otras disciplinas musicales, es inevitable encontrar un cierto paralelismo entre esos trabajos y éste. Las citas siguientes son descripciones de una realidad que ha vuelto a constatarse en la elaboración de este trabajo.

> *«Visitamos bibliotecas y librerías de música, museos de instrumentos musicales, realizamos todas las búsquedas posibles aprovechándonos de un medio tan a nuestro alcance como la red Internet, entrevistamos a profesores de clarinete, etc. Queríamos encontrar cualquier trabajo de investigación, tesis, libro, artículo, etc., que pudiera ofrecernos algún indicio acerca de la enseñanza de este instrumento en ese grado. Todo ello, con la finalidad de recopilar la mayor información posible y situar la enseñanza del clarinete en el grado elemental en la actualidad.*
>
> *Estas investigaciones las comenzamos a realizar en España pero, en seguida, nos dimos cuenta que nos iba a resultar muy difícil poder encontrar algo verdaderamente interesante. Las únicas bibliotecas de música que existen en nuestro país están en Madrid y Barcelona y el único museo de instrumentos en Barcelona y los datos que encontramos allí sobre el tema fueron muy escasos. Las demás bibliotecas que se*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

encuentran en los conservatorios de música casi nada pudieron aportarnos.» (Lozano, 2007, p. 30)

«[…] *se realiza una búsqueda general de las tesis realizadas sobre didáctica musical instrumental para saxofón en su grado elemental* […].

Los resultados han sido nulos, no solamente en cuanto a trabajos específicos sobre didáctica musical para saxofón en su grado elemental, sino también en cuanto a trabajos de didáctica musical instrumental general.» (Mira, 2006, p. 24)

Por el contrario, cuando la búsqueda de información no se circunscribe al ámbito de las enseñanzas musicales de régimen especial, sino que se amplía al ámbito de la educación obligatoria (primaria y secundaria), tanto en música como en otras asignaturas, el número de fuentes bibliográficas aumenta considerablemente. Como muestra ilustradora de esta situación, baste citar a Galera y Pérez (2008, p. 12) que concluyen diciendo en su artículo sobre la investigación musical en la base de datos ERIC lo siguiente:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

«En relación a los descriptores analizados en los artículos estudiados, los resultados muestran que el interés investigador está centrado en temas de investigación ligados a aplicaciones en el aula, y no aparecen otros que son esenciales para el desarrollo de la Educación Musical, como la percepción, las aptitudes, etc. Incluso en relación con el alumnado, los temas tratados, si bien son importantes, no son decisivos a la hora de presentar mejoras sustanciales para la enseñanza de la música. El Área sigue mostrando un gran déficit de líneas de investigación claras y específicas.

Por todo lo expuesto se considera necesario que las instituciones académicas desarrollen una investigación básica en Educación Musical, promuevan la creación de grupos de investigación con líneas concretas de

trabajo, faciliten su continuidad y valoren preferentemente a los investigadores con publicaciones en una misma línea de investigación.»

A continuación, se enumeran las referencias que han sido más relevantes en la confección de esta tesis de doctorado. Todas ellas vienen clasificadas de acuerdo a la temática a la que aluden.

Sobre el aprendizaje significativo

En primer lugar, conviene destacar aquellas que informan acerca de la teoría del aprendizaje significativo, así como de las diferentes estrategias disponibles a su servicio.

Las distintas publicaciones de Ausubel, Novak y Gowin, por separado o en conjunto, son referencias obligadas para el conocimiento de las bases generales de la teoría del aprendizaje significativo. Igualmente, en el ámbito iberoamericano, destacan autores como Ballester y Moreira, responsables de la difusión de dicha teoría en nuestro país. Ambos disfrutan de un buen número de colaboradores y seguidores. Prueba de ello es la existencia de un portal web dedicado a la divulgación de la teoría de Ausubel por medio del ofrecimiento generoso de recursos de toda índole (artículos, ensayos, entrevistas, materiales docentes, experiencias, etc.). Asimismo, esta web sirve de foro de encuentro y comunicación para todo aquel que quiera basar su práctica docente en esta teoría. Su dirección es http://www.aprendizajesignificativo.com.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Otro de los libros básicos para la fundamentación teórica de esta tesis es el redactado por Joyce y Weil (2008) acerca de la enunciación y descripción de los modelos generales de enseñanza de mayor uso en la actualidad, como veremos en el apartado correspondiente.

Además, el libro de González García (2008) ha sido una herramienta sustancial en el conocimiento de dos de las estrategias más populares del aprendizaje significativo: el

mapa conceptual y el diagrama V. Gracias a esta referencia, junto a otras enumeradas en el apartado final dedicado a las referencias bibliográficas y documentales, ha sido posible desarrollar toda una batería de mapas y diagramas epistemológicos al servicio de la propuesta docente defendida en el presente trabajo.

Sobre los precedentes y estado actual de las enseñanzas musicales

Para comprender el estado actual de la cuestión en torno a las enseñanzas musicales y, más concretamente, sobre la enseñanza de la Armonía, ha sido necesario recurrir a las fuentes bibliográficas existentes —también escasas— que informan sobre esta cuestión.

La más importante de ellas, por su especificidad, ha sido el libro editado por Christensen (2002) a partir de una selección de ensayos de diversos autores sobre la historial de la Teoría de la Música Occidental. En esta línea, también se ha de reseñar la publicación de Rainbow (2009) dedicada a referenciar algunos de los tratados teóricos de más calado en el ámbito británico durante los últimos cuatro siglos.

Ambos textos, en inglés, como era de imaginar, obvian lo acontecido al respecto en España, razón por la cual ha sido necesaria una concienzuda búsqueda, en la mayoría de las veces infructuosa, de la que se han extraído los valiosos escritos de Perelló (2003) y Serrallach (1989).

Referente a la situación actual, deben mencionarse a Colwell (2002), por su *handbook* sobre la investigación en la enseñanza y el aprendizaje musical, a Jorquera (2004), por su artículo sobre métodos históricos y activos en educación musical, y, por último, a Díaz (2007), por su libro dedicado a enumerar y describir las aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical empleadas en la actualidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Sobre el empleo de TIC

Como no podía ser de otra forma, no se podía obviar en este trabajo la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación como herramienta de gran interés para la puesta en práctica de la presente propuesta didáctica. La inmensa mayoría de los documentos encontrados sobre este asunto son de tipo digital y pueden encontrarse en distintas publicaciones electrónicas, como RED DIGITAL del CNICE y LEEME del portal REDIRIS. De entre todas ellas, destacan los artículos y escritos de Cabero (1998, 1999 y 2000), Fuertes (2000), García (2008) y Vera (2002 y 2004).

Sobre los materiales didácticos

En cuanto a materiales didácticos manejados para el diseño de la propuesta expuesta en esta tesis, destacan las siguientes referencias.

Piston (1995) es el autor de uno de los tratados de Armonía más conocidos del planeta. A pesar de que la primera edición se publicó en 1941, este tratado no ha perdido actualidad debido a su planteamiento basado en la contextualización de contenidos, lo que le ha supuesto convertirse en una verdadera referencia bibliográfica, no sólo para los especialistas de Armonía, sino también para cualquier músico profesional del mundo.

Los respectivos tratados de Armonía de Kostka (2008), Gauldin (2004) y Roig (2010) son dignos sucesores del texto de Piston, pues siguen en la misma línea de desarrollo expositivo y didáctico, aunque con unos enfoques y formatos más actuales. Todos ellos, basados en la contextualización de contenidos, son una alternativa a las viejas tradiciones europeas (denominadas escuelas francesa y alemana) sobre la enseñanza de la Armonía.

Al margen de los tratados especializados en la enseñanza de la Armonía, conviene destacar el libro de texto elaborado por Benward y White (1993) cuyo contenido versa

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

sobre los distintos aspectos y elementos más característicos del lenguaje musical de cada época histórico-musical.

Sobre la legislación concerniente al sistema educativo en España

Finalmente, se han de citar las fuentes referidas a la legislación vigente y que, evidentemente, han sido tomadas en cuenta con el fin de diseñar la propuesta didáctica que se expone más adelante dentro del marco educativo actual. Éstas tienen como punto de partida la Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y punto final el Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del *Consell*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la *Comunitat Valenciana*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.2 NORMATIVA REGULADORA

2.2.1 Introducción

El objetivo de este primer apartado no es otro que extraer de los distintos documentos oficiales que regulan las enseñanzas artísticas musicales en la actualidad aquellas menciones o indicaciones que apoyan e instan a la investigación en el terreno de la innovación pedagógica y, por tanto, a la aplicación de nuevos modelos de enseñanza, como el que se propone en este trabajo. De este modo, la propuesta didáctica expuesta aquí no sólo encontrará amparo en el ámbito pedagógico, sino también en el institucional, lo que debe suponer un acicate para todos aquellos docentes que persiguen la mejora de su labor docente por medio de la renovación de sus propuestas didácticas y metodológicas.

En ningún caso ha de interpretarse este apartado como una descripción pormenorizada del sistema educativo que vio la luz tras la entrada en vigor la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Por otra parte, la intención de dicho apartado tampoco es excluir aquellas enseñanzas musicales situadas fuera de los conservatorios. La renovación pedagógica, sólo deseable cuando signifique realmente la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, debe alcanzar todos los niveles educativos y extenderse por todos los centros docentes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Se toma como punto de partida la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, pues dicha ley representa la primera piedra sobre la que se asienta el sistema educativo general actual. Además, se citan aquellos documentos oficiales recientes que establecen las bases para la ordenación de los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y regulan las enseñanzas artísticas superiores. Todos las referencias legislativas de tipo autonómico se circunscriben al ámbito de la Comunidad Valenciana, como muestra del desarrollo ulterior que sufrieron las normas estatales en las respectivas comunidades autónomas. En el presente documento se omiten referencias al resto de comunidades con el fin de evitar que éste adquiera unas dimensiones desmedidas.

2.2.2 LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Con esta ley, se percibe un cambio favorable en cuanto a consideraciones de tipo pedagógico. En los documentos oficiales previos, podían encontrarse, de largo en largo, referencias escuetas sobre la necesidad de que los centros fomentaran la autonomía y la investigación pedagógicas. A partir de esta ley, se hace más hincapié en esta cuestión y se realza la función investigadora y pedagógica del docente en la enseñanza musical, como a continuación podrá comprobarse.

En el Capítulo I del apartado Preliminar se mencionan los principios que rigen el nuevo sistema educativo, así como los fines perseguidos por el mismo. En el Título III, Capítulo I, se especifican las funciones del profesorado. De esta ley, se han extraído aquellos párrafos más interesantes que tienen relación con la renovación e innovación pedagógicas.

PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios.

«El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira en los siguientes principios:

a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

[…]

d) La concepción de la educación como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.

f) La orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores.

g) El esfuerzo individual y la motivación del alumnado.

[…]

n) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.»

Artículo 2. Fines.

1. «El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[…]

d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.

[…]

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

[…]

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

[…]

2. Los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.»

TÍTULO III

Profesorado

CAPÍTULO I

Funciones del profesorado

Artículo 91. Funciones del profesorado.

1. «Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[…]

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

[…]

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.»

2.2.3 REAL DECRETO 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Este Real Decreto hace referencia al currículo del grado profesional de música.

2.2.4 LEY 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la *Comunitat Valenciana*.

En su título preliminar se establece el objeto de esta ley. El resto del documento gira en torno a la ordenación de los centros superiores de Enseñanzas Artísticas y a la creación del ISEACV.

> *1. «El objeto de la presente ley establece la ordenación de los centros públicos que imparten enseñanzas artísticas superiores, entre las que se encuentra la enseñanza superior de música, y la creación de una entidad autónoma que organice, en régimen de autonomía, las Enseñanzas artísticas superiores en la Comunitat Valenciana.*
> *2. Dicha ordenación se inserta en el contexto europeo de la formación superior y en colaboración con el sistema universitario valenciano, y se enmarca en las atribuciones que en materia de educación confiere el ordenamiento jurídico vigente a La Generalitat en el ámbito del grado superior de las enseñanzas artísticas.»*

2.2.5 REAL DECRETO de 23 de octubre de 2009 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Los siguientes fragmentos extraídos de este Real Decreto explicitan su contenido y su propósito en referencia a la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

«La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, regula de forma específica en sus artículos 54 a 58 las enseñanzas artísticas superiores señalando como tales, entre otros, los estudios superiores de música y de danza […].

El artículo 46.2 de esta Ley establece que la definición del contenido y de la evaluación de las enseñanzas artísticas superiores se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo, con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Universidades […].

El presente Real Decreto, siguiendo los principios sentados por la citada Ley, ordena las enseñanzas artísticas superiores desde la doble perspectiva de su integración en el sistema educativo y el planteamiento global del conjunto de las enseñanzas artísticas, dota a las mismas de un espacio propio y flexible en consonancia con los principios del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Con este fin se propone un cambio estructural basado en la flexibilidad en la organización de la enseñanza y la renovación de las metodologías docentes, cuyo objetivo se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.»

2.2.6 REAL DECRETO 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Como se ha hecho anteriormente con otros documentos, vuelven a extraerse aquellos párrafos que hacen mención de la autonomía, investigación e innovación pedagógicas.

Como podrá comprobarse, las indicaciones de este real decreto son más explícitas en este sentido.

Artículo 2. Centros de enseñanzas artísticas superiores de Música.

[…]

2. «Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía pedagógica, de organización y de gestión de la que disponen estos centros para el ejercicio de sus actividades docentes, interpretativas, investigadoras y de difusión del conocimiento, a fin de garantizar el cumplimiento de sus funciones como centros educativos superiores del Espacio Europeo de Educación Superior.

3. Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

[…]

Disposición adicional segunda. *Formación del profesorado.*

1. *«Las Administraciones educativas propiciarán planes de formación del profesorado, relativos al conocimiento de los principios básicos, la estructura, la organización, las nuevas metodologías y los sistemas de evaluación e investigación correspondientes al Espacio Europeo de Educación Superior.»*

[…]

ANEXO I

Competencias transversales del Graduado o Graduada en Música

«Al finalizar sus estudios los Graduados y Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias transversales:

Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.
Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.
Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.»

[…]

Competencias generales del Título de Graduado o Graduada en Música

«Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduadas en Música deben poseer las siguientes competencias generales:

Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.

Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.

Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato pero con atención a su dimensión global.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.

Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.

Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.»

Competencias específicas del Título de Graduado o Graduada en Música en la especialidad de Pedagogía

«Al finalizar sus estudios los Graduados o Graduadas en Música en la especialidad de Pedagogía deben poseer las siguientes competencias específicas:
Comprender y explicar los fundamentos en pedagogía musical contemporánea, tanto en el área de conocimientos sistemáticos como en su aplicación, y saber fundamentar en ellos la reflexión crítica de la actuación educativa musical propia y ajena.

Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías.

Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados que la práctica de la educación musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Implicarse activamente en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo y asumir la responsabilidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.

Diseñar y llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación educativa sobre alumnos, profesores, programas e instituciones y basar en sus resultados la planificación de la mejora educativa.

Diseñar, realizar y evaluar una investigación en educación musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.»

2.2.7 DECRETO 48/2011, de 6 de mayo, del *Consell*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la *Comunitat Valenciana*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El presente decreto tiene como objeto establecer el marco necesario para que los centros propongan los planes de estudio de los distintos grados en enseñanzas artísticas superiores. Dichos planes:

«[…] *se configuran desde el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, y se fundamentan en la adquisición de competencias por parte del alumnado, en la aplicación de una nueva metodología de aprendizaje, en la adecuación de los procedimientos de evaluación,* […] *y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.»*

Asimismo, en referencia al profesorado, dentro de la segunda disposición adicional, se establece que *"el ISEACV, a propuesta de los centros, propiciará planes de formación*

del profesorado, relativos al conocimiento de […] *nuevas metodologías* […] *correspondientes al Espacio Europeo de Educación Superior."*

2.2.8 ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la *Conselleria* de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música.

El siguiente apartado tiene como fin informar al lector acerca del marco legislativo regulador la enseñanza de la asignatura de Armonía en el Grado Superior. El siguiente apartado recorre la normativa reguladora vigente acerca de las enseñanzas artísticas, centrándose particularmente en la de Música.

La Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la *Conselleria* de Educación y Empleo establece y autoriza los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV (Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana), conducentes a la obtención del título de Graduado en Música.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dicha Orden se basa a su vez en el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, según el cual (artículo 7.2) las administraciones educativas tienen la competencia para aprobar los planes de estudio para cada título.

Por su parte, el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado de Música que fueron establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

En cuanto a la Comunidad Valenciana, el Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del *Consell*, establece el marco normativo para la implantación de los planes de estudio correspondientes a los títulos oficiales de graduado en las diferentes enseñanzas

artísticas superiores, y, además, señala, en su artículo 7, *"que los centros impartirán las especialidades e itinerarios que expresamente les sean autorizados, organizando el plan de estudios de conformidad con lo establecido en esta norma."*

Por último, el artículo 2 del Decreto 82/2009, de 12 de junio, del *Consell*, por el que se aprueban los Estatutos del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana (ISEACV), integra, en dicha entidad, los centros superiores de enseñanzas artísticas enumerados en el Anexo II, entre los cuales figuran los conservatorios superiores de música existentes.

En lo que respecta a la asignatura de Armonía, ésta, dentro de las especialidades de Dirección, Interpretación, Musicología y Pedagogía, e inmersa dentro de la materia Lenguajes y técnicas de la música, pasa a denominarse Práctica Armónico-contrapuntística, mientras que en la especialidad de Composición sigue conociéndose con el nombre de Armonía y pertenece a la materia de Composición e Instrumentación.

En el caso de la asignatura Práctica Armónica-contrapuntística, la Orden 24/2011, de 2 de noviembre, establece las siguientes indicaciones para cada uno de los dos cursos:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Práctica Armónico-contrapuntística	
Ratio	1/10
Competencias	• Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora. • Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente. • Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza. • Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.

	• Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal. • Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. • Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional. • Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional. • Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical. • Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional. • Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos. • Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica. • Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música. • Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.
Descriptores/Contenidos	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal. Práctica instrumental (al piano preferiblemente) de la materia estudiada. Análisis

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	armónico de obras representativas de los siglos XVIII y XIX. Realización escrita de trabajos estilísticos y libres vocales e instrumentales.
ECTS	4

En cuanto a la asignatura Armonía, la Orden 24/2011, de 2 de noviembre, establece las siguientes indicaciones para cada uno de los tres cursos:

Armonía	
Ratio	1/4
Competencias	• Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora. • Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente. • Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza. • Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación. • Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal. • Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos. • Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional. • Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.
- Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultural, y su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.
- Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.
- Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación.
- Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.
- Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional.
- Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.
- Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

especialidad, pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.

- Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.
- Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.
- Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.
- Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.
- Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.
- Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.
- Conocer los principales repertorios de la

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	tradición occidental y de otras músicas, y adquirir la capacidad de valorar plenamente los aspectos expresivos, sintácticos y sonoros de las obras correspondientes. • Adquirir la formación necesaria para reconocer y valorar auditiva e intelectualmente distintos tipos de estructuras musicales y sonoras. • Interpretar analíticamente la construcción de las obras musicales en todos y cada uno de los aspectos y niveles estructurales que las conforman. • Dominar las técnicas y recursos de los principales estilos compositivos históricos y recientes. • Desarrollar el interés, capacidades y metodologías necesarias para la investigación y experimentación musical. • Conocer las tendencias más recientes en distintos campos de la creación musical.
Descriptores/Contenidos	Elementos y procedimientos armónicos relativos al sistema tonal y evolución de la armonía en la música posterior al mismo. Realización escrita de trabajos estilísticos y libres vocales e instrumentales. Práctica instrumental (al piano preferiblemente) de la materia estudiada.
ECTS	4

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

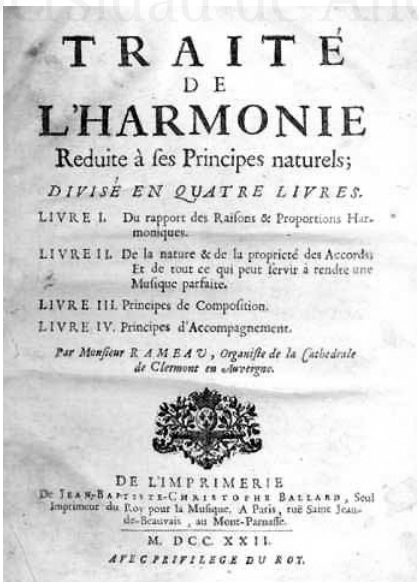
2.3 TEORÍA DE LA MÚSICA Y SU ENSEÑANZA: UN POCO DE HISTORIA

2.3.1 Introducción

La primera publicación de un tratado de armonía data de 1722. Se trata del célebre *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* (Tratado de Armonía reducida a sus principios naturales) del compositor y teórico musical francés Jean-Philippe Rameau (1683-1764). Por consiguiente, podría decirse que la Armonía, como materia perteneciente a la Teoría de la Música, nació en aquel mismo instante. No obstante, esta efeméride viene precedida de un largo camino colmado de ideas procedentes de diversas y numerosas culturas. Los conceptos e ideas de la teoría musical que actualmente aceptamos como incuestionables no siempre tuvieron tal consideración. De hecho, algunas de las creencias pasadas sobre la Música, hoy en día, están relegadas a los libros de historia, pues fueron el fruto de un pensamiento esotérico, o, en el mejor de los casos, de índole meramente matemática. Este apartado, pues, tiene el objetivo de recorrer la historia de la Música con el fin de comprender el origen y desarrollo de la Teoría de la Música y, por tanto, del advenimiento de la Armonía en el siglo XVIII y su posterior evolución hasta nuestros días como materia consolidada en las enseñanzas musicales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.1 Edición original del Traité de l'harmonie de Rameau de 1722



TRAITÉ
DE
L'HARMONIE
Reduite à ſes Principes naturels;
DIVISÉ EN QUATRE LIVRES.
LIVRE I. Du rapport des Raiſons & Proportions Harmoniques.
LIVRE II. De la nature & de la propriété des Accords Et de tout ce qui peut ſervir à rendre une Muſique parfaite.
LIVRE III. Principes de Compoſition.
LIVRE IV. Principes d'Accompagnement.
Par Monſieur RAMEAU, Organiſte de la Cathedrale de Clermont en Auvergne.
DE L'IMPRIMERIE
De JEAN-BAPTISTE-CHRISTOPHE BALLARD, Seul Imprimeur du Roy pour la Muſique, A Paris, rue Saint Jean-de-Beauvais, au Mont-Parnaſſe.
M. DCC. XXII.
AVEC PRIVILEGE DU ROY.

Fuente: Perteneciente al dominio público.
Descargado de books.google.com

2.3.2 En la forja de la Antigüedad

El término "armonía" se ha utilizado a lo largo de la historia desde la antigua Grecia con diversos significados. Artaza (2000, p. 17) menciona al musicólogo francés Edmond de Coussemaker (1805-1876), según el cual, *"el concepto de armonía para los griegos consistía en la disposición o el encadenamiento de los sonidos considerados como la relación melódica formada con su agudo o con su grave."* Obviamente, nada tiene que ver este concepto con el actual, que, en palabras de Molina, Cabello y Roca (2000a, p. 12), es un concepto inmenso que:

> *«*[…] *en sentido amplio,* […] *sirve para designar la organización interna de cualquier sistema, musical o no. Así podríamos hablar de la armonía del universo o de la armonía de un ecosistema. En sentido estricto se limita al sistema tonal y a los sistemas basados en relaciones sonoras verticales y la definimos como arte y ciencia que estudia la formación de los acordes y las relaciones que se establecen entre ellos.»*

Por tanto, hemos de ser conscientes de que las referencias a este término en los sucesivos apartados se refieren, mientras no se diga lo contrario, como Molina, Cabello y Roca afirman, a su sentido más amplio y no al específico con el que nos identificamos en la actualidad.

Curiosamente, empezaremos nuestro recorrido mencionando a Pitágoras (s. VI a.C.), cuya teoría acerca de la expresión de los intervalos de música como una relación de números enteros ejerció gran influencia en la fundamentación del tratado de Rameau cerca de 2200 años después. Su principal contribución a la teoría musical procede de su interés por los fenómenos acústicos mediante la experimentación con el monocordio. A través de este instrumento formado por una cuerda, llegaron a descubrirse relaciones entre los distintos intervalos musicales y la división de su cuerda según números enteros (por ejemplo, la 8ª justa correspondía a la proporción 2:1 y la 5ª justa a la 3:2), lo que representaba la existencia de una organización numérica en la naturaleza del sonido que encajaba a la perfección en su *Armonía de las esferas.*

> *«La doctrina pitagórica de la Armonía de las Esferas es la quintaesencia de la belleza en la explicación pitagórica del Cosmos divino armonizado de forma fascinante por la concordancia de las proporciones aritméticas y musicales, que extrapoladas al universo entero determinarían que los cuerpos celestes debían emitir en sus movimientos unos tonos musicales armoniosos cuya combinación producía una maravillosa melodía permanente: "La Música de las Esferas".»* (González Urbaneja, citado en http://divulgamat.ehu.es/weborriak/historia/MateOspetsuak/Pitagoras10.asp)

Gracias a la idea de que la música, en virtud de su relación con lo numérico, entroncaba con el orden universal y, por tanto, ejercía su influencia en los hombres, nació la necesidad de incluirla en la educación con el fin de evitar de que sirviera a fines moralmente reprobables. En este sentido, Platón (428-348 a.C.) profundizó en la estética y ética de la música. Artaza, refiriéndose al pensamiento de Platón sobre la música, dice:

> *«El objeto de la música no puede ser el de mera distracción, sino el de una educación armónica de perfeccionamiento del alma. El papel primario de la música es el pedagógico, ya que cada melodía, ritmo o instrumento ejerce un efecto propio de la naturaleza moral del hombre, y por ello, también en el estado. La buena música ayuda al bienestar de la República, la mala, lo destruye. Por eso, la música buena y útil, debe estar estrechamente vinculada con las normas de conducta moral, y recogida por ellas.»* (Artaza, 2000, p. 26)

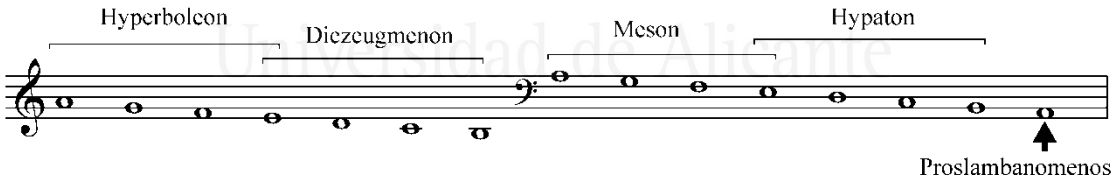
De hecho, sobre la base de estas ideas, y de la mano de los legisladores Licurgo y Solón, el Estado pasó a ser responsable de la educación musical con el propósito de salvaguardar el bienestar y el orden moral de la República (Pérez, 2002). La idea aceptada —entre otros, por Platón y Aristóteles (384-322 a.C.)— de que la música influía en el ánimo de los hombres condujo a la formulación de la teoría del *ethos*, según la cual cada uno de los modos del sistema musical griego poseía una cualidad

ética propia. A partir de estas ideas, afirma Michels (1997, p. 175), deviene el nacimiento de la teoría musical:

> *«Se inicia entonces, con bríos renovados, la teoría, sobre todo con el discípulo aristotélico, Aristóxeno de Tarento (354-300), quien, en contraposición a los pitagóricos, no se remite al número, sino a la experiencia auditiva. Le siguen Euclides de Alejandría (hacia 300 a.C.) y numerosos teóricos , quienes trataron los problemas de la armonía, de las proporciones interválicas, del ritmo, de la notación musical, etc.»*

Por otra parte, la influencia cultural de otros pueblos a través de Egipto resultó trascendental en la creación del *Sistema Diatónico Teleion*. Dicho sistema se fundamentaba en la yuxtaposición de cuatro tetracordos descendentes. El uso del tetracordo como patrón para la elaboración de escalas tiene sus raíces en la afinación de las cuatro cuerdas del *phorminx* (instrumento parecido a una lira). Los distintos modos griegos son fragmentos de este sistema general.

Figura 2.2 Sistema Diatónico Teleion



Fuente: Elaboración propia

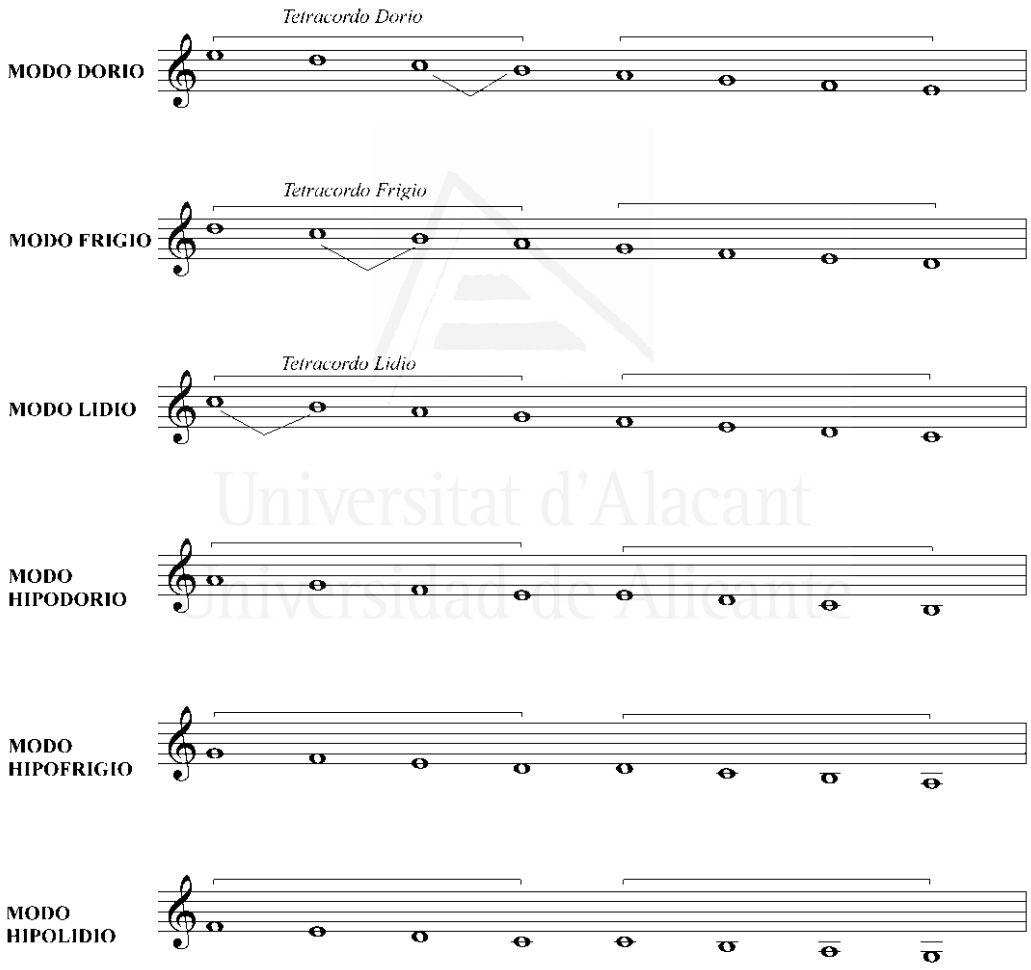
Lamentablemente, aparte de su teoría musical, poco ha llegado a nuestros días de su música —en la actualidad, se habla de un total de 40 fragmentos recuperados—. Según Artaza (2000, p. 19):

> «[…] *el hecho de que los documentos conservados sean muy escasos* […] *se debe a que esencialmente a que hasta el siglo IV a.C. la difusión y transmisión de los textos estaba confiada a la memoria.* […] *Por otro lado,*

cuando la música llegó a escribirse, se consideró que los estilos populares no eran dignos de conservarse.»

Serán los teóricos del Medievo, dentro del seno de la Iglesia, quienes, como herederos del conocimiento musical griego, transmitan sus principios, en ocasiones malinterpretados, y establezcan los pilares de la Teoría Musical Occidental de los siglos siguientes.

Figura 2.3 Modos griegos



Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3.3 En el regazo de la Iglesia

Tras la caída del Imperio Romano y la expansión del Cristianismo, se inicia la Edad Media. En lo que a la música respecta, pocos fueron los cambios que se produjeron hasta el siglo X en el aspecto teórico. Por otra parte, según Pérez (2002, pp. 119-121):

> «[…] *los monjes serán casi los únicos depositarios de la cultura; ésta, que nacerá al calor de las escuelas palatinas carolingias y papales, pasará a ser patrimonio exclusivo de las escuelas catedralicias y monacales, que educarán a la nobleza y al clero.* […] *La Iglesia, ya desde el principio, juzgó que la música podía ser también un medio adecuado de instrucción e influencia sobre el alma de los fieles.»*

En lo que respecta a la música, la historia del primer milenio coincide con la historia de la liturgia cristiana y de su canto principal: el canto gregoriano. La teoría musical griega y el segundo milenio de nuestra era, pues, encuentran en el Cristianismo un puente que une ambos mundos.

Durante todo este período histórico, la teoría y filosofía musical griega fue recogida, transmitida e, incluso, modificada involuntariamente en virtud de traducciones defectuosas, por diversos autores. De todos ellos, destaca uno en particular: Anicio Manilo Severino Boecio (ca. 480-524). Grout y Palisca (1993, pp. 48-50), sobre su importancia histórica, dicen:

> *«Boecio fue la autoridad en música más reverenciada de la Edad Media. Su tratado* […] *fue un compendio de la música dentro del esquema 'quadrivium'* […]. *En sus páginas había muy pocas ideas que pertenecieran al propio Boecio, ya que se basó en una compilación de fuentes griegas, principalmente un largo tratamiento de Nicomaco* […] *y el primer libro de la 'Armonía', de Ptolomeo.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Asimismo, estos autores confirman la fundamentación teórica griega de este texto afirmando que los tres primeros libros de *De institutione musica* estaban inspirados en las ideas matemáticas de Pitágoras sobre la música, mientras que en el cuarto lo hacían de Euclides y Aristóxeno, y el quinto de Ptolomeo.

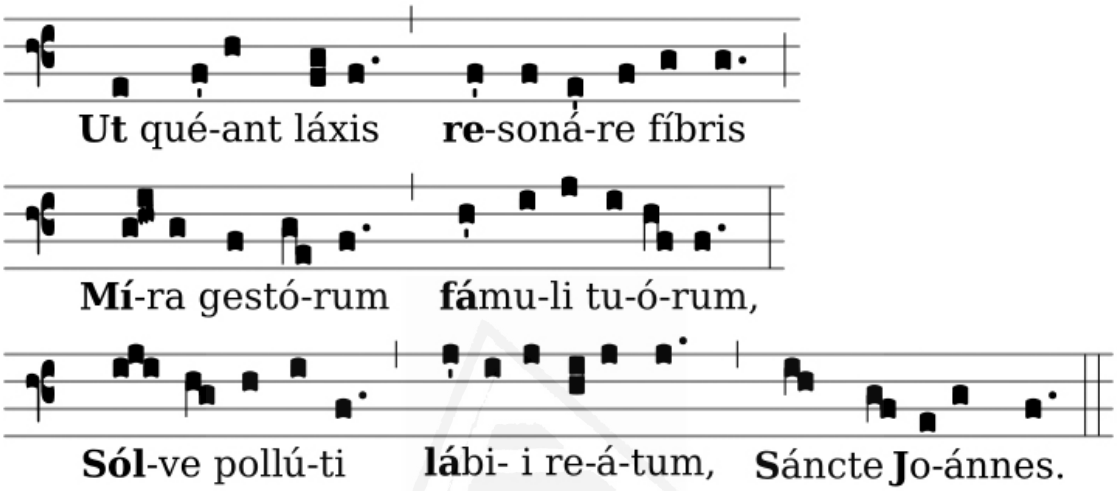
Otra de las contribuciones de Boecio fue dividir la música en tres partes: *musica mundana*, concerniente a la armonía macrocósmica del universo, el movimiento de los planetas y los cambios de las estaciones, *musica humana*, concerniente a la armonía microcósmica del cuerpo y del alma, y *musica instrumentalis*, concerniente a la armonía de los sonidos producidos por los instrumentos y los cantantes (Grout y Palisca, 1993; Christensen, 2002). Sobre la tercera parte, Grout y Palisca añaden (1993, p. 50):

> *«Al situar la 'musica instrumentalis' —que es prácticamente todo el arte de la música tal como lo entendemos hoy en día— en la tercera y, presumiblemente, categoría más baja, Boecio demostró que él y sus mentores concebían que la música era objeto de conocimiento antes que acto creativo o expresión del sentimiento. Afirma que la música es "la habilidad de examinar cuidadosamente la diversidad de sonidos agudos y graves por medio de la razón y de los sentidos". Por consiguiente, el verdadero músico no es el cantor ni quien compone canciones por instinto, sin conocer el significado de lo que hace, sino el filósofo, el crítico, el que "posee la facultad de juzgar, según la especulación o la razón apropiada y adecuada a la música en lo relativo a modos y ritmos, las clases de melodía y mezclas de todas las cosas" pertenecientes a la materia.»*

Inicialmente, los cantos cristianos eran aprendidos de memoria, ya que aún no existía ningún sistema de notación para su escritura. A partir del siglo IX apareció un sistema de escritura basada en neumas (símbolos escritos sobre el texto para indicar notas individuales o grupos cortos) que evolucionaría hacia un sistema de símbolos más

definidos (notación cuadrada). Además, la aparición del tetragrama para cuantificar los ascensos y descensos melódicos, junto a la escritura neumática, facilitaron la difusión de la liturgia musical e incentivaron la composición musical.

Figura 2.4 Primera estrofa del himno San Juan Bautista Ut Queant laxis, usado por Guido D'Arezzo, en escritura cuadrada



Fuente: Crocker, R. L. (1986). A History of Musical Style. Dover

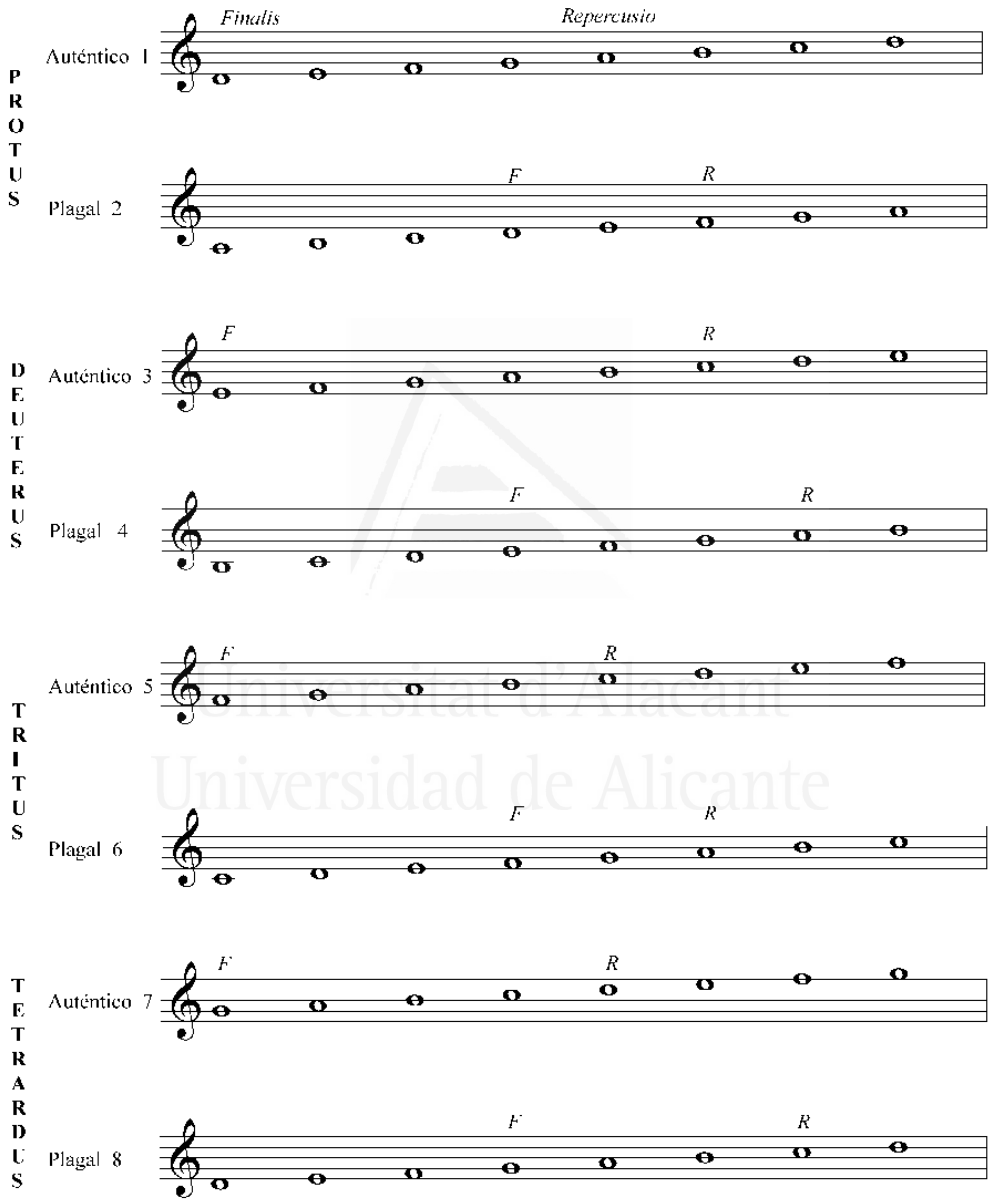
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La escritura de los cantos litúrgicos condujo inexorablemente a la enseñanza de la lectura. Es en este punto donde destaca la figura del monje Guido D'Arezzo (siglo XI). Sus escritos suponen uno de los hitos pedagógicos de la Edad Media. Wason, en su artículo incluido en *The Cambridge history of Western Music Theory* (2002, p. 64), afirma sobre este teórico:

> *«A pesar de que no es en todos los casos posible extraer un auténtico corpus de escritos de Guido de las ideas que se le atribuyen, es evidente que su interés principal residía en la enseñanza de la teoría de la música con fines prácticos. Incluso el monocordio, instrumento clásico de la Antigüedad, fue utilizado por Guido con un fin más práctico: como instrumento pedagógico para educar en la adquisición de un firme sentido de la entonación.»*

Guido siempre ocupará un lugar en la historia de la pedagogía musical por tres de sus contribuciones más notables: la notación con el uso de pentagramas, el sistema de hexacordes y su mano guidoniana para el canto.

Figura 2.5 Modos eclesiásticos



Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Guido seleccionó una serie de sílabas (*ut, re, mi, fa, sol* y *la*) con la que designar las notas de su hexacordo (paso intermedio entre el tetracordo griego y nuestro sistema actual basado en el heptacordo) del himno *Ut Queant Laxis.* Algunos autores no dudan en asignar a Anselmo de Flandes la introducción del Si (Sancte Iohannes) en 1482. Finalmente, el Ut será cambiado por Do por el musicólogo italiano Giovanni Batista Doni (c.1593-1647) con el fin de facilitar su solfeo.

Por otra parte, las numerosas melodías empezaron a ser sistematizadas de acuerdo con ocho modos denominados *modos eclesiásticos.* El orden y la nomenclatura final con la que se designaban estos modos, distinta de la acuñada en la antigua Grecia, fue fruto de la confusión que se produjo en interpretaciones equivocadas de varios teóricos, entre ellos Boecio.

2.3.4 Nacimiento de la Polifonía

Ya nadie duda del hecho de que hubo una práctica musical polifónica antes del siglo IX, a pesar de que la primera referencia bibliográfica en la que se citan casos de música polifónica es el tratado anónimo *Musica Enchiriadis*, cuya aparición data de finales del siglo IX. En dicho tratado, se fijan las leyes concernientes a la práctica polifónica de la época. Asimismo, en él se describe el funcionamiento de una de las primeras formas de polifonía: el *organum*. El *organum*, en un principio, consistía en doblar una voz (voz principal) por las denominadas voces organales a distancia de quinta superior y cuarta inferior (consonancias principales), ganando en su evolución posterior mayor interés gracias a un movimiento más libre e independiente de sus voces.

A este hecho tan importante, hay que unir la existencia de un sistema de notación que permitía la transmisión de una pieza mediante su escritura sin sufrir modificación alguna. Asimismo, la música comenzó a fundamentarse conscientemente de acuerdo a unos principios de ordenamiento, tales como la teoría de los ocho modos y la teoría sobre el ritmo y la consonancia. Todos estos avances dieron pie a un número considerable de tratados teóricos que empezaron a regular la composición musical (*De musica* (c.1100) de John Coton o el anónimo *Ad organum faciendum)*, así como

recopilaciones de piezas musicales de diversa índole, como el *Tropario de Winchester* datado en el siglo XI.

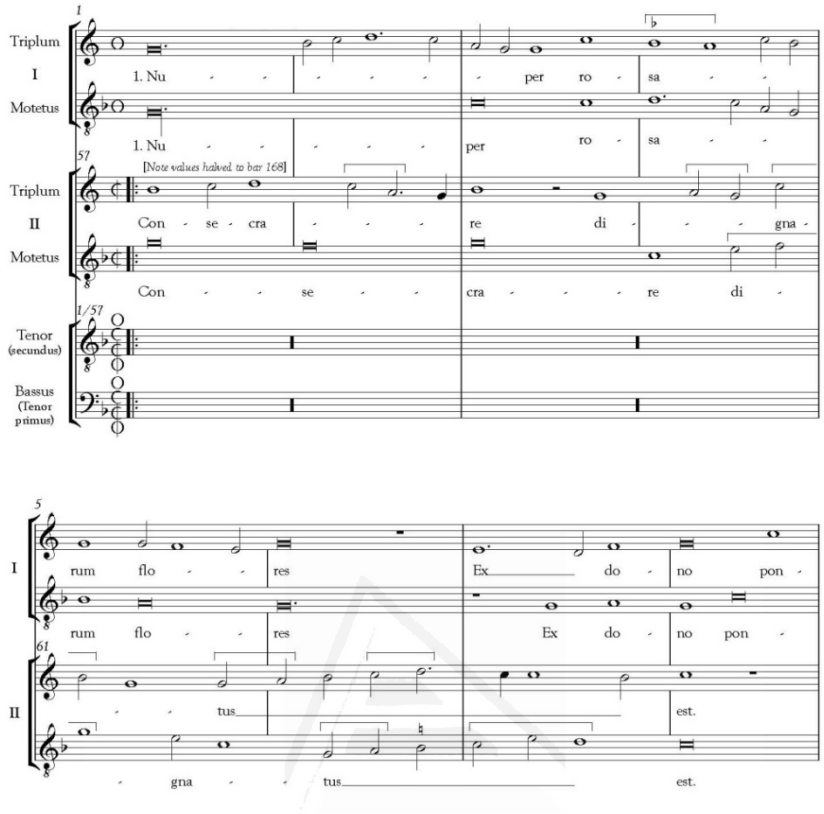
Durante un largo tiempo, los problemas contrapuntísticos quedaron relegados a un segundo plano, mientras los teóricos centraban su atención en la formulación de reglas sobre la consonancia y el ritmo sin lograr un sistema de aplicación común y universal (Forner y Wilbrandt, 1993). Entre los más célebres tratados de finales de la Edad Media, se encuentran *De musica mensurabilis positio* (c.1240) de Johannes de Garlandia y *Ars Cantus Mensurabilis* (c.1260) de Franco de Colonia.

En torno al año 1320 se produjo un hecho clave en la Historia de la Música que cambiaría su devenir posterior. Philippe de Vitry presentó en París un manifiesto a favor de la nueva escritura contrapuntística (*Ars Nova*) en contraposición a las prácticas establecidas hasta el momento y denominadas despectivamente a partir de entonces con el término de *Ars Antiqua*. Las innovaciones aportadas por Vitry en la composición, particularmente en lo que respecta al tratamiento rítmico, supusieron cambios relevantes en la evolución del motete, una de las formas más importantes de la época. Como consecuencia de ello, surgió en Francia el motete isorrítmico, caracterizado por la repetición de diseños rítmicos (*talea*) y melódicos (color) en el tenor. Este tratamiento peculiar sentó las bases de los procedimientos de la repetición y la imitación. Guillaume de Machaut (c. 1300 -1377) y Guillaume Dufay (c. 1400-1474) se encuentran entre los compositores célebres que cultivaron este género.

Al margen de las novedades generadas por el *Ars Nova* en Francia, otras tantas fueron aflorando en diversas partes de Europa casi al unísono. De Inglaterra, por ejemplo, provino la generalización en el uso de terceras y sextas en la práctica contrapuntística (*sonido inglés*), mientras que en Italia, especialmente en el siglo XIV, floreció el gusto por las estructuras imitativas, melódicamente muy articuladas, como expresión de la humanización de la música (Forner y Wilbrandt, 1993).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.6 Motete isorrítmico "Nuper Rosarum Flores"
de Guillaume Dufay (c. 1400-1474)



Fuente: Elaboración propia

Todos estos cambios, y muchos otros cuya enumeración alargaría innecesariamente este apartado, anunciaban el final de una época y el principio de otra. El fin de la Edad Media se caracterizó por la progresiva difusión de un número considerable de compositores, así como de sus aportaciones y logros. Asimismo, proliferaron un sinfín de formas nuevas al amparo de una renovada concepción musical. La música de este modo se desvincula de la armonía de las esferas para convertirse en trasmisora de lo humano.

En cuanto a la literatura teórico-musical, el final de la Edad Media sigue centrando su discurso en torno a cuestiones de notación sin prestar atención a otras, como las de índole compositiva y contrapuntística, plenamente superadas por la práctica musical real —ya en el siglo XIV era habitual la composición imitativa a varias voces—. Forner y Wilbrandt (1993, p. 17), al respecto de esta realidad, dicen:

«Los ejemplos escolásticos de composición contrapuntística son exclusivamente construcciones a dos voces "nota contra nota". El compendio clásico de las reglas más importantes para la composición a dos voces nos llega de la mano de Prosdocimus de Beldemandis (c. 1375-1428), con su "Tractatus de contrapunctus" (1412), según el cual se aplican las siguientes reglas fundamentales:

1. El movimiento contrario tiene preferencia.

2. En el principio y en el final han de darse consonancias perfectas.

3. No pueden sucederse dos consonancias perfectas del mismo tipo.

4. Deben alternarse las consonancias perfectas e imperfectas; varias consonancias imperfectas de igual extensión pueden sucederse cuando les sigue una consonancia perfecta.

5. Se prohíbe el tritono.

6. Una consonancia imperfecta debe resolver en la consonancia perfecta más próxima.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3.5 Renovación y liberación artística

El Renacimiento (c. 1450-1600) fue una época de abandono progresivo de las normas estilísticas y procedimientos compositivos medievales en aras de un estilo más libre que satisficiera las necesidades expresivas de cada compositor. En este punto es muy importante el impacto de las nuevas corrientes humanísticas sobre la música, especialmente cuando ésta adquirió el rango de disciplina necesaria para la formación de la nobleza, lo que propició una renovada concepción de la música como arte por encima de la consideración que hasta entonces poseía como ciencia.

Por otro lado, a pesar de que el pensamiento musical aún era eminentemente horizontal y contrapuntístico, la práctica de cuidar la simultaneidad de las distintas ideas melódicas conllevó la aparición progresiva de un sentimiento armónico y de una atención especial por la consecución de una concordancia sonora eufónica.

> *«Claro está que aún no existe la "enseñanza de la armonía" propiamente dicha, pero, dentro del marco contrapuntístico, las "frisque concordance" (las "concordancias frescas") —refiriéndose al discurso simultáneo de todas las voces— desempeñan un papel importante.»* (Forner y Wilbrandt, 1993, p. 21)

En lo que respecta a la pedagogía musical renacentista, Wason, en su artículo incluido en *The Cambridge history of Western Music Theory* (2002, pp. 50-51), afirma que:

> «[…] *con la acción conjunta de los escritos humanistas del Renacimiento y los nunca vistos géneros ambiciosos y sofisticados probados por los compositores, la naturaleza de la pedagogía de la composición al final del s. XV cambió significativamente. La práctica musical fue transformándose durante esta época a una velocidad vertiginosa, aunque de distinta forma según las diferentes tradiciones nacionales y los géneros compositivos. Asimismo, los tratados publicados puede que no reflejen las clases de instrucción ad hoc y flexible que un estudiante podía recibir a manos de su maestro.»*

Este mismo artículo recoge el testimonio del compositor alemán Adrianus Petit Coclico, según el cual:

> *«Mi profesor Josquin … nunca dio una lección sobre música o escribió una obra teórica, y sin embargo podía en un corto periodo de tiempo formar músicos completos, porque no entorpecía a sus alumnos con largas e inútiles explicaciones, sino que enseñaba las reglas en pocas*

palabras, a través de la aplicación práctica a través de la enseñanza del canto… Si el descubría … alumnos con una mente ingeniosa y disposición prometedora, entonces les enseñaría con pocas palabras las reglas de la escritura a 3, 4, 5, 6, o más partes, siempre con ejemplos a imitar.»

La invención de la imprenta propició la difusión pública de los tratados musicales de la época. Las aportaciones teóricas de Johannes Tinctoris (c. 1435-1511) gozan de especial relevancia por ser un reflejo teórico de la práctica compositiva de autores como Johannes Ockeghem (1420-1495). Al margen de la serie de 12 tratados sobre música práctica de los que es autor, Tinctoris destacó por mostrarse crítico sobre la sistemática especulativa y escolástica de autores como Jacobus von Lüttich (c.1260-1330). Sus ideas teóricas sobre el contrapunto como concordancia sonora artística y su predilección por la concordancia armónica lo distancian de la línea seguida por los autores clásicos. En su *Liber de arte contrapuncti* (1477), Tinctoris define el contrapunto como concordancia sonora artística. Asimismo, en este tratado se estudian las consonancias y disonancias, se formula una serie de reglas sobre la colocación, preparación y resolución de las consonancias, entre las que destacan la necesidad de introducir y resolver la disonancia por grados conjuntos y la conveniencia de que la disonancia forme parte en la misma voz de una consonancia previa cuando ocupe parte acentuada de compás (Artaza, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al margen de los grandes avances en el terreno del contrapunto, fue apareciendo en el quehacer compositivo una cierta sensibilidad por las relaciones sonoras verticales y, por consiguiente, un sentimiento armónico definitivo. *Le institutioni harmoniche* (1558) de Gioseffo Zarlino (1517-90) es una prueba suficiente de ello. De todas las aportaciones que realizó en esta obra, destaca la legitimación de las terceras y sextas como consonancias primitivas. La aceptación del armónico 5 en el sistema musical devino en la confirmación del acorde mayor como realidad musical.

Figura 2.7 Le institutioni harmoniche (1558) de Zarlino

LE ISTITVTIONI
HARMONICHE
DEL REVERENDO M. GIOSEFFO ZARLINO
DA CHIOGGIA;
Nelle quali; oltra le materie appartenenti
ALLA MVSICA;
Si trouano dichiarati molti luoghi
di Poeti, d'Historici, & di Filosofi;
Si come nel leggerle si potrà chiaramente vedere.
PER ME QVI SI RIPOSA
EN CIEL SI GODE.
Con Priuilegio dell'Illustriss. Signoria di Venetia,
per anni X.
IN VENETIA,
Appresso Francesco Senese, al segno della Pace.
M D LXII.

Fuente: Descargado el 2-3-2009 de wwww.buechel-baur.de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al margen de las aportaciones teóricas de Tinctoris y de Zarlino, se produjeron otras muchas sin las cuales no entenderíamos los cambios producidos en el siglo XVII, como la justificación del sistema temperado gracias a la aportación de diversos teóricos, como Bartolomé Ramos de Pareja (c. 1440-1522), Francisco de Salinas (1513-1590), Andreas Werckmeister (1645-1706), entre otros, gracias al cual empiezan a soslayarse los problemas que surgen en la modulación, o el progresivo alejamiento de los modos eclesiásticos (*Dodekachordon* de Glareanus (1488-1563)) en virtud de la importancia ganada por los modos basados sobre Do y La (actuales modos mayor y menor), y el uso creciente de notas cromáticas (*música ficta* y *semitonia subintellecta*).

2.3.6 Consolidación del sentimiento armónico

Wason (2002, p. 53) nos da algunas claves para conocer los cambios más significativos producidos durante los siglos XVII y XVIII en la música occidental, principalmente, en lo que concierne a la teoría de la música.

> *«La música del s. XVII y principios del XVIII es muy rica en diversidad de géneros, estilos y lenguajes tonales. Durante este período, el pensamiento de Occidente experimenta una profunda transformación estimulada por las agitaciones revolucionarias de las ciencias y la filosofía. Sin sorpresa, la literatura teórica musical de estos tiempos refleja una complejidad proporcional. Puede encontrarse literatura didáctica, desde la más especulativa y enciclopédica hasta la más mundana y utilitaria, en cantidades sin precedentes. Resulta justo decir que los profundos cambios en el estilo musical que afectaron a la seconda prattica supusieron una reorientación radical de la literatura pedagógica, cuyos límites entre pedagogía y práctica se hicieron particularmente borrosos.*
>
> *Pero quizás de efectos mayores para la historia de la teoría de la Música que cualquier innovación estilística introducida por la "seconda prattica" fue el advenimiento de la música instrumental. La práctica instrumental –y especialmente la de teclado- significó la necesidad de un sistema de tonos mayores-menores transportables. Esta necesidad encuentra su más explícita articulación y racionalización en la literatura pedagógica concomitante. El más importante de tales obras literarias fue el manual del bajo cifrado o bajo continuo.»*

El advenimiento de la práctica del bajo continuo supuso la escritura de un número importante de textos que proporcionaran a los teclistas de la suficiente base armónica para interpretar el bajo cifrado. Es en este punto donde emerge la figura de Rameau y su «*Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels*». Este texto constituye un

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

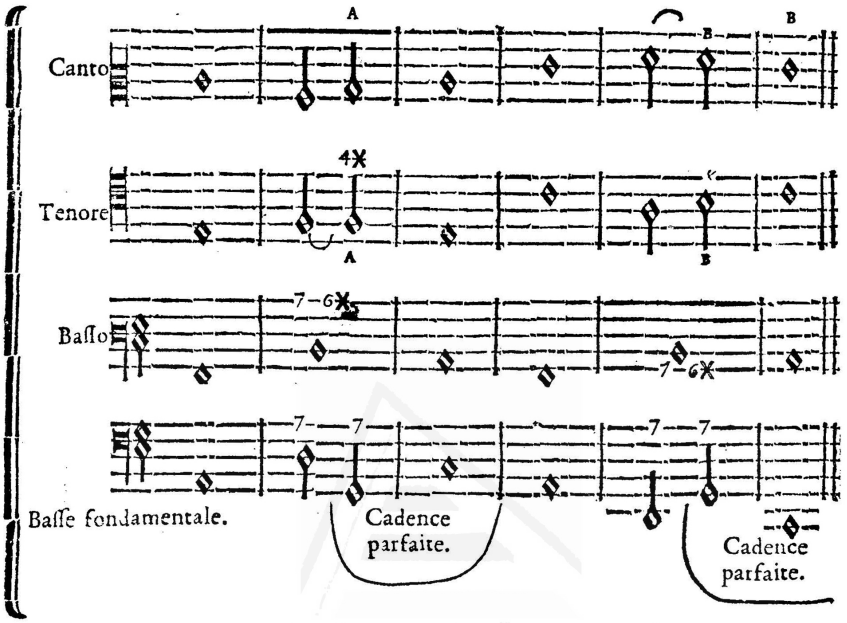
punto de inflexión sin parangón en la historia de la Teoría de la Música. Con toda seguridad, su autor, Rameau, nunca fue consciente de la importancia de sus ideas en el desarrollo de la Armonía como disciplina de estudio, especialmente aquellas que se refieren a la teoría del *base fondamentale*, idea revolucionaria que ha llegado a nuestros días. Bukofzer (2006, pp. 391-392) nos informa al respecto:

> *«Su "Traité de l'harmonie reduite à ses naturelles" y otros tratados posteriores, en los que el autor modificó en esencia sus opiniones, fueron la base de la teoría moderna de la armonía, ya que reconocieron la existencia de un centro tonal ("centre harmonique"), el descubrimiento de las inversiones de los acordes, y postularon el que los acordes debieran construirse mediante terceras. Al reducir todos los acordes a tres funciones, de tónica, de dominante y de subdominante, Rameau creó un sistema de relaciones entre los acordes que recomienda la progresión de éstos mediante "bajo fundamental". Este bajo redujo todas las progresiones armónicas a una línea teórica independiente del bajo que en realidad se oye. Con la determinación funcional de las progresiones de acordes y la emancipación del bajo fundamental del bajo cifrado, Rameau, en realidad, hizo estallar el sistema del continuo, que no reconocía ni inversiones ni la estructura en terceras de los acordes, y que ignoraba también toda orientación armónica de los acordes. Resulta peculiar que en la explicación de su sistema incurra en inconsistencias que lo presentan aún como prisionero de la concepción del continuo. Su manera de cifrar el bajo fundamental y de "añadir" notas a las tríadas ("sixte ajoutée") constituyen vestigios de la práctica del continuo que han sobrevivido incluso hasta nuestros días en términos como acorde de sexta. A pesar de sus contradicciones internas, el sistema de armonía funcional de Rameau, representa, sin embargo, el comienzo de una nueva época del pensamiento armónico. Su dominante subordinación de la melodía a la armonía, que no se puede reconciliar con la música contrapuntística, constituye la transición a la teoría del período clásico.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.8 Extracto de Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels de Rameau

Exemple de Zarlin, auquel nous ajoûtons la Baſſe fondamentale.



Si l'on prend à part les deux parties ſuperieures, l'on y trouvera le Triton marqué par un (A), & la fauſſe-Quinte par un (B); ſi on les compare enſuite à la partie qu'il appelle *Baſſo*, l'on trouvera que le Triton en fait la Sixte majeure, qui monte d'un ſemi-Ton ſur l'Octave; & ſi on les compare enfin à nôtre Baſſe fondamentale, l'on trouvera que le Triton en fait la Tierce majeure, & que la fauſſe-Quinte en fait la Septiéme, dont la progreſſion eſt conforme à nôtre regle précédente; de ſorte que ces differents Accords nous repreſentent toûjours la cadence parfaite, puiſque leur progreſſion ne change point, & que le fondement y ſubſiſte toûjours, quoique ſous-entendu; autrement la Piece de Muſique ſeroit remplie de confuſion & de diſſonances, [a] Zarlin le penſe quand il le dit, & l'oublie dans l'execution; s'il dit encore que la progreſſion naturelle [b] de la partie la plus grave dans les cadences parfaites, eſt de deſcendre de Quinte; il en donne une Exemple, où la partie ſuperieure monte toûjours de la Tierce majeure à l'Octave (A); [c] dans un autre endroit pendant que cette Tierce majeure de la dominante monte, la Quinte de cette

[a] Terza parte, cap. 38. f. 282.] [[b] Cap. 5. f. 251.] [[c] F. 251.]

Fuente: Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels de Rameau

Figura 2.9 Jean-Philippe Rameau(1683-1764)

Fuente: Retrato realizado por Joseph Aved (1702-66).
Museo de las Bellas Artes de Dijon

Según Wason (2002, pp. 55-56), Rameau no sólo se interesó en el aspecto teórico de la Armonía, sino que, también, centró parte de sus esfuerzos en el aspecto pedagógico de su enseñanza, faceta que, tras su muerte, fue prácticamente olvidada. El siguiente extracto nos informa al respecto.

> *«El intento de Rameau de atender a la pedagogía de la música empezó con su primer trabajo, y continuó a lo largo de su carrera. En una serie de publicaciones que invitan a la comparación con Riemann, Rameau parece alternar entre obras prácticas y teóricas, aunque, en la mayoría de ellas, hay mezcla de ambas visiones. Diez años después de la aparición del "Traité", Rameau intentó simplificar la pedagogía en su "Dissertation sur les différentes méthodes d'accompagnement" (1732), en el que mezcla su teoría con ideas para un sistema mecánico por el que entender bajos cifrados, requiriendo una notación no musical; aquí Rameau intenta enseñar a los aficionados (un mercado creciente en el*

s. XVIII para la venta de libros didácticos) las conexiones entre acordes del bajo cifrado como movimientos de mano y posiciones de dedos en el teclado. "L'Art de la base fondamentale", un manuscrito probablemente escrito por Rameau entre 1738 y 1745, desconocido hasta hace poco, fue quizá usado por Rameau en su enseñanza de composición; en virtud de su atención sistemática al bajo fundamental, éste se gana el derecho de ser el primer libro de texto de armonía en el sentido moderno. Finalmente, destaca pedagógicamente el "Code de musique pratique" (1760) dedicado a toda la pedagogía de la música y dividido en 7 métodos: 1, rudimentos; 2, posición de manos para el clave y el órgano; 3, producción vocal; 4, bajo continuo; 5, composición; 6, bajo no figurado; 7, improvisación de preludios. Aquí Rameau concilia la obra de su vida con la pedagogía, intentando demostrar que su concepto del bajo fundamental ofrece un modo de unir el rigor conceptual de la teoría de la música con el entrenamiento práctico instrumental y vocal del alumno. Para Rameau, la práctica conducía a la teoría, no al revés. Siempre sensible y honesto sobre la correlación de sus argumentos teóricos con la práctica empírica, Rameau se encontró a sí mismo una y otra vez revisando sus ideas, admitiendo licencias a sus reglas y generalmente reconociendo las limitaciones epistemológicas de su teoría.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A pesar de que este apartado tiene como objeto conocer los antecedentes de la Armonía, resulta obligatorio mencionar la contribución que realizó Johann Joseph Fux (1660-1741) a la pedagogía del contrapunto mediante su *Gradus ad Parnassum* (1725). Su sistematización del contrapunto en especies (conocido como contrapunto severo o riguroso) ha llegado a nuestros días como parte fundamental del currículo de la enseñanza del contrapunto en los conservatorios.

Por otra parte, no fue menos importante la práctica introducida en Alemania por Johann David Heinichen (1683-1729) de aprender armonía por medio de la armonización de corales y la técnica de la disminución (una suerte de ornamentación

mediante la división de una figura en otras de menor duración) de los bajos cifrados. Su obra, *Der General-Bass in der Composition* (1728), adiestra de forma práctica al alumno en el aprendizaje de múltiples estilos y géneros por medio de la práctica del bajo continuo.

2.3.7 Institucionalización de la educación musical

Tras la Revolución Francesa se produjeron cambios de diversa índole en el campo de la educación. Uno de los más significativos fue la institucionalización de la educación musical a finales del siglo XVIII y principios del XIX por medio de la fundación de los primeros conservatorios modernos ante la demanda de una clase media cada vez más numerosa. En 1795 se fundó el *Conservatoire National de Musique et de Déclamation* de París, seguido por los conservatorios de Praga (1811), Graz (1813) y Viena (1817). Posteriormente, aparecen muchos otros, como el conservatorio de Leipzig (1843), dirigido por Mendelssohn, Múnich (1846) o Berlín (1850). En España, la Reina María Cristina de Borbón, esposa de Fernando VII, auspició el Real Conservatorio de Música María Cristina de Madrid en 1830.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Desde un principio, el Conservatorio de París se convirtió en un referente mundial gracias al prestigio de su cuerpo docente internacional. Tras consensuar las posturas de los distintos responsables docentes del Conservatorio de París, el currículo de música, como dice Wason (2002, p. 60), se estructuró de la siguiente manera.

> *«Al final hubo consenso: el currículo empezaba con "Principes élémentaires de musique" (1799), éste supuso "5 livres de solfege", un "Traité d'harmonie" y numerosas obras pedagógicas para voz, piano e instrumentos de orquesta para su aplicación durante los 10 años siguientes. El currículo teórico se dividió en "composition theórique" y "composition pratique", en los cursos dedicados a la conducción elemental de voces y bajo cifrado en la llamada "harmonie", y en las enseñanzas posteriores dedicadas al contrapunto y la fuga (y mucho más tarde instrumentación). A pesar de la profusión de otras disciplinas*

enseñadas, la armonía fue –y sigue siéndolo actualmente- el elemento central de la pedagogía de la música.»

En lo referente a la asignatura de armonía, fue seleccionado como texto oficial de armonía de este centro el escrito por uno de los fundadores del conservatorio, Charles-Simon Catel (1773-1830) (*Traité d'harmonie*, 1804). Catel fundamenta su tratado en el acorde de novena mayor de dominante como punto de partida de toda la armonía a pesar de los inconvenientes que planteaba la aceptación de los armónicos 7 y 9 de la serie armónica. Todos los acordes que puedan extraerse de la 9ª de dominante mayor pertenecen a *harmonie simple ou naturelle*, mientras que los que no, pertenecen a la *harmonie composée ou artificielle*. Los acordes de esta segunda categoría encuentran justificación en el uso de retardos. Por otra parte, este tratado no hace mención alguna al bajo fundamental de Rameau.

El tratado de Catel ejerció influencia en otros tratados como el *Traité complet de la théorie et de la pratique de l'harmonie* (1844) de Fétis o el *Cours complet d'Harmonie théorique et pratique* (1853) de Savard. En este último, adoptado por el Conservatorio de París, se amplía la parte práctica y se añaden algunas consideraciones sobre el enlace de acordes y la modulación (se categoriza la modulación de acuerdo a la cercanía o lejanía entre las tonalidades implicadas). Asimismo, Savard acepta como armonía natural todo aquello que procede de los armónicos superiores. De este modo, son aceptados los acordes de 9ª de dominante mayor y menor, los de 7ª sobre sensible y los de 7ª disminuida. Finalmente, en este tratado se establece la necesidad de preparar y resolver aquellos acordes de origen artificial.

En la línea iniciada por Catel encontraremos otros tratados cuyas aportaciones se limitan de concretar o mejorar los contenidos recogidos con anterioridad, como sucede en los tratados de Reber (1862) o Durand (1882).

Por lo que respecta a otros países, en Alemania también se escribieron tratados didácticos referentes a la Armonía. Pueden citarse *Die Natur der Harmonik und der Metrik: Zur Theorie der Musik* (1853) de Moritz Hauptmann (1792-1868), profesor de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

teoría del Conservatorio de Leipzig, *Lehrbuch der Harmonie* (1853) de Ernst Friedrich Richter, libro que difundió el cifrado de acordes con números romanos ideado por Gottfried Weber (1779-1839), y el *Musikalische Kompositionslehre* (1883-84) de Salomon Jadassohn. Todos estos tratados, muy parecidos en esencia, fueron reimprimidos numerosas veces, lo que nos da una idea de la falta de propuestas pedagógicas nuevas. Hemos de esperar a finales de siglo XIX para que la didáctica de la armonía salga de su letargo. El responsable de estos nuevos aires fue el célebre pedagogo alemán Hugo Riemann (1849-1919), cuyas contribuciones pueden compararse en importancia con las realizadas por el mismo Rameau. Wason (2002, pp. 64-65), sobre este teórico, apunta:

> *«Al igual que Rameau, Riemann entendió la importancia de la especulación teórica musical como una fuente de renovación intelectual para la teoría de la música en general: de este modo, durante su carrera fueron alternándose obras especulativas y obras prácticas; asimismo, como en el caso de Rameau, los avances teóricos pudieron producirse entre la elaboración de sus obras pedagógicas, tal como su "Vereinfachte Harmonielehre; oder, Die Lehre von den tonalen Funktionen der Akkorde" (1893), obra con claras aspiraciones pedagógicas.*
>
> *La "teoría de las funciones tonales de los acordes", como el libro estaba subtitulado, es la más evidente y original contribución que Riemann hizo a la disciplina pedagógica principal. Dicha teoría influyó posteriormente en un buen número de teóricos.*
>
> *Riemann también publicó acerca de otras disciplinas, incluyendo la composición de fugas o la vocal, el bajo cifrado, la instrumentación, etc. Ningún escritor del siglo XIX ejerció y sigue ejerciendo hoy en día una influencia tal sobre la pedagogía de la música en muchos países como hizo Riemann.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Según Artaza (2000) , y en referencia a sus aportaciones a la Armonía funcional, Riemann considera la progresión I - IV - I - V – I la base armónica de cualquier forma musical. En base a esta idea realiza una ordenación de toda progresión armónica a partir únicamente de los grados I, IV y V. En palabras de Artaza (2000, p. 133):

> *«El acorde y el grado forman una entidad indisoluble correspondiente a una función determinada. Tónica para I, Subdominante para IV y Dominante para V. El resto de los acordes son considerados representados y se forman mediante relaciones de tercera* […]*.»*

Figura 2.10 Hugo Riemann (1849-1919)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fuente: Colección de retratos Friedrich Nicolas Manskopf en la Biblioteca de la Universidad J.C. Senckenberg

2.3.8 Tiempos de renovación

El advenimiento del siglo XX no sólo trajo consigo la aparición de nuevos lenguajes musicales y , por tanto, nuevos conceptos, sino también una renovación en cuanto a la pedagogía musical. Uno de los primeros intentos por adecuar la enseñanza armónica a la realidad vigente la encontramos en el tratado de Rudolf Louis y Ludwig Thuille *Harmonilehre* (1906), en uso en los conservatorios alemanes hasta aproximadamente

1960. Su tratado ahondó en el estudio de la armonía cromática y otras técnicas compositivas progresistas (Wason, 2002) por medio de la exposición sencilla y escueta de postulados.

Pero si destaca en algo el cambio de siglo fue por la presencia de dos figuras de gran calado: Heinrich Schenker (1868 – 1935) y Arnold Schoenberg (1874 – 1951).

En 1906, Schenker publicó el volumen primero de *Neue musikalische Theorien und Phantasien* (*Nuevas Teorías Musicales y Fantasías de un Artista*) en un intento de vincular la enseñanza teórica con el Arte. Para ello, volvió su mirada a los compositores clásicos vieneses. Asimismo, desterró la práctica de conducir las voces a los tratados de contrapunto que también estaba escribiendo, de modo que el alumno centrara su atención exclusivamente en los sonidos y en las relaciones que se establecen entre ellos para formar los distintos elementos armónicos. En este sentido, la armonía se aproximó más al análisis que a la composición (Wason, 2002).

En cuanto a Schoenberg, su tratado *Harmonilehre* (1911) (y, posteriormente en 1959, *Structural Functions of Harmony*) tuvo como objeto reforzar el graduado académico y preparar en particular a los futuros compositores. Por otro lado, su tratado es un intento de revisión de la tradición en la que se nos presenta la armonía no como una ley eterna ni natural, sino como *«una posibilidad formal de alcanzar cierta totalización gracias a un cierto sentido unitario»* (Schoenberg, 1911, p. 26), con el fin, quizás, de justificar su propio lenguaje musical, más cercano a la atonalidad que a cualquier corriente neotonal. Para ello, Schoenberg discute cada una de las premisas de la armonía tradicional, dejando a las claras constancia de su inconsistencia. A pesar de ello, Schoenberg conmina al alumno para que acepte dichas premisas. Para este autor, la armonía nace al sintetizar los rasgos más significativos de cada época, por tanto, no existe ningún conocimiento que sea universal e intemporal. Dicha visión tan novedosa contrasta con su rigor pedagógico. En palabras del mismo Schoenberg: *«No se debe coquetear con la libertad, mientras no se libere uno de la tiranía.»*

Para acabar con este apartado, cabe mencionar otros teóricos por sus aportaciones posteriores a la enseñanza de la Armonía. Por un lado, destacan Paul Hindemith (*Unterweisung imTonsatz,* 1937 y *A Concentrated Course in Traditional Harmony*,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1943), con su particular visión del hecho armónico, y Félix Salzer (*Structural Hearing*, 1952), en la aplicación del análisis schenkeriano en la música comprendida fuera de la práctica común. Por otro lado, destacan Alois Haba (*Nuevo tratado de armonía*, 1927), por exponer los fundamentos de la microtonalidad, y Vincent Persichetti (*Twentieth-century Harmony: Creative Aspects and Practice*, 1961), por presentar los procedimientos armónicos surgidos en la primera mitad del siglo XX .

Figura 2.11 Extracto del tratado de Armonía de Arnold Schoenberg (1874 - 1951)

I THEORY OR SYSTEM OF PRESENTATION?

Someone who teaches musical composition is called a theory teacher;[1] but if he has written a book on harmony, he is called a theorist. Yet a carpenter will never think of setting himself up as a theory teacher, although of course he, too, has to teach his apprentices the handicraft. He may very well be called a master carpenter, but this is more a designation of his proficiency than a title. Under no circumstances does he consider himself anything like a scholar, although he, too, undoubtedly understands his craft. If there is a distinction, it can only be that the technique of musical composition is 'more theoretical' than that of carpentry. This distinction is not easy to grasp. For if the carpenter knows how to join pieces of wood securely, this knowledge is based no less on fruitful observation and experience than is the knowledge of the music theorist who understands how to join chords effectively. And if the carpenter knows which types of wood are required by a particular job and selects accordingly, he is thus taking natural relationships and materials into account, just as does the music theorist when, appraising the possibilities of themes, he recognizes how long a piece may be. On the other hand, whenever the carpenter introduces flutings to enliven a smooth surface, he exhibits bad taste equal to that of most artists, and almost as little imagination; even so his imagination and taste equal that of all music theorists. If, therefore, the carpenter's teaching, just like that of the theory teacher, rests on observation, experience, reasoning, and taste, on knowledge of natural laws and of the requirements of the material – is there then really any essential distinction?

Why then do we not also call a master carpenter a theorist, or a music theorist a master musician? Because there is a small distinction: the carpenter could never understand his craft in a merely theoretical way, whereas the usual music theorist has no practical skill at all – he is no master. And still another distinction: the true music theorist is embarrassed by the handicraft because it is not *his*, but that *of others*. Merely to hide his embarrassment without making a virtue of it does not satisfy him. The title, master, is beneath him. He could be taken for something else, and here we have a third distinction: the nobler profession must be designated by a correspondingly nobler title. For this reason, although even today the great artist is still addressed as 'master', music does not simply have instruction in its craft, its techniques – as does painting; music has, rather, Instruction in Theory.

And the result: the evolution of no other art is so greatly encumbered by its teachers as is that of music. For no one guards his property more jealously than the one who knows that, strictly speaking, it does not belong to him. The harder it is to prove ownership, the greater the effort to do so. And the theorist, who is not usually an artist, or is a bad one (which means the same), therefore

[1 Note that Schoenberg viewed instruction in harmony, counterpoint, and form as constituting instruction in composition, or rather instruction preparatory to composition (*Infra*, p. 13).]

Fuente: Extraído de Theory of Harmony de Schoenberg. University of California Press

2.3.9 La teoría musical en España

España, durante los últimos siglos, ha sido tributaria de la cultura francesa (Canet, 1990), y así se observa cuando se comparan tratados como el Eslava (1857) con los de sus contemporáneos franceses (Savard, Reberd o Bazin).

Hilarión Eslava (1807-1878), a parte de ser un compositor relevante, también fue un teórico prominente cuya lógica, empirismo y claridad en la exposición de sus ideas contribuyó sobremanera en el desarrollo de la pedagogía musical en España.

En 1909 fue editado el tratado *Estudios de armonía* de Arín y Fontanilla, que sustituyó sin una razón ventajosa al de Eslava. Éste tiene como referencia principal otro tratado francés (Durand). Según Canet (1990, p. 55), *«sus autores son representantes de un dogmatismo exacerbado de escuela, prohibiendo tajantemente hechos armónicos, aunque vigentes durante mucho tiempo en la composición.»*

El *tratado de Armonía de la Sociedad Didáctico Musical* (1920) nunca fue completado. Sólo fueron publicados dos tomos dedicados a la armonía elemental. Dicho tratado posee una marcada orientación moderna, por lo que apenas se detiene en especulaciones teóricas. Asimismo, cabe destacar la atención prestada al hecho musical diferencial español (variantes modales de la música popular).

Para terminar, debe citarse el tratado de armonía de Zamacois (1946). Dividido en tres volúmenes, dicho texto es una suerte de síntesis de las escolásticas europeas más conocidas. Igualmente, no se ciñe en absoluto a la práctica común, sino que aborda el estudio de las prácticas impresionistas y contemporáneas. En palabras de Canet (1990, p. 57):

> *«Si por un lado se muestra ecléctico y recopilador de las más variadas opiniones sobre determinados puntos doctrinales de la tradición escolástica de la armonía, por otro Zamacois es un dogmático intransigente en algunas cuestiones, tratando de enmendar las realizaciones de diversos autores extranjeros, en aquellos puntos, en que no concuerdan con sus postulados férreos.* […] *Técnicamente se muestra muy documentado, pero como libro de texto es francamente poco*

pedagógico. A veces provoca la fatiga en la atención de su exposición, por las continuas referencias a capítulos, apartados, notas marginales, apéndices, etc. De todos modos, hay que agradecerle su buena intención de hacer un tratado de armonía actualizado, inexistente en lengua castellana.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.4 TRATADOS DE ARMONÍA UTILIZADOS EN ESPAÑA

A continuación, se citan aquellos tratados que en la actualidad se emplean, o que hasta hace poco han sido utilizados, en los conservatorios de nuestro país. La mayor parte de ellos han sido creados por teóricos españoles; el resto son sólo traducciones recientes realizadas a partir de tratados escritos en otras lenguas. Finalmente, se mencionan algunos textos que, a pesar de no estar traducidos al español y, por consiguiente, de poca difusión nacional, le han parecido al doctorando de interés por su planteamiento didáctico.

La enumeración de tratados que se da aquí se realiza en virtud de su planteamiento didáctico.

En primera instancia, podrían agruparse aquellos tratados que basan su enseñanza a través de la exposición de una normativa, más o menos rígida, la mayor de las veces plagada de numerosas excepciones, desvinculada de su contexto histórico y con una serie de ejemplos que ilustran lo explicado únicamente de modo sintético. Asimismo, puede observase en ellos una especial predilección por la práctica del bajo cifrado y la armonización de melodías en los que se incluyen los contenidos explicados hasta el momento. De esta práctica, surgen, en buen número, fragmentos de dudosa musicalidad y que tienen poco que ver con la práctica real.

Hasta hace unos años, el tratado de Arín y Fontanilla (1981), dividido en tres partes, gozaba de amplia aceptación en los conservatorios españoles. Dicho tratado data de principios del siglo XX, por lo que no es de extrañar que tanto el planteamiento de ciertos contenidos (véase la explicación cuestionable de la sexta napolitana como un caso de armonía alterada o la inexistente mención de las dominantes secundarias) como el de su didáctica sean susceptibles de una profunda revisión. Aún así, este texto sigue editándose y vendiéndose en las tiendas de música.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.12 Portada del tratado de Armonía (curso tercero) de Arín y Fontanilla

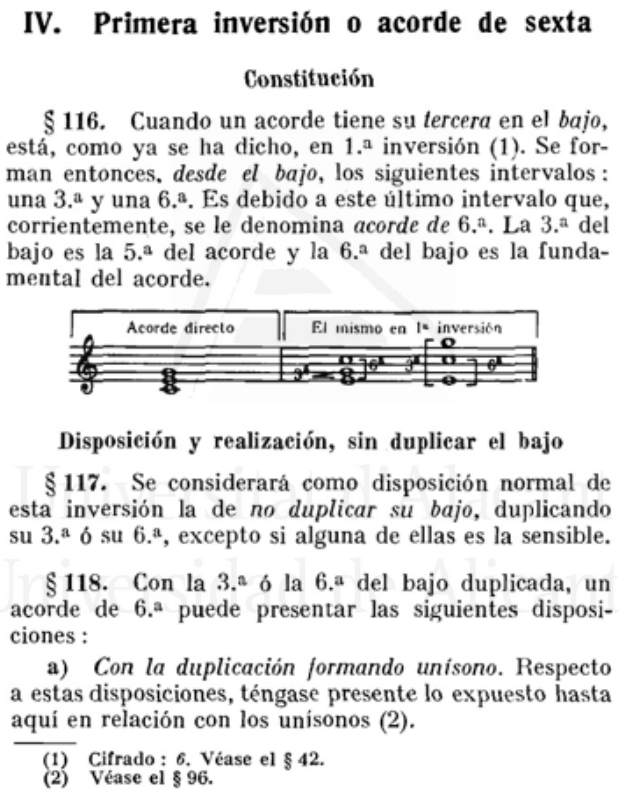
Fuente: Arín, V.; Fontanilla, P. (1981). Estudios de harmonía, 3: Lecciones teórico-prácticas para uso de las clases del Conservatorio de Música y Declamación. Sin editorial.

En 1945, se publicó por primera vez el *tratado de Armonía* de Joaquín Zamacois dividido en tres volúmenes para la teoría, otros tres volúmenes dedicados a ejercicios propuestos (*Ejercicios correspondientes al Tratado de armonía*) y, por último, otros tres más en los que se dan las realizaciones de los ejercicios propuestos (*Realización de los ejercicios de armonía*). Resulta curioso leer en la sinopsis de este tratado lo siguiente (extraído el 25/4/2009 de http://www.elargonauta.com/libros/tratado-de-armonia-i/978-84-8236-232-8/):

> *«El Tratado de Armonía de Zamacois (dividido en tres libros) fue publicado, por primera vez, en 1945 y aún hoy es considerado como un excelente manual de armonía tradicional. Esta materia forma parte del currículo académico actual, desarrollado por la LOGSE y por tanto siguen totalmente vigentes las enseñanzas plasmadas en los distintos niveles de esta obra. En las Advertencias Previas y el Apéndice que acompaña cada uno de los tres libros de Armonía, el autor refleja de manera muy clara la*

necesidad y posibilidad de ir más allá, relativizando cuestiones que parecen absolutas, a la vez que dando a conocer otras visiones e interpretaciones de los conceptos mostrados. Así, deja totalmente claro que un tratado de Armonía no es un código de lo musicalmente bueno o malo y por tanto no deben tomarse las reglas que se presentan en él como "dogmas absolutos" sino únicamente como orientaciones y consejos didácticos.»

Figura 2.13 Fragmento del tratado de Armonía (curso primero) de Zamacois



IV. Primera inversión o acorde de sexta

Constitución

§ 116. Cuando un acorde tiene su *tercera* en el *bajo*, está, como ya se ha dicho, en 1.ª inversión (1). Se forman entonces, *desde el bajo*, los siguientes intervalos: una 3.ª y una 6.ª. Es debido a este último intervalo que, corrientemente, se le denomina *acorde de* 6.ª. La 3.ª del bajo es la 5.ª del acorde y la 6.ª del bajo es la fundamental del acorde.

Acorde directo | El mismo en 1ª inversión

Disposición y realización, sin duplicar el bajo

§ 117. Se considerará como disposición normal de esta inversión la de *no duplicar su bajo*, duplicando su 3.ª ó su 6.ª, excepto si alguna de ellas es la sensible.

§ 118. Con la 3.ª ó la 6.ª del bajo duplicada, un acorde de 6.ª puede presentar las siguientes disposiciones:

a) *Con la duplicación formando unísono.* Respecto a estas disposiciones, téngase presente lo expuesto hasta aquí en relación con los unísonos (2).

(1) Cifrado: *6*. Véase el § 42.
(2) Véase el § 96.

Fuente: Zamacois, J. (2002). Armonía, vol. II. Cornellà Llobregat: Idea Books.

Si bien es cierto que los contenidos de esta asignatura son los mismos y, por tanto, la validez de este tratado es incuestionable, no puede decirse lo mismo de su planteamiento didáctico obsoleto a la luz de los tratados que se comentarán en la segunda parte de este apartado. Por ello, llama la atención que en la sinopsis de dicho tratado se defienda su aplicación en un plan de estudios que le es completamente ajeno.

De igual modo, el tratado elaborado por el Blanes (cuatro volúmenes, 1992 y 1993) sigue la misma línea que los anteriores, aunque con una estructuración de contenidos más acorde con la programación de la asignatura de Armonía según el plan de estudios del 1966 (Plan 66). La Armonía tonal de Blanes sigue siendo empleado hoy en día, particularmente, en los conservatorios de la Comunidad Valenciana como libro de texto.

Otros tratados del mismo perfil son los escritos hasta el momento por Barrio (1994), Hindemith (1993), Mateu (2010) o Szekely (2006), por lo que no será necesaria una descripción suya pormenorizada.

Dentro del grupo de tratados de armonía especulativa, se han de mencionar los siguientes tratados por la manera en que se exponen sus ideas. Dichos tratados, a diferencia de los arriba mencionados, justifican, cuestionan y matizan cada uno de los preceptos enunciados de modo que potencian en el lector su capacidad critica a partir del conocimiento de la tradición. En su debe, ha de señalarse la poca o nula ejemplificación con fragmentos extraídos de la práctica compositiva, por lo que la materia explicada queda confinada en exceso en el terreno de la abstracción.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

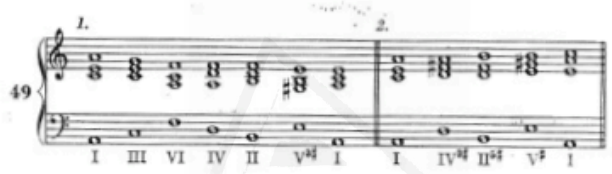
Uno de los textos clásicos de la Armonía especulativa es el *Harmonielehre* de Schoenberg (1979), prologado en su versión castellana por Ramón Barce. Se ha convertido por derecho propio en referencia obligada dentro de la Teoría Musical a pesar de la densidad que en ocasiones adquiere la disquisición de ciertos contenidos. Según su sinopsis:

> «[*Harmonielehre*] *es un libro de texto en el que puede aprenderse perfectamente la armonía clásica. Cumple así su cometido pedagógico como Tratado, pero enseguida sorprende que, además, el autor analiza, discute y rebate uno por uno todos los supuestos de la armonía clásica, mostrando su insuficiencia y falsedad*.» (Del prólogo de Barce sobre el *Harmonielehre* de Schoenberg, 1979, p. VII)

Harmonielehre no fue el único tratado que escribió Schoenberg sobre la materia. Posteriormente, entre 1947 y 1948, Schoenberg (1999) escribió Funciones estructurales de la armonía con el fin de reforzar los conocimientos de armonía de sus alumnos de composición de la Universidad de California.

Figura 2.14 Fragmento del tratado de Armonía de Schoenberg

Generalmente ocurre de manera natural el uso de acordes alterados preferentemente al acercarse el final, ya que la función conclusiva les es propia. Una sucesión de acordes alterados deberá siempre desembocar en el I grado, lo que originaría una repetición si se emplease en la parte central del ejercicio. Además, de momento sólo podrán utilizarse grados alterados tras del I o II. Como acorde anterior al final, el alumno empleará el V grado, y siempre con la tercera alterada (como dominante). Los grados alterados se expresan en el bajo cifrado poniendo, junto al número que indica el intervalo, el sostenido o el becuadro, por ejemplo: 3♯, 5♯, etc. (o en *do* menor respectivamente 3♮, 5♮, etc.).



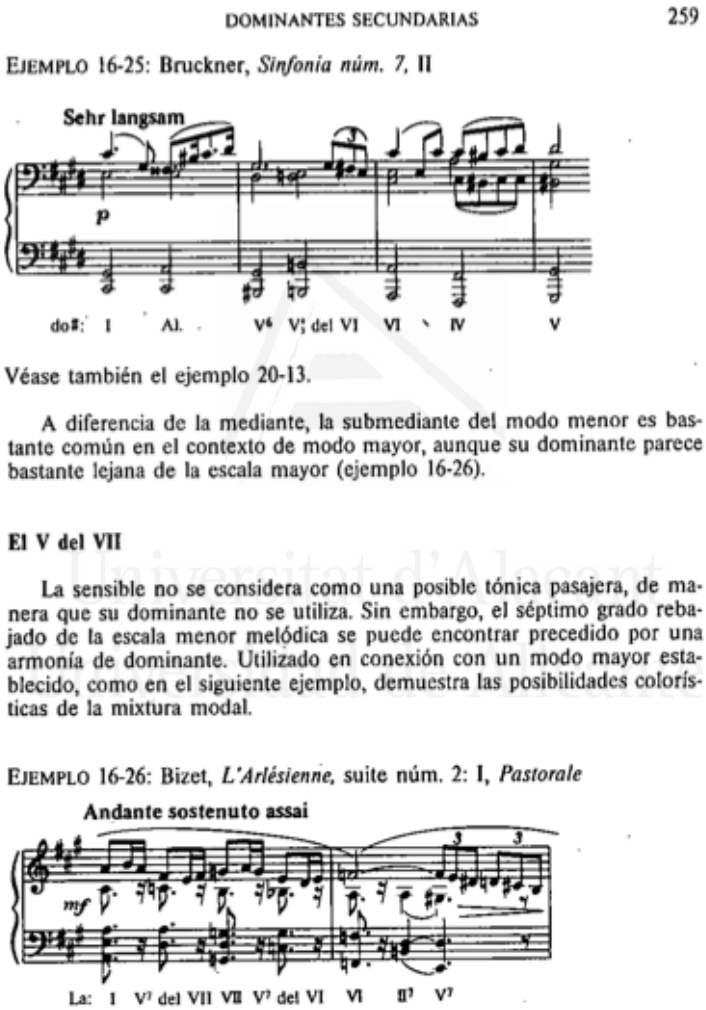
En el ejemplo 49,1 se presentan, excepto en el V grado conclusivo, sólo enlaces con acordes sin alterar. En el ejemplo 49,2 aparecen sólo, excepto en el I grado, que aparece dos veces, acordes alterados. Ambos ejercicios difícilmente podrían ampliarse si no es continuando después del I grado final. En 49,1 podría eventualmente introducirse el V grado sin alterar tras del II; pero entonces necesitaríamos una sucesión de acordes para alcanzar el final. Por ejemplo: II-V-III-VI-II-V-I, sucesión que, como vemos, es casi exactamente igual a la precedente, y por lo tanto poco oportuna. Lo que sí podría hacerse es terminar de manera muy distinta haciendo aparecer el I grado inmediatamente después del VI. En ningún caso puede el alumno terminar con III-I, pues el III grado contiene un *sol*, que no puede ir a *la*, y para la función cadencial necesitamos la sensible *sol*♯. Sería también posible un final IV-I. En este caso, como en el VI-I, el alumno tendría un arbitrio para acortar el ejercicio si lo considerara demasiado largo. Pero únicamente para eso. Fuera de este caso, el acorde que precede al último (I grado) será el V grado. En general, con estos elementos no será factible la realización de ejercicios abundantes ni variados, y el alumno debe entrenarse, con estos escasos medios, en el mayor número de tonalidades posible.

Fuente: Schoenberg, A. (1979). Armonía. Madrid: Real Musical.

Dentro de los tratados de armonía de índole especulativa escritos por un autor español, podemos mencionar el de Enrique Rueda (1998). En su descripción, se advierte al lector de que el enfoque empleado en su diseño es “muy actual”. Hemos de tener presente que la primera edición de este libro data de 1990, por lo que la manera en la que se aborda la materia realmente diverge de la manera tradicional de enseñar la armonía en España en aquel entonces. En lugar de enumerar una lista de normas, de

modo similar como sucede en los tratados comentados hasta el momento, el autor realiza una disquisición en la que se justifican los distintos hechos y usos con continuas referencias a la práctica de los compositores. No obstante, y a pesar de su perspectiva tan novedosa en nuestro país, el libro adolece de ejemplos extraídos de la música real que refuercen sus ilustraciones sintéticas, así como de un apartado dedicado a ejercicios tras cada capítulo.

Figura 2.15 Fragmento del tratado de Armonía de Piston



DOMINANTES SECUNDARIAS 259

EJEMPLO 16-25: Bruckner, *Sinfonía núm. 7*, II

Sehr langsam

p

do♯: I Al. V⁶ V; del VI VI IV V

Véase también el ejemplo 20-13.

A diferencia de la mediante, la submediante del modo menor es bastante común en el contexto de modo mayor, aunque su dominante parece bastante lejana de la escala mayor (ejemplo 16-26).

El V del VII

La sensible no se considera como una posible tónica pasajera, de manera que su dominante no se utiliza. Sin embargo, el séptimo grado rebajado de la escala menor melódica se puede encontrar precedido por una armonía de dominante. Utilizado en conexión con un modo mayor establecido, como en el siguiente ejemplo, demuestra las posibilidades coloríticas de la mixtura modal.

EJEMPLO 16-26: Bizet, *L'Arlésienne*, suite núm. 2: I, *Pastorale*

Andante sostenuto assai

mf

La: I V⁷ del VII VII V⁷ del VI VI II⁷ V⁷

El modelo secuencial de este ejemplo es notable; la secuencia modulante sobre un ciclo de quintas descendentes es un recurso frecuente en los siglos XVIII y XIX.

Fórmulas para practicar en todas las tonalidades:

Fuente: Piston, W. (1995). Armonía. Barcelona: Labor.

Puede confeccionarse un segundo grupo con aquellos tratados cuyas explicaciones teóricas son permanentemente referenciadas con la práctica real y cuyos ejercicios están diseñados de modo que el alumno siempre se sienta próximo a la realidad palpable. De este modo, el futuro músico asocia los conceptos armónicos aprendidos con el resto de conceptos musicales de su estructura cognitiva, lo que facilita la integración de estas ideas abstractas y la construcción, por tanto, del conocimiento musical.

Uno de los clásicos de los conservatorios es el *tratado de Armonía* de Piston (1995), revisado y ampliado por Mark De Voto. Dicho libro comprende la práctica armónica común de los compositores de los siglos XVIII y XIX. Los contenidos armónicos en su mayor parte son extractos de la propia música de los compositores. Como se dice en su sinopsis (Piston, 1995, p. VIII), *"las reglas se presentan como observaciones informativas, sin intentar justificarlas sobre fundamentos estéticos o como leyes de la naturaleza."* Cada capítulo viene acompañado de ejercicios de diversa índole, entre los que se encuentran los típicos bajos cifrados, melodías a armonizar e, incluso, algún fragmento a analizar. El valor del libro reside en la exposición teórica de sus contenidos más que en el enfoque didáctico de sus ejercicios, por lo que podría decirse que el libro de Piston es en esencia un libro de consulta tanto para alumnos como para profesores.

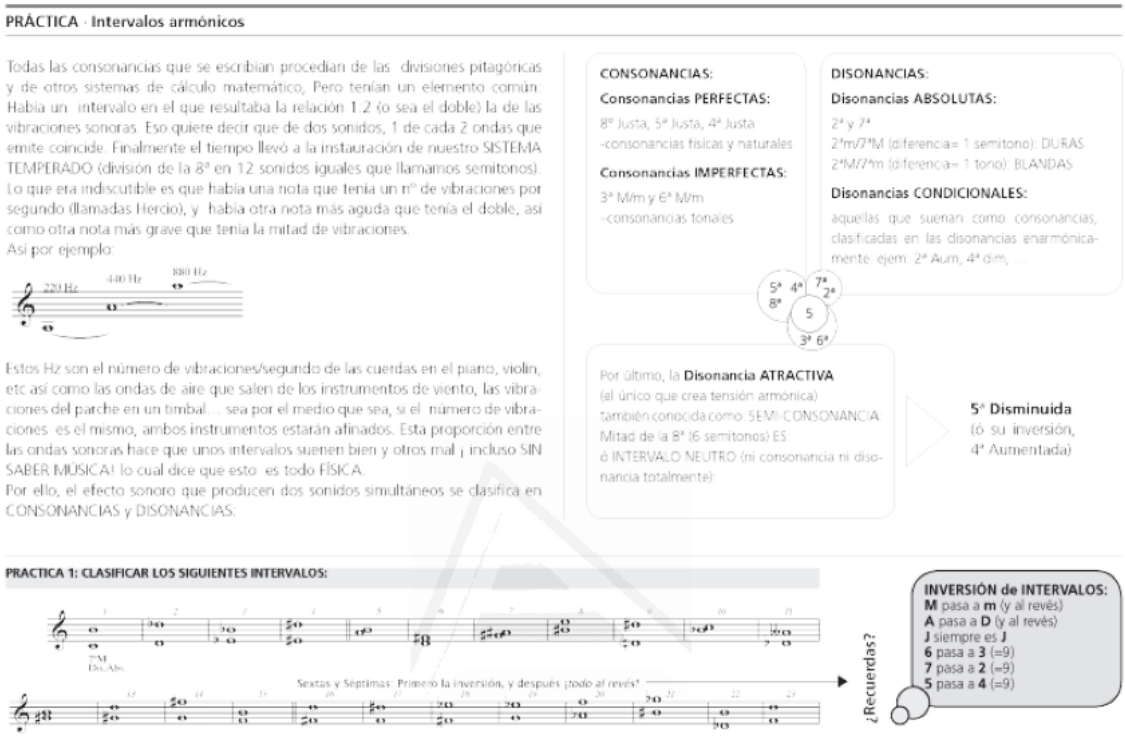
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El *tratado de Armonía* de Diether de la Motte (1989) resulta original por cómo se organizan sus contenidos según una visión histórica. Parte de Orlando de Lasso y Palestrina, compositores representativos de la segunda mitad del siglo XVI, hasta llegar a Schoenberg, Webern y Olivier Messiaen, compositores del siglo XX. Su estructuración histórica permite al lector entender el lenguaje de los músicos a través de las transformaciones armónicas producidas a lo largo de los últimos cuatro siglos. con Schoenberg, Webern, Hindemith, etc. De acuerdo a la descripción del libro (extraída el 5/6/2009 de http://www.elargonauta.com/libros/armonia/978-84-936631-3-1/):

> *«De la Motte enfatiza su propósito de promover la comprensión del aspecto individual que encierra la invención armónica y desarrollar la captación de ésta, lo cual, a su modo de ver, constituye una de las tareas*

más importantes de una enseñanza de la armonía como enfoque artístico.»

Figura 2.16 Fragmento del tratado de Armonía de Hernandis



Fuente: Hernandis, E. (2009). Ejercitación armónica, volumen I. Valencia: Rivera Editores.

Los dos volúmenes en los que se divide la *Armonía* de Molina, Cabello y Roca (2000a, 2000b) han sido diseñados particularmente para su aplicación durante los estudios de armonía en el Grado Medio. Por ello, no se trata propiamente de una obra de consulta, sino un texto de fácil comprensión para el perfil de alumnado al que va dirigido. Los contenidos explicados son ejemplificados constantemente con extractos sencillos de obras célebres. Asimismo, este libro presenta un enfoque eminentemente práctico con un sinfín de ejercicios creativos. A continuación se cita la sinopsis de este tratado (extraído el 30/6/2009 de http://www.enclavecreativa.com).

«La información se distribuye en unidades didácticas en cada una de las cuales se articulan, a partir de una obra de referencia, propuestas de

ejercicios muy pormenorizados que llegan hasta la composición por parte del alumno de piezas que imitan la obra de referencia o que se comportan libremente a partir de lo aprendido.

Cada unidad didáctica se distribuye en conceptos formales, armónicos, rítmicos y melódicos. Del análisis detallado de cada uno de estos aspectos se extraen los materiales y las propuestas de trabajo. La armonía es la primera parte de la entrada al mundo de la composición. La visión tradicional de conjunto de ejercicios esqueléticos de movimientos de voces da paso a la composición por parte del alumno de pequeñas obras completamente "reales" que pueden ser estrenadas por los propios alumnos. Metodología IEM.»

Recientemente ha sido publicada un nuevo texto en dos volúmenes para su aplicación en los conservatorios Profesionales de Música. Se trata del tratado titulado *Ejercitación Armónica* de Hernandis (2007). Su enfoque, con un diseño algo infantil, es similar a la obra de Molina, Cabello y Roca (2000a, 2000b). Según su sinopsis (extraído el 30/6/2009 de la página web de la editorial Rivera Editores, http://www.riveraeditores.es/esp/principal/362/hernandis_e_ejercitacion_armonica), *"[esta obra] se presenta como un novedoso enfoque diseñado para comprender y razonar básicamente la armonía tonal y su relación con la música, no solo a nivel teórico, sino práctico, histórico e interpretativo, pasando por la improvisación y por la composición musical."*

Otro libro curioso por su planteamiento es el redactado por Vergés (2007). *El lenguaje de la armonía: de los inicios a la actualidad* aborda un amplio estudio de la armonía , no ciñéndose sólo a la práctica común, sino también a otros estilos, como el jazz o la armonía postonal del siglo XX. Este tratado quizás destaca más por acometer el estudio armónico de nuevas áreas, más que por su aproximación, algo superficial como reconoce su autor, a la práctica común. En su sinopsis (extraído el 30/6/2009 de la

web http://www.elargonauta.com/libros/el-lenguaje-de-la-armonia-de-los-inicios-a-la-actualidad/978-84-8020-826-0/), Vergés deja bien a las claras este último punto.

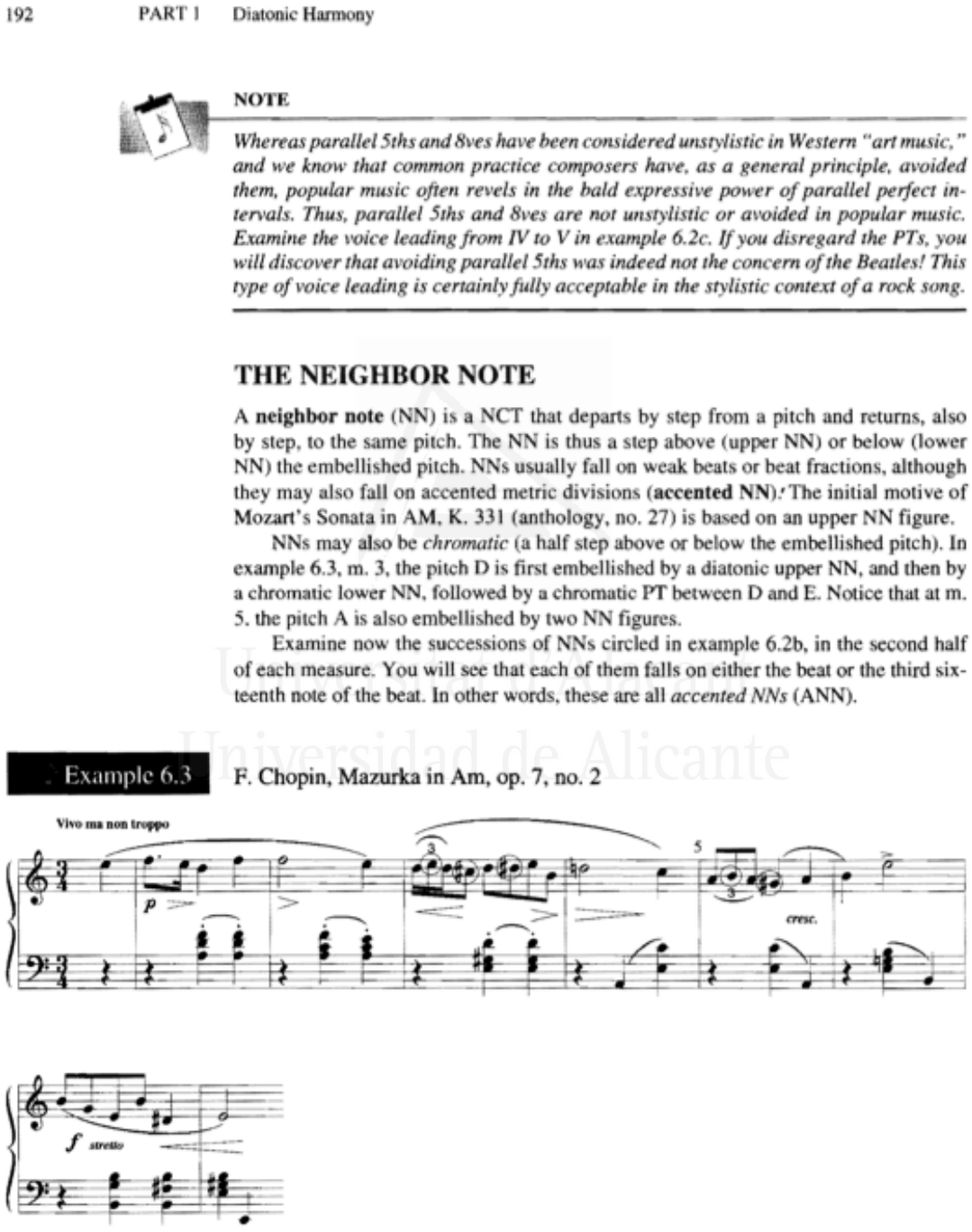
> *«El autor plantea metodologías propias en el estudio de la armonía modal y de color absolutamente necesarias hoy en día, puesto que cubren el estudio de un amplio espacio histórico, coincidente con la atonalidad y la música de vanguardia, pero que jamás han sido estudiadas metodológicamente. Además añade en cada capítulo un estudio armónico pormenorizado de los distintos periodos y estilos musicales de los últimos cinco siglos, profundizando en disciplinas de nuevo cuño como la música cinematográfica.»*

Para finalizar con está enumeración, conviene mencionar tres tratados en particular, muy parecidos entre sí, tanto en su planteamiento didáctico como en la exposición de sus contenidos y en el diseño de sus actividades. Se trata de los tratados de Kostka (2008), Gauldin (2009) y Roig-Francolí (2011). Todos ellos han sido editados en Estados Unidos, por lo que siguen la estela marcada por la *Armonía* de Piston. La exposición de contenidos es en gran parte contextual, con múltiples referencias a obras musicales de amplia difusión. Asimismo, los conceptos son explicados de forma directa sin caer en largas disquisiciones teóricas. Por otra parte, los ejercicios propuestos abarcan todo tipo de actividades, como la realización de bajos cifrados, el análisis y la composición de fragmentos, la armonización de melodías, etc. A continuación se cita parte de la sinopsis del libro de Gauldin (extraído el 30/6/2009 de http://www.elargonauta.com/libros/la-practica-armonica-en-la-musica-tonal/978-84-460-2516-0/).

> *«En el momento de su publicación, el libro de Robert Gauldin fue elogiado por su enfoque excepcionalmente musical y conceptualmente sofisticado, así como por su tratamiento exhaustivo de los principios de la armonía y la conducción de voces de la música tonal. En la presente edición, revisada y ampliada, el autor muestra cómo intervienen las fuerzas armónicas y*

melódicas en la creación de una estructura musical, sirviéndose de explicaciones claras, de una amplia gama de composiciones musicales destacadas y de numerosos ejercicios creativos.»

Figura 2.17 Fragmento del tratado de Armonía de Roig-Francolí



192 PART 1 Diatonic Harmony

NOTE

Whereas parallel 5ths and 8ves have been considered unstylistic in Western "art music," and we know that common practice composers have, as a general principle, avoided them, popular music often revels in the bald expressive power of parallel perfect intervals. Thus, parallel 5ths and 8ves are not unstylistic or avoided in popular music. Examine the voice leading from IV to V in example 6.2c. If you disregard the PTs, you will discover that avoiding parallel 5ths was indeed not the concern of the Beatles! This type of voice leading is certainly fully acceptable in the stylistic context of a rock song.

THE NEIGHBOR NOTE

A **neighbor note** (NN) is a NCT that departs by step from a pitch and returns, also by step, to the same pitch. The NN is thus a step above (upper NN) or below (lower NN) the embellished pitch. NNs usually fall on weak beats or beat fractions, although they may also fall on accented metric divisions (**accented NN**).' The initial motive of Mozart's Sonata in AM, K. 331 (anthology, no. 27) is based on an upper NN figure.

NNs may also be *chromatic* (a half step above or below the embellished pitch). In example 6.3, m. 3, the pitch D is first embellished by a diatonic upper NN, and then by a chromatic lower NN, followed by a chromatic PT between D and E. Notice that at m. 5, the pitch A is also embellished by two NN figures.

Examine now the successions of NNs circled in example 6.2b, in the second half of each measure. You will see that each of them falls on either the beat or the third sixteenth note of the beat. In other words, these are all *accented NNs* (ANN).

Example 6.3 F. Chopin, Mazurka in Am, op. 7, no. 2

Vivo ma non troppo

p

cresc.

f strello

Fuente: Roig-Francolí, M. A. (2011). Harmony in context. Nueva York: McGraw-Hill.

2.5 APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN

2.5.1 ¿Qué es el aprendizaje?

Antes de conocer las distintas teorías sobre el aprendizaje, deberíamos ser capaces de definir este concepto. Según la Real Academia de la Lengua, aprendizaje es:

> *1. «Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.*
> *2. Tiempo que en ello se emplea.*
> *3. Psicol. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.»*

Obviamente, tales definiciones no dejan de ser breves descripciones de una de las materias de estudio fundamentales de la Educación y la Epistemología. Si se le dedica algo de tiempo a la consulta de libros, ya sean especializados o no, nos daremos cuenta de que todas esas fuentes coinciden en describir el aprendizaje como un proceso por el que un sujeto adquiere nuevos conocimientos y desarrolla habilidades, o, simplemente, se modifican éstos, generalmente, por medio de la información recibida y de la instrucción o práctica realizada. Gracias a esta estimulación externa, el ser humano modifica su conducta tanto a nivel psicomotriz como a nivel intelectual.

Inicialmente, el aprendizaje se produce de forma natural dentro del contexto social de la familia. Progresivamente, éste se extiende a otros ámbitos (por ejemplo, a la escuela) hasta convertirse en un proceso deliberadamente programado (Educación). La figura del facilitador es clave en este proceso. Evidentemente, dicha función es llevada a cabo por los miembros de la familia en un primer estadio, para, posteriormente, ser compartida con el profesor durante la etapa de escolarización. Es en este punto donde encontramos una conexión entre educación, enseñanza y aprendizaje. El aprendizaje es el resultado de la enseñanza (Carr, 2005, pp. 17-18).

El objetivo precisamente de este apartado se centra en el aprendizaje programado y en los distintos enfoques teóricos existentes al respecto (paradigmas educacionales). De entre todos las corrientes de la psicología educativa contemporánea, destacan tres: la corriente conductual, la cognitiva y la ecológica-contextual.

2.5.2 Paradigmas de la psicología educativa. Teorías del aprendizaje

Las teorías del aprendizaje se formulan con la intención de describir la forma en la que los seres humanos aprenden. Durante el último siglo se han desarrollado un considerable número de teorías del aprendizaje en virtud de los grandes avances logrados en este terreno por la psicología de la educación. Dichas teorías han tratado de explicar los mecanismos que operan en la mente humana para que se produzca el aprendizaje de ideas y conceptos.

Las teorías del aprendizaje suelen asociarse a un determinado paradigma educacional. Dependiendo del paradigma al que se vinculen, cada teoría partirá de una forma de ver, analizar y explicar en qué consiste el aprendizaje y su funcionamiento. La visión que tengamos del mundo, su comprensión y la manera que tengamos de interactuar con él dependen de nuestro enfoque personal. Por tanto, un paradigma es un marco de referencia formado por un conjunto de conocimientos mediante el cual se obtiene una visión concreta del mundo.

A partir de las teorías del aprendizaje, se diseñan métodos que aumentan la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, las teorías del aprendizaje suelen asociarse a métodos pedagógicos. Según Sarramona, citado por Escamilla (2010, p. 70):

> *«el desarrollo de estas teorías y de otras derivadas de ellas está influido por el contexto tecnológico en el que se aplican, pero fundamentalmente tienen como consecuencia el desarrollo de elementos de diseño instruccional, como parte de un proceso de creación de modelos sobre el aprendizaje, para lo cual se trata de investigar tanto los mecanismos mentales que intervienen en el aprendizaje como los que describen el conocimiento.»*

A continuación, se describen los paradigmas educacionales más importantes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Conductismo

Este paradigma suele asociarse a la forma tradicional de enseñanza basada en la memorización de contenidos. Asimismo, la eficacia de los procedimientos empleados se mide en relación al producto obtenido y de los resultados observables.

Los experimentos llevados a cabo por Paulov a finales del siglo XIX acerca del aprendizaje en los animales fueron el punto de partida para el desarrollo posterior de las teorías de los máximos exponentes del conductismo, como Thorndike, Watson y Skinner. Según éstos, el aprendizaje viene condicionado por la asociación entre estímulo y respuesta . Watson (Rojas, 2001) describe el aprendizaje como un proceso formado por reflejos condicionados mediante la sustitución de un estímulo por otro. Entre sus ideas, destaca aquella según la cual cualquier respuesta puede asociarse con un estímulo adecuado.

De acuerdo a esta corriente, la mente es una suerte de máquina donde el conocimiento se percibe por medio de la conducta, como manifestación externa de los procesos mentales internos. El individuo aprende a conocer la realidad objetiva por medio de los sentidos. De este modo, el aprendiz se convierte en un ser pasivo susceptible de reaccionar ante un estimulo externo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El conductismo apoya una enseñanza basada en la instrucción de contenidos cerrados y comunes para todos los alumnos (homogeneización del grupo), independientemente del contexto en el que se produzca el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, al considerar al estudiante como un ser pasivo de tales procesos, se obvia la necesidad de desarrollar en él un pensamiento comprensivo. Igualmente, el papel pasivo otorgado al alumno conlleva que la atención del proceso enseñanza-aprendizaje se centre por completo en el docente y en sus capacidades para estimularle convenientemente.

Según este paradigma, aquello que no pueda observarse ni medirse no es real. En otras palabras, para el conductismo sólo importa el resultado. Como apunta Escamillo (2010, p. 72):

«[…] *las críticas al conductismo están basadas en el hecho de que determinados tipos de aprendizaje solo proporcionan una descripción cuantitativa de la conducta y no permiten conocer el estado interno en el que se encuentra el individuo ni los procesos mentales que podrían facilitar o mejorar el aprendizaje.»*

Cognitivismo

El paradigma cognitivo choca frontalmente con el conductivo en el papel que se le encomienda al alumno en su aprendizaje. Según el cognitivismo, la mente humana es un ente activo que puede ser estimulado a través de la creatividad y del pensamiento reflexivo. Según Escamillo (2010, p. 74), basándose en las ideas de Dussy y Jonassen, para el cognitivismo *"el conocimiento existe en la mente como representación interna de una realidad externa."* Asimismo, este paradigma no se centra en el resultado, sino en el proceso por el cual se obtiene dicho resultado. Es por todo ello, que el cambio de conducta de un individuo signifique a su vez un cambio interno de su mente. Algunos de los principales exponentes de este paradigma son Jean Piaget, David Ausubel, Jerome Bruner, Robert Gagné y Jon Anderson, entre otros.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para Jean Piaget, el aprendizaje conlleva dos fases, una primera de asimilación en virtud de la cual el alumno incorpora información relevante del ambiente que le rodea, y una segunda de acomodación de la información en su estructura cognitiva que implica transformaciones de sus conocimientos previos. El suministro de información significativa y no arbitraria hace posible que se genere un aprendizaje más duradero y se favorezca en el alumno el desarrollo de una mente consciente de la realidad que le rodea, capaz de discriminar y seleccionar a partir de la información que recibe, y preparada para reflexionar, criticar y extraer conclusiones a partir de los problemas que se le presenten en su quehacer diario.

Las teorías educativas emplazadas en este paradigma otorgan al docente un papel igual de activo que el del alumno, aunque no en el sentido tradicional, es decir, el profesor se convierte en una suerte de orientador cuya labor es la de favorecer el

proceso de aprendizaje en el alumno y garantizar una postura activa suya durante su desarrollo.

De todas las teorías que podemos hallar dentro de esto paradigma, destaca una en especial: el constructivismo. Más adelante abordaremos esta teoría con más detenimiento.

Paradigma Ecológico-Contextual

Este paradigma comparte muchos puntos en común con el paradigma cognitivo. Por otra parte, aporta nuevas ideas referentes a la importancia que tiene el contexto social, económico y cultural del alumno en su conducta y, por tanto, en su aprendizaje. Al existir tantas realidades como alumnos, se hace necesario un currículo flexible y adaptable a las características de los alumnos. Asimismo, según este paradigma, el conocimiento no sólo se forma a partir de teorías y leyes universales, sino también a través de las aportaciones que los alumnos hagan de acuerdo a su opinión al respecto del tema que se esté tratando.

Vygotsky es el principal representante de este paradigma. Daniels (2003, p. 170) resume a la perfección la visión de este autor:

> *«Dentro de los innumerables enfoques que reivindican una raíz vygotskiana, la expresión "desarrollo individual" plantea varias cuestiones. Vygotsky hablaba de influencias sociales, culturales e históricas en el desarrollo individual. Una posible extensión de este punto de partida es proponer que todo el pensamiento está inextricablemente ligado al contexto y que hablar de desarrollo individual está fuera de lugar. Según este argumento, todo lo que consideramos cognición está situado en unas circunstancias sociales, culturales e históricas específicas. Estas especulaciones sobre la naturaleza de la cognición deben intentar proporcionar y explicar fuentes de continuidad en la vida cotidiana.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Asimismo, Rojas (2001, p. 11) afirma que *"la posición vygotskiana centrada en la «ley genética del desarrollo cultural» destaca que toda función aparece primero en el plano social y luego en el psicológico. Explica en forma sencilla cómo la persona es moldeada por el entorno social."*

El paradigma ecológico-contextual concede considerable importancia a la interacción del alumno con el grupo social al que pertenece. En virtud de esta característica, se favorecen todos aquellos valores que tienen una componente social, como el trabajo, la reflexión, la discusión y la toma de decisiones en equipo, la afectividad entre sus miembros, el respeto por el entorno, etc.

Las ideas de Vygotsky, igual que las de Piaget, son fundamentales para el constructivismo.

2.5.3 El constructivismo

El constructivismo parte de la premisa de que el conocimiento no sólo se forma a partir de la mera recepción de información del exterior, sino que se construye a partir de las propias experiencias del individuo. De este modo, la mente humana actúa como filtro y construye representaciones propias de la realidad que se van acomodando a sus propias ideas: la mente construye significados, no los adquiere (Ertmer y Newby, 1993). Los factores ambientales, por consiguiente, juegan un papel importante en la construcción del conocimiento.

Por otra parte, el aprendizaje, además de suponer la transformación de un concepto determinado, también implica la reestructuración del esquema conceptual previo en otro. Todo concepto adquirido es susceptible de evolucionar conforme se generen nuevas situaciones y actividades que favorezcan una nueva conceptualización. Esto implica que la memoria esté continuamente en proceso de construcción como una historia acumulativa de interacciones (Ertmer y Newby, 1993; Delval, 1995).

Para el constructivismo la mente y el conocimiento no son entes separados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Según Ertmer y Newby (1993), la enseñanza basada en el constructivismo debe apoyarse en los siguientes principios :

- Un énfasis en la identificación del contexto en el cual las habilidades serán aprendidas y subsecuentemente aplicadas (aprendizaje anclado en contextos significativos).
- Un énfasis en el control por parte del estudiante y en la capacidad para que él mismo pueda manipular la información (utilizar activamente lo que se aprende).
- La necesidad de que la información se presente en una amplia variedad de formas (volver sobre el contenido en distintos momentos, en contextos reestructurados, para propósitos diferentes y desde diferentes perspectivas conceptuales).
- Apoyar el uso de las habilidades de solución de problemas que permitan al estudiante ir más allá de la información presentada (desarrollo de habilidades de reconocimiento de patrones, presentación de formas alternas de presentar problemas).
- Evaluación enfocada hacia la transferencia de conocimiento y habilidades (presentación de problemas y situaciones novedosas que difieran de las condiciones de la instrucción inicial).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El constructivismo se asienta sobre tres pilares fundamentales: el aprendizaje significativo, la funcionalidad e instrumentalidad del aprendizaje y la memorización comprensiva.

1. Aprendizaje significativo: La teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se fundamenta en la idea de que el aprendizaje duradero depende de los vínculos que se establezcan entre la materia a aprender y lo que sabe el alumno previamente (estructura cognitiva). Sólo de esta manera lo que se aprende adquiere significado.
2. Funcionalidad e instrumentalidad del aprendizaje: El aprendizaje es funcional cuando puede emplearse en una situación particular con el fin de solucionar un

problema. Si además este problema procede de la realidad, decimos que el aprendizaje es instrumental.

3. Memoria comprensiva: El aprendizaje significativo conlleva que una memorización igualmente significativa.

2.5.4 Modelos de aprendizaje

Cuando un docente aplica un modelo de enseñanza, en realidad también está apostando por un modelo de aprendizaje. Un modelo de aprendizaje se asienta sobre tres pilares fundamentales: el paradigma educacional, la teoría de aprendizaje y la estrategia didáctica. Los dos primeros ya han sido tratados anteriormente. En cuanto a la estrategia didáctica, como señala Escala (2004) (en la web http://www.rieoei.org/experiencias74.htm), *"con ésta, se intenta establecer un conjunto de acciones y procedimientos para aplicarlos en las actividades didácticas y al mismo tiempo ser una guía para el docente, en la conducción del programa."*

Mediante los modelos de aprendizaje, el docente ayuda al estudiante a recabar información, desarrollar habilidades, adquirir valores, ser capaz de pensar y expresarse por sí mismo, etc., es decir, el docente le está enseñando a aprender. (Joyce y Weil, 2006). Un buen docente no tiene por qué ser necesariamente un orador carismático y persuasivo, sino, más bien, un guía y orientador que consiga de sus alumnos la autonomía suficiente para aprender por sí mismos.

Como sostienen Joyce y Weil (2006, p. 29):

> «[…]*medimos los efectos de los diversos modelos de enseñanza no sólo en términos del grado en el que alcanzan los objetivos específicos a los que se orientan* […]*, sino también por el grado en que aumentan la capacidad de aprender, que en última instancia es su propósito fundamental.»*

El diseño de ambientes donde los estudiantes puedan interactuar y estudiar de qué manera aprenden es parte cardinal del proceso de enseñanza (Dewey, 1916). Podría

afirmarse que el modelo de enseñanza consiste en una descripción de un ambiente de aprendizaje. Las descripciones son útiles para aplicar currículos, unidades didácticas, materiales de enseñanza, etc. (Joyce y Weil, 2006).

Existe un sinfín de modelos de aprendizaje. Joyce y Weil los clasifican en cuatro familias:

1. Familia de los modelos sociales

   Parten de la base de que el trabajo en común crea una energía colectiva positiva denominada sinergia. Un ejemplo de ellos es el **modelo cooperativo entre pares en el aprendizaje**. Sus principales exponentes son Roger y David Johnson, Robert Slavin y Shlomo Sharan. Por medio de este modelo activo, los alumnos realizan tareas en pareja para desarrollar distintos tipos de destrezas: definición y resolución de problemas, procesamiento y organización de la información, etc. Del mismo modo, se adquieren competencias en el campo social.

2. Familia del procesamiento de información

   Este modelo se fundamenta en el hecho de que el ser humano, de forma innata, comprende su entorno obteniendo y organizando información con la que solucionar problemas. Asimismo, este proceso contribuye a la generación de conceptos y a la necesidad del lenguaje para su transmisión. De entre todos ellos, destacan:

   - **Pensamiento inductivo** (Taba, Schwab, Tennyson y Cocchiarella, como principales exponentes): Con este modelo, los alumnos encuentran y organizan información a fin de formular y verificar hipótesis que describan las relaciones entre los conjuntos dados.
   - **Formación de conceptos** (Bruner, Goodnow y Austin): Es parecido al modelo anterior, pero diseñado para que el alumno aprenda conceptos con mayor eficacia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- **Indagación científica** (Schwab): El alumno hace un seguimiento de todo el proceso científico. En su transcurso, el alumno recaba datos que serán analizados posteriormente. Por último, éste verificará las hipótesis y reflexionará sobre cómo se construye el conocimiento.
- **Entrenamiento para la indagación** (Suchman, Jones): Tiene por objetivo favorecer el razonamiento causal y desarrollar la habilidad en el planteo de preguntas, en la creación de conceptos e hipótesis, y en la verificación de estas últimas.
- **Organizadores previos** (Ausubel): Dota al alumno de una estructura cognitiva que sirva de anclaje al material de aprendizaje. Profundizaremos en este modelo cuando se aborde el estudio del aprendizaje significativo.

3. Familia personal

   Los modelos de esta categoría dan importancia a la singularidad del individuo y le ayudan a conocerse y comprenderse mejor. Estos modelos estimulan al individuo para que sea responsable su educación. La **enseñanza no directiva**, ideada por Carl Rogers, se apoya en la colaboración conjunta entre estudiante y docente en la toma de decisiones referentes al proceso de enseñanza. La función del docente consiste en suministrar información y consejo para la resolución de problemas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Familia de los modelos conductistas

   Como ya se explicó anteriormente, para el conductismo, el alumno es un ser pasivo que modifica su conducta en base al resultado obtenido de las tareas encomendadas por el profesor. Los modelos de esta categoría parten de esta premisa. De entre todas ellas, destacan:

   - **Aprendizaje para el dominio e instrucción programada** (Bloom, como principal exponente): Se suministra al alumno el material de aprendizaje dividido en unidades a través de los medios adecuados (lecturas, actividades). Finalmente, han de realizar una prueba para saber qué aprendieron.

- **Aprendizaje a través de la simulación** (Carl y Nancy Smith): En este modelo se crean simulaciones de la vida real para que el alumno participe en ellas y de este modo conseguir los objetivos marcados.

Como ya se ha dicho anteriormente, existe un número enorme de modelos de enseñanza y aprendizaje, tantos casi como docentes. Dependiendo de la materia a enseñar y de los objetivos marcados previamente, el docente puede utilizar varios modelos de forma combinada. De hecho, el docente debería aplicar de forma flexible uno u otro en función de las necesidades educativas de cada momento o de las características propias la material de aprendizaje a enseñar. El fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje no debería ser nunca un modelo de aprendizaje, sino el aprendizaje en sí mismo y su eficacia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6 BASES DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.6.1 ¿Qué es el aprendizaje significativo?

Debemos a David Ausubel (1918-2008), psicólogo de la educación, la teoría del aprendizaje significativo. Según ésta, el *aprendizaje significativo* es el proceso por el que una determinada información se relaciona, de manera no arbitraria y sustantiva, con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo (Moreira, 2000). El término *estructura cognitiva* hace referencia al contenido total de un área particular del conocimiento y su organización en la mente humana. Por tanto, el material a aprender será más o menos significativo en función de la formación previa del estudiante y de la organización del material de aprendizaje, y no tanto del método de presentación (Joyce y Weil, 2006).

Obviamente, como el resto de teorías del aprendizaje, la teoría defendida por Ausubel tiene como principal objetivo mejorar la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje. Su propuesta concede especial relevancia al profesor como responsable en la organización y exposición del material de aprendizaje, independientemente del método que emplee para su exposición. Asimismo, resulta clave conocer cómo aprende el estudiante (construcción del conocimiento), pues, como apuntan algunos teóricos, la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje es mayor si el instructor enseña teniendo en cuenta la manera en la que aprende el alumno (Ballester, 2002).

Por otra parte, el estudiante debe ser constructor activo de su conocimiento. Que el alumno comprenda el material de aprendizaje no es óbice para que tenga que realizar un esfuerzo que le conduzca a adquirir los conocimientos tratados en cada momento. Igualmente, es necesario crear un buen clima en el aula que motive a sus miembros.

Dicha teoría, como desglosaremos a continuación, se ocupa básicamente de tres cuestiones (Joyce y Weil, 2006):

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- La manera en la que el conocimiento se organiza (el contenido del currículo).
- El modo en que opera la mente para procesar nueva información (aprendizaje).
- Cómo el docente puede aplicar las ideas de esta teoría sobre el currículo y el aprendizaje en su quehacer diario en clase.

2.6.2 La estructura cognitiva

De igual modo que una materia o disciplina está organizada de acuerdo a una jerarquía en la que los conceptos abstractos y generales se sitúan en su cúspide e incluyen otros más concretos y específicos, nuestra mente, según Ausubel, funciona de un modo semejante al procesar y almacenar la información que recibe. Por ejemplo, en la asignatura de Armonía tenemos el concepto *acorde* que engloba otros conceptos más concretos, como los de *acorde perfecto mayor, acorde de sexta, acorde de séptima de dominante,* etc. El conjunto previo de ideas y conceptos organizados (estructura cognitiva) proporciona un lugar donde alojar la nueva información recibida, así como un sistema de anclaje para ésta. La estructura cognitiva, a medida que va recibiendo nuevas aportaciones, sufre un estado de cambio continuo en virtud de la constante reorganización de los conceptos alojados en ella. La experiencia cognitiva comprende igualmente modificaciones significativas en atributos relevantes de la estructura cognitiva por la influencia del nuevo material (Moreira, 2000). Por ejemplo, el alumno de armonía, en su fase previa, debería saber que un acorde es un agregado vertical de tres o más notas. Dicho concepto, alojado en su estructura cognitiva, sufrirá sucesivas modificaciones a lo largo del curso a medida que se vayan aprendiendo los distintos tipos de acordes. Tales modificaciones supondrán un enriquecimiento continuo del concepto inicial.

Las nuevas ideas se retendrán con mayor o menor éxito en función de la relación que éstas establezcan con los conceptos y proposiciones ya existentes y que servirán de anclajes intelectuales. Es en este punto donde el docente juega un papel decisivo, pues, según la secuenciación que aplique al contenido del currículo, facilitará o no el anclaje del contenido nuevo. Como ya se dijo anteriormente, la estructura cognitiva del individuo influye en el grado de significación de un material, a la vez que facilita en

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

mayor o menor grado la adquisición del nuevo material de aprendizaje. Por esta razón, antes de presentar un nuevo material de estudio, la labor del docente debería favorecer la estabilidad de las estructuras de sus alumnos por medio de la exposición coherente de los conceptos fundamentales necesarios para la comprensión de la nueva información (De Posada, 1994; Rioseco y otro, 2010). Esta preparación evitará un aprendizaje repetitivo y condenado a un fácil olvido. Para acabar con este apartado, puede afirmarse que gracias al aprendizaje significativo en la mente del alumno se crea una red de conocimiento firmemente tejida (Ballester, 2002). En el caso que nos atañe, el del ámbito musical, son bastante aclaradoras las palabras de Rusinek (2004, p. 13), según el cual:

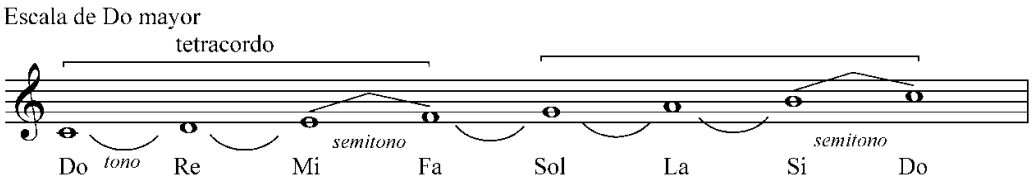
> «[…] *el conocimiento conceptual sobre música será significativo si está vinculado de manera no trivial con el evento que denota. Es decir, que la significatividad vendrá dada por una relación –deductiva o inductiva– entre el conocimiento declarado y la experiencia musical efectivamente vivida mediante la ejecución, el análisis auditivo o la creación.»*

2.6.3 Aprendizaje mecánico

Ausubel define como *aprendizaje mecánico* aquel que se produce cuando la información recibida por el estudiante no interactúa con los conceptos relevantes de su estructura cognitiva; en otras palabras, la información es recibida y almacenada como ítems aislados y desconectados. Esta nueva información es susceptible de olvidarse con el tiempo al no anclarse convenientemente a dicha estructura. No obstante, Ausubel reconoce la importancia ocasional de este tipo de aprendizaje en fases iniciales de adquisición de un cuerpo de conocimientos nuevo para el alumno. Asimismo, el autor evita establecer una dicotomía entre ambos tipos de aprendizaje (Moreira, 2000). El aprendizaje de las distancias interválicas entre las notas de las escalas diatónicas básicas (Do mayor y La menor) es un caso de información en el área de la Teoría de la Música que requiere un aprendizaje mecánico para su posterior aplicación como sistema de referencia en la construcción de los distintos tipos de escalas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.18 Escala diatónica mayor



Fuente: Elaboración propia

2.6.4 Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento

Dependiendo del modo en el que el contenido se presente al alumno, estaremos ante casos de aprendizaje por *recepción* o casos de aprendizaje por *descubrimiento*.

El primero de ellos se basa en el hecho de presentar al alumno la información de forma directa mediante, por ejemplo, exposición, mientras que el segundo se fundamenta en contenidos que han de ser descubiertos por la acción del mismo alumno. Pongamos por caso que en la clase de Armonía se va a abordar el estudio de los distintos tipos de acordes tríadas. En el caso de que el profesor se decante por la simple exposición de un catálogo de acordes o dando una tabla con ejemplos de los distintos tipos, estaremos ante un aprendizaje por recepción. Por el contrario, en el caso de que el profesor invite al alumno a que pruebe con la distinta combinación y superposición de terceras mayores y menores para que éste descubra, por ejemplo, al piano los distintos tipos de tríadas junto con sus características sonoras respectivas, estaremos ante un aprendizaje por descubrimiento.

Que el aprendizaje sea significativo o no, no depende de si se opta por el aprendizaje por recepción o por descubrimiento, sino del grado de relación que se establezca entre el material de aprendizaje y la estructura cognitiva del estudiante (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983; Rusinek, 2004).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.6.5 Condiciones del aprendizaje significativo. Herramientas

En la teoría de Ausubel, se formulan dos condiciones fundamentales para que el aprendizaje sea significativo (Moreira, 2000):

- El material de aprendizaje debe poseer un significado lógico, de modo que pueda relacionarse con ideas relevantes con las que se corresponda de la estructura cognitiva.
- En la estructura cognitiva deben estar disponibles los conceptos subsumidores con los que el nuevo material es relacionable.

La primera condición ha sido convenientemente explicada anteriormente. La segunda condición presenta un nuevo elemento que debe ser definido: el *subsumidor*.

El *subsumidor* es una herramienta para el aprendizaje consistente en una idea, concepto o proposición que sirve de anclaje para que la nueva información recibida adquiera un significado lógico. Por ejemplo, los conceptos aprendidos en la asignatura de Lenguaje Musical sobre consonancia y disonancia son subsumidores que facilitan el descubrimiento y posterior comprensión de la relación existente, por ejemplo, entre el alto grado de disonancia de los acordes con función de dominante y la inestabilidad que dicha función armónica aporta al discurso musical de un obra.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Cuando el docente trabaja un área de conocimiento que le es completamente nueva al alumno, es habitual y necesario el aprendizaje mecánico. Las primeras informaciones acerca de una nueva área de conocimiento están llamadas a ser los subsumidores de los nuevos materiales de aprendizaje (Novak, 1977).

Por otro lado, Ausubel propone el uso de *organizadores previos* como primeros puntos de anclaje sobre los que anclar los conceptos subsumidores que faciliten el aprendizaje siguiente. Los organizadores previos suelen ser materiales introductorios que se presentan antes del propio material de aprendizaje y que se caracterizan por moverse en un nivel alto de abstracción. Según Ausubel (1978), la principal función del organizador previo es la de vincular lo que el aprendiz ya sabe y lo que ha de saber para que pueda aprender la tarea frente a la que se encuentra de forma significativa.

Supongamos, por ejemplo, que el contenido procedimental a aprender en una clase de Armonía consiste en armonizar una melodía coral en estilo barroco. La lectura de un texto conciso sobre la evolución del tratamiento armónico a lo largo del desarrollo de la práctica común y sobre las características más significativas de cada época, puede servir de organizador previo para que el estudiante contextualice la actividad correctamente en el estilo pedido. Por otra parte, el contenido armónico aprendido hasta el momento aportará los subsumidores necesarios para la realización de las actividades conducentes al aprendizaje significativo de dicho contenido procedimental.

2.6.6 El proceso de asimilación en el aprendizaje significativo

La asimilación de un material de aprendizaje potencialmente significativo sigue una serie de fases, según Ausubel, que a continuación se describen e ilustran con ejemplos que no dejen lugar a dudas.

Como ya se explicó anteriormente, el resultado de la interacción entre un nuevo material de aprendizaje y un subsumidor es la modificación de ambos, así como la reorganización posterior de la estructura cognitiva. Por ejemplo, en Armonía, el abordaje de la *música tonal cromática* suele realizarse normalmente partiendo de una visión predominantemente diatónica del concepto de tonalidad. Desde un inicio, las enseñanzas teóricas elementales suelen introducir el concepto de tonalidad en los alumnos, identificando este concepto con una serie de escalas diatónicas determinadas (escalas mayores y menores) , dejando, de este modo, el cromatismo como un fenómeno anecdótico a ser explicado en estadios superiores de la formación del estudiante. Podría decirse, pues, que los conceptos de *tonalidad*, *diatonismo* y *cromatismo* son subsumidores útiles para el aprendizaje del nuevo contenido, cuya interacción con éste supondrá una modificación inevitable e irreversible de todos ellos. Una vez completada esta primera fase, el alumno debería saber que la música tonal incluye el uso de muchos recursos con un alto contenido cromático que no hacen más que enriquecerla y reforzarla, y que, por tanto, identificar musical tonal con música tonal diatónica sólo es una visión sesgada de la realidad, como así lo demuestra la práctica de los compositores tonales.

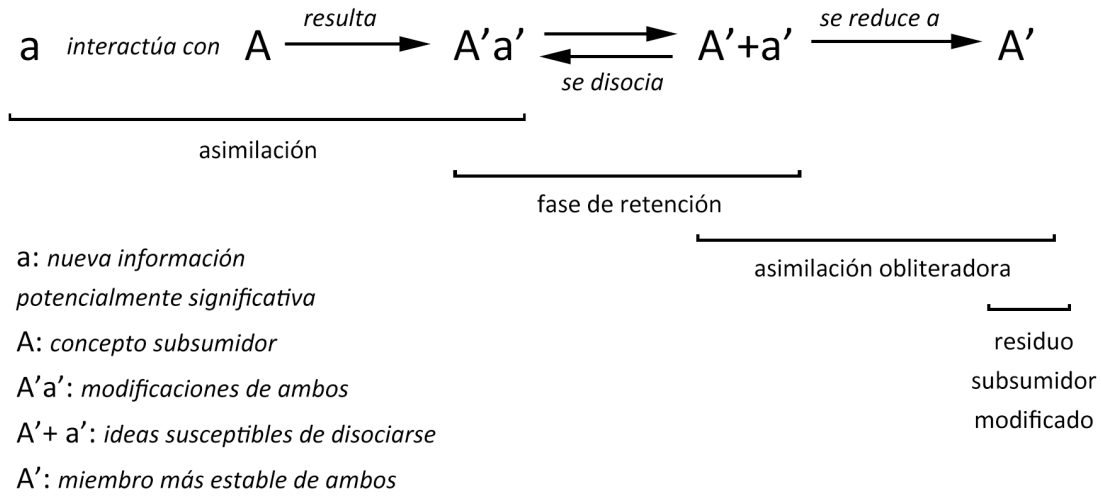
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Después de esta primera fase de asimilación, se produce una segunda fase de retención en la que las modificaciones tanto de la información nueva como de los subsumidores forman una suerte de conjunto conceptual susceptible de ser disociado aún en sus diferentes partes. Es decir, continuando con el ejemplo esgrimido anteriormente, podrían ser recuperados los distintos conceptos implicados inicialmente junto con las modificaciones producidas tras su interacción en la fase de asimilación. En nuestro caso, por ejemplo, el alumno puede recuperar la idea de música tonal diatónica, aunque con la modificación al hecho de que no toda la música tonal tiene por qué ser eminentemente diatónica.

Es en una tercera fase (fase de asimilación obliteradora) donde el paso del tiempo y el olvido provocan que en la estructura cognitiva sólo permanezcan aquellos significados más estables, de manera que sea más difícil la separación de la información nueva de los subsumidores que sirvieron para anclar dicha información en la estructura cognitiva. Según esto, el alumno de armonía aludido, tras sufrir esta última fase, reconocerá como música tonal a toda aquella música que se comporte como tal independientemente de si los recursos armónicos utilizados tienen un fundamento diatónico o cromático.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.19 Fases del aprendizaje

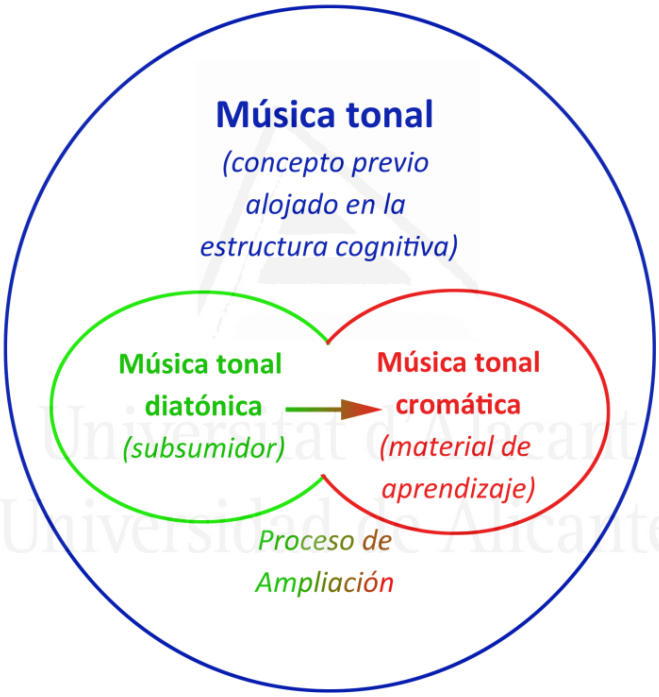


Fuente: Moreira M. (2000) Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor.

Por otra parte, existen distintos tipos de aprendizaje significativo. Dependiendo de la relación jerárquica que se establezca entre los subsumidores y el nuevo material de aprendizaje, el aprendizaje puede ser subordinado o superordenado.

El ejemplo utilizado en este apartado es un caso de aprendizaje subordinado correlativo, ya que el nuevo material (música tonal cromática) se aprende como una extensión y modificación de un concepto ya aprendido con anterioridad (música tonal diatónica).

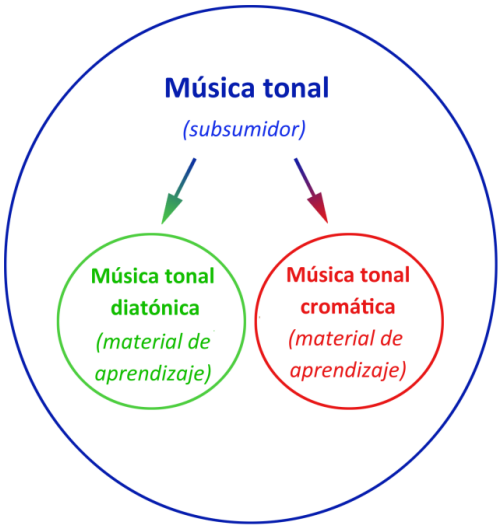
Figura 2.20 Aprendizaje subordinado correlativo



Fuente: Elaboración propia

Pongamos por caso que tanto el concepto de *música tonal diatónica* como *música tonal cromática* se hubieran aprendiendo como casos separados y concretos del concepto *música tonal*. En tal circunstancia, estaríamos ante un aprendizaje subordinado derivativo. Ambos tipos de aprendizaje son subordinados al referirse al aprendizaje de informaciones que se hayan englobadas en un concepto previo más amplio de la estructura cognitiva del alumno.

Figura 2.21 Aprendizaje subordinado derivativo

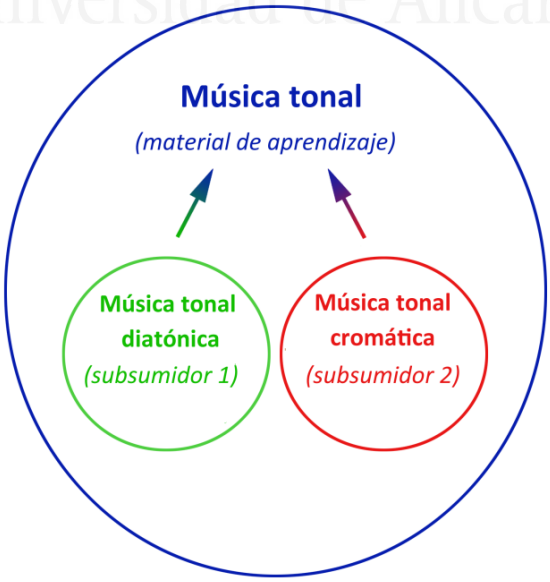


Fuente: Elaboración propia

Por el contrario, si el material de aprendizaje se refiere a una idea más general que incluye a conceptos ya sabidos, estamos en un aprendizaje superordenado. Usando de nuevo el ejemplo anterior, el aprendizaje del concepto *música tonal* a partir de los conceptos más específicos de música tonal diatónica y cromática (subsumidores) es una muestra de aprendizaje superordenado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.22 Aprendizaje superordenado



Fuente: Elaboración propia

2.6.7 Contribuciones posteriores a la teoría del aprendizaje significativo: Novak y Gowin.

Entre las contribuciones más relevantes a la teoría del aprendizaje significativo, están las investigaciones y aportaciones del prestigioso especialista en educación Joseph Novak, profesor de la Universidad de Cornell. En su haber destacan el refinamiento y contrastación de la teoría del aprendizaje significativo y su inclusión en una teoría de la educación, y el diseño de los mapas conceptuales como estrategias para el aprendizaje. La teoría del aprendizaje significativo es parte importante de su teoría sobre la educación (Novak, 1977). Ésta se sustenta sobre dos puntos de apoyo fundamentales.

El primero de ellos se basa en el hecho de que detrás de cualquier evento humano hay un pensamiento, un sentimiento y un acción. Inspirado en esta realidad, Novak afirma que cualquier evento educativo es una *acción* para intercambiar *significados* y *sentimientos* entre el aprendiz y el profesor. La conjunción de estos tres elementos contribuye al engrandecimiento humano (Moreira, 2000).

El segundo punto de apoyo tiene origen en las ideas de Schwab. Según estas ideas, todo evento educativo implica, directa o indirectamente, lo que este último denomina *lugares comunes*. Para Novak, estos lugares comunes son: aprendiz, profesor, conocimiento, contexto y evaluación. Podría decirse, pues, que un evento educativo un ser humano (aprendiz) interacciona con otro ser humano (profesor) para adquirir conocimiento en un contexto determinado (Moreira, 2000). Cuando un alumno de Música adquiere significativamente un nuevo conocimiento musical, éste proviene de compartir significados con la comunidad de músicos. Además, esta adquisición de conocimiento supone una experiencia afectiva vinculada al hecho de que es necesaria una predisposición positiva por parte del alumno en su aprendizaje.

La otra gran contribución de Novak reside en la ideación, junto con sus alumnos de post-grado, a mediados de los años 70, de los conocidos mapas conceptuales como estrategias para el aprendizaje. El mapa conceptual es una suerte de diagrama en la

que se muestran las relaciones producidas entre los conceptos fundamentales de un tema determinado. Estos mapas suponen una herramienta metacognitiva que ayuda al alumno a comprender el proceso de aprendizaje mismo mediante su representación gráfica. Su inclusión en las unidades didácticas y en los bloques temáticos es de suma importancia en la aplicación de esta teoría (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). Próximamente, se estudiará con mayor profundidad esta última cuestión.

Por otra parte, tenemos la contribución realizada por otro profesor de la Universidad de Cornell, D. G. Gowin en materia de educación constructivista. Gowin encuentra una estrecha relación entre profesor, alumno y materiales educativos. Para él, el alumno y el profesor comparten significados mediante el uso de los materiales educativos del currículo (Gowin, 1981). Al mismo tiempo, Gowin es el creador de los diagramas V, una poderosa herramienta que permite al estudiante visualizar y comprender el mismo proceso de aprendizaje y la producción del conocimiento. Estos diagramas están estructurados para mostrar la relación que hay entre el pensamiento (dominio conceptual) y la acción (dominio metodológico) y la influencia que ejercen uno a otro respectivamente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.7 MAPAS CONCEPTUALES Y DIAGRAMAS V

2.7.1 Definición de mapa conceptual

Una vez conocidas e interiorizadas las bases de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, es momento de estudiar dos de las herramientas más útiles y poderosas al servicio de esta teoría: los *mapas conceptuales* y los *diagramas V*. La primera de ellas fue desarrollada por Joseph Novak y sus alumnos de post-grado de la Universidad de Cornell a mediados de los años setenta. Esta herramienta –o estrategia de aprendizaje, como también se denomina en algunos textos— se basa en el diseño de una suerte de diagrama que sirve para organizar y representar el conocimiento (Iraizoz y González, 2003). Siguiendo con la idea de Novak, los mapas conceptuales son un recurso esquemático, parecido a los cuadros sinópticos, que tiene por objetivo plasmar lo esencialmente significativo de una materia o tema.

En ellos normalmente se incluyen *conceptos* por medio del uso de símbolos enmarcados en recuadros o círculos. Estos conceptos pueden definir tanto elementos concretos (libro, piano) como elementos abstractos (armonía, acorde). Los conceptos contenidos en un mapa conceptual suelen presentarse de forma jerárquica, de más general a más particular. No obstante, hay teóricos, como Moreira (2000) que niegan la existencia de reglas fijas que determinen la elaboración de un mapa conceptual en clave de lo general a lo específico, especialmente cuando estamos ante casos complejos en los que el número de conceptos es elevado.

Asimismo, en los mapas conceptuales se emplean *palabras-clave* (usualmente verbos y proposiciones) sobre líneas que conectan y relacionan tales conceptos. Estas líneas reciben el nombre de enlaces. Estas líneas a veces tienen forma de flechas con el fin de señalar la dirección de ciertas relaciones conceptuales.

El aspecto final de un mapa conceptual, una vez diseñado, es una suerte de red en la que los conceptos se sitúan en los nodos mientras que las palabras-claves son los enlaces entre dichos nodos. Como apunta Novak, la potencialidad educativa y el impacto visual de un mapa depende de su concisión y de que las relaciones entre los conceptos se muestren claras y simples.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El mapa conceptual es especialmente útil para aclarar y definir los conceptos y las relaciones producidas entre ellos de una unidad didáctica. De este modo, el estudiante conoce los contenidos a aprender desde un principio. Igualmente, los mapas conceptuales facilitan la comprensión de las relaciones existentes entre los conceptos a aprender y su significado, gracias a la secuenciación de más fácil a menos (Ballester, 1998 y 1999).

2.7.2 Los mapas conceptuales y el aprendizaje significativo

El éxito en la puesta en práctica de la teoría del aprendizaje significativo y del uso de mapas conceptuales para la enseñanza debe partir del conocimiento previo de lo que sabe o no sabe el estudiante. A partir de esto, se puede programar adecuadamente para emplear aquellos conocimientos ya sabidos como anclaje de los nuevos materiales de aprendizaje. Como apunta Ballester (1998 y 1999), es la programación de aula, pues, la que ha de adaptarse a la situación previa del alumno antes de acometer el estudio de cualquier tema. De no ser así, el aprendizaje dejaría de ser significativo para tornarse mecánico y, por consiguiente, susceptible de olvidarse con el paso del tiempo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

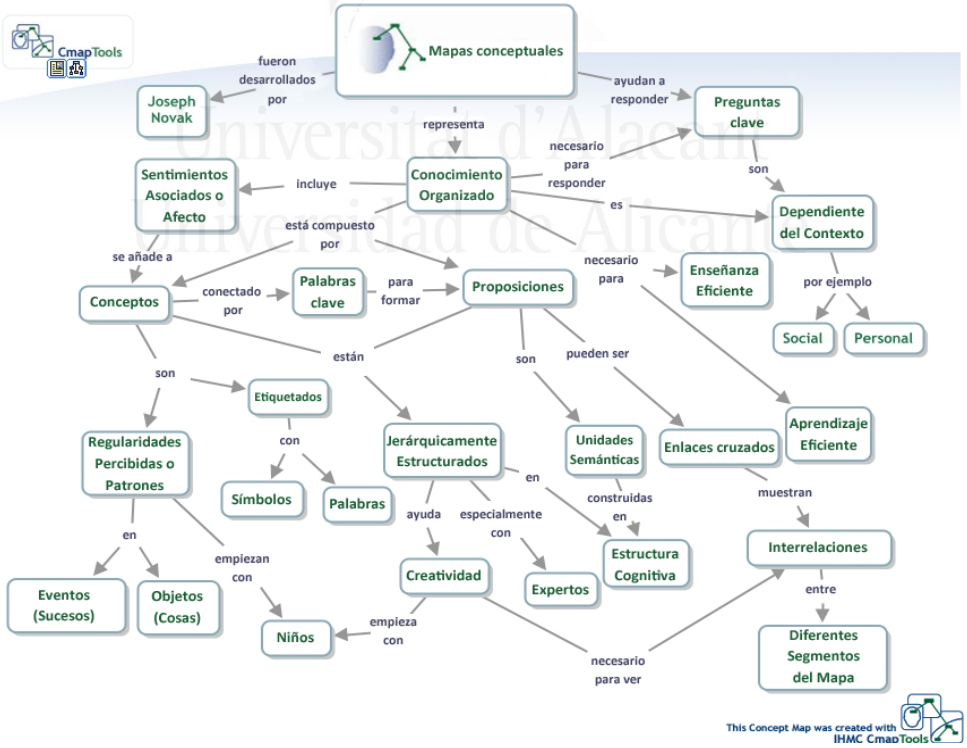
Hemos de tener presente siempre que cualquier herramienta al servicio de la educación –y los mapas conceptuales no son menos— sólo dotarán de significado a lo aprendido si el proceso de aprendizaje así lo es también. Un mapa conceptual mal empleado puede conducir a un aprendizaje tan sólo mecánico. Muchos son los teóricos que nos alertan de la ineficacia e, incluso, de lo negativo que puede resultar utilizar mal un mapa conceptual. María del Cristo Alonso (2010, p. 56) afirma que:

> *«Para lograr un aprendizaje significativo es necesario emplear métodos y concepciones de aprendizaje que den protagonismo al estudiante y pongan al profesor en la función de conducir, orientar, guiar el aprendizaje de este a través de métodos que activen y estimulen, en el alumnado, la búsqueda del conocimiento.»*

Para evitar un mal uso por parte del alumno de esta herramienta, es conveniente que los conceptos y las relaciones plasmadas en un mapa conceptual sean fácilmente comprensibles.

Por otra parte, es igual de conveniente que el alumno sea capaz de diseñar correctamente este tipo de herramienta con el que ser actor principal del proceso de aprendizaje. De esta manera, no sólo se centrará en el aprendizaje de los contenidos del currículo, sino también en el mismo proceso, siendo consciente en todo momento de su desarrollo intelectual. Los mapas conceptuales son el resultado de los significados que el profesor o el alumno atribuyen a los conceptos trabajados. Es por esta razón que no existe un único mapa conceptual correcto. Según Alonso (2010, pp. 56-57), no debemos hablar de *el* mapa conceptual de cierto contenido sino de mapa conceptual *para* cierto contenido. Además, asevera que *"lo que cada uno representa es su mapa y lo importante no es si ese mapa está correcto o no, sino si da evidencias de que quien lo hace está aprendiendo significativamente el contenido."*

Figura 2.23 Mapa conceptual sobre los mapas conceptuales



Fuente: Traducción al español del gráfico extraído del artículo «The Theory Underlying Concept Maps and How To Construct Them» por J.D.Novak y disponible en la web: http://cmapskm.ihmc.us/rid=1064009710027_1483270340_27090/CmapTools%20-%20Concept%20Map%20About%20Concept%20Maps.html

Para finalizar, el mapa conceptual es compatible con otros tipos de recursos didácticos. De hecho, conviene introducir gradualmente esta estrategia de aprendizaje y sólo en un marco donde encuentre sentido y máxima eficacia.

2.7.3 Aplicaciones de los mapas conceptuales

Según Ojeda Cabrera y otros (2007, pp. 3-4), éstas son las principales aplicaciones que pueda tener el uso de mapas conceptuales:

- «*En la organización de planes de estudio y programas de asignaturas.*
- *En la elaboración de secuencias de instrucción, que no son más que la planificación de la secuencia de pasos a seguir por el profesor para enseñar un contenido, una vez que ha explorado los esquemas conceptuales de sus alumnos.*
- *En la enseñanza y aprendizaje de la solución de problemas.*
- *En el desarrollo de competencias cognitivas, para lograr el dominio y manejo lingüístico; así como para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.*
- *Como una herramienta para la presentación de nuevos contenidos.*
- *Como instrumento de evaluación para el diagnóstico, al representar lo que se sabe, durante el transcurso del desarrollo de un tema específico, o como una actividad de cierre que permite medir la adquisición y el grado de asimilación de conocimientos sobre el problema de estudio. El mapa conceptual ayuda a obtener información sobre el tipo de estructura cognoscitiva que se posee y medir los cambios en la medida que se realiza el aprendizaje.*
- *En la teleformación o enseñanza a distancia, para organizar la información, guiar al alumno y situarlo dónde se encuentra en cada momento, para conocer el camino recorrido y asegurar la retención de información.*
- *Como herramienta para el aprendizaje virtual de asignaturas en la enseñanza superior.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- *En el modelo de enseñanza semipresencial:*
  - *Como recurso para organizar y presentar el plan de actividades, evidenciar relaciones entre los contenidos y resumir esquemáticamente el programa del curso.*
  - *Para representar el conocimiento que se desea impartir en una actividad, para reflejar lo más significativo del tema que se imparte.*
  - *Para lograr un trabajo en colaboración entre el estudiante y el profesor, entre el estudiante o grupo de estudiantes y el tutor o entre los grupos.*
  - *Para el uso del profesor como herramienta para la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes en la actividad y el seguimiento de su aprendizaje.*
  - *En la autoevaluación del estudiante.»*

2.7.4 Construcción de mapas conceptuales

Los mapas conceptuales son una herramienta muy potente que necesita de cierta práctica para desarrollar habilidad en su confección. Existe una amplia bibliografía dedicada a la orientación en la construcción de esta herramienta, así como una amplia gama de aplicaciones informáticas para su aplicación. La lectura del libro *Aprendiendo a aprender* de Novak y Gowin es altamente recomendable antes de emprender la elaboración de mapas conceptuales. En cuanto a las aplicaciones informáticas, destaca *CmapTools* como herramienta para la construcción de mapas conceptuales. *CmapTools* puede descargarse gratuitamente en http://cmap.ihmc.us/. En esta otra página web también se pueden crear mapas conceptuales en línea: http://www.gliffy.com

Como ya se ha mencionado anteriormente, los mapas conceptuales poseen los siguientes elementos:

- Conceptos
- Palabras-clave (también conocidas como *palabras-enlace*)

La estructura de un mapa conceptual obedece a una jerarquía de acuerdo al orden de importancia de los conceptos empleados. Los más inclusivos se sitúan generalmente en la parte superior, mientras que los más específicos se encuentran en la inferior.

La lista de conceptos se origina a partir del resumen y la síntesis del tema a tratar. A su vez, se pueden elaborar submapas a partir de los subapartados de un tema. Este listado no debe ser excesivo, pues, ante la falta de concisión, corremos el riesgo de que pierda su eficacia. Tampoco debe ser cerrado. Ya se mencionó con anterioridad la inexistencia de una versión única y correcta de un mapa conceptual. Según la teoría del aprendizaje significativo, la estructura cognitiva del estudiante está sufriendo continuas modificaciones que afectan al contenido de lo que sabe y a su organización. Por tanto, un mapa conceptual de un determinado contenido nunca ha de perder su flexibilidad y capacidad de adaptación ante los cambios que también se operen en la estructura cognitiva del estudiante respecto a ese contenido.

Una vez acabada la lista de conceptos, el siguiente paso consiste en reconocer al concepto más inclusor (aquel que dota de sentido a los demás). A partir de éste, se organiza el resto y se establecen enlaces con la descripción de las relaciones producidas entre ellos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Finalmente, en caso de que sea necesario, se añadirán ejemplos.

La confección de mapas conceptuales no atañe sólo al profesor. El alumno también debe ejercitar esta destreza. La toma de conciencia sobre el proceso de aprendizaje es altamente beneficiosa para el alumno. Novak y Gowin (1988, p. 44) nos dan una serie de pautas a seguir para guiar al alumno en la construcción de sus primeros mapas conceptuales.

- «*Pida a los niños y niñas que cierren los ojos y pregúnteles a continuación si ven alguna imagen mental cuando se nombran palabras conocidas como perro, silla, hierba. Utilice nombres de "objetos" al principio.*

- *Escriba cada una de las palabras en la pizarra una vez que los niños y niñas respondan y pídales que digan algunos ejemplos más.*
- *Siga luego con nombres de "acontecimientos" como llover, saltar, coser,.. y haga lo mismo.*
- *Ayúdeles a darse cuenta que las palabras les transmiten algún significado cuando son capaces de representarlas mentalmente y presente la palabra concepto como la palabra que empleamos paras designar cierta "imagen" de un objeto o acontecimiento.*
- *Escriba en la pizarra palabras como el, la, de, por,…; pregúnteles si estas palabras hacen que aparezca alguna imagen mental. Preséntenteselas entonces como palabras enlace que se usan para unir los conceptos en frases que tengan significado.*
- *Construya frases cortas con dos conceptos y una palabra de enlace como por ejemplo: el cielo es azul, las sillas son duras, los lápices tienen mina.*
- *Trace el mapa conceptual: cielo es azul. Invite a los niños y niñas a decir frases similares y hacer el mapa conceptual.*
- *Una vez que se tiene claro lo que son conceptos y palabras enlace, elija uno o dos párrafos significativos de un libro de texto o de cualquier otro tipo de material impreso e invite al alumnado a que lo lea y seleccione los conceptos más importantes, es decir, los más necesarios para comprender el texto. Luego, que elabore su mapa conceptual.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.7.5 Advertencias para la construcción de mapas conceptuales

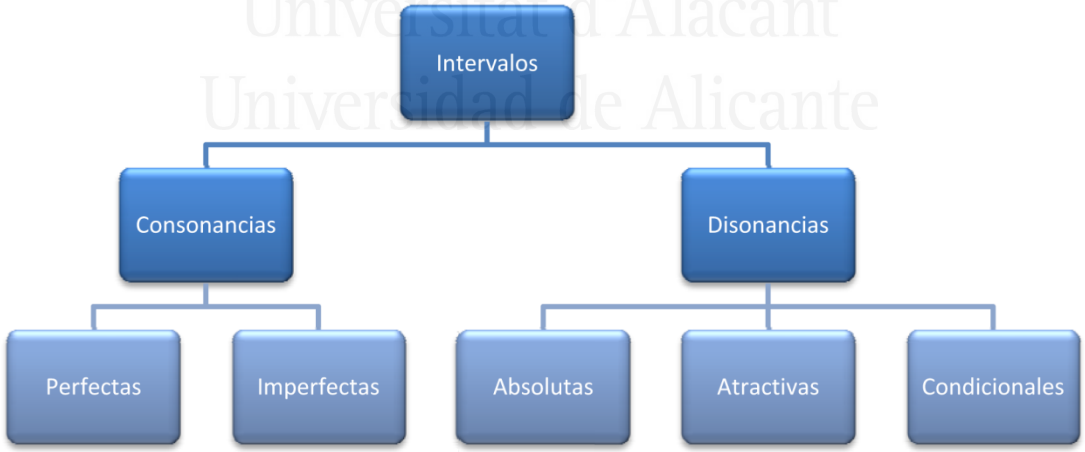
Llama poderosamente la atención las frecuentes advertencias que podemos encontrar en los libros y artículos que tratan sobre la construcción y el uso de mapas conceptuales. Algunos autores, como Moreira (2000), no cejan en recalcar la importancia que tiene la obediencia a unas directrices esenciales para evitar las distorsiones que habitualmente se producen en este tipo de documentos. Esta circunstancia, con toda seguridad, se debe al gran número de mapas conceptuales de construcción defectuosa habituales de multitud de materiales educativos. Dichos mapas, elaborados sin atender a los principios básicos que inspiraron a sus creadores,

carecen del potencial y la eficacia que se les presupone. Asimismo, muchos casos no son más que otra suerte de herramienta educativa a la que se le ha dado la etiqueta de mapa conceptual.

Como señala Moreira, uno de los errores más comunes consiste en confundir un cuadro sinóptico de conceptos y un diagrama de flujo con un mapa conceptual. Los cuadros sinópticos no son más que una representación gráfica que ofrece una visión conjunta del tema a tratar y sus diversas partes. Esta herramienta no deja de ser un recurso instruccional, pues en ningún momento presta atención a aspectos metacognitivos.

Veamos el siguiente ejemplo. El siguiente cuadro sinóptico, dedicado a los intervalos musicales, sólo muestra su clasificación. En ningún momento se observan las características particulares de un mapa conceptual citadas anteriormente (identificación de conceptos claves para el aprendizaje, relaciones establecidas entre ellos, etc.).

Figura 2.24 Cuadro sinóptico sobre la clasificación de intervalos musicales



Fuente: Elaboración propia

Tampoco ha de confundirse con los diagramas de flujo. Éstos no son más que gráficos con aspecto a algoritmos con un punto de inicio y otro de fin a modo de cadena, en los que se establecen los pasos o etapas de un proceso u operación. El siguiente ejemplo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

resulta útil para orientar al alumno de armonía a la hora de abordar la práctica de la armonización de un tiple.

Figura 2.25 Diagrama de flujo para la armonización de tiples

Fuente: Elaboración propia

2.7.6 Caso práctico

Supongamos que en la asignatura de Armonía el profesor está tratando una unidad didáctica dedicada al concepto de música tonal basada en el sistema tonal bimodal. Para abordar este tema, facilita un texto conciso con los conceptos a trabajar, como el siguiente:

«El concepto de tonalidad está estrechamente relacionado con una jerarquía de tipo musical mediante la que una altura o tono determinado se comporta como centro sobre el que giran una serie de alturas. Estas alturas suelen ordenarse para crear lo que denominamos una escala. Por ejemplo, cuando decimos que una pieza está en Do mayor, admitimos como centro la nota Do; el resto de notas de esta tonalidad se subordina a ella, del mismo modo que los planetas de nuestro sistema solar giran alrededor del Sol.

La serie armónica es un fenómeno físico y acústico que consiste en la concomitancia de determinadas frecuencias cuando un cuerpo vibra y produce un sonido de afinación determinada. Si observamos sus primeros armónicos, comprobaremos que los intervalos que forman coinciden con los intervalos calificados como consonancias, es decir, 8ª, 5ª y 4ª justas, y 3ª mayor y menor. Asimismo, si agrupamos los 5 primeros armónicos, obtendremos un acorde perfecto mayor. En este punto, no debería

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

extrañarnos que la música tonal en una primera fase se fundamentara en el uso de consonancias y acordes perfectos.

El concepto de acorde es tardío en relación con la aparición de las primeras formas de polifonía. Su nacimiento se atribuye a la superposición interválica de las consonancias mencionadas. De las posibles superposiciones de 3as mayores y menores se obtienen los 4 tipos de acordes tríadas.

Finalmente, para concluir esta aproximación teórica, explicaremos brevemente el concepto de funcionalidad armónica. De nuevo, emplearemos un símil para comprenderlo. Al igual que en un equipo de fútbol, cada jugador tiene una misión (por ejemplo, un portero debe evitar que el equipo contrario marque goles, mientras un delantero debe marcarlos), en la composición de gran parte de la música conocida como tonal, los compositores, de forma consciente o no, han asignado funciones a los acordes. Estas funciones tienen como objetivo tensionar o relajar el discurso musical. De este modo, surgen tres funciones: la función de tónica (de carácter estable), función de dominante (de carácter inestable) y función de subdominante (de carácter transitorio). La función tonal de un acorde viene determinada por su estructura interna (porcentaje de contenido consonántico y disonántico) y por las relaciones que establece con los acordes de su entorno.»

(Fuente: Elaboración propia)

El primer paso, una vez realizada una lectura comprensiva, consiste en listar aquellos conceptos fundamentales y necesarios para comprender el significado del texto. Tras completar este primer paso, se ha de ordenar según el criterio de general a específico. La siguiente lista es el resultado de aplicar ambos pasos al texto que nos sirve de ejemplo. Se agrupan los conceptos en dos subconjuntos: conceptos generales y específicos. En un listado de conceptos ordenados verticalmente, es imposible reflejar una jerarquía de conceptos correcta, de lo contrario estaríamos cerca del espíritu de

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

un diagrama de flujo. Por tanto, debe entenderse la tabla como un forma de reunir conceptos de un mismo nivel de generalidad de forma somera.

Figura 2.26 Tabla de conceptos

	Conceptos
Conceptos generales	*Serie armónica* *Consonancia interválica* *Tonalidad* *Jerarquía*
Conceptos específicos	*Alturas* *Intervalos* *Escalas* *Acordes* *Funciones tonales* *Consonancias* *Disonancias*

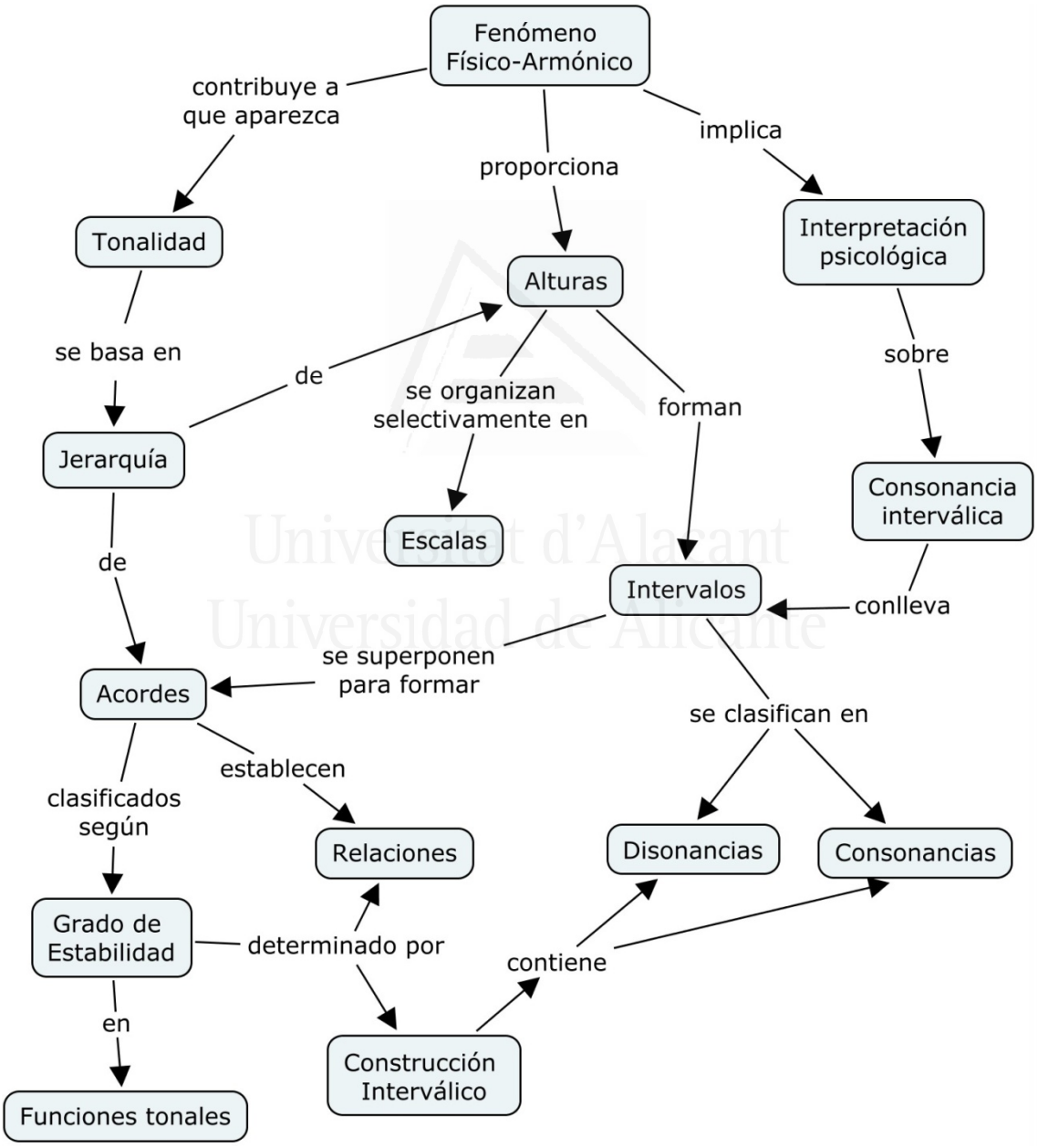
Fuente: Elaboración propia

El mapa conceptual de abajo es uno de tantos posibles. Además, éste es susceptible de sufrir tantas modificaciones como sean necesarias. De hecho, conviene revisar los mapas conceptuales hasta conseguir aquel que se ajuste a la estructura cognitiva de su creador o del estudiante al que va dirigido respecto al contenido tratado. Por otra parte, podría haberse realizado un mapa más complejo, mencionando otros conceptos más específicos, como las diversas funciones tonales o las distintas variantes del concepto tonalidad. En tal caso, el árbol habría aumentado su tamaño de forma considerable, para perder, al mismo tiempo, su concisión. Estos conceptos que, *a priori*, no se incluyen en la versión de abajo, pueden tratarse dentro de la creación de submapas *ad hoc*. Asimismo, a fin de evitar confundir al alumno, no se ha añadido ninguna etiqueta al concepto de tonalidad que nos sitúe dentro del ámbito del sistema tonal bimodal; en un estadio inicial, no es necesario, ya que el estudiante no conoce otras formas, al menos, de forma teórica. Harto conocido por cualquier músico formado, es el hecho de que el concepto de tonalidad abarca otros sistemas diferentes al de la funcionalidad armónica (propio de la práctica común). Profundizar en esta cuestión puede ocasionar que la atención del estudiante se aparte del objetivo

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

inicialmente marcado. Igualmente, en base a este mapa conceptual, podemos crear nuevas versiones más complejas, añadiendo ramas o eliminando otras, para ser aplicadas en estadios más avanzados del estudiante (por ejemplo, cuando aborde el estudio de lenguajes tonales no funcionales, como el de Debussy).

Figura 2.27 Mapa conceptual sobre el sistema tonal bimodal



Fuente: Mapa de elaboración propia creado con CmapTools.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.7.7 Diagrama V

El diagrama V, o V epistemológica, cuyo creador es otro profesor de la Universidad de Cornell, D. G. Gowin, fue diseñado a principio de los años 80 como instrumento para ayudar a estudiantes e instructores a comprender la estructura del conocimiento y cómo se produce el aprendizaje, inicialmente, en el ámbito de la investigación científica. Es por esta razón que estemos ante un recurso heurístico que ayude a resolver problemas o a completar un procedimiento dado (González, 2008). En su diseño se incluyen las estereotipadas fases del método científico y los conceptos, principios, teorías y filosofía que guían la investigación.

Esta herramienta parte de la idea constructivista de que el conocimiento no se descubre, sino que se construye y, por consiguiente, posee una estructura cuyos componentes pueden ser identificados así como dilucidadas las relaciones que éstos establecen entre sí. El diagrama V es en parte una representación gráfica de tales componentes.

La denominación *diagrama V* se debe a su forma en V. Las dos líneas que conforman esta letra sirven para relacionar el ámbito de lo *conceptual-teórico* (es decir, lo que sabe el investigador acerca del tema a investigar) con el de lo *metodológico-práctico* (es decir, las acciones a ejecutar por el investigador durante la investigación). De esta manera, se puede visualizar cómo se produce el conocimiento y las relaciones que se producen entre lo ya sabido por el investigador y las estrategias y los recursos metodológicos que se emplearán en la adquisición de nuevos conocimientos.

En su vértice se encuentra aquello que es objeto de estudio. A continuación, le sigue una serie de preguntas, que podríamos calificar de centrales, que orientarán el proceso de adquisición del nuevo conocimiento.

El ámbito o dominio de lo conceptual se sitúa a la izquierda de la V. En esta región se ubican la filosofía que guía la investigación, las teorías y sus principios sobre las que apoyar la investigación, y los conceptos clave del tema que se está tratando. Todos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

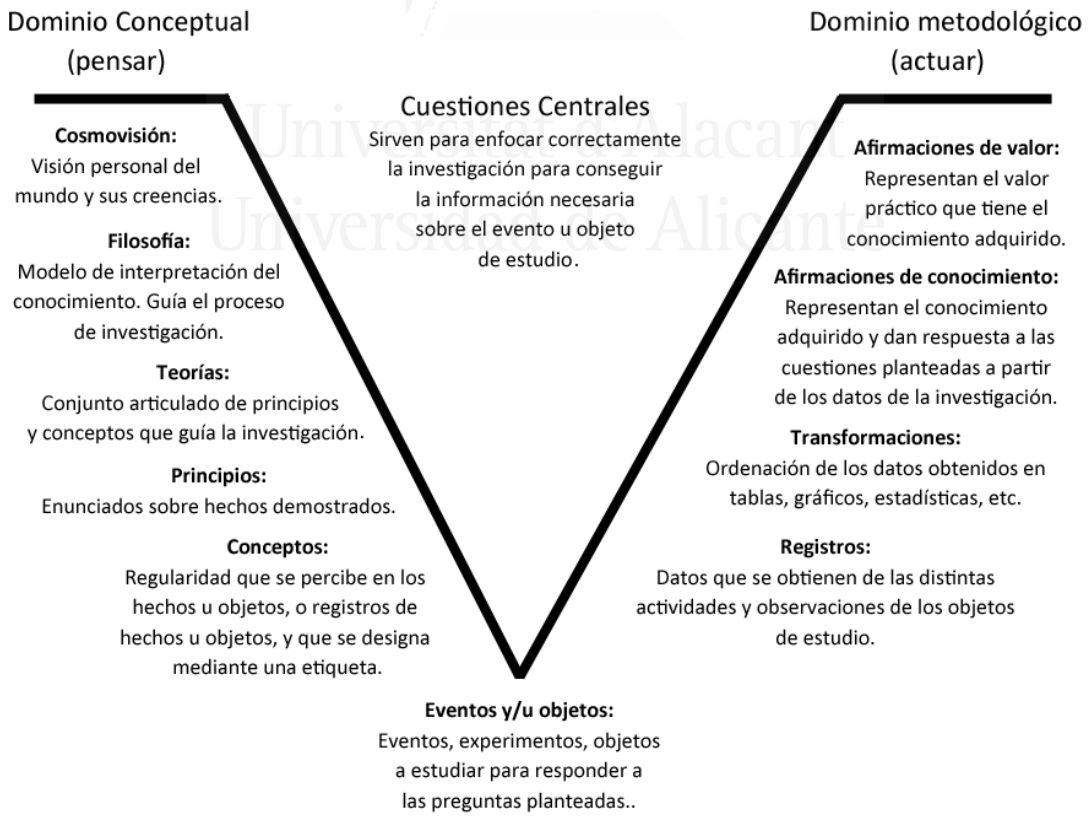
estos elementos, adquiridos previamente por el investigador, condicionan la investigación y el planteamiento de las cuestiones centrales.

En el ámbito o dominio de lo metodológico, a la derecha de la V, se recogen los registros (datos recogidos de la observación y la manipulación), las transformaciones (tablas y estadísticas derivadas de los datos), las afirmaciones de conocimiento (interpretaciones científicas a partir de los datos obtenidos) y de valor (conclusiones y juicios finales extraídos sobre las afirmaciones de conocimiento).

En la punta donde se unen ambos lados se sitúan los acontecimientos u objetos de estudio.

El siguiente gráfico describe las partes y componentes del diagrama V.

Figura 2.28 Diagrama V



Fuente: Elaboración propia

2.7.8 Aplicaciones del diagrama V

La utilización de esta herramienta puede sorprendernos por el considerable número de aplicaciones que nos ofrece. La primera de ellas se refiere a su utilidad en el análisis crítico y objetivo de los materiales empleados por el docente en clase, así como de los procesos, actividades y experimentos realizados con anterioridad. Su característica representación gráfica con una organización por niveles de los distintos elementos que forman parte del proceso de adquisición de conocimiento, puede ser igualmente aplicable en la valoración de aquello que el docente lleva a cabo en su labor como instructor. Asimismo, también ayuda a su usuario, ya sea docente o aprendiz, a valorar los trabajos de investigación realizados por otros, a realizar lecturas críticas para extraer el valor y contenido primordial de textos.

Por otra parte, su uso favorece nuestra capacidad para formular las preguntas clave de una investigación y para distinguir entre teorías, leyes, filosofías y opiniones personales.

Finalmente, la V epistemológica es una herramienta muy interesante para evaluar el resultado de un trabajo de investigación, así como cada una de las fases del proceso realizado. Es un buen complemento de la evaluación tradicional, ya que permite valorar aspectos esenciales de un trabajo experimental (o de actividades referidas a la asimilación de contenidos procedimentales, como veremos en la explicación de un caso práctico) que de otra manera serían obviados. Igualmente, el docente puede comprobar si se ha producido un construcción significativa de conocimientos, y si en la fase práctica las áreas del pensar se relacionaron convenientemente (significativamente) con las del actuar. En otras palabras, el profesor, de esta manera, puede averiguar si la base conceptual (teorías, conceptos, etc.) empleada por el alumno es la adecuada para el desarrollo de la experiencia y si ésta se integra con las observaciones y datos registrados. Además, detecta la existencia o no de un planificación y secuenciación lógica de las experiencias acometidas para hallar las respuestas a las preguntas planteadas inicialmente (García, Insausti y Merino, 2003).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, señalar, como apuntan García, Insausti y Merino, que los diagramas V no son la herramienta adecuada para enumerar los pormenores del trabajo y, por consiguiente, es recomendable que el alumno aporte un informe final donde se expongan detenidamente los detalles del desarrollo de la actividad.

2.7.9 Construcción de Diagramas V

Palomino (2003, p. 6) nos da una serie de indicaciones prácticas para la elaboración de nuestros primeros diagramas V. Una vez dibujada una gran V en un folio en blanco, completaremos cada una de sus áreas, siguiendo las siguientes pautas:

- «*En el vértice precisamos el acontecimiento que será estudiado. En la parte central, se plantean las interrogantes de estudio; éstas no son simples preguntas, sino que están en estrecha relación con el tema de investigación.*
- *Se determinan los registros y transformaciones que se deberán realizar para poder desarrollar la investigación.*
- *Se deben precisar también las teorías, principios/ leyes y conceptos que permitirán la comprensión e interpretación de los datos recogidos (registros y transformaciones).*
- *Desarrollada la investigación, sobre la base del conocimiento conceptual y con las transformaciones a mano, se plantean las afirmaciones de conocimiento sobre el acontecimiento o tema estudiado.*
- *Logrado el conocimiento del acontecimiento motivo de estudio, se plantea el valor práctico, estético, moral o social de la investigación, es decir, las afirmaciones de valor.*
- *Finalmente, se invita a los investigadores a tomar conciencia de que "su visión del mundo" motiva y orienta sus acciones como tal, es decir, determina la selección de recursos (teóricos y metodológicos) para comprender los acontecimientos estudiados ya que la "racionalidad" que motiva sus actos se encuentra inmersa en una filosofía.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A continuación hay un diagrama V (Palomino, 2003) que podría ser de utilidad para iniciar al alumnado en su elaboración. Tengamos presente, como indican muchos autores, que la V es una herramienta flexible y fácilmente adaptable a distintos niveles educativos y áreas del conocimiento.»

> *«El diagrama V de Gowin, al tratarse de un recurso heurístico, "puede tomar la configuración que resulte más útil o más fecunda"(NOVAK – GOWIN; 1988). En este sentido, queda abierta la posibilidad de plantear algunos reajustes que se consideren necesarios al esquema propuesto por sus autores.* […]. *Considerando lo anterior, el docente puede realizar los ajustes necesarios al diagrama V de Gowin, con la finalidad de favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y que sobre todo responda a su evolución cognitiva.»* (Palomino, 2003, p. 8)

Figura 2.29 Diagrama V dosificado

Fuente: Elaboración propia a partir de las indicaciones de Palomino (2003)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.7.10 Caso práctico

A poco que investiguemos y nos informemos sobre la utilización de la V epistemológica, nos daremos cuenta de que es en el ámbito de la enseñanza científica donde habitualmente se prodiga su uso. Esto no es óbice para que los docentes de otras áreas adapten dicha herramienta a las características propias de las disciplinas que imparten. En el caso de las enseñanzas teóricas musicales, la V de Gowin puede ser de suma utilidad en la enseñanza, particularmente, de contenidos procedimentales.

Siguiendo con la unidad didáctica dedicada al estudio del concepto de tonalidad bimodal o música tonal, podría obtenerse un diagrama V, como el que se expone a continuación.

Figura 2.30 Diagrama V aplicado al estudio del concepto de tonalidad

Fuente: Elaboración propia

2.8 APLICACIÓN DE LAS TIC EN UN MODELO DE ENSEÑANZA BASADO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

2.8.1 Introducción

La enseñanza musical en los Conservatorios de España se ha basado fundamentalmente desde largo tiempo en la formación de sus alumnos por medio de la clase magistral, método de enseñanza propio del paradigma conductista o tradicional, en el que el alumno se convierte en un ser pasivo que recibe una instrucción, previamente programada por su profesor, sin atender a sus características personales. No obstante, cada vez son más los docentes que se inclinan por una enseñanza contextual en la que el alumno sea partícipe activo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este modelo educativo, propio del paradigma constructivista, conocer el contexto que rodea al alumno es primordial para diseñar una estrategia educativa que tenga éxito. Para ello, es necesario saber cuáles son las características culturales, sociales y económicas del entorno del alumno. El fin último de este planteamiento es comprender las causas de su comportamiento y conocer sus motivaciones y objetivos. Este modelo educativo cuenta con el carácter social del ser humano, por lo que la interacción entre los miembros de la comunidad educativa se torna un pilar básico del proceso educativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dentro de lo que denominamos entorno, se sitúan también los mundos virtuales, mundos accesibles por medio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La incorporación y la utilización de las tecnologías digitales en la educación ya son una realidad. La enseñanza en los conservatorios no puede mostrarse indiferente ante este hecho. Las instituciones educativas han de adecuarse a la realidad de una sociedad cada vez más tecnológica y, por tanto, es de suma importancia que los medios tecnológicos formen parte de la vida de las aulas (Fandos, Jiménez y González, 2002).

Numerosos han sido los teóricos que han investigado acerca de este último asunto. Solomon (1987) fue uno de los primeros autores en realizar una investigación acerca

de la aplicación de los ordenadores en educación. Su estudio le condujo a conceptuar su uso de dos maneras diferentes: el ordenador como libro de texto, y el ordenador como un medio de expresión del alumno.

Por otra parte, en España, Martí (1992) propone un marco teórico a partir de las ideas del constructivismo y la mediación en un estudio donde también se evalúan las ventajas e inconvenientes de la aplicación del ordenador en el aula. En el mismo estudio se hace eco de otros autores (Gros, 1987; Taylor, 1980) respecto a las funciones educativas que posee la aplicación educativa del ordenador: la informática como fin y la informática como medio (Fuertes, 2000).

Las posibilidades que ofrece la Internet como prolongación del uso del ordenador se prestan a valorarla como una herramienta de aprendizaje con la que se puede aprender desde el marco teórico del constructivismo mediacional. Internet se ha mostrado como una prolongación del ordenador y, por tanto, hay que valorarla como una herramienta potencialmente interesante para su uso en el aprendizaje. Al respecto, I. Borras (1997) estudia las posibilidades de Internet como herramienta instrumental. Le servirán tres teorías para justificar su instrumentalidad en el aprendizaje: constructivismo, teoría de la conversación, y teoría del conocimiento situado. Según Borras, Internet es un entorno de aprendizaje constructivo al ser en esencia un sistema abierto con connotaciones provocadoras a nivel intelectual y conceptual. Desde la teoría de la conversación, que considera el aprendizaje como un fenómeno social, Internet aporta los diferentes niveles de experiencia de los individuos a la cultura tecnológica. Desde la teoría del conocimiento situado, el entorno Internet presenta dos de sus características: realismo y complejidad.

En una línea investigación práctica, los miembros del proyecto TIDOC (1990) justifican el uso de las nuevas tecnologías a partir de un modelo circular de construcción del conocimiento, en el que teoría y práctica se relacionan, al tiempo que integran la investigación pedagógica al lado del conocimiento ordinario procedente de la experiencia. Los miembros de este grupo han sido pioneros en la introducción de la telemática en la educación obligatoria (Fuertes, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por todo lo expuesto hasta el momento, puede afirmarse que Internet se ha convertido en una herramienta de aprendizaje para la escuela del futuro, su versatilidad y potencial implica que sea un medio en el que todo el mundo pueda encontrar cantidad de recursos que se puedan adaptar a los intereses, capacidades y maneras de aprender de todos (Fuertes, 2000). Por otro lado, Internet es también un buen medio para aprender a buscar y seleccionar información. Igualmente, Internet da la posibilidad al docente de que el aula trascienda los límites físicos y temporales que impone la clase, facilitando que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda trasladarse a cualquier parte y en cualquier momento, de modo que profesor y alumno mantengan un contacto permanente.

Finalmente, es un hecho irrefutable que las nuevas tecnologías han invadido nuestras vidas progresivamente durante los últimos cincuenta años para convertirse en asistentes tanto de nuestras labores profesionales como domésticas. El ámbito escolar no es ajeno a esta revolución sólo comparable con la invención de la imprenta. El abismo al que nos empujan los últimos avances tecnológicos obliga tanto al docente como al discente a prepararse para abordar los retos que nos depara, a buen seguro, la llegada de una nueva era dominada por la tecnología. La conocida brecha digital es una serie amenaza para la sociedad, ya que la fragmenta en dos dependiendo de cuál sea su formación al respecto. Es responsabilidad de las instituciones educativas el evitar que se produzca dicha brecha. La formación musical no debe estar al margen de todos estos cambios, si no se quiere convertir en una educación residual anclada en el pasado y nada competitiva.

Con el fin de que los alumnos estén preparados para el mundo que les aguarda, un mundo, sin duda alguna, ferozmente competitivo, es necesario que éstos adquieran las destrezas necesarias para acceder al uso de las nuevas tecnologías. De hecho, la legislación vigente y los nuevos proyectos de ley referidos a la educación musical contemplan la inclusión de las TIC en las enseñanzas artísticas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.8.2 Referencias legislativas acerca del uso educativo de las TIC

De la consulta de los distintos textos oficiales y legislativos, como leyes, decretos y proyectos de ley, se pueden calificar de escasas y someras las referencias que aparecen en cada uno de estos documentos acerca de la aplicación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación musical española.

La Ley 1/1990 de 3 de Octubre, conocida como Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), en su preámbulo reconoce la necesidad de adaptación del sistema educativo ante los próximos cambios tecnológicos, entre otros.

> *«La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones. La educación y la formación adquirirán una dimensión más completa de la que han tenido tradicionalmente,* […]*.»*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación supuso un importante avance para los estudios superiores de música en España. Hasta este momento la formación musical reglada estuvo circunscrita dentro de las Enseñanzas de Régimen General y de las Enseñanzas de Régimen Especial. Tras años de reivindicaciones por parte del sector para su inclusión dentro de los estudios universitarios, parece ahora más conveniente dirigir nuestra mirada hacia una adaptación efectiva al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, el artículo 2.5 de dicha Ley establece:

> *«La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.»*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación es mucho más explícita a la hora de contemplar la inclusión de las TIC en los sistemas de educación y formación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

«Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, […].*»*

Asimismo, dicha ley, en referencia a la dotación de los centros públicos, en el capítulo 2 de su tercer título, indica que *"los centros dispondrán de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos."*

Por último, resulta interesante saber qué depara el futuro en cuanto a la aplicación de las nuevas tecnologías. El Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se establece la estructura y el contenido básico de las enseñanzas superiores de música reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el artículo 2 que:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

«Los centros de enseñanzas artísticas superiores de Música fomentarán programas de investigación científica y técnica propios de esta disciplina, para contribuir a la generación y difusión del conocimiento y a la innovación en dicho ámbito. Las Administraciones educativas establecerán los mecanismos adecuados para que estos centros puedan realizar o dar soporte a la investigación científica y técnica, que les permita integrarse en el Sistema Español de Ciencia y Tecnología». Asimismo, su artículo 6 *«las enseñanzas artísticas superiores de grado en Música comprenderán una formación básica y una formación específica orientada a la preparación para el ejercicio profesional. Para la consecución de dicha finalidad, estos estudios desarrollarán de modo integrador, capacidades artísticas, científicas y tecnológicas.»*

Por otra parte, su artículo 3 establece *"como objetivo general la formación cualificada de profesionales que dominen los conocimientos propios de la música y adopten las actitudes necesarias que les hagan competentes para integrarse en los distintos ámbitos profesionales de esta disciplina."* Dicho artículo, aunque no lo especifique, implica la formación del alumno en el ámbito tecnológico, pues, como es de sobra conocida, la implantación de las nuevas tecnologías no sólo se ha producido en el ámbito comercial, sino también en el educativo. De hecho, en este sentido, se contempla la creación de dos especialidades particularmente vinculadas con la tecnología musical, como son Producción y gestión, y Sonología.

Además, indica, en el Anexo I sobre competencias generales y transversales de los estudios superiores de música, que los estudiantes han de:

1. *«Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.*
2. *Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Dentro del apartado dedicado a la especialidad de Composición, se establecen como objetivos:

1. *«Saber aplicar las nuevas tecnologías al ámbito de la creación musical en una variedad de contextos y formatos, incluyendo las colaboraciones con otros campos artísticos.*
2. *Desarrollar el interés, capacidades y metodologías necesarias para la investigación y experimentación musical.»*

Para finalizar, se ha de mencionar la aparición de una nueva especialidad denominada Producción y gestión, cuyas competencias son, según el citado decreto:

1. *«Dominar la informática musical, la ofimática y las redes de comunicación.*
2. *Familiarizarse con las técnicas de grabación, reproducción y difusión de documentos sonoros en distintos formatos, incluidos los derivados de las nuevas tecnologías y de los sistemas multimedia.»*

Por otra parte, en su Anexo II, se contempla la creación de una materia denominada Tecnología musical, de ámbito general, cuyos contenidos son:

> *«Informática musical aplicada a la creación. Producción y edición musical MIDI, audio y de partituras. Posibles usos de la tecnología y de las telecomunicaciones en relación con la música, su aprendizaje, creación y difusión. Utilización de equipos, dispositivos y periféricos. Conexionado básico. Fundamentos de acústica y organología. Búsqueda y difusión de contenidos a través de la red.»*

2.8.3 Aplicaciones de las TIC en la enseñanza musical

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Aunque la invención del computador electrónico data de mediados del siglo XX, no es hasta después de 1975 cuando empieza a comercializarse el computador personal (PC, *personal computer*). En torno al final de los 80, se gesta Internet, y es a partir de mediados de los 90 cuando la *World Wide Web* se enriquece de forma casi exponencial con las contribuciones de sus usuarios.

Por otra parte, el desarrollo de las nuevas tecnologías no hubiera sido posible sin una reducción del costo inicial que suponía poseer un PC, así como la manipulación y la transmisión de la información mediante su uso.

Desde hace años se han suscitado todo tipo de debates acerca del impacto que esta revolución tecnológica sin precedentes puede tener en la educación en todos sus niveles. Por lo que respecta a la música, según Gértrudix (2003, p. 1):

«La utilización de los medios electrónicos y el acaecimiento de la edad informatizada han supuesto una auténtica revolución en los sistemas de producción, composición, interpretación, mediación y consumo musical. Las estructuras sociales y culturales se han visto sacudidas, por completo, por las posibilidades dimanantes de las nuevas tecnologías. Tal es así, que es difícil reconocer la auténtica dimensión del cambio que supone dentro de los procesos creativos musicales.»

Asimismo, este autor se pregunta por la naturaleza y dimensión de este proceso de cambio en la educación musical.

La proliferación del uso de la *World Wide Web* como medio educativo ha supuesto la adaptación del ordenador como medio de comunicación entre estudiantes. La Red ha pasado de ser una simple proveedora de páginas informativas a convertirse en un entorno interactivo mediante el correo electrónico, los foros y los portales. Muchos cursos de educación superior se desarrollan en línea, y en la Red se encuentran desde los simples apuntes de asignaturas hasta cursos completos en aulas virtuales. Las tutorías telemáticas no se limitan a los cursos de educación a distancia, sino que están encontrando un hueco en los cursos universitarios presenciales. El uso del ordenador como medio de interacción a través del correo electrónico es una de las formas de comunicación de más rápido crecimiento (Crompton y Timms, 2002; Palloff y Pratt, 1999). Entre las múltiples utilidades de la aplicación de las TIC, en especial Internet, en el campo de la educación musical destacan:

1. Capacidad de comunicación

Permiten el trabajo compartido, así como la transmisión de información entre los miembros de la comunidad educativa e, incluso, entre distintas entidades educativas, sin importar la distancia física que haya entre ellas. Igualmente, debemos a su capacidad comunicativa el hecho de que existan foros abiertos para debatir o intercambiar información. La existencia de páginas web especializadas en la educación musical supone un conjunto de recursos que favorece el desarrollo del alumno independientemente de donde viva (Fandos y otros, 2002).

2. Fuente de información diversa

Igualmente, su capacidad comunicativa posibilita la creación de bases de datos de diverso contenido y la transferencia de todo tipo de archivos (audio, MIDI, partituras en pdf, vídeos, etc.).

3. Herramienta para la educación a distancia y el autoaprendizaje

Según Müller y Moreno (2000 , p. 2):

> «[…]*en este sentido, la utilidad que INTERNET presenta es enorme. La interactividad de los conocimientos, la comunicación en tiempo real entre usuarios de diversos países o culturas, la posibilidad de contactar directamente con los profesores y tutores, etc., hacen que la enseñanza a través de la Red, suponga quizás uno de las mayores aportaciones técnicas a la difusión de la cultura. Como docentes e investigadores, entendemos que éste es un nuevo campo abierto a la experimentación y al análisis que no podemos despreciar.»*

4. Capacidad para favorecer el desarrollo de nuevas destrezas

Gracias a las nuevas tecnologías, el alumno puede desarrollar las habilidades relacionadas con la búsqueda, la selección, la organización y la manipulación de información (Zea y otros, 2004). De la misma manera, favorece la autonomía en el proceso de aprender, la disposición para aceptar y comprender múltiples puntos de vista, y el respeto por el otro y sus opiniones.

5. Aprendizaje cooperativo

Las TIC favorecen el trabajo en grupos en virtud de su capacidad comunicativa que poseen (Huerta, 2010). Según Crompton y Timms (2002 , p. 2), *"si un grupo funciona bien, se producirá un intercambio de conocimiento y los estudiantes aceptarán la información de manera recíproca, del mismo modo que pedirán información y ayuda."* El trabajo en grupo pretende estimular la interdependencia y la interacción entre los estudiantes, así como reforzar la idea de colaboración a través de evaluación de grupo.

6. Flexibilización e individualización de la enseñanza

La eliminación de barreras espacio-temporales posibilita que la enseñanza salga de la clase. Asimismo, posibilita una enseñanza más flexible y, por tanto, capaz de adaptarse a las características de cada individuo, incluso si estos poseen necesidades educativas especiales.

Hasta el momento se han enumerado sus ventajas, lo que no es óbice para que también haya inconvenientes o peligros ante su mala aplicación. Hay autores, como Cabero (1999, p. 61), que se muestran críticos sobre las supuestas virtudes de las TIC como herramienta educativa. Según Cabero:

> «[…] *de nuevo se nos presenta una tecnología que pretende ser la panacea para resolver muchos, por no decir todos, de los problemas educativos. […]. Ahora surgen las denominadas redes de comunicación con su conocida Internet, como el instrumento mágico de finales de siglo que nos permite llegar a muchos sitios, obtener multitud de información, y ponernos en contacto con personas situadas en diferentes partes del planeta. Pero la realidad, por los datos con que nos vamos encontrando, es más bien otra: su implantación, que no utilización, no está resolviendo los problemas educativos del fracaso y aburrimiento escolar, su utilización se está centrando en el terreno de la información y no del conocimiento, más que unir está separando a los pueblos, sus avances se han producido en el terreno tecnológico-instrumental y no en sus potencialidades educativas y comunicativas, y se da una fuerte dispersión entre el dominio que tienen los alumnos y el que poseen sus profesores.*»

Como apunta Cabero, debemos ser prudentes a la hora de valorar las tecnologías como garantes de una enseñanza innovadora y de calidad, pues, no olvidemos, que el desarrollo de las tecnologías se ha realizado fuera del contexto educativo y, por tanto, son los usuarios los responsables de que éstas sean eficaces en la enseñanza. Esta última afirmación implica, según Cabero (1999), que el profesorado deberá de desempeñar nuevos roles que podríamos concretar en los siguientes:

1. Consultores y facilitadores de información

El profesor debe desempeñar la función de evaluador y selector de información adaptada a las necesidades generales de sus alumnos.

2. Facilitadores de aprendizaje

El profesor debe organizar y gestionar los diferentes elementos con el fin de facilitar el aprendizaje en los estudiantes. Lo importante no es el entorno en el que se produzca el aprendizaje, sino que se encuentre a disposición del estudiante de manera que aprenda.

3. Diseñador de medios

El profesor debe jugar un papel importante en el diseño de medios, materiales y recursos adaptados a las características de sus alumnos. Es importante que el profesor colabore con otros profesionales en su elaboración. De esta cooperación nacen consorcios de profesores para la organización de cursos de forma conjunta, en los cuales cada uno de ellos aporta sus conocimientos más relevantes.

4. Moderadores y tutores virtuales

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En su función de moderador, el profesor debe centrar la discusión sobre los puntos críticos del contenido que se esté tratando y determinar sus objetivos, debe diseñar el itinerario y establecer las normas de la actividad, debe responder a las preguntas y a las contribuciones de los estudiantes, y debe sintetizar todos estos elementos. Asimismo el profesor debe crear una agenda para el desarrollo y la exposición de los temas. Por otra parte, el profesor deberá desempeñar diariamente la función de tutorización con el fin de analizar las actividades que está realizando.

5. Evaluadores continuos y asesores

El aprendizaje en un entorno telemático de formación requiere la aplicación de una evaluación continua, por la que progresivamente el estudiante vaya siendo consciente de las habilidades y conocimientos adquiridos.

6. Orientadores

La función de orientación se refiere para todo lo referido a los problemas administrativos y académicos que progresivamente le vayan surgiendo al estudiante. Desde esta perspectiva, cabe señalar que en un momento el profesor se convertirá en el intermediario entre el estudiante y la institución educativa.

Por todo lo comentado anteriormente, la incorporación de las TIC en la educación supondrá una transformación de las funciones desempeñadas por el profesor, de manera que su figura será clave para conseguir que su aplicación sea un valor añadido a otras variables, con el fin de impulsar un sistema educativo de calidad (Cabero, 1999).

2.8.4 Webs sobre la aplicación de las TIC en la educación musical. Redes educativas

No se puede realizar un trabajo de las características de éste sin hablar de los antecedentes sobre la aplicación de las TIC en el ámbito de la educación musical. Durante meses se ha realizado un rastreo de la Web con el fin de encontrar precedentes en nuestro país en cuanto a la enseñanza musical mediante las TIC. A continuación se enumera una serie de lugares virtuales de interés para la educación musical. Todos ellos tienen en común la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La enumeración va acompañada de una breve descripción de cada una de las páginas web.

1. Aplicaciones didácticas interactivas que desarrollan contenidos para el apoyo de las enseñanzas mínimas de Música para la ESO y Bachillerato.

Coordinador: Felipe Gértrudix Barrio.

http://recursos.cnice.mec.es/musica/

Descripción: Espacio web ameno y motivador en el que su protagonista y sus amigos (todos ellos personajes de ficción), Mos, a través de situaciones cotidianas introduce los contenidos de los primeros cursos de la ESO. Como advierten los autores, la

narración está estructurada de modo que el orden de presentación de las diferentes situaciones obedece a una secuenciación didáctica determinada. Para los alumnos de Bachillerato, cobran importancia las actividades de investigación en Internet.

Asimismo, sus autores apuntan que:

> «[…] *se plantea como modelo de trabajo en red y como proyecto que aprovecha enormemente las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. El recurso aporta un gestor de programaciones de aula, herramientas para la colaboración entre docentes, un catálogo de experiencias en el uso de las TIC e información de actualidad relacionada con la música.»*

Esta web se completa con recursos de interés, como un glosario, un buscador interno con opciones avanzadas, descarga de ejemplares incorporados progresivamente a la colección de discos temáticos "DiscoMos", entre otros.

2. Relafare

http://www.relafare.eu/paginas/editorial.php?action=fullnews&id=37

Descripción: Revista de divulgación musical centrada en analizar y reflexionar sobre el entorno de la educación musical.

3. Proyecto Primartis

http://ares.cnice.mec.es/artistica/index.html

Descripción: Recurso educativo elaborado a través de los Convenios Internet en la Escuela e Internet en el Aula, entre el MEC y las comunidades autónomas.

4. Ordenador en la educación musical

http://www.isftic.mepsyd.es/profesores/secundaria/musica/ordenador_musica/

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Descripción: Esta web plantea una serie de sugerencias y orientaciones encaminadas a la introducción del ordenador, como instrumento didáctico, en el desarrollo del currículo del área de Música. Para ello, como advierten sus responsables:

> «[…] *en primer lugar, se describen las aportaciones de las nuevas tecnologías en relación con los objetivos del proyecto, y se proponen algunas consideraciones didácticas generales que pueden guiar las distintas actuaciones de integración de dichos recursos en el currículo*. *En segundo lugar, se presentan aplicaciones concretas en distintos niveles educativos dirigidas a la consecución de diversos objetivos y contenidos, en las que se utilizan diferentes materiales, de forma que presenten, a modo de ejemplificación, formas diversas de utilización de los recursos. Por fin, se completa la información con una relación de los materiales informáticos para el área, y su correspondiente descripción, que son enviados a los centros del proyecto, así como con una bibliografía.»*

5. Los Medios Audiovisuales en el Área de Música

http://www.isftic.mepsyd.es/w3/recursos/secundaria/musica/musicmer.htm

Descripción: Página web diseñada con el fin de apoyar al profesorado en la integración de los medios audiovisuales en el área de Música. Dicha web está estructurada en tres partes como nos describen sus autores:

> *«Las tecnologías y los lenguajes audiovisuales en el currículo del área de Música, en la que se extracta, a través de un recorrido por el currículo, la importancia y el papel que desempeñan los medios en el desarrollo de las capacidades que deben alcanzar los alumnos en esta área. El papel de los medios audiovisuales como mediadores del aprendizaje en el área: el retroproyector, la cadena musical, el vídeo, el "camascopio", las posibilidades que cada uno de ellos ofrece para desarrollar los contenidos previstos en el currículo, y ejemplificaciones de explotación didáctica de determinados documentos.*

Los recursos materiales, tanto audiovisuales como bibliográficos, que el profesorado puede manejar para alcanzar los objetivos previstos en el área y en la etapa.

El currículo pone de relieve la importancia de estos medios en la sociedad, y subraya la necesidad de incorporarlos a la escuela actual. La intención de este cuaderno es proporcionar al profesorado que trabaja con los medios audiovisuales en la Educación, y más específicamente en el área de Música, un instrumento que le ayude a avanzar un poco más en el desarrollo pleno de los contenidos curriculares.»

6. Aulamusical

http://www.aulamusical.com/

Descripción: Web con diversas áreas, entre ellas, comunidad, foros, artículos, vídeos, contenidos.

7. EDUTEKA

http://www.eduteka.org/

Descripción: Según sus creadores:

«EDUTEKA es una publicación de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU) que provee, en forma gratuita, toda clase material a docentes, directivos escolares y formadores de maestros interesados en mejorar la educación básica y media con el apoyo de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Eduteka ofrece centenares de recursos propios y numerosos enlaces a otros sitios valiosos para los educadores. Algunos de los contenidos educativos cubren temas de tipo general que por su valor muy especial, o por su oportunidad, se ha considerado pertinente ofrecer. Sin embargo, la gran mayoría se concentra en el tema misional de Eduteka: recursos teóricos y prácticos que ayudan a enriquecer los ambientes de aprendizaje escolar con el uso de las TIC.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

8. Red Digital del CNICE

http://reddigital.cnice.mecd.es

Descripción: Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas. Con artículos y referencias bibliográficas interesantes.

9. Internet (como recurso) Docente

Coordinador: José Luis Cabello

http://ciberaulas.blogspot.com/

Descripción: Según su coordinador:

> *«EL CAMAROTE es el blog del Departamento TIC del CRIF "Las Acacias". Esta bitácora tiene la vocación de ser un observatorio de innovación educativa TIC en el que se analizarán las herramientas, los recursos y las metodologías que puedan facilitar la integración curricular de las TIC en la educación. También atentos a modelos de buenas prácticas, actividades, comunidades virtuales, eventos y publicaciones que puedan aportar ideas, contenidos o ejemplos de experiencias innovadoras.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

10. El tinglado

Coordinadores: Varios profesores

http://www.tinglado.net/

Descripción: En palabras de sus autores:

> *«*[…] *se entiende por tinglado un tableado armado a la ligera, cita el diccionario RAE, un artificio, un enredo, una maquinación. Algo de ello puede tener este espacio web en sus inicios como hay en todo aquello que comienza apelando a un desarrollo conjunto, diverso y colaborativo en un medio como el educativo y destacando la participación activa de sus principales protagonistas, profesores/as y alumnos/as.»*

11. Revista LEEME

http://musica.rediris.es/leeme/index.html

Descripción: Según sus responsables:

> «[…] *la Revista Electrónica de LEEME (Lista Europea Electrónica de Música en la Educación) pretende ser un vehículo de difusión de conocimiento sobre la educación musical entre sus suscriptores y para todos los interesados en la música en la educación. La revista fue fundada en 1998 y está indexada en DOAJ (Directory of Open Access Journals) y LATINDEX, así como en listados de revistas especializadas de diferentes comunidades autónomas españolas.»*

12. Innovando con las TIC

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/espaciotic/

Descripción: Espacio web acogido por la junta de Andalucía para servir como red de centros TIC a partir de colegios e institutos que han participado en convocatorias anuales de la Consejería de Educación. Existen dos tipos de proyectos: primero, aquellos cuya aplicación de las TIC se refiere a la gestión de centros y, segundo, aquellos que integran las TIC en la práctica docente, según un proyecto educativo asumido por todo el centro, que puede contemplar diferentes modelos de organización del aula y de desarrollo curricular.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

13. Recursos y estrategias para usar TIC en clase

Coordinador: Luis A. Ortega

http://enclaseconlastic.blogspot.com/

Descripción: Según su autor, *"el objetivo de este blog es reflexionar sobre las actividades y recursos digitales, y sobre las estrategias para su aplicación en aula."*

A continuación se enumera una serie de redes educativas. Una red, como su nombre indica, aglutina a un considerable número de proyectos virtuales que persiguen un

objetivo común o por estar especializadas en un área concreta. Las redes que se citan a continuación están vinculadas por su vocación educativa.

1. Red Telemática Europea para la Educación

http://www.xtec.es/rtee/esp/index.htm

Descripción: El proyecto RTEE, como se indica en su web:

> «[…] *tiene como objetivo la creación de una red telemática europea para el desarrollo de proyectos educativos que utilicen la tecnología de la información, y se desarrolla en el marco del programa SÓCRATES de la Unión Europea, que subvenciona parcialmente su desarrollo. El proyecto cuenta con la participación de 6 instituciones de 5 países europeos, bajo la coordinación del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información. Cada una de las instituciones participantes centra su trabajo en una línea específica de desarrollo. El Departament d'Ensenyament, mediante el Programa d'Informàtica Educativa, participa en el proyecto con la creación de un espacio telemático dedicado al uso de los recursos informáticos en la educación musical.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Averroes: Red Telemática de Andalucía

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/

Descripción: Según se informa en este espacio, Averroes es:

> «[…] *una red telemática de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía para la convocatoria de actividades de formación, la inscripción en las mismas y, cuando las características de la actividad lo permitan, para la formación a distancia del profesorado. Ofrece Buscador de Centros Educativos; directorios de centros del profesorado; proyectos TIC; temas de interés: plurilingüismo, igualdad, lectura y bibliotecas; Innovación e investigación; convivencia escolar; programas y actuaciones; anuncios y convocatorias; recursos educativos.»*

3. Directorio de Blogfesores

http://www.blogfesor.org/directorio/index.php?c=1

Descripción: Directorio de proyectos educativos de diversa índole.

4. Aulablog

http://www.aulablog.com

Descripción: Red de blogs educativos.

Para finalizar, se enumera una lista de páginas web de interés relacionadas con el mundo de la educación y las TIC.

1. Red digital

http://reddigital.cnice.mecd.es/1/index.html

Descripción: El C.N.I.C.E. edita una revista multimedia e interactiva on-line especializada en las Nuevas Tecnologías aplicadas en la educación con contenidos e ideas interesantes denominada Red Digital.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Aula tecnológica siglo XXI

Coordinador: Francisco Muñoz de la Peña Castrillo

http://www.aula21.net/40

3. BIVEM

http://80.34.38.142:8080/bivem/

Descripción: Biblioteca virtual de Educación Musical.

2.9 APLICACIÓN PRÁCTICA

2.9.1 Introducción

El propósito de este apartado no es otro que el de esbozar la estructura de una unidad didáctica basada en el paradigma educacional constructivista y en la teoría del aprendizaje significativo. Para ello, se pondrán en práctica tanto las bases y herramientas del modelo pedagógico propuesto (organizadores previos, subsumidores, etc.) como los distintos instrumentos a su servicio (mapas conceptuales, diagramas V, recursos TIC, etc.).

El ejemplo que se muestra a continuación no establece una manera única de estructurar, diseñar y proceder en el aula, sino más bien una propuesta didáctica que aglutine los contenidos principales explicados hasta ahora a modo de ejemplo. La configuración de cualquier unidad didáctica, así como de cada uno de sus elementos, dependerá de las características y necesidades de cada escenario. De hecho, los instrumentos que se utilicen en una determinada unidad no tienen por qué ser igual de útiles en el desarrollo de otras unidades didácticas. El docente es el último responsable de la selección y organización final de los materiales de enseñanza. Por todo ello, resulta conveniente que el profesor mantenga siempre una actitud receptiva en cuanto a la experimentación, la innovación y el progreso metodológico, que se traduzca en una mejora de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje. Los modelos pedagógicos basados en el aprendizaje significativo suelen mostrarse muy flexibles en cuanto al uso y empleo de estrategias para la enseñanza. Por otro lado, dichos modelos pueden combinarse con otros tipos, como el modelo inspirado en el aprendizaje inductivo, de tal forma que la acción combinada de todos ellos resulte más eficaz que la suma de los resultados obtenidos por todos ellos separadamente.

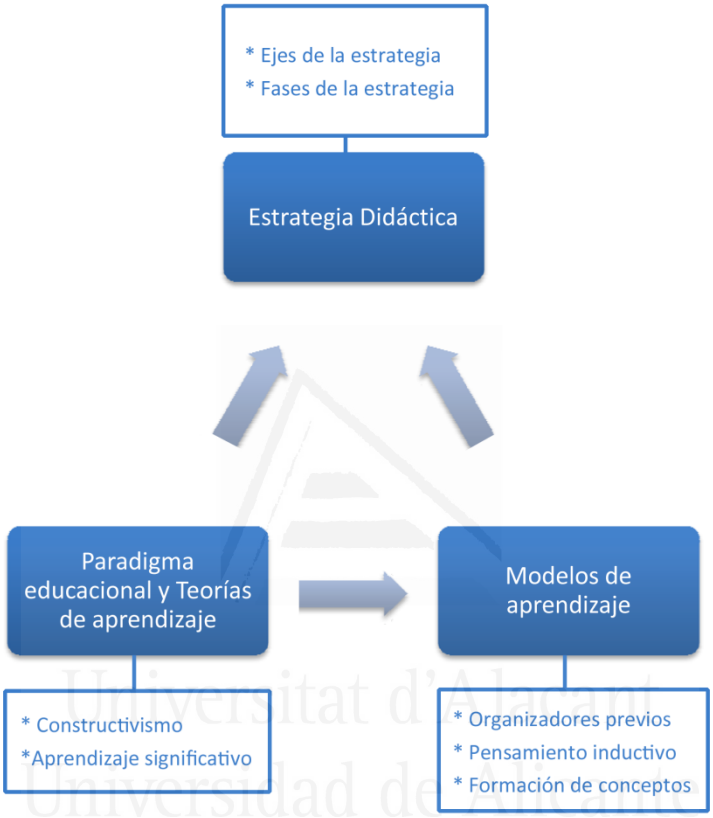
Este apartado describe el desarrollo de una unidad didáctica que aborde el aprendizaje del concepto *sistema tonal bimodal* dentro del contexto de la asignatura de Armonía en el Grado Superior. Este concepto ya ha sido empleado anteriormente como ejemplo en varios apartados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.9.2 Modelo de aprendizaje

El siguiente gráfico muestra la estructura de la propuesta didáctica que se expone en a continuación.

Figura 2.31 Estructura de la propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia

El marco teórico y sus elementos integrantes fueron convenientemente tratados en los apartados anteriores.

Por lo que respecta a la estrategia didáctica, ésta se compone de varias fases que se desarrollan en torno a dos ejes principales: la participación (conjunto de actividades situadas en el ámbito de aprendizaje) y el aprendizaje. Cada una de las etapas se desarrolla de una manera diferente e implica un distinto grado de participación y de aprendizaje. Las etapas según las que se desarrollará la unidad didáctica son las siguientes:

1. *Introducción y orientación previa*: En esta primera fase, la labor del docente será especialmente significativa e importante, ya que, dependiendo del enfoque que éste dé, la estrategia se desarrollará de una u otra manera. En ella se presentarán los materiales necesarios para situar al alumno en el contexto adecuado y se establecerán las pautas de actuación durante el transcurso de la estrategia. Es en este momento donde se aplicará el modelo de enseñanza basado en el uso de organizadores previos.
2. *Uso de conceptos previos de la estructura cognitiva*: En esta segunda fase, toman especial relevancia los conocimientos alojados en la estructura cognitiva del estudiante para que sea posible el aprendizaje significativo. El uso de mapas conceptuales resulta especialmente útil en este momento para recuperar todos aquellos conceptos que ya conoce el alumno sobre la materia de aprendizaje a tratar (subsumidores).
3. *Aprendizaje a partir de la experiencia*: Es en este punto donde el estudiante ha de participar activamente en el conjunto de actividades y tareas conducentes a estimular la autonomía personal, el procesamiento y organización de la información, la formulación de hipótesis, el trabajo en equipo, la reflexión, etc., a partir de casos reales (aprendizaje situado). Los modelos basados en el procesamiento de la información pueden ser de utilidad en la consecución de esta fase. Igualmente, los diagramas V pueden convertirse en una herramienta de gran utilidad.
4. *Valoración final y retroalimentación*: En esta última fase, se obtienen conclusiones y se evalúa el resultado obtenido. Fruto de un aprendizaje no arbitrario y significativo es la modificación de la estructura cognitiva (retroalimentación).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 2.32 Fases de la estrategia

Fases de la estrategia	Actividades	Modelos de enseñanza	Herramientas
1. Introducción y orientación previa	Presentación de unidad. Rol del docente y compromisos del estudiante.	Organizadores previos	Lecturas, materiales TIC
2. Conocimientos previos	Presentación de contenidos y revisión de conceptos previos	Exposición basada en el aprendizaje significativo	Mapas conceptuales
3. Aprendizaje a partir de la experiencia	Formulación de casos. Procesamiento de información. Formulación y verificación de hipótesis.	Procesamiento de la información (modelo inductivo, indagación científica, etc.). Aprendizaje situado.	Diagramas V
4. Valoración final y retroalimentación	Debate. Extracción de conclusiones		

Fuente: Elaboración propia

2.9.3 Estructura de la unidad didáctica

No es objeto de este trabajo explicar en qué consiste y cómo se elabora una unidad didáctica. No obstante, a modo informativo, y atendiendo a las pautas marcadas por la LOE, su estructura debería atender a los siguientes puntos:

1. Objetivos

Los objetivos marcados previamente en cada una de las unidades didácticas tienen como fin informar sobre cuáles son las metas y beneficios que el alumno ha de lograr y adquirir, respectivamente, así como las condiciones que han de darse y el escenario en el que ha de enmarcarse el proceso de aprendizaje para que éste sea satisfactorio.

2. Contenidos

En este apartado se enumeran los tópicos y temas que el alumno trabajará en cada unidad didáctica con el apoyo del docente.

3. Actividades de aprendizaje y enseñanza

Es el conjunto de tareas, ya sean presenciales o no, elaborado por el docente, que tiene como objeto ayudar al alumno a entender, asimilar y valorar cada uno de los contenidos incluidos en la unidad didáctica. Por medio de estas actividades, el alumno deberá procesar la información de manera que se consigan los objetivos establecidos en cada unidad didáctica. Las actividades de aprendizaje abarcan cualquier tipo de tarea: no importa el tipo de estrategias y de herramientas que se usen para su diseño, sino la consecución de los objetivos que conduzcan al aprendizaje de la materia a tratar.

4. Recursos de apoyo, materiales y bibliografía

El desarrollo de cada unidad didáctica requiere unos recursos, materiales y bibliografía determinados que deben ser incluidos en su redacción.

5. Evaluación

Este punto es de especial relevancia, pues deben quedar prefijados desde un principio cuáles son los criterios e instrumentos que el docente va a emplear para evaluar a sus alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.9.4 Herramientas para el aprendizaje significativo

Los organizadores previos y los subsumidores son las herramientas más importantes para que se produzca el aprendizaje significativo de cualquier material de enseñanza. Conviene recordar que la presente unidad didáctica se sitúa en el contexto de las enseñanzas superiores y que, por tanto, el alumno posee una base armónica importante adquirida durante su paso por el grado profesional. De hecho, el contenido de esta unidad no debería serle extraño, pues es piedra angular para el entendimiento de la música tonal. No olvidemos que la mayor parte del repertorio interpretado durante los grados elemental y profesional se fundamenta en el sistema tonal bimodal. Sin lugar a dudas, la formación previa del alumno proporcionará parte de las herramientas que se presentarán en este apartado.

Respecto a los *organizadores previos*, conviene recordar que éstos suelen ser materiales introductorios que se presentan antes del propio material de aprendizaje y que se caracterizan por moverse en un nivel alto de abstracción. Son especialmente útiles en la *fase de Introducción y orientación previa*. Por ejemplo, en el caso del concepto sistema tonal bimodal, podría servir como organizador previo un texto como el siguiente:

«*Un sistema planetario está formado por una o varias estrellas centrales y varios objetos orbitando a su alrededor. Nuestro sistema planetario, el Sistema Solar, está formado por el Sol, los diferentes planetas y una multitud de cuerpos menores. En la actualidad se conocen más de cuatro centenares de estrellas a cuyo alrededor orbita por lo menos un planeta.*

El Sistema Solar está formado por el Sol y varios objetos celestes que se mantienen unidos por el efecto del campo gravitatorio del primero. Entre ellos están los planetas y sus satélites, el polvo y el gas interplanetarios y un gran número de asteroides, cometas, y meteoros. El Sol concentra el 99,86% de toda la masa del sistema, y Júpiter la mayor parte de la restante. Las órbitas de los planetas ocupan un volumen de 80 unidades astronómicas (UA), mientras que las de los cometas dan al sistema una dimensión total de 200.000 UA, ya que sus orbitas son muy excéntricas y se extienden hasta 50.000 UA o más.»

Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El organizador previo no tiene por qué estar relacionado de forma directa con el contenido a tratar, como es el caso del texto anterior, aunque sí que puede facilitar la comprensión del tema a tratar, por ejemplo, mediante el recurso de la metáfora o utilizando un símil de más fácil comprensión. En nuestro caso, en el sistema tonal hay una jerarquía por la que se focaliza una altura a la que denominamos tónica. Esta jerarquía recuerda en gran medida al sistema solar, donde la interacción gravitatoria juega un papel fundamental en su funcionamiento. Los organizadores previos no tienen por qué circunscribirse a la lectura de un texto. Cualquier soporte puede

servirnos para introducir un organizador previo, como, por ejemplo, el vídeo descargable de la siguiente dirección:

http://www.youtube.com/watch?v=fMHYdSH6HIA

Existen multitud de recursos en Internet, creados por otros docentes, que pueden servirnos como organizadores previos.

Por otra parte, los *subsumidores* son ideas, conceptos o proposiciones que sirven de anclaje para que la nueva información recibida adquiera un significado lógico. Éstos residen en la estructura cognitiva del estudiante. En nuestro caso, la mayor parte de ellos son conceptos adquiridos en las asignaturas teóricas de los grados elemental y profesional, como el lenguaje musical, la armonía o el análisis. Utilizaremos esta herramienta principalmente en la fase de *Uso de conceptos previos de la estructura cognitiva* en combinación con los mapas conceptuales.

A continuación hay una lista de posibles subsumidores para el aprendizaje de esta unidad didáctica.

Figura 2.33 Subsumidores para el aprendizaje del concepto tonalidad

Subsumidores
Escala mayor
Escala menor
Grados
Función tonal
Jerarquía
Tónica
Dominante
Subdominante

Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.9.5 Mapa conceptual y diagrama V

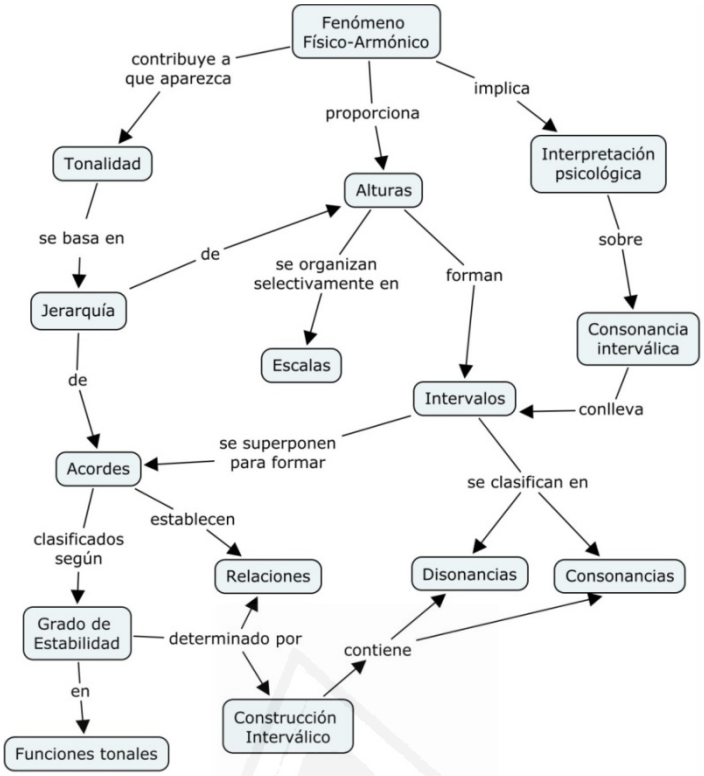
A diferencia de los organizadores previos y de los subsumidores (herramientas necesarias para se produzca el aprendizaje significativo), los mapas conceptuales y los diagramas V son instrumentos que pueden emplearse de forma discrecional según la consideración del docente. Tales instrumentos no son fundamentales para que se dé un aprendizaje significativo; ni siquiera su uso garantiza que el aprendizaje de un contenido cualquiera se realice de forma significativa. En el apartado anterior, se explicó la confección de tales instrumentos en torno a este mismo contenido. Por tanto, éste se limita a exponer los instrumentos obtenidos.

Los mapas conceptuales son especialmente prácticos para revisar los conceptos previos necesarios (subsumidores) para abordar la unidad didáctica y conocer su importancia en el estudio de la materia de aprendizaje. Conjuntamente con el uso de subsumidores, los mapas conceptuales son especialmente prácticos en la segunda fase de la estrategia didáctica que nos atañe. Igualmente, los mapas conceptuales pueden modificarse si es necesario en la fase final de *Valoración final y retroalimentación*. El aprendizaje significativo conlleva modificaciones de la estructura cognitiva (retroalimentación) que han de tener, igualmente, su reflejo en el mapa conceptual final, que no definitivo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En cuanto a la V epistemológica, puede resultar de especial ayuda su uso en la adquisición de algún contenido procedimental. En este caso, el abanico de ejercicios es muy amplio. Entre todos ellos, escogeremos una actividad que implique asimismo el uso del modelo inductivo. Ya se dijo anteriormente, que la aplicación de la teoría del aprendizaje significativo es susceptible de llevarse a cabo junto con la aplicación de modelos de enseñanza de diversa índole. Volviendo al caso que nos concierne, mediante el análisis funcional de un partitura podemos, por una parte, inducir al alumno, tras la recogida de datos y su procesamiento, a la formulación de hipótesis y a su posterior verificación con el fin de entender la mecánica de la música tonal y, por consiguiente, de aprender los fundamentos del sistema tonal bimodal. Por otra parte, el diagrama V es el perfecto aliado para completar o resolver los problemas que pudieran surgir durante la realización de esta tarea.

Figura 2.34 Mapa conceptual sobre sistema tonal bimodal



Fuente: Mapa conceptual creado por el autor con CmapTools.

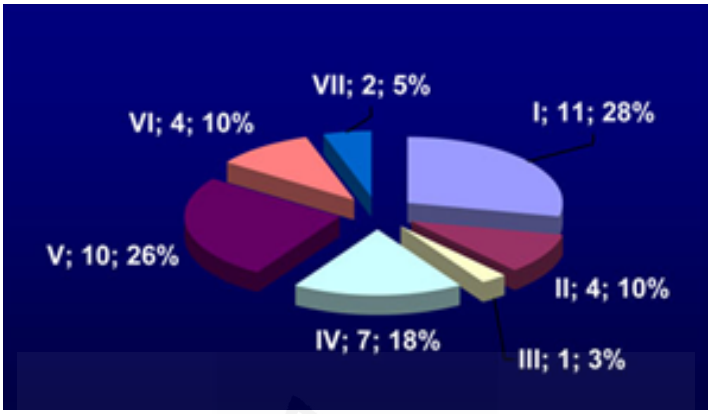
Figura 2.35 Diagrama V para el estudio del concepto de tonalidad

Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A continuación hay una serie de tablas y gráficos realizados a partir del análisis análisis funcional del *Preludio en Fa mayor BWV 927* de *J. S. Bach* en virtud de los cuales el alumno extraerá las afirmaciones de valor y conocimiento necesarios para concluir satisfactoriamente esta unidad didáctica.

Figura 2.36 Frecuencias del uso de cada acorde



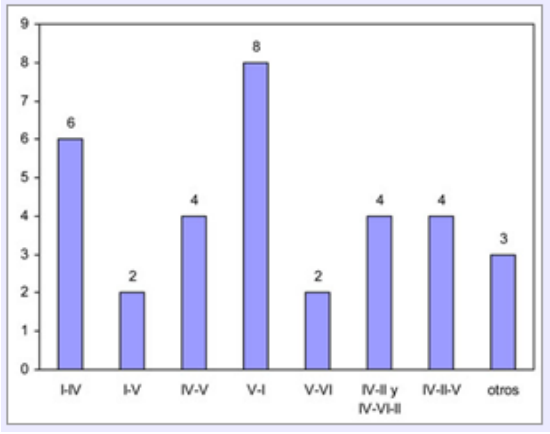
Fuente: Elaboración propia

Figura 2.37 Frecuencia del uso de cada función armónica

Función	Porcentaje
Tónica	36
Subdominante	31
Dominante	30

Fuente: Elaboración propia

Figura 2.38 Frecuencia de las progresiones armónica empleadas



Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Introducción

En este apartado se exponen las líneas maestras de la propuesta didáctica que se ha desarrollado para su aplicación y evaluación en el ámbito de la presente investigación. Dicha propuesta se ha basado, primero, en un método cuyos fundamentos no sólo procediesen de los principios universalmente aceptados por la Pedagogía, sino que también tuvieran una estrecha relación con los principios de la teorías cognitivas (entre ellas, el constructivismo) y, en particular, del aprendizaje significativo. En segundo y último lugar, gran parte de la atención de esta propuesta se ha centrado en el diseño de materiales didácticos adecuados para la consecución del los objetivos establecidos en la programación según el método propuesto.

En los anexos I y II, se adjuntan varios documentos referidos a la exposición de los contenidos de alguna de las unidades didácticas estudiadas durante el curso, así como una muestra de los materiales didácticos empleados para la práctica armónica, que pueden servir como complemento para ilustrar los siguientes subapartados. Todos estos documentos han sido elaborados a partir de la recopilación de información de distintas fuentes y de la creación de nuevos recursos por el doctorando.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2 El método didáctico

Mira (2004), acerca del método, afirma que preguntas, como ¿cómo hacerlo? ¿qué pasos tenemos que seguir?, ¿qué herramientas debemos utilizar?, ¿qué actitud debemos adoptar? o ¿cómo planificar una clase?, lo definen. Asimismo, este autor (Mira, 2004, p. 1) añade sobre el método que éste es *"la forma en que vamos a llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje."* Por otra parte, Mira nos advierte a la hora de referirnos al concepto de método del modo referido y no como libro de texto para la enseñanza de una asignatura o dossier de materiales didácticos a emplear durante el transcurso del curso.

El método didáctico empleado en esta propuesta didáctica se apoya en parte en el modelo tradicional (actividad centrada en el profesor) cuando es necesaria la explicación de un contenido –no debe olvidarse que la asignatura de Armonía es una asignatura de alto contenido teórico–. Igualmente, también es de gran importancia la participación del alumno mediante actividades que promuevan el descubrimiento y la experimentación (modelo activo). Acerca del tipo de modelos, Jorquera (2004, pp. 12-13) expone lo siguiente:

> «[…] *el modelo tradicional sigue siendo ampliamente aplicado, por ejemplo en las clases magistrales, aunque introduciendo algunos matices de innovación respecto a los tiempos de sus orígenes. El modelo activo será aquel al que prestaremos mayor atención, por relacionarse con los métodos históricos o activos que aquí se analizan. En el modelo tradicional, la actividad didáctica se centra en el profesor – podríamos denominar esta característica "magistrocentrismo" – y en los contenidos que éste transmite, mientras en el modelo activo, se atribuye gran importancia a la participación del alumno, con el fin de que él mismo comprenda la materia, realice actividades creativas, destacándose el descubrimiento y la experimentación.»*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La importancia que tienen en esta propuesta la comunicación y los procesos internos del profesor y del alumno, así como el contexto de la propia asignatura dentro del ámbito educativo musical, hacen que se sienta la influencia, a su vez, de los modelos mediacional y contextual, respectivamente.

Estas características, junto con los fundamentos aplicados del aprendizaje significativo y las herramientas a disposición del docente para su fomento, los cuales han sido convenientemente explicados en apartados anteriores, conforman el método de esta propuesta.

En cuanto al planteamiento del método didáctico, éste se ha inspirado en la observación y experimentación dentro de un marco científico, así como en la experiencia atesorada por el doctorando en su actividad docente.

Por otra parte, este método se basa en los siguientes principios didácticos fundamentales (Palacios de Sans, 1998, pp. 2-3):

> *1. «Principio de la proximidad : la enseñanza debe partir del punto más próximo posible a la vida del educando.*
> *2. Principio del ordenamiento: las tareas y las partes de un todo deben tener una secuencia para facilitar su asimilación y aprendizaje.*
> *3. Principio de la adecuación: todo debe adaptarse a las necesidades y posibilidades del educando y de la sociedad.*
> *4. Principio de la participación y de la vivencia: se refiere a la educación activa, que parte de la experiencia del alumno.*
> *5. Principio de la espontaneidad: Aquí se hace referencia a promover la creatividad del alumno.*
> *6- Principio de la autocorrección: se refiere a que los alumnos deben hacerse capaces de detectar por ellos mismos los problemas que se presentan en su desarrollo y adquirir la capacidad de resolverlos eventualmente sin ayuda.*
> *7- Principio de la eficiencia: mínimo esfuerzo, máximo rendimiento.»*

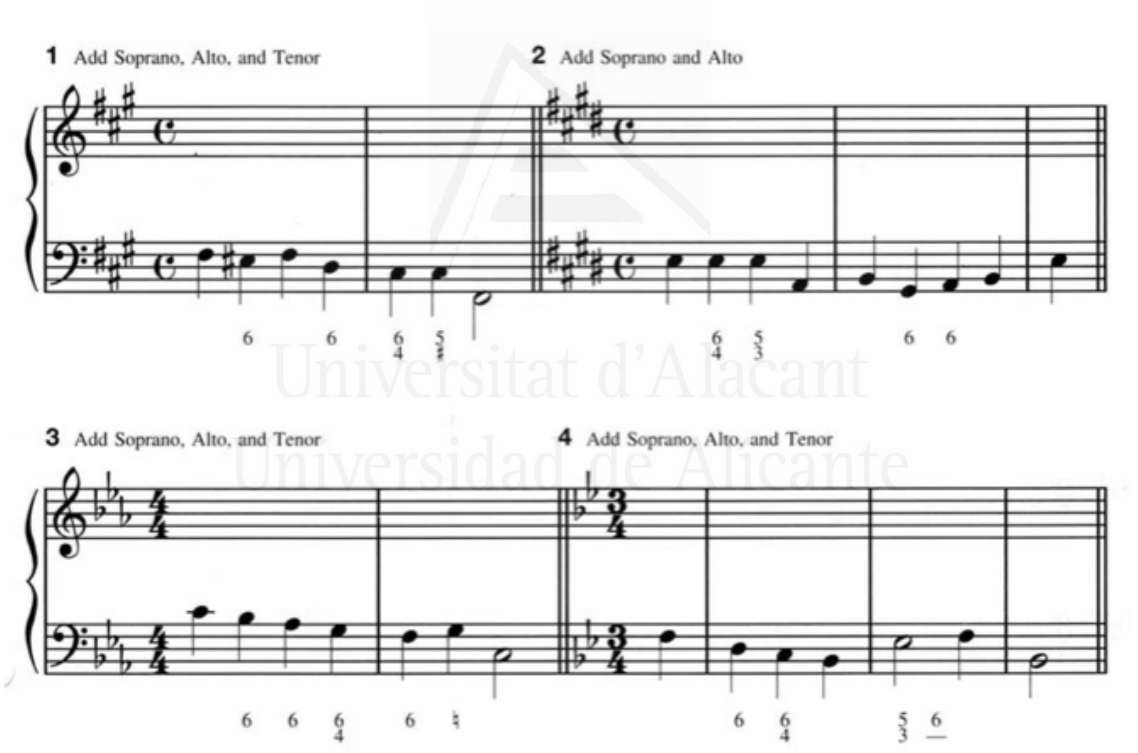
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.3 Materiales didácticos: enumeración y descripción de las actividades empleadas

Existe un buen número de actividades para la práctica armónica con el fin de desarrollar las capacidades del alumno en varios ámbitos. En este apartado se enumerarán actividades y ejercicios de diversa índole, desde los tradicionales bajos cifrados hasta los que se dedican a potenciar la creatividad musical. Igualmente, se da una descripción de cada uno de ellos acompañada de ejemplos.

1. Bajo cifrado

Figura 3.1 Bajos cifrados dedicados al estudio de la segunda inversión de tríadas



Fuente: Kostka, S. y Payne D. (2008). With an Introduction to Twentieth Century Music. Aravaca: McGraw Hill. P. 75

Estos ejercicios tienen como objeto adquirir la destreza en el enlace y resolución de acordes y en la conducción de las voces. Asimismo, este tipo de actividad requiere el conocimiento del cifrado interválico, derivado del cifrado del bajo continuo.

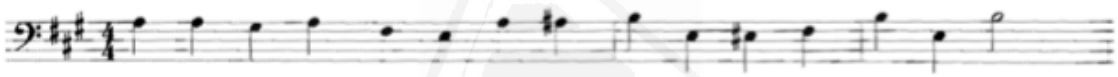
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La realización de bajos cifrados (junto con el resto de ejercicios) podría enmarcarse dentro del *aprendizaje a través de la simulación*, ya que éstos no son otra cosa más que estructuras armónicas que simulan las estructuras de la práctica musical real. En el caso de su resolución como ejercicio colectivo de pizarra, podría pertenecer a las actividades del *modelo cooperativo* (familia de los modelos sociales), aunque, en principio, su finalidad no consiste desarrollar competencias en el campo social.

2. Armonización melódica

Figura 3.2 Bajo sin cifrar dedicado al estudio de la modulación cromática

1. En el siguiente bajo se produce una modulación cromática. Armonízalo e indica cuál es el punto donde se produce dicha modulación. Usa dominantes secundarias donde sea posible.



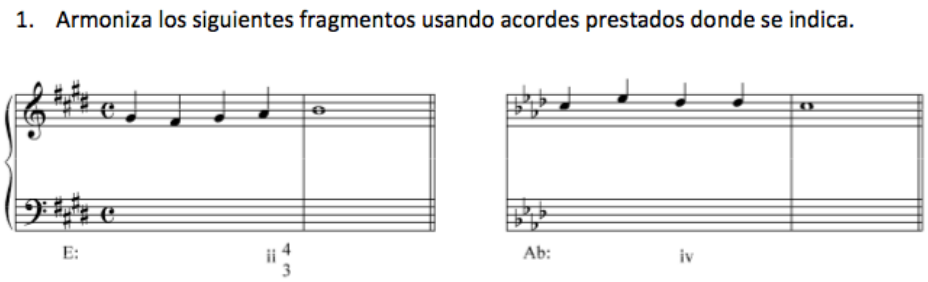
Fuente: Roig Francolí, M. A. (2011). Harmony in context. Nueva York: McGraw Hill. P. 495

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tanto la armonización de bajos como de tiples (sopranos) estimulan en el alumno su parte creativa a la vez que le obligan a diseñar planteamientos que le conduzcan a un resultado satisfactorio en sus armonizaciones. En cierta medida, el estudiante gana independencia al no ser tutelado bajo las indicaciones de ningún cifrado, como sucede en el caso de los bajos cifrados. En este caso, el alumno es responsable de las decisiones tomadas y autor de la estructura armónica resultante. Para ello, habrá de emplear todas las herramientas facilitadas por el instructor (caso de *enseñanza no directiva*).

En esta actividad, puede resultar muy útil la utilización de la *V epistemológica*, ya que ayuda a plantear la manera de resolver ejercicios referidos al aprendizaje de contenidos procedimentales, como la armonización melódica.

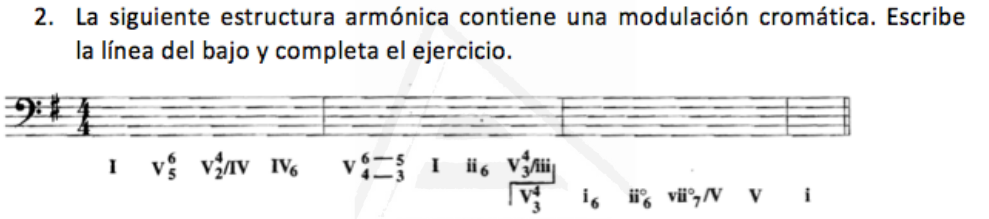
Figura 3.3 Tiples sin cifrar dedicadas al estudio de la mixtura modal



Fuente: Gauldin, R. (2004). Harmonic Practice in Tonal Music. Workbook. Nueva York: W.W.Norton and Company. P. 259

3. Creación sobre estructuras armónicas dadas

Figura 3.4 Estructura armónica sugerida para al estudio de la modulación cromática



Fuente: Roig Francolí, M. A. (2010). Workbook and Anthology for use with Harmony in Context. Nueva York: McGraw Hill. P. 147

Este tipo de ejercicio es similar al anterior, ya que, en lugar de fomentar la armonización a partir de una melodía, lo que se estimula es la creación de una melodía a partir de una estructura armónica concreta. Por otra parte, el alumno debe conocer las características del cifrado funcional. Éste es otro caso de *enseñanza no directiva*.

4. Creación de estructuras armónicas

En esta suerte de ejercicios, el alumno parte de una estructura armónica dada (arranque armónico) que debe ser acabada según las indicaciones que el docente establece. Con él, se pretende fomentar la toma de decisiones, el planteamiento de distintas soluciones y el manejo de los recursos conocidos por el alumno. Podría decirse que esta actividad sirve para desarrollar numerosas competencias del alumno, entre las que se encuentran:

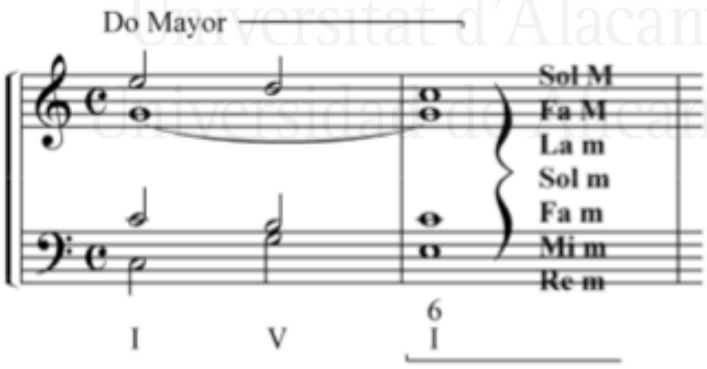
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.
- solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza, trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.
- conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.

Ésta es otra actividad inmersa en la *enseñanza no directiva*, aunque el hecho de que el alumno tenga que experimentar mediante la simulación e investigar sobre el funcionamiento de los distintos recursos armónicos y su aplicación hace que dicha actividad se enmarque dentro de los modelos de enseñanza de *aprendizaje a través de la simulación* y *entrenamiento para la indagación*, respectivamente.

Figura 3.5 Arranque dado dedicado a la modulación diatónica

5. Complétese los siguientes ejercicios mediante un proceso modulante cadencial que establezca las tonalidades allí expresadas a las que pertenece el último acorde del arranque armónico.



Fuente: Elaboración propia

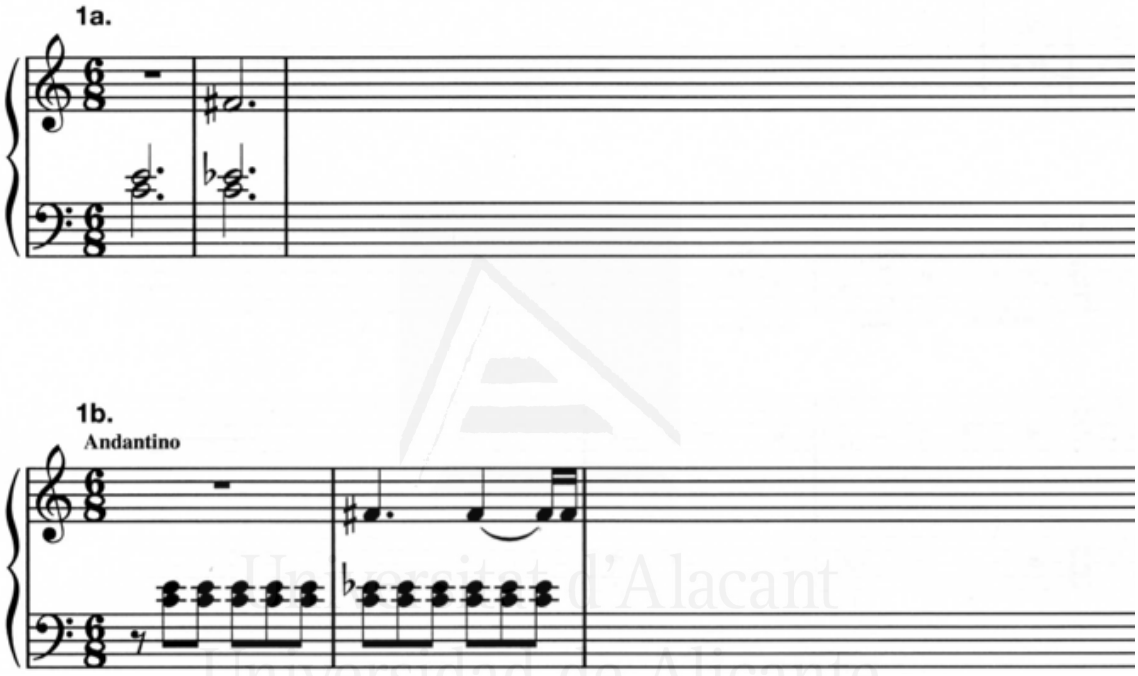
5. Ejercicios de creación libre

Otro tipo de ejercicios es aquel que promueve la creación libre y la composición de fragmentos musicales de diversas texturas y para distintos instrumentos. En la ilustración anterior, se pide al alumno que, primero, desarrolle la estructura armónica

iniciada con el arranque dado (parte 1a) con los contenidos aprendidos en la unidad didáctica correspondiente y, después, que le aplique la textura propuesta (parte 1b).

De nuevo, puede encuadrarse la siguiente actividad dentro del modelo del *aprendizaje a través de la simulación* por ser una actividad que pretende reproducir las maneras de los enmarcados dentro de la práctica armónica común.

Figura 3.6 Arranque armónico dado para desarrollar una textura dada



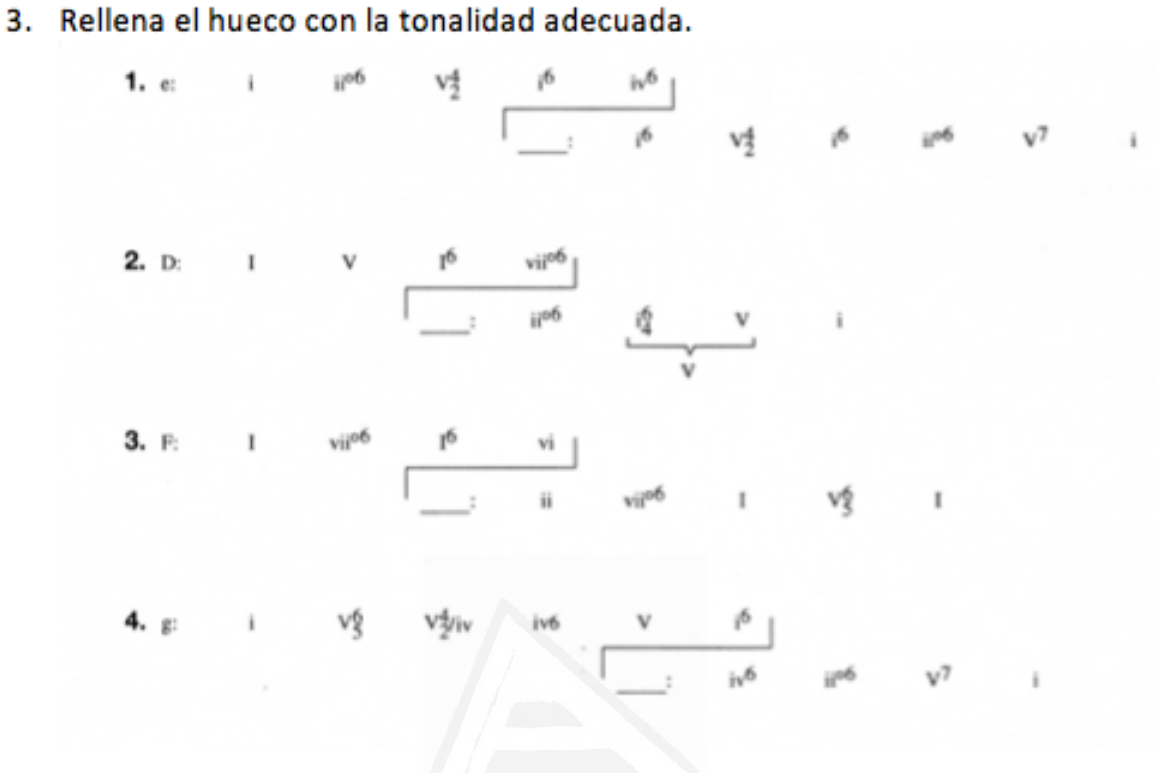
Fuente: Kostka, S. y Payne D. (2008). With an Introduction to Twentieth Century Music. Aravaca: McGraw Hill. p. 159

6. Cuestionarios teóricos

Los ejercicios eminentemente teóricos también tienen cabida en la práctica armónica. Éstos pueden ser de diversa índole, desde cuestionarios hasta ejercicios tipo problema como el del ejemplo de arriba. Este tipo de actividades están estrechamente relacionadas con la familia de modelos del procesamiento de la información, como el de la *formación de conceptos* o el del *entrenamiento para la indagación.*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Figura 3.7 Ejercicio teórico sobre modulación diatónica



Fuente: Kostka, S. y Payne D. (2008). With an Introduction to Twentieth Century Music. Aravaca: McGraw Hill. p. 171

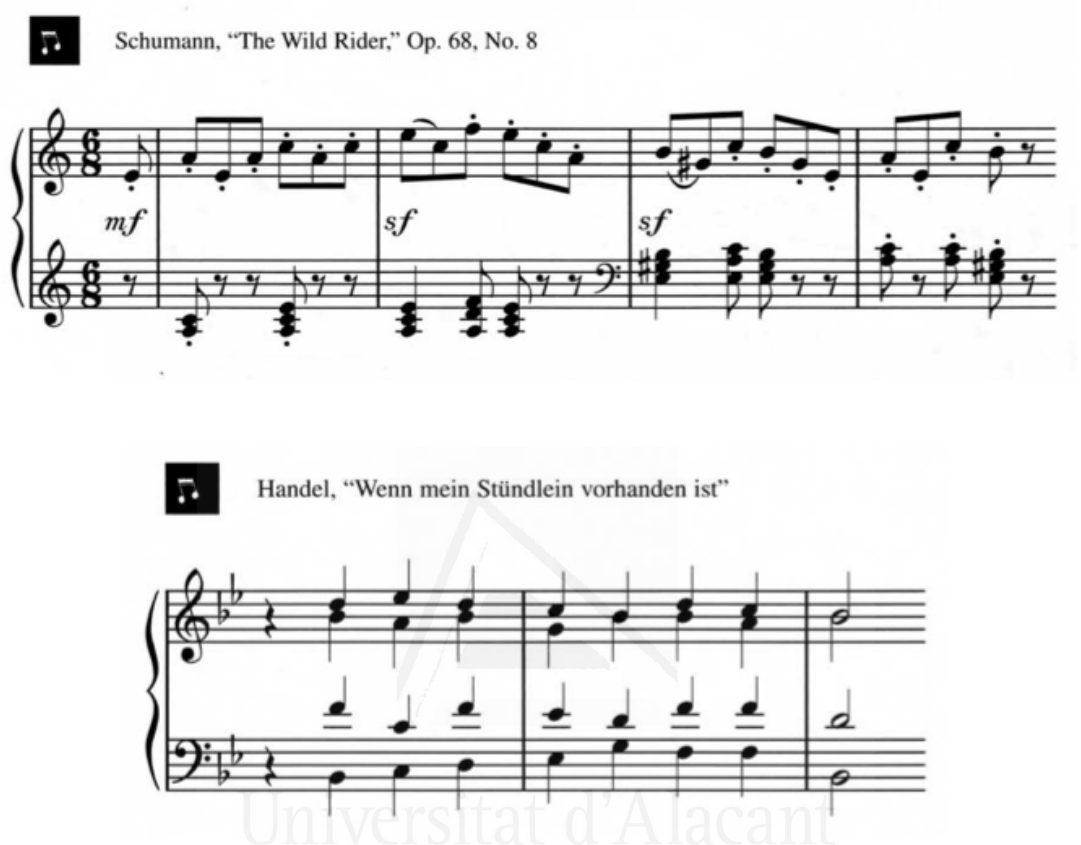
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7. Ejercicios analíticos

Por último, no se puede acabar sin mencionar una de las actividades básicas de la práctica armónica: el análisis. Por medio de esta actividad, el alumno desarrolla aquellas destrezas estrechamente relacionadas con su capacidad para la reflexión, para la formulación de conceptos e hipótesis (modelo basado en la *formación de conceptos* y en el *entrenamiento para la indagación*), para vincular las ideas abstractas expuestas en clase con la realidad musical (modelo basado en los *organizadores previos*), etc. Asimismo, esta clase de actividades, debido a que el docente se comporta como orientador y suministrador de información, encaja perfectamente en los modelos basados en el *pensamiento inductivo* y en la *enseñanza no directiva*.

Figura 3.8 Ejercicio de análisis sobre la segunda inversión de tríadas

4. Analiza los siguientes fragmentos. Señala la función que realiza la segunda inversión en cada caso.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Fuente: Kostka, S. y Payne D. (2008). With an Introduction to Twentieth Century Music. Aravaca: McGraw Hill. P. 71

3.4 Funciones del profesorado

Las funciones del profesor en general vienen determinadas por el artículo 91 del Capítulo I del Título III de LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

1. «Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 INTRODUCCIÓN

La metodología empleada para la realización del presente trabajo se ha fundamentado en la aplicación simultánea de diversos métodos de investigación que hicieran posible su triangulación a través de diferentes técnicas y fuentes de recogida de datos. Dicha triangulación ha propiciado una mayor exactitud de los datos recogidos a lo largo de la fase de investigación. Molina (2009, p. 44) cita a Glaser y Strauss (1967) para defender esta metodología.

> *«La triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las primeras impresiones; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador.»*

Al ser una investigación educativa, el método se ha basado en la experiencia directa con alumnos de primer y segundo curso del CSMA que se han sometido voluntariamente a la aplicación por primera vez de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo. El investigador ha observado el transcurso del curso y ha recogido datos mediante la valoración de las actividades realizadas, así como de la opinión de los mismos alumnos por medio de encuestas que posteriormente han sido tratadas estadísticamente de forma cualitativa con el programa informático AQUAD. Además de estas herramientas, el doctorando se ha servido de exámenes como pruebas para valorar el progreso de los alumnos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.2 CALENDARIO DE LAS DISTINTAS FASES

La investigación se divide en las distintas fases:

1ª FASE:

■ SEPTIEMBRE (2009):

1. Elección del tema a realizar: **Didáctica de la Armonía: una propuesta de enseñanza basada en el aprendizaje significativo**.
2. Búsqueda de los antecedentes relacionados con el tema a investigar.
3. Elaboración del índice.
4. Preparación de las primeras encuestas para valorar la situación previa de la cuestión.
5. Desarrollo de la propuesta didáctica a ser aplicada durante el curso 2010-2011 basados en la recopilación y diseño de materiales didácticos por el doctorando desde 2000 y que respondan a una enseñanza basada en el aprendizaje significativo.

2ª FASE:

■ OCTUBRE (2010) A MAYO (2011):

1. Elaboración de las distintas herramientas: diario del curso, cuestionarios para el alumnado, entrevistas y controles para la valoración del desarrollo del curso.
2. Entrega de materiales, cuestionarios y controles regulares al alumnado al final de cada trimestre con los que realizar y evaluar la eficiencia de la propuesta didáctica.
3. Recopilación, revisión, modificación, concreción y búsqueda de referencias bibliográficas referidas a los paradigmas educativos, teorías del aprendizaje, fundamentos del constructivismo y del aprendizaje significativo, didácticas de otras especialidades basadas en el aprendizaje significativo, etc.

3ª FASE:

■ MAYO (2011) A MAYO (2012):

1. Codificación de las narrativas obtenidas con cada una de las herramientas diseñadas para la valoración de la propuesta didáctica para su procesamiento posterior dentro del marco del análisis cualitativo con el programa *AQUAD*.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. Maquetación de este trabajo, donde se exponen y se interpretan los datos obtenidos, y donde se intenta dar respuesta a las grandes cuestiones que definen la hipótesis de trabajo.
3. Concreción de datos y preparación de la exposición. Revisión y reelaboración del trabajo para darle su forma definitiva.

Figura 4.1 Cronograma de la aplicación de las distintas herramientas de la investigación

	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Evaluación inicial									
Cuestionario I									
Cuestionario II									
Cuestionario Final									
Diario docente									
Control									

Fuente: Elaboración propia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.3 ÁMBITO DE ESTUDIO

Este estudio se ha realizado en el Conservatorio Superior de Música "Óscar Esplá" de Alicante (en adelante C.S.M.A.). Los participantes han sido alumnos de primer y segundo curso (en total 21) procedentes de las distintas especialidades y el propio doctorando en su función de profesor de Armonía.

En cuanto al ámbito de estudio temporal, esta tesis se inició en 2009 y ha sido acabada en 2012.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.4 PARTICIPANTES

La presente investigación se llevó a cabo con alumnos del C.S.M.A de los cursos primero y segundo de la asignatura Práctica Armónica-Contrapuntística (antigua asignatura de Armonía). Todos ellos fueron alumnos del que suscribe esta tesis con el fin de no añadir más variables, tales como la influencia que pudiera ejercer otro profesor debido a aspectos tan diversos como sus capacidades pedagógicas para enseñar, para motivar o para aplicar el modelo propuesto.

El número total de alumnos participantes de este trabajo fue 21, de los cuales 12 son varones (57,14%) y 9 mujeres (42,86%).

Por medio de los cuestionarios elaborados, se recogieron otros datos referidos a su edad, a la especialidad estudiada, al conservatorio de procedencia, etc.

Más adelante se especificarán otros datos de carácter poblacional que nos informen sobre el perfil de este conjunto.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.5 HERRAMIENTAS DE LA INVESTIGACIÓN

4.5.1 Diseño de la prueba para la evaluación inicial del alumnado

Este documento fue diseñado con el propósito de conocer el contexto de los alumnos que tomaron parte en este estudio. El cuestionario está estructurado en apartados con el fin de acotar diversas facetas concernientes a la educación musical del alumno encuestado.

En primer lugar, se encuentra un primer apartado que pretende evaluar sus conocimientos previos sobre Armonía por medio de cuatro apartados. Cada uno de ellos centra su atención en una capacidad concreta. El primer apartado pone a prueba el conocimiento de contenidos conceptuales, como qué es una cadencia o qué se entiende por función armónica. El segundo apartado evalúa el conocimiento de elementos básicos de la Armonía, como la construcción de intervalos y acordes. Con el tercer apartado, se comprueba el nivel del alumnado en cuanto al conocimiento de contenidos procedimentales, como la deducción de estructuras armónicas a partir de fragmentos melódicos dados o simplemente su libre creación. Por último, el cuarto apartado evalúa su capacidad analítica, así como su capacidad para resolver problemas a partir de la observación de casos analizados.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En segundo lugar, se halla un segundo apartado que hace referencia a cuestiones de índole metodológica. Con ello, se hace un estudio que abarca cuestiones tales como hábitos de lectura y de consulta de libros técnicos de música, el tipo de actividades practicadas en cursos anteriores de Armonía, su frecuencia y su valoración, el tipo de nuevas tecnologías empleadas en la citada asignatura y la valoración que el alumno tiene sobre su formación armónica.

Por último, se encuentra un apartado breve en el que se pregunta acerca del conocimiento que tiene el alumno sobre la legislación que rige las enseñanzas docentes así como sobre la programación de la asignatura de Armonía.

Para más información, puede consultarse el modelo definitivo en el anexo III.

4.5.2 Diseño del cuestionario sobre el desarrollo del primer semestre

Este cuestionario tiene como objetivo conocer en profundidad cuál ha sido el transcurso del primer trimestre en la asignatura de Armonía. Para un conocimiento pormenorizado de tal asunto, se han realizado numerosas preguntas acerca del desarrollo de las capacidades armónicas, la asimilación de los distintos tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los cambios en los hábitos de estudio de esta asignatura, etc. Igualmente, se ha preguntado sobre cuestiones que afectan a la metodología empleada, como la valoración de los métodos empleados, la utilización de las nuevas tecnologías, el papel desempeñado por el profesor, etc.

Para más información, puede consultarse el modelo definitivo en el anexo IV.

4.5.3 Diseño del cuestionario sobre el desarrollo del segundo semestre

Al igual que se ha indagado sobre la marcha del curso en su primer trimestre, vuelve a repetirse dicha experiencia con el segundo. El cuestionario empleado es en espíritu el mismo que el del trimestre anterior, pero con las pertinentes adaptaciones al trimestre que nos concierne, como las referidas a los conceptos tratados en esta ocasión.

Para más información, puede consultarse el modelo definitivo en el anexo V.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4.5.4 Diseño del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso

En la línea de los dos cuestionarios anteriores se desarrolla este otro, aunque con cuestiones que abordan el desarrollo no sólo del tercer trimestre, sino del curso entero.

Para más información, puede consultarse el modelo definitivo en el anexo VI.

4.5.5 Diseño del diario de clase

Otra herramienta muy útil en la elaboración de este trabajo fue el diario de clase, en el que se recogieron meticulosamente cada uno de los sucesos que llamaron la atención al doctorando. Además, se incluyen observaciones sobre la evolución de cada alumno día a día.

El diario ofrece la posibilidad de conocer desde la óptica del docente el desarrollo del curso y las distintas vicisitudes que acontecieron durante él gracias a su estructura conformada por anotaciones sobre la asistencia a clase, los ejercicios corregidos, las actividades de clase, etc.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CAPÍTULO 5. SITUACIÓN ACTUAL DE LA DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA. ANÁLISIS DE DATOS

5.1 Objetivos específicos propuestos

Los objetivos perseguidos con este análisis son los siguientes:

- Conocer cuál es la formación armónica previa del alumnado participante en este estudio a partir de la evaluación de distintas capacidades.
- Analizar la opinión del alumnado en cuanto a cuestiones de índole metodológica.
- Conocer la información que maneja el alumno acerca de la legislación y otros documentos, como programaciones, sobre el desarrollo de las enseñanzas musicales.
- Recoger información del desarrollo del curso a través del profesor por medio de un diario de clase para realizar un posterior análisis de los datos contenidos en él.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2 Análisis de los datos

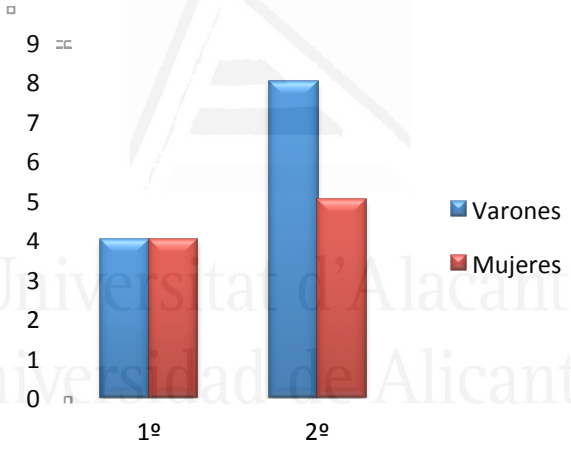
5.2.1 Resultado de la prueba para la evaluación inicial del alumnado

5.2.1.1 Datos poblacionales

En primer lugar, hay una introducción en la que se recogen datos acerca del sexo del alumno, de su edad, del instrumento que toca, del curso que está realizando y del centro donde realizó sus estudios musicales de Grado Medio.

El número total de alumnos examinados fue 21, de los cuales 12 son varones (57,14%) y 9 mujeres (42,86%). Los varones se reparten de la manera siguiente: 4 en primero (19,05%) y 8 en segundo (38,10%). Las mujeres lo hacen de esta otra: 4 en primero (19,05%) y 5 en segundo (23,81%).

Gráfico 5.1. Relación del alumnado por curso y sexo



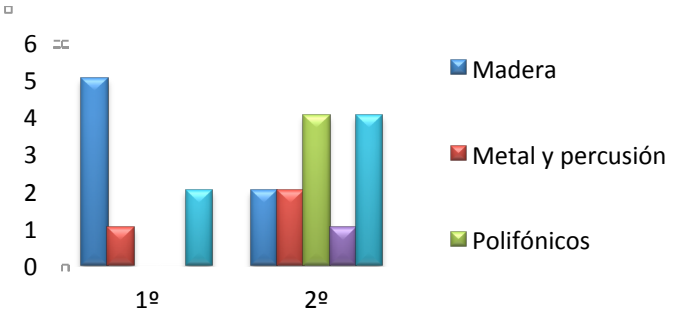
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Si clasificamos los alumnos por departamentos, obtenemos los siguiente:

Tabla 5.1. Tabla de contingencia Departamento-Curso

Departamento	Número de alumnos	
	Primer curso	Segundo curso
Viento madera	5 (23,81%)	2 (9,52%)
Viento metal y percusión	1 (4,76%)	2 (9,52%)
Polifónicos	0	4 (19,05%)
Cuerda	0	1 (4,76%)
Composición y canto	2 (9,52%)	4 (19, 05%)

Gráfico 5.2. Relación del alumnado por curso y departamento al que pertenecen



En cuanto a la edad, el rango mayoritario de edades está comprendido entre los 19 y 22 años (66,67%).

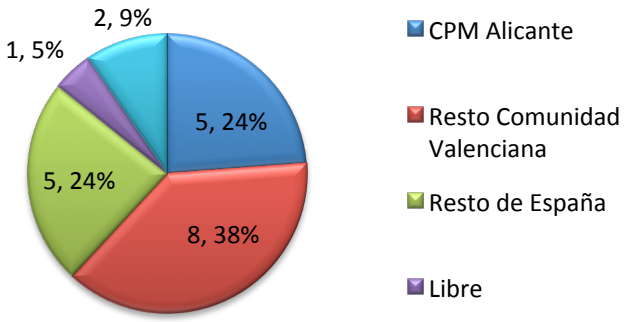
Tabla 5.2. Edad del alumnado

Edades	Número de alumnos
17	1
18	1
19	5
20	5
21	2
22	2
25	1
27	1
29	2
35	1

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En cuanto al centro donde los alumnos cursaron los estudios musicales de Grado Medio, tenemos los siguientes datos: 5 alumnos provienen del Conservatorio Profesional de Alicante (23,81%), 8 de otros conservatorios de la Comunidad Valenciana (38,10%), 5 de centros de otras comunidades autónomas (23,81%), 1 realizó los estudios por libre (4,76%) y 2 no contestaron a esta pregunta (9,52%).

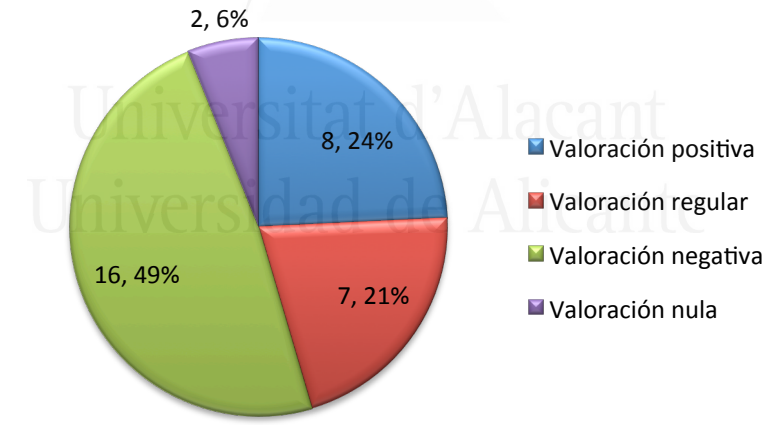
Gráfico 5.3. Relación del alumnado por centro de estudios donde cursó Grado Medio



5.2.1.2 Evaluación del conocimiento armónico previo

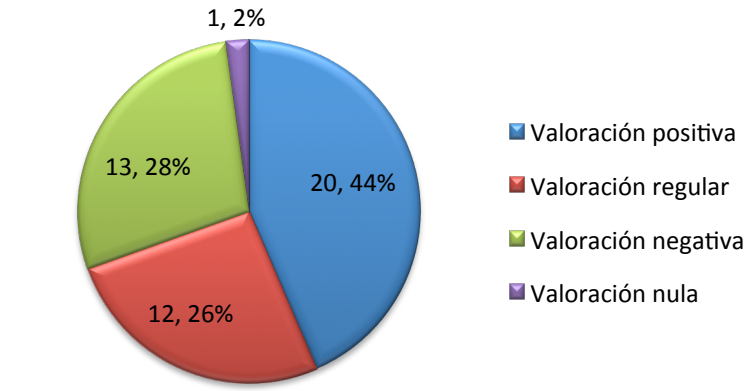
El primer apartado pregunta cuatros conceptos muy concretos, que exigen del alumno respuestas igualmente concretas (ver gráfico 5.4). Los resultados obtenidos son los siguientes: hay un total de 33 narrativas relacionadas con la valoración realizada por el doctorando acerca de las contestaciones dadas por los alumnos. Un 24,24% (8 narrativas) corresponden a una valoración positiva, un 21,21% (7) a una valoración regular, un 48,48% (16) a una valoración negativa, y un 6,06% a una valoración nula debido a la ausencia de contestación. Llama poderosamente la atención en este primer apartado que la mitad de las narrativas tengan una valoración negativa. Esto no debería ser así, ya que el alumno, durante los dos años que cursó Grado Medio (en adelante G.M.), estudió todos estos conceptos. Por otra parte, la dificultad para expresar conceptos es una constante en el alumnado de este curso y de años anteriores.

Gráfico 5.4. Valoraciones del primer apartado



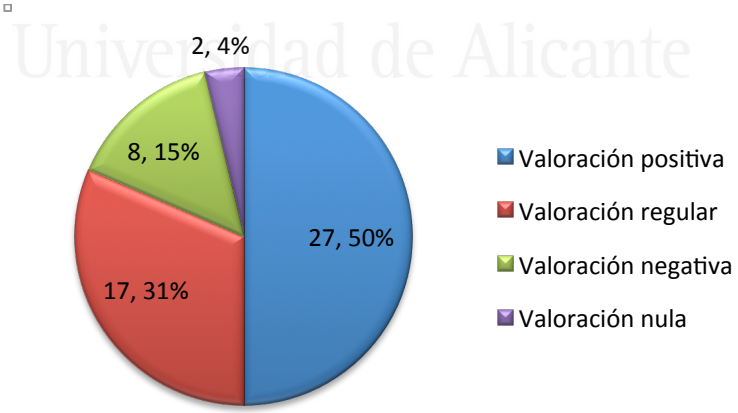
El segundo apartado está dedicado a la identificación de intervalos y acordes, y a la construcción de estos últimos a partir de un cifrado dado. De su evaluación (gráfico 5.5), se han obtenido un 43,48% (20 narrativas) con una valoración positiva, un 26,09% (12) con una valoración regular, un 28,26% (13) con una valoración negativa y un 2,17% (1) con una valoración nula. Curiosamente, cuando se le pide al alumno que resuelva ejercicios prácticos, el índice de valoración positiva aumenta respecto a los ejercicios netamente conceptuales.

Gráfico 5.5. Valoraciones del segundo apartado



En el tercer apartado se evalúa la capacidad del alumno para la deducción armónica, la armonización de una melodía dada y la creación de estructuras armónicas propias (gráfico 5.6). El 50% (27) de las narrativas corresponde a una valoración positiva, el 31,48% (17) a una valoración regular, el 14,81% (8) a una valoración negativa y el 3,70% a una valoración nula (2). Esta actividad, algo más complicada que la anterior, presenta un índice de valoración satisfactoria bastante alto, a pesar de exigir, por parte del alumno, un esfuerzo creativo y deductivo y no mecánico como en el caso anterior.

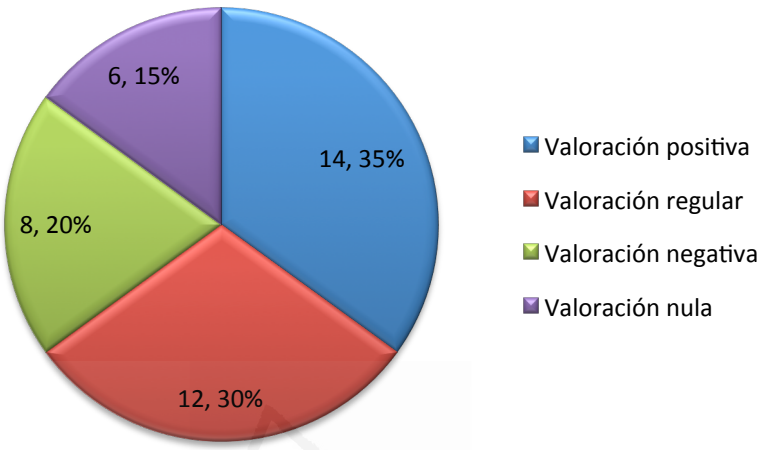
Gráfico 5.6. Valoraciones del tercer apartado



En el cuarto apartado, dedicado a la valoración de la capacidad deductiva del alumno a través del análisis para la resolución de problemas, se han obtenido los siguientes resultados: el 35% de las narrativas (14) corresponde a una valoración positiva, el 30% a una valoración regular (12), el 20% a una valoración negativa (8) y el 15% a una valoración nula

(6) (gráfico 5.7). Si bien los datos son mejores que los del primer ejercicio, las actividades analíticas implican el manejo de conceptos, a veces algo complejos, y, por tanto, no debería extrañar el aumento en los índices de valoración negativa o nula.

Gráfico 5.7. Valoraciones del cuarto apartado

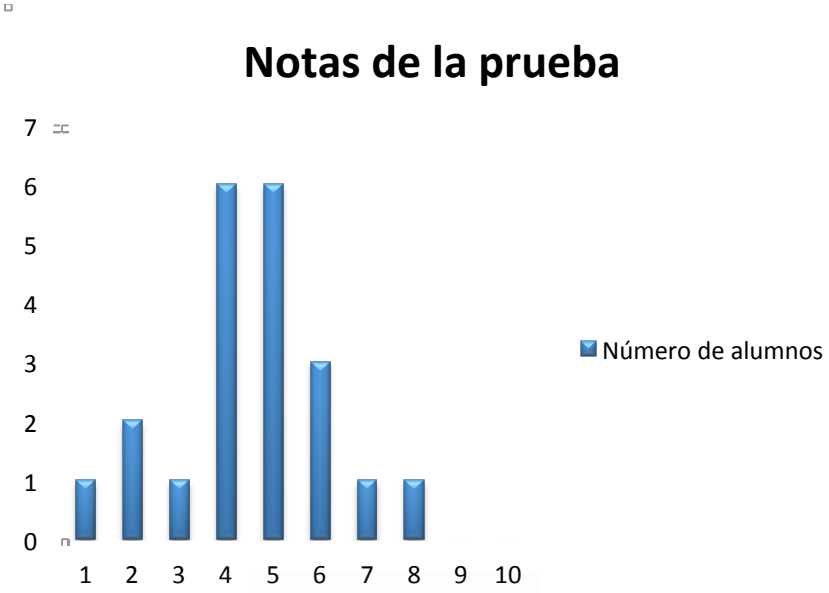


Una vez corregidos las cuatro secciones de este primer apartado, se han obtenido las siguientes puntuaciones. La tabla 5.3 y el gráfico 5.8 sitúan a la mayor parte de las valoraciones en torno al 5. Después de haber recibido una formación armónica de dos años durante G.M., hubiera sido de esperar unos mejores resultados en este apartado. Los apartados siguientes nos informarán mejor acerca de las causas de esto.

Tabla 5.3. Notas de la prueba de conocimientos armónicos previos

Notas	Número de alumnos
1	1
2	2
3	1
4	6
5	6
6	3
7	1
8	1
9	0
10	0

Gráfico 5.8. Notas de la prueba de conocimientos armónicos previos



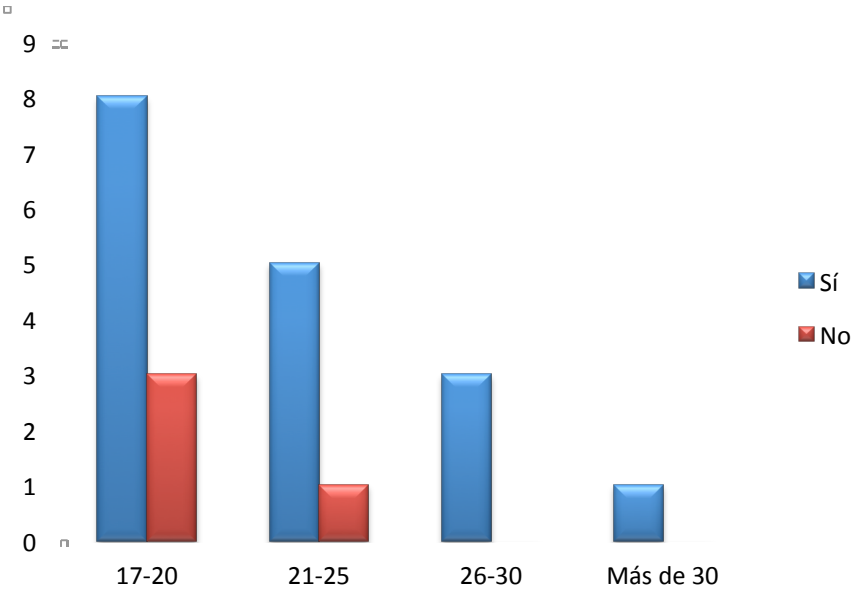
5.2.1.3 Cuestiones metodológicas

Este segundo apartado comienza investigando acerca de los hábitos de lectura del alumnado. Son varias las cuestiones que se plantean sobre este asunto. Con la primera pregunta, se clasifican los alumnos según la edad y la afición por la lectura (gráficos 5.9 y 5.10). Los resultados obtenidos han sido los siguientes: 17 narrativas corresponden al Sí (80,95%) y 4 al No (19,05%).

Gráfico 5.9. ¿Te gusta la lectura?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

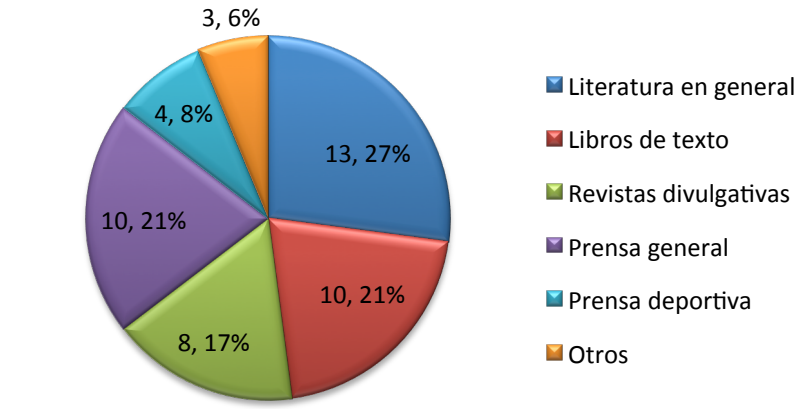
Gráfico 5.10. Relación entre la edad y la afición a la lectura



La segunda pregunta de este apartado tiene por objeto averiguar el tipo de publicaciones impresas que suele consumir el alumno (gráfico 5.11). El 27,08% son narrativas (13) relacionadas con libros que abarcan diversos géneros literarios (como la novela, la poesía, etc.), el 20,83% se refiere a libros didácticos o de texto (10), el 16,67% a revistas científicas o divulgativas (8) , el 20,83% a prensa de información general (10), el 8,33% a prensa deportiva (4) y el 6,25% a otros tipos de publicación (3).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

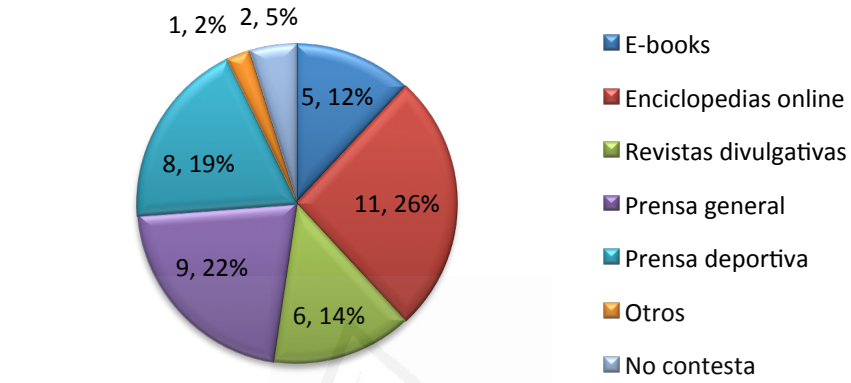
Gráfico 5.11. Tipos de publicaciones impresas leídas



La tercera pregunta es en cierta medida un complemento de la anterior, ya que indaga sobre los hábitos de lectura que conciernen a los medios digitales (gráfico 5.12). El 11,90% de las

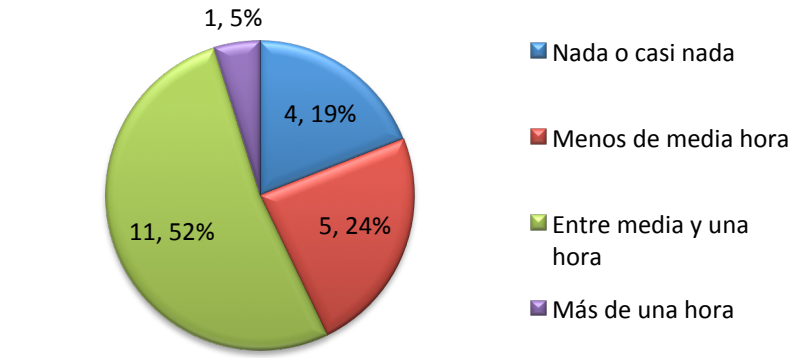
narrativas (5) corresponde a la lectura de *e-books*, el 26,19% se refiere a enciclopedias *online* (11), el 14,29% a revistas científicas o divulgativas (6) , el 21,43 % a prensa de información general (9), el 19,05% a prensa deportiva (8) y el 2,38% a otros tipos de publicación (1). Hay un 4,76% que responde a la ausencia de contestación (2). No se observa la predominancia de ningún tipo de narrativa por encima de otra que marque una tendencia definida.

Gráfico 5.12. Tipos de publicaciones digitales leídas



En cuanto al tiempo dedicado a este menester (gráfico 5.13), mediante la pregunta 4, se han obtenido los siguientes resultados: el 19,05% de las narrativas (4) está relacionada con la casi inexistencia de un tiempo de lectura diario, el 23,81% (5) a un tiempo estimado entre nada y media hora diaria, 52,38% (11) a un tiempo estimado entre media y una hora, y, por último, el 4,76% (1) está relacionado con un tiempo de lectura diario superior a una hora. El número de narrativas equivale al número de alumnos participantes en esta investigación. El 80% de los alumnos suele leer, lo que parece un buen resultado.

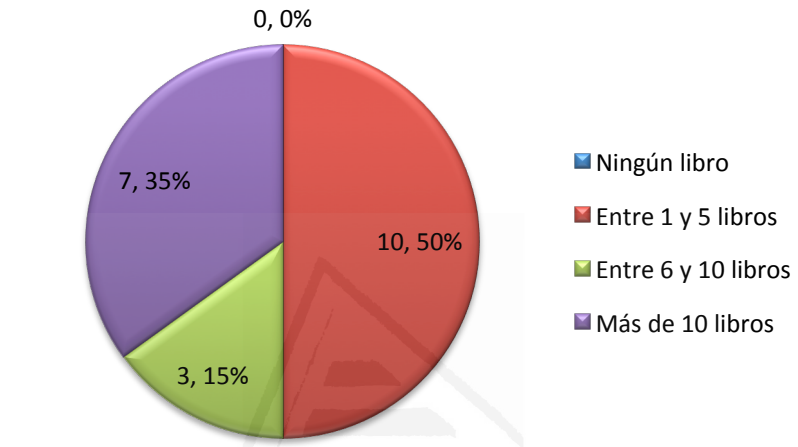
Gráfico 5.13. Tiempo diario dedicado a la lectura



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las tres siguientes preguntas de este apartado tienen que ver en particular con los libros teóricos de música que el alumno posee. La primera pregunta por el número de libros que se tienen (gráfico 5.14). Del análisis de las narrativas, se han obtenido los siguientes datos: 0% de las narrativas relacionadas con la cifra de ningún libro, 50% con la de "entre 1 y 5" (10), el 15% con la de "entre 6 y 10" (3) y el 35% con la de "más de 10" (7). Un alumno no responde a esta cuestión.

Gráfico 5.14. Número de libros teóricos de Música



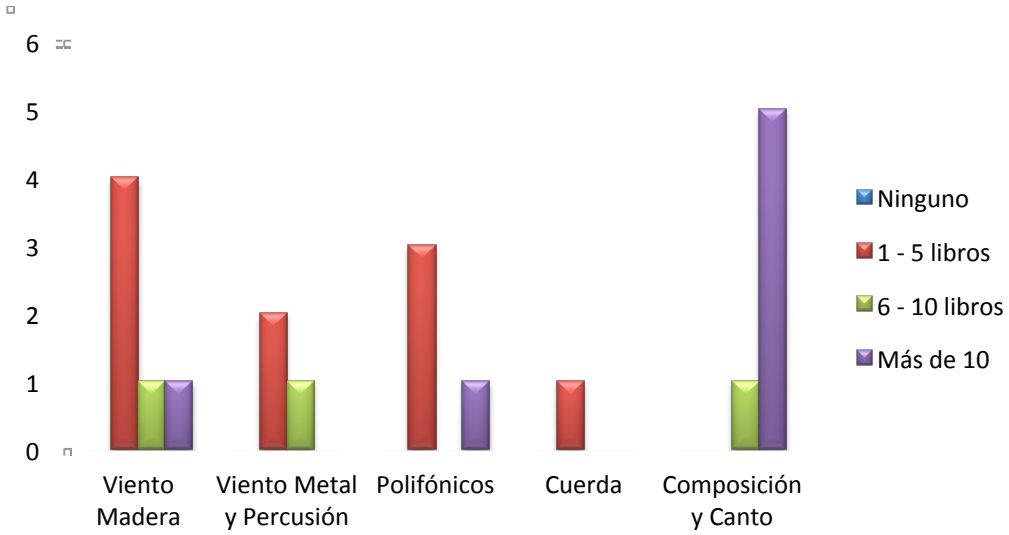
La siguiente tabla (5.4) y el gráfico (5.15) diseñado a partir de ella relacionan las distintas narrativas acerca de esta cuestión con la especialidad a la que pertenecen los alumnos. Es normal que los alumnos de Composición tengan un número mayor de libros teóricos, ya que pertenecen a una especialidad con un gran contenido teórico.

Tabla 5.4. Tabla de contingencia Departamento-Número de libros teórico-musicales

Departamento	Número de libro teóricos de Música			
	Ninguno	1 - 5	6 - 10	Más de 10
Viento madera	0	4	1	1
Viento metal y percusión	0	2	1	0
Polifónicos	0	3	0	1
Cuerda	0	1	0	0
Composición y canto	0	0	1	5

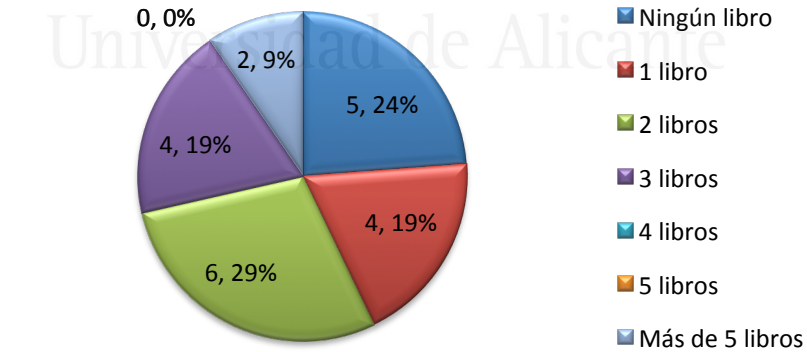
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.15. Número de libros teóricos de Música por departamento



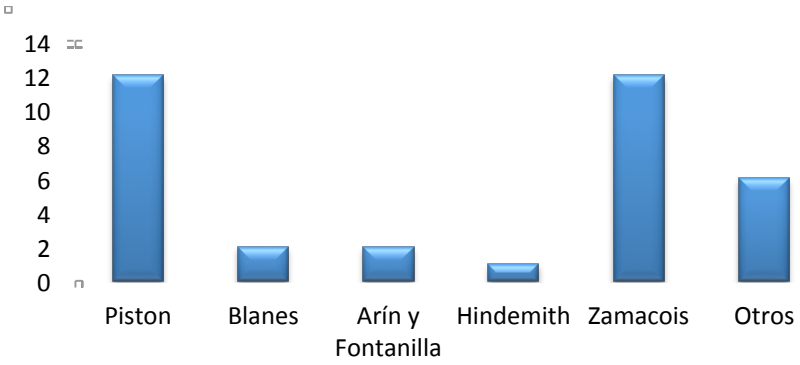
En lo que respecta a la pregunta sobre el número de libros de Armonía (gráfico 5.16), se han obtenido los siguientes resultados: el 23,81% de las narrativas corresponde a la cantidad de ningún libro (5), el 19,05% a la de un libro (4), el 28,57% a la de dos (6), 19,05% a la de tres (4) y 9,52% a la de más de cinco (2). No existe ninguna narrativa para las narrativas relacionadas con las cifras de 4 y 5 libros.

Gráfico 5.16. Número de libros de Armonía



La última pregunta sobre libros tiene el objetivo de saber cuáles son los libros de Armonía que el alumno posee (gráfico 5.17). El 30,77% de narrativas (12) alude al libro de Piston, el 5,13% (2) al de Blanes, el 5,13% (2) al de Arín y Fontanilla, el 2,56% (1) al de Hindemith, el 30,77% (12) al de Zamacois y el 15,38% (6) a otros tratados. El 10,26% (4) corresponde a la ausencia de contestación.

Gráfico 5.17. Libros de Armonía usados por el alumnado



Una vez completadas las preguntas que indagan sobre los hábitos de lectura del alumnado, este segundo apartado presenta una larga serie de cuestiones dedicadas a indagar sobre el tipo de actividades de armonía que el alumno realizó en cursos anteriores. La primera de ella nos informa sobre las actividades realizadas durante el Grado Medio. Los resultados obtenidos en cuanto a narrativas y sus porcentajes están desglosados en la siguiente tabla por ámbito geográfico del conservatorio de procedencia del alumno (tabla 5.5).

Tabla 5.5. Tabla de contingencia Actividades realizadas en G. M.- Ámbito geográfico del Conservatorio Profesional donde se cursó G. M.

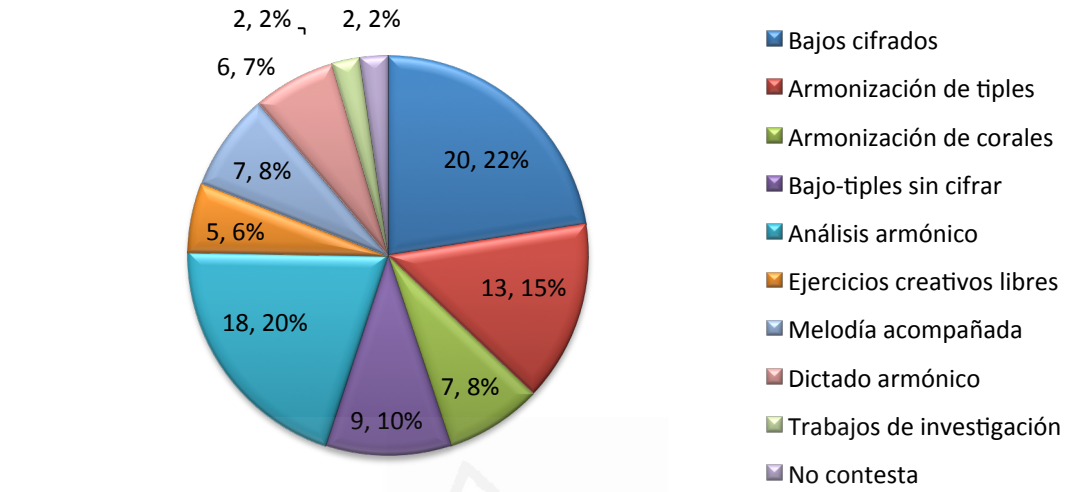
Actividades armónicas	Ámbito geográfico de procedencia					
	C.P.M.A.	C.V.	Esp.	Libre	Desc.	Total
Bajos cifrados	6	9	4	0	1	20 (22,47%)
Armonización de tiples	6	5	1	0	1	13 (14,61%)
Armonización de corales	2	2	3	0	0	7 (7,87%)
Bajo-tiples sin cifrar	4	4	1	0	0	9 (10,11%)
Análisis armónico	5	8	4	0	1	18 (20,22%)
Ejercicios creativos libre	3	1	1	0	0	5 (5,62%)
Melodía acompañada	2	4	1	0	0	7 (7,87%)
Dictado armónico	4	2	0	0	0	6 (6,74%)
Trabajos de investigación	1	0	1	0	0	2 (2,25%)
No contesta	0	0	0	1	1	2 (2,25%)

C.P.M.A.: Conservatorio Profesional de Música de Alicante; C.V.: Resto de centros de la Comunidad Valenciana; Esp.: Resto de centros de España; Libre: Cursado por libre; Desc.: Desconocido.

Universidad de Alicante

A continuación, aparece un gráfico de sectores (gráfico 5.18) con el que se visualizan los porcentajes relativos a las actividades realizadas en Grado Medio por todos los alumnos.

Gráfico 5.18. Actividades realizadas durante G.M.



Los siguientes gráficos desglosan estos resultados según el ámbito geográfico al que pertenecen los centros donde el alumnado realizó los estudios de Grado Medio. El primero de ellos se centra en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante (gráfico 5.19), centro estrechamente vinculado con el C.S.M.A. El segundo hace referencia al resto de centros de la Comunidad Valenciana (gráfico 5.20). Por último, el tercero se refiere a los centros pertenecientes al resto de España (gráfico 5.21).

Gráfico 5.19. Actividades realizadas en G.M. por los alumnos procedentes del C.P.M.A.

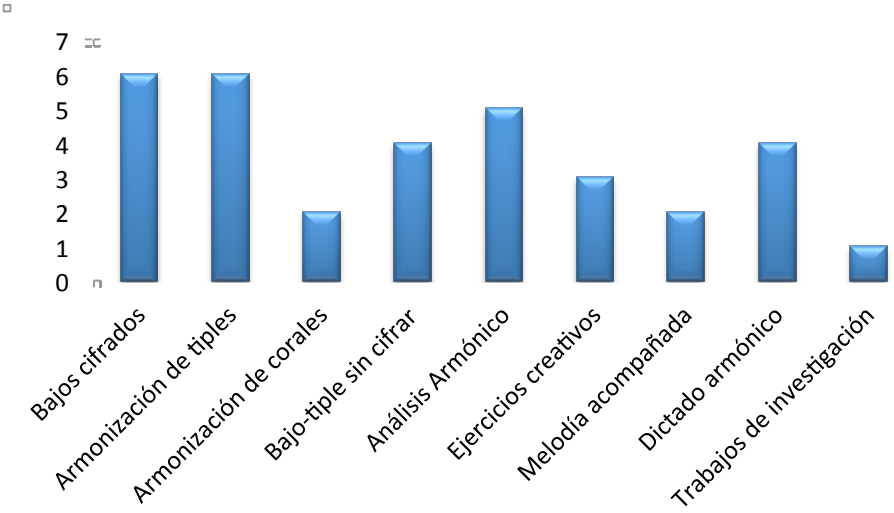


Gráfico 5.20. Actividades realizadas en G.M. por los alumnos procedentes de otros centros de la Comunidad Valenciana

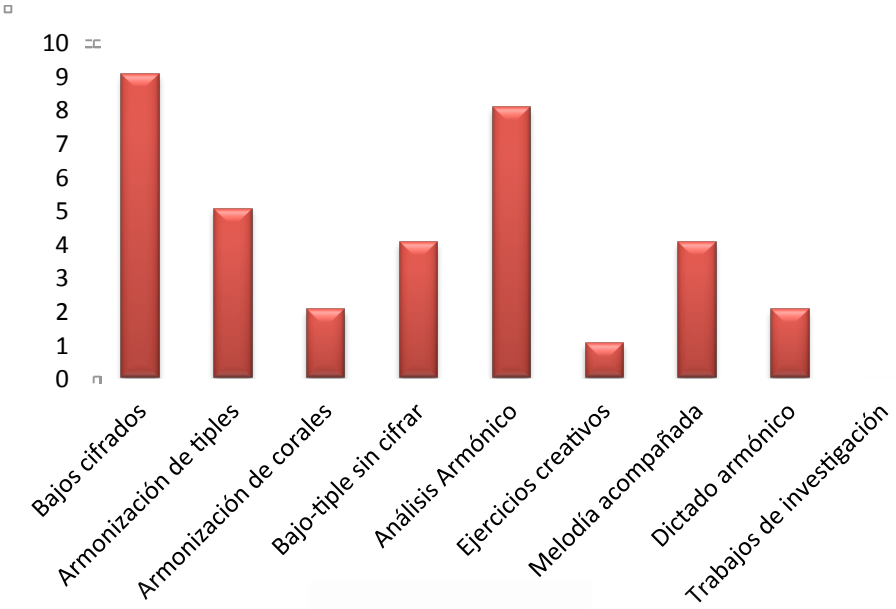
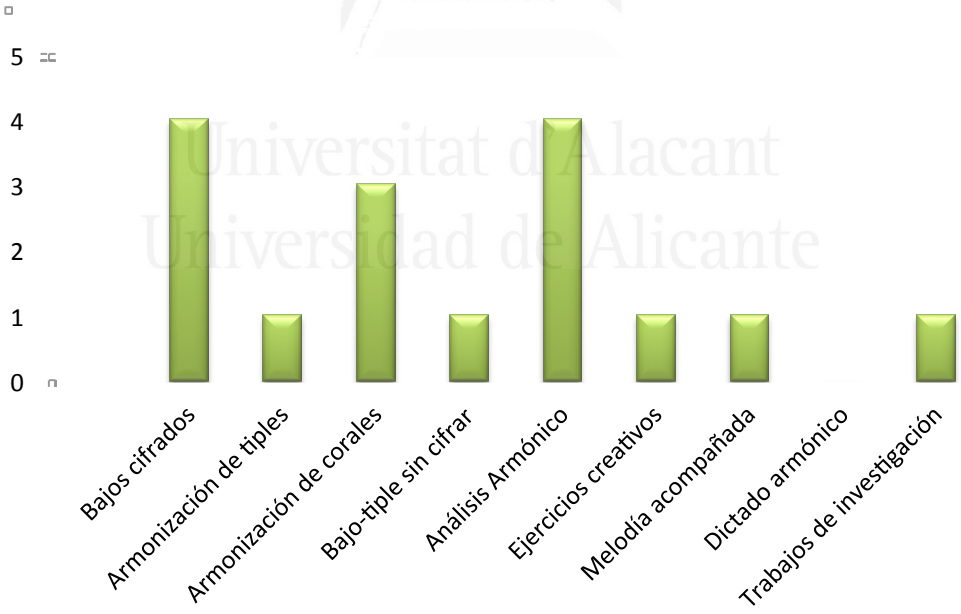


Gráfico 5.21. Actividades realizadas en G.M. por los alumnos procedentes del resto de España



Los datos obtenidos sobre el C.P.M.A nos muestran un en comparación con los de las otras dos áreas geográficas un reparto algo más equitativo de las actividades. No obstante algunas de ellas, como el dictado armónico o la realización de trabajos de investigación, han sido poco practicadas. Por otra parte, destaca la práctica del bajo cifrado (propia de la escolástica tradicional) y el análisis armónico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

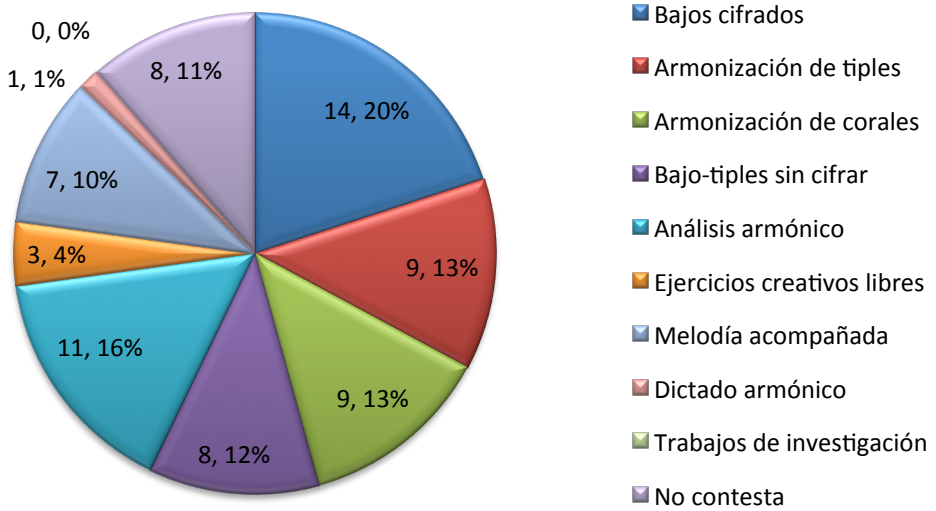
Para aquellos alumnos que están cursando el curso segundo, hay una pregunta adicional sobre las actividades realizadas durante su paso por primer curso. Las datos hallados son los siguientes (tabla 5.6 y gráfico 5.25):

Tabla 5.6. Tabla de contingencia Actividades realizadas en primero de G.S.- Ámbito geográfico del Conservatorio Superior donde se cursó primero de G. S.

Actividades	Número de narrativas	Porcentaje de narrativas
Bajos cifrados	14	20%
Armonización de tiples	9	12,86%
Armonización de corales	9	12,86%
Bajo-tiples sin cifrar	8	11,43%
Análisis armónico	11	15,71%
Ejercicios creativos libre	3	4,29%
Melodía acompañada	7	10%
Dictado armónico	1	1,43%
Trabajos de investigación	0	0%
No contesta	8	11,43%

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.19. Actividades realizadas durante Grado Superior (en adelante G.S.)



Por medio de las dos siguientes cuestiones, conocemos la frecuencia con la que se realizaron las actividades citadas durante la realización de la asignatura que nos ocupa en Grado Medio y en primero de Grado Superior (este último caso, sólo para aquellos alumnos que estén en segundo de Armonía). La tabla siguiente (tabla 5.7) desglosa las frecuencias en términos de narrativas en relación al Grado Medio.

Tabla 5.7. Tabla de contingencia Actividades realizadas en G.M.- Frecuencia

Actividades armónicas	Frecuencia					
	Nunca	Al trimestre	Al mes	A la semana	En cada clase	NC
Bajos cifrados	0	1	0	9	10	2
Armonización de tiples	6	6	5	0	2	2
Armonización de corales	11	4	3	0	2	2
Bajo-tiples sin cifrar	11	3	4	1	1	2
Análisis armónico	2	6	6	6	5	2
Ejercicios creativos libres	12	3	1	1	1	2
Melodía acompañada	13	3	1	1	0	2
Dictado armónico	15	3	1	1	0	2
Trabajos de investigación	18	0	0	0	0	2
Otros	20	0	0	0	0	2

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con los dos gráficos de líneas de abajo (gráficos 5.23 y 5.24), se representa de forma somera la frecuencia (en términos de número de narrativas) de cada actividad. Igualmente, estos gráficos nos ofrecen una visualización de la relación entre frecuencias de las distintas actividades.

Los resultados obtenidos no distan mucho de los vistos anteriormente en cuanto al paso del alumno por el G.M. De todo ello se puede concluir que la enseñanza armónica sigue fundamentándose en la práctica tradicional del bajo cifrado, aunque se empiezan a detectar ciertos cambios, pocos aún, gracias a la inclusión de otro tipo de actividades más actuales, como la realización de ejercicios creativos. Asimismo, todos los datos recogidos sobre las actividades realizadas pueden explicar la disparidad en la valoración de las actividades realizadas en el presente curso (véase el apartado 5.2.5 sobre el diario de clase).

Gráfico 5.23. Frecuencia de las actividades realizadas durante G.M. (primera parte)

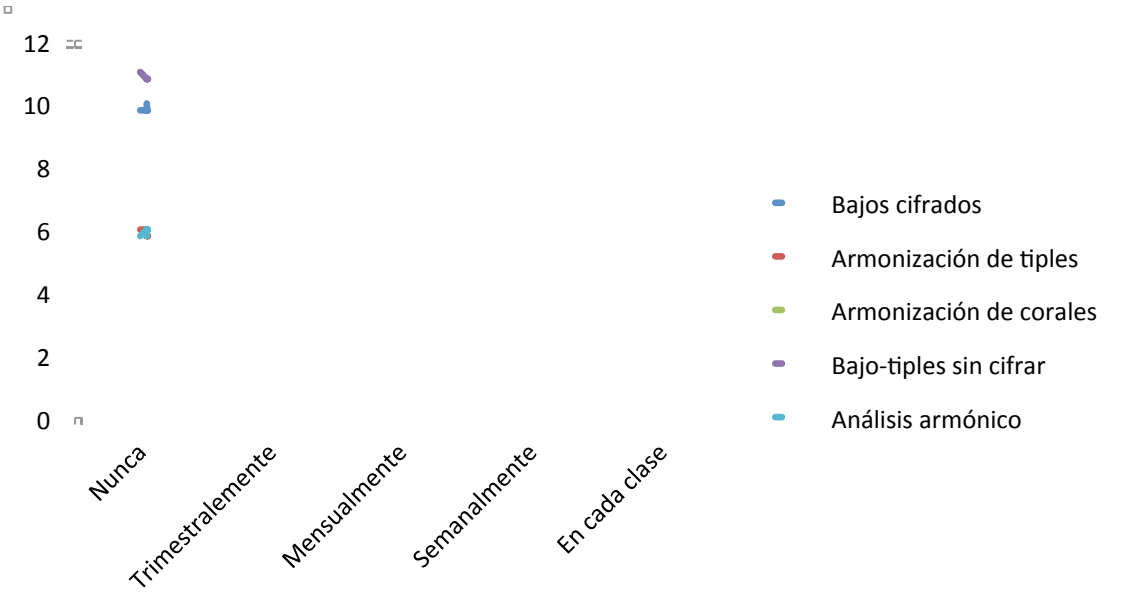


Gráfico 5.24. Frecuencia de las actividades realizadas durante G.M. (segunda parte)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al igual que se ha hecho con el Grado Medio, se hace con las actividades realizadas durante el Grado Superior. De ello, se obtienen la siguiente tabla (5.8) y gráficas (5.22 y 5.23). Los resultados son algo dispares. Por ejemplo, en primer lugar, hay actividades realizadas por ciertos alumnos, pero no en otros (como la armonización de tiples y corales). En segundo lugar, la práctica del bajo cifrado sigue siendo predominante. Tales datos sugieren la distinta metodología de los profesores de primer curso.

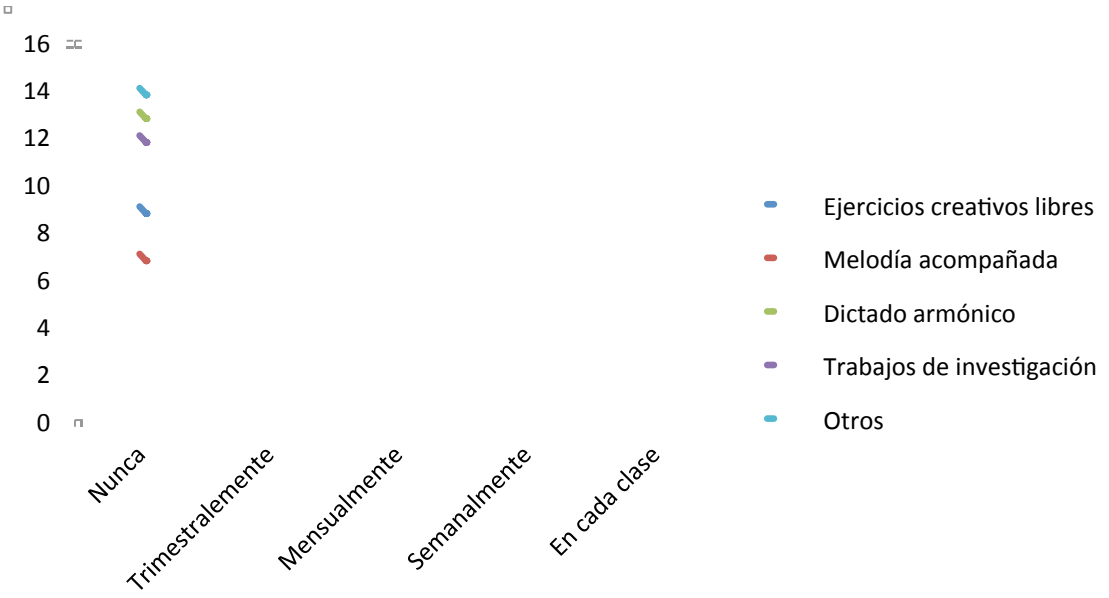
Tabla 5.8. Tabla de contingencia Actividades realizadas en primero de G.S.- Frecuencia

Actividades armónicas	Frecuencia					
	Nunca	Al trimestre	Al mes	A la semana	En cada clase	NC
Bajos cifrados	0	0	1	5	8	7
Armonización de tiples	4	1	1	3	5	7
Armonización de corales	6	5	1	1	1	7
Bajo-tiples sin cifrar	6	1	3	1	3	7
Análisis armónico	3	1	2	6	2	7
Ejercicios creativos libre	9	2	3	0	0	7
Melodía acompañada	7	3	2	0	2	7
Dictado armónico	13	0	0	0	1	7
Trabajos de investigación	12	1	1	0	0	7
Otros	14	0	0	0	0	7

Gráfico 5.25. Frecuencia de las actividades realizadas durante G.S. (primera parte)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.26. Frecuencia de las actividades realizadas durante G.S. (segunda parte)



En este apartado no sólo se recogieron las frecuencias de las actividades realizadas, sino la relevancia, según cada alumno, en su formación armónica en Grado Medio. A partir de los datos obtenidos, se diseñan la siguiente tabla (5.9) y gráficas (5.24 y 5.25) en función del número de narrativas.

Tabla 5.9. Tabla de contingencia Actividades realizadas en G.M.- Relevancia en la formación armónica del alumnado

Actividades armónicas	Relevancia en la formación armónica					
	Ninguna	Poca	Suficiente	Bastante	Mucha	NC
Bajos cifrados	0	0	8	6	6	2
Armonización de tiples	2	2	6	3	3	6
Armonización de corales	1	2	4	2	2	11
Bajo-tiples sin cifrar	3	1	4	1	2	11
Análisis armónico	0	0	6	5	7	4
Ejercicios creativos libre	2	1	2	4	2	11
Melodía acompañada	2	1	4	3	2	8
Dictado armónico	2	1	2	3	2	12
Trabajos de investigación	3	0	0	2	1	15
Otros	3	0	0	0	0	19

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.27. Relevancia de las actividades realizadas durante G.M. en la formación armónica del alumnado (primera parte)

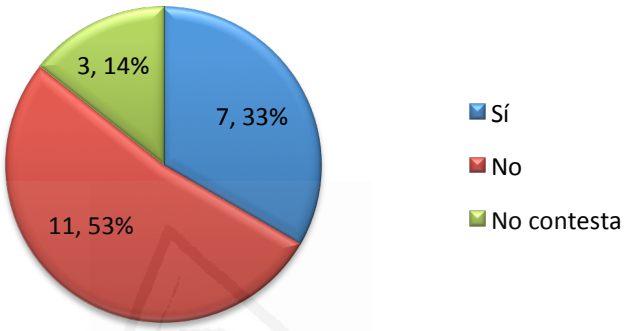
Gráfico 5.28. Relevancia de las actividades realizadas durante G.M. en la formación armónica del alumnado (segunda parte)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Curiosamente, estos datos reflejan la opinión favorable del alumnado en la relevancia de actividades que realmente tuvieron escasa atención durante su paso por cursos anteriores, como la realización de ejercicios creativos o de dictados armónicos y la investigación armónica. Por consiguiente, hay divergencia entre lo que se hace y lo que valora necesario el alumno.

Otra de las partes de este apartado está dedicado a indagar sobre cuestiones relativas al uso de las nuevas tecnologías dentro del marco de la enseñanza armónica. La primera pregunta al respecto de este asunto nos da información acerca de su uso durante los estudios de armonía de Grado Medio (gráfico 5.29). Del análisis de datos, se obtiene un 52,38% de narrativas (11) relacionadas con la respuesta "No" y un 33,33% (7) referentes al "Sí". El 14,29% de narrativas (3) corresponde a la ausencia de contestación.

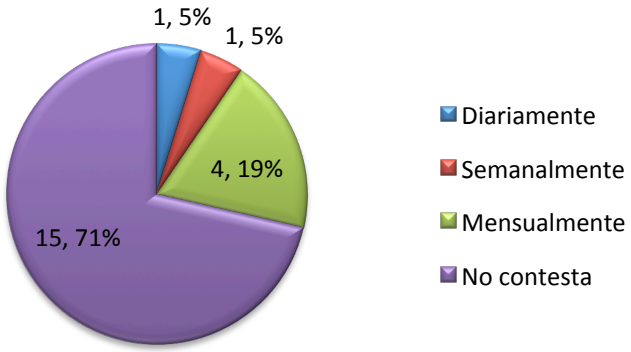
Gráfico 5.29. Uso de las nuevas tecnologías durante G.M.



Respecto a la frecuencia con la que fueron empleadas (gráfico 5.30), se han obtenido los siguientes datos: el 4,76% (1) corresponde a la respuesta "Diariamente", el 4,76% (1) a la de "Semanalmente", el 19,05% (4) a la de "Mensualmente". El 71,42% de narrativas (15) está relacionado con la ausencia de contestación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.30. Frecuencia de uso de las nuevas tecnologías durante G.M.

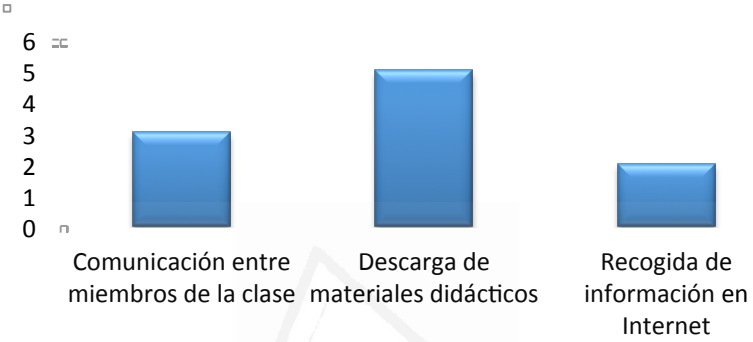


Además de saber acerca de su uso y su frecuencia, también se ha preguntado por el modo en el que fueron empleadas (gráfico 5.31). El 10,71% (3) se refiere a un uso relacionado con

la comunicación entre miembros de la clase por medio del correo electrónico, el 17,86% (5) tiene que ver con la descarga de materiales didácticos diseñados por el profesor, y el 7,14% (2) menciona la búsqueda y recogida de información en Internet. El 53,57% (15) está relacionado con la ausencia de contestación, atribuible a los alumnos que no las usaron.

De los datos obtenidos sobre el uso de las TIC, podemos deducir un uso escaso y confinado a su función como herramienta de transferencia de comunicaciones o materiales.

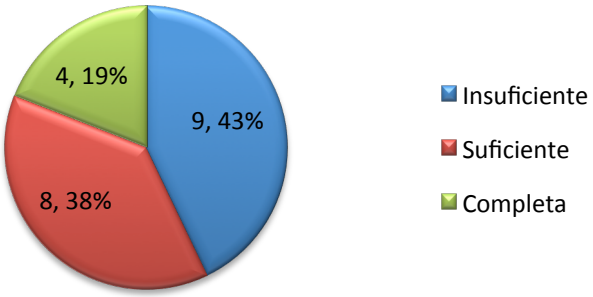
Gráfico 5.31. Modo en el que se emplearon las nuevas tecnologías durante G.M.



Este segundo apartado es concluido con dos preguntas, primero, acerca de cómo valora el alumno su formación armónica y, segundo, sobre la importancia de ésta en su desarrollo como músico.

Los datos obtenidos para la primera pregunta (gráfico 5.32) son los siguientes: el 42,86% de las narrativas (9) se refiere a una formación insuficiente, el 38,10 (8) a una formación suficiente y el 19,05% (4) a una formación completa. No hay ninguna narrativa que haga referencia a una formación nula ni avanzada.

Gráfico 5.32. Valoración personal de la formación armónica previa



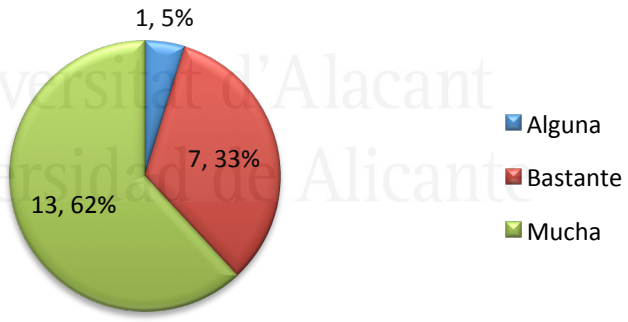
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La valoración que tienen los alumnos va en consonancia con los resultados obtenidos en el apartado sobre la evaluación de la prueba (apartado 5.2.1.2), es decir, la formación armónica es deficitaria para lo que se esperaría de alumnos que están realizando estudios superiores, lo cual no debería extrañar, pues, como se ha visto anteriormente, el abanico de actividades realizadas no ha sido muy grande y, por tanto, no todas las destrezas se han desarrollado por igual.

En cuanto a la última cuestión (gráfico 5.33), el 4,76% de las narrativas (1) concede alguna importación a la formación armónica para el desarrollo musical integral del alumno, el 33,33% (7) bastante y el 61,90% (13) mucha. Ninguna narrativa menciona poca o ninguna importancia.

Parece contradictorio que el alumno le conceda gran importancia al conocimiento armónico, mientras admite su déficit en este sentido sin haber hecho nada al respecto para que no fuera así.

Gráfico 5.33. Importancia de la formación armónica en el desarrollo musical

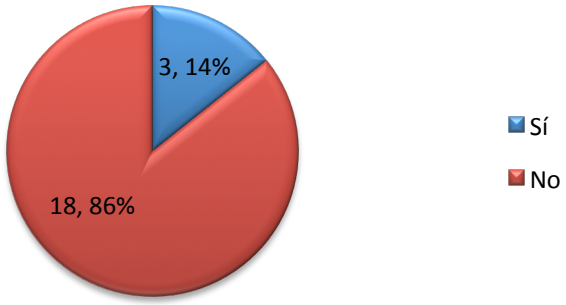


Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.1.4 Cuestiones sobre legislación

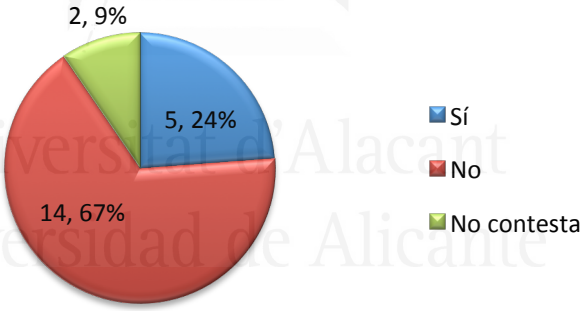
El tercer apartado pretende averiguar el conocimiento que tiene el alumno acerca de cuestiones legislativas y de programación que afectan al desarrollo de las enseñanzas musicales. La primera pregunta (gráfico 5.34) aborda el conocimiento que tiene el alumno sobre las leyes, decretos, y otros documentos oficiales sobre la que se desarrollan dichas enseñanzas. El 85,71% de las narrativas (18) tiene que ver con una respuesta negativa, mientras que el 14,29% (3) lo hace con una positiva.

Gráfico 5.34. Conocimiento de la legislación vigente sobre las enseñanzas musicales



La segunda pregunta tiene por objeto saber si el alumno recibió la programación de Armonía durante Grado Medio (gráfico 5.35). El 66,67% de las narrativas (14) responde negativamente, mientras que el 23,81% (5) lo hace afirmativamente. Un 9,52% de ellas (2) no atiende a ninguna contestación.

Gráfico 5.35. Recepción de la programación de Armonía en G.M.

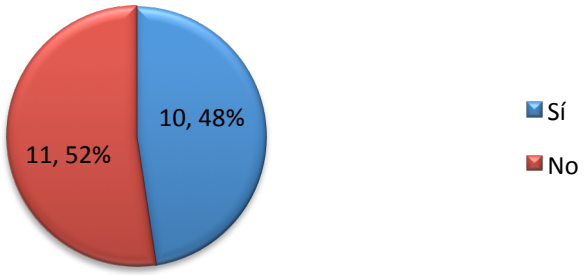


Los datos reflejan una cierta desidia por parte de docentes y alumnos en la divulgación y conocimiento de la legislación que regula las enseñanzas musicales. Por otra parte, este fenómeno suele ser frecuente, al menos, en el ámbito geográfico en el que el doctorando ha realizado su actividad docente.

La última pregunta del apartado pregunta al alumno si conoce cuáles son los objetivos perseguidos durante el curso que están realizando durante la investigación de campo de este trabajo (gráfico 5.36). El 52,38% de las narrativas (11) responde negativamente, mientras que el 47,62% (10) lo hace positivamente.

Al menos, en lo que respecta al curso presente, se ha logrado mejores datos al respecto, aunque podrían ser mejores. No obstante, basta con que el docente esté bien informado y aplique lo legislado de forma conveniente (algo que, desgraciadamente, sucede poco).

Gráfico 5.36. Conocimiento de los objetivos del curso presente



5.2.2 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo del primer trimestre

5.2.2.1 Datos poblacionales

Los datos expuestos en el apartado 5.2.1.1 siguen siendo válidos en esta ocasión, por lo que no es necesario volver a repetirlos en este punto.

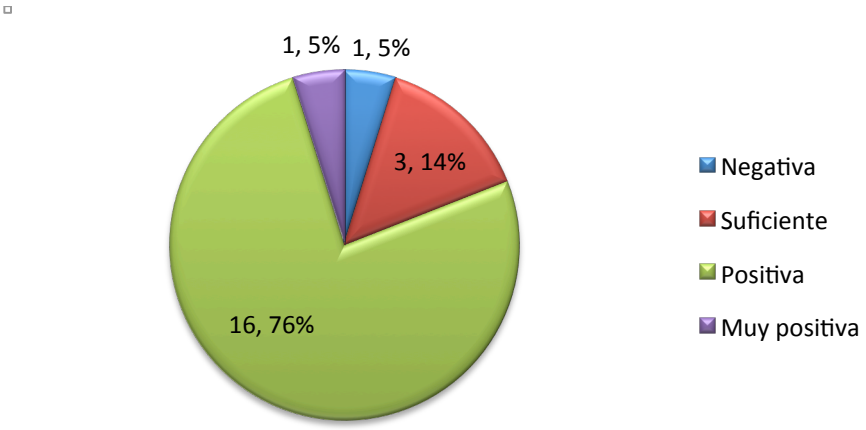
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.2.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso

El primer apartado comienza recabando información acerca de cómo valora el estudiante el desarrollo de su formación armónica (gráfica 5.37). En este caso se ha obtenido una narrativa por alumno, por lo que resulta indiferente hacer referencia a narrativas o a alumnos. Los datos obtenidos son los siguientes: un alumno (4,76%) valora su formación armónica negativamente, tres (14,29%) suficientemente, dieciséis (76,19%) positivamente y uno (4,76%) muy positivamente.

En comparación con la percepción que tenían tanto profesor como alumnado tras la realización de la evaluación inicial del alumnado (véase apartado 5.2.1), los datos obtenidos de esta primera cuestión invitan al optimismo. Todo parece indicar que el modelo propuesto en este trabajo empezó a dar sus frutos en el primer trimestre.

Gráfico 5.37. Valoración de la formación armónica durante el primer trimestre



En cuanto a las causas que contribuyeron a esta valoración, el siguiente cuadro (tabla 5.10) nos desglosa los datos convenientemente. Según los datos, destacan las razones que señalan como responsable al planteamiento didáctico. Éste es un buen dato para la defensa de la propuesta hecha.

Tabla 5.10. Tabla de contingencia Causas de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Dificultad y contrariedades	3	11,11%
Planteamiento didáctico comprensible	7	25,93%
Planteamiento didáctico ameno y variado	11	40,74%
Revisión y repaso de contenidos	1	3,70%
Atención personalizada	1	3,70%
Practicidad de la asignatura en otras áreas	1	3,70%
Otras	3	11,11%

Para ilustrar mejor este apartado (gráfico 5.38), se exponen a continuación algunas de las narrativas de las causas más citadas.

Sobre la primera causa el alumno 2S-07 afirma que:

«Continuo detectando fallos y carencias de los que no era consciente.»

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

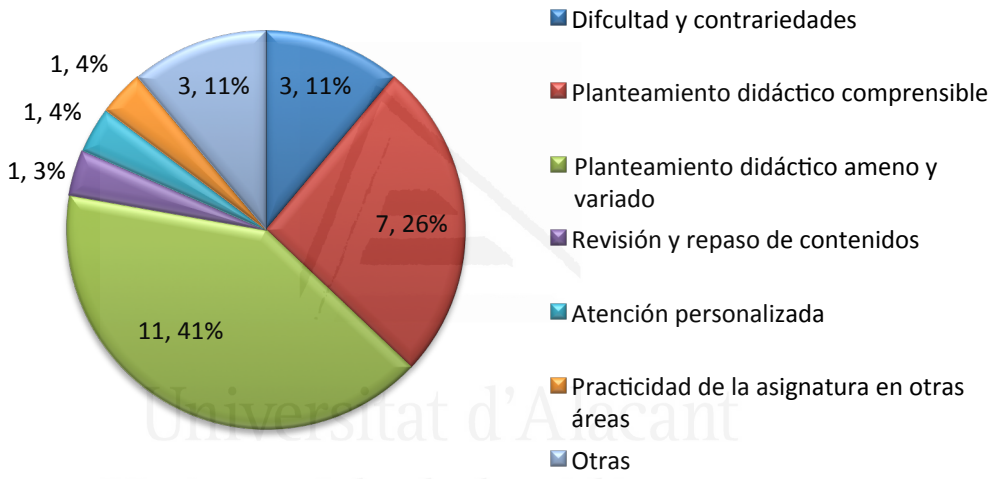
En cuanto a la segunda causa, se ha seleccionado la del alumno 2S-11 que afirma que:

> *«Veo las cosas más claras, por lo que, a la hora de hacer ejercicios, después de la explicación de clase, éstos son más fáciles de hacer.»*

Para la tercera causa, el alumno 2S-14 afirma que:

> *«He hecho bajos y tiples sin cifrar, cuando, hasta ahora, sólo había realizado bajos cifrados. He avanzado mucho más en lo que llevo de curso que lo hecho antes en varios años.»*

Gráfico 5.38. Causas de la valoración



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Siguiendo con la formación armónica, se ha investigado acerca del grado en el que se han desarrollado las distintas capacidades armónicas. Fruto de esto es la tabla siguiente (tabla 5.11).

Tabla 5.11. Tabla de contingencia Capacidades armónicas - Grado de desarrollo

Capacidades armónicas	Grado de desarrollo				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Realizar ejercicios cifrados	0	1	5	13	2
Armonizar melodías	0	5	12	3	1
Armonizar bajos	0	2	8	10	1

Crear estructuras armónicas propias	3	7	10	1	0
Analizar partituras	1	2	9	9	0
Reconocer auditivamente elementos armónicos	3	8	8	2	0
Extraer conclusiones prácticas	0	3	9	9	0
Comprender conceptos armónicos	0	1	4	13	3
Investigar sobre temas teóricos	2	11	5	3	0
Otros	2	0	2	0	0

Los gráficos de líneas de abajo nos ayudan a visualizar el desarrollo de cada una de las capacidades citadas en la tabla (gráficos 5.39 y 5.40).

Por el lado positivo, destacan las capacidades relacionadas con la realización de bajos -lo que resulta lógico, pues es una de las prácticas más extendidas en la enseñanza armónica-, el análisis armónico y la comprensión de conceptos.

Por el contrario, las capacidades para la creación de estructuras libres, la investigación teórica y la armonización melódica no están al mismo nivel de desarrollo. Aunque lo deseable es que no fuera así, se ha de tener presente que el modelo propuesto lleva tan sólo tres de aplicación.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.39. Desarrollo de las capacidades armónicas (primera parte)

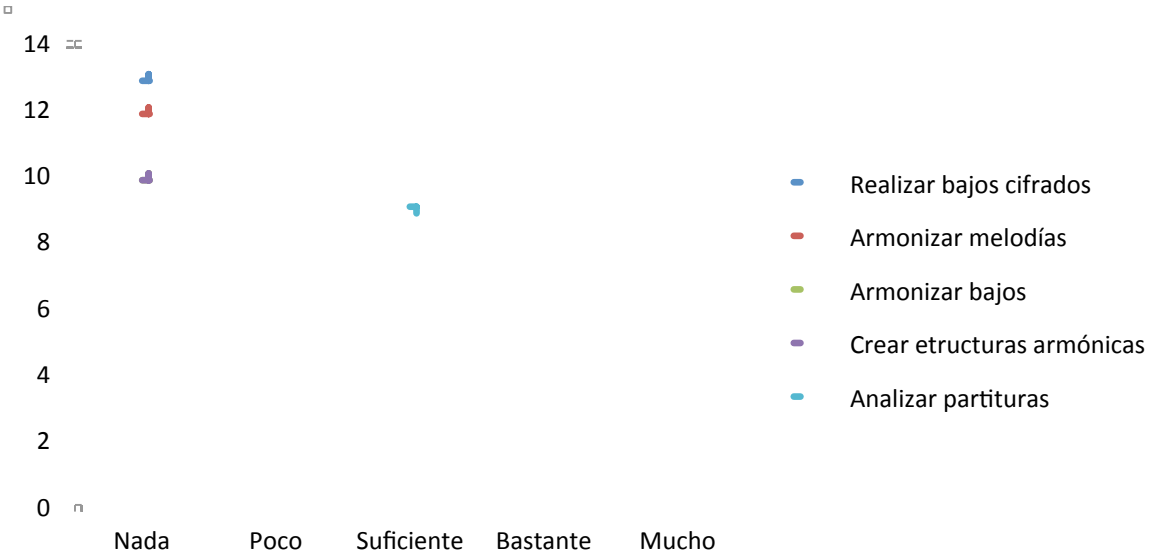


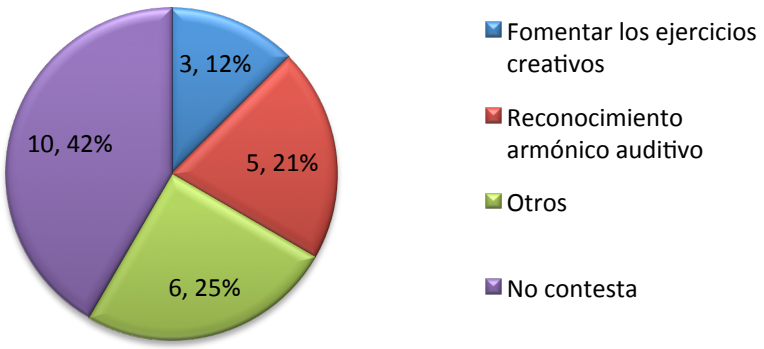
Gráfico 5.40. Desarrollo de las capacidades armónicas (segunda parte)

Para acabar con este primer apartado, se le ha pedido al alumno que realice sugerencias que sirvan para mejorar el desarrollo de las capacidades mencionadas. La tabla de abajo (tabla 5.12) desglosa los resultados.

Tabla 5.12. Tabla de contingencia Sugerencias para la mejora de las capacidades - Número de narrativas y porcentaje

Sugerencias	Número de narrativas	Porcentaje
Fomentar los ejercicios creativos	3	12,50%
Reconocimiento armónico auditivo	5	20,83%
Otros	6	25,01%
No contesta	10	41,67%

Gráfico 5.41. Sugerencias para la mejora de las capacidades



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ante esta pregunta, el alumno no se ha mostrado muy elocuente. No obstante, como es de esperar, las pocas narrativas procesadas señalan la importancia de potenciar actividades poco practicadas en cursos anteriores, como la audición armónica o la creación de estructuras propias. Como muestra de las sugerencias más repetidas, se citan las siguientes narrativas. La primera corresponde a la segunda sugerencia, mientras que la segunda con la etiquetada como "Otros".

> *«Intentar desarrollar el oído oyendo obras, saber su tonalidad y los grados empleados. Este tipo de actividad se me da muy mal. Con más ejercicios, puedo mejorar esta faceta.» (Alumno 2S-01)*

> *«Ser capaces de proponer ejercicios correspondientes a lo que se está trabajando. Por ejemplo, crear bajos o tiples coherentes que sirvan para asimilar el uso de las dominantes secundaria.» (Alumno 2S-03)*

A continuación, abordamos otro apartado dedicado a la asimilación de los distintos tipos de contenidos. En primer lugar, se estudian los datos relativos a los conceptos conceptuales. Las tablas (tablas 5.13 y 5.14) y los gráficos de líneas apiladas (gráficas 5.42 y 5.43), separados por cursos, nos facilitan una adecuada comprensión suya.

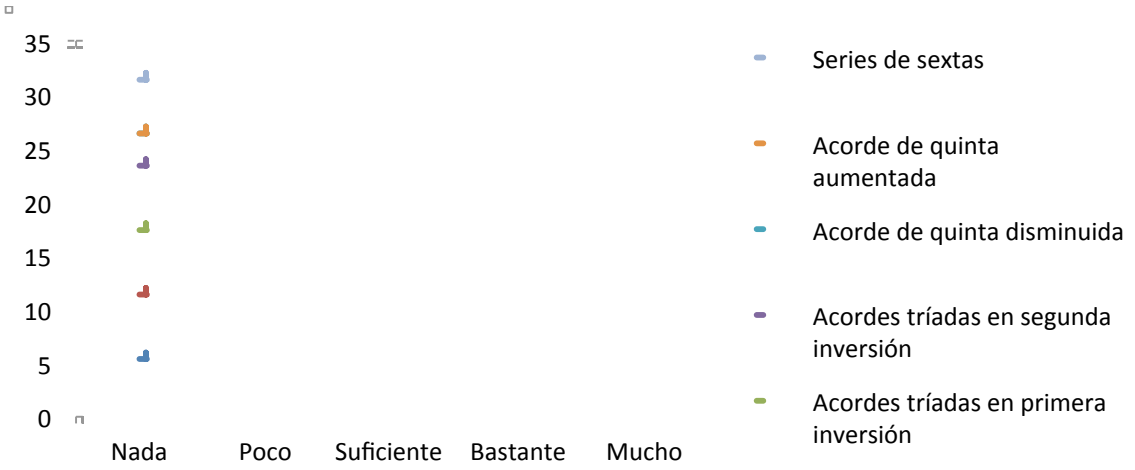
Todos los datos recogidos con esta pregunta van en la misma dirección: el grado de asimilación y comprensión de los contenidos conceptuales trabajados durante el primer trimestre ha sido en líneas generales satisfactorio.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 5.13. Tabla de contingencia Contenidos conceptuales – Grado de asimilación (primer curso)

Contenidos armónicos	**Grado de desarrollo**				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Normativa armónica	0	0	1	6	1
Acordes tríadas en estado fundamental	0	0	0	6	2
Acordes tríadas en primera inversión	0	0	0	6	2
Acordes tríadas en segunda inversión	0	0	0	6	2
Acorde de quinta disminuida	0	1	2	3	2
Acordes de quinta aumentada	0	2	5	0	1
Series de sextas	0	1	0	5	2

Gráfico 5.42. Asimilación de contenidos conceptuales (primer curso)

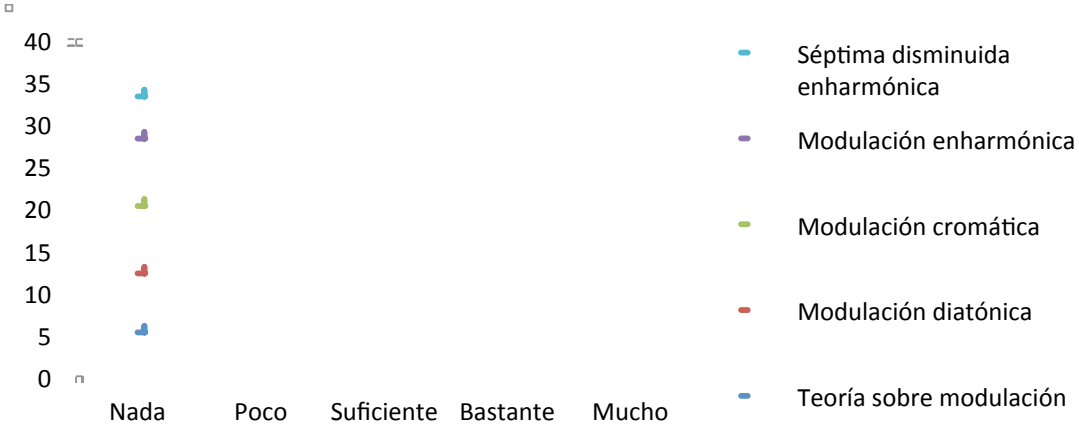


A continuación están los datos sobre el segundo curso.

Tabla 5.14. Tabla de contingencia Contenidos conceptuales – Grado de asimilación (segundo curso)

Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Teoría sobre modulación	0	1	1	6	4
Modulación diatónica	0	1	2	7	2
Modulación cromática	0	2	0	8	2
Modulación enharmónica	1	2	1	8	0
Séptima disminuida enharmónica	1	2	4	5	0

Gráfico 5.43. Asimilación de contenidos conceptuales (segundo curso)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En segundo lugar, exponemos los datos referidos a los contenidos procedimentales de ambos cursos (tabla 5.15 y gráfica 5.44).

El resultado es algo inferior al obtenido en la sección dedicada a los contenidos conceptuales. Aunque el grado de asimilación de tales contenidos puede considerarse como suficiente, el objetivo del modelo persigue metas más altas que deberían alcanzarse a final de curso.

Tabla 5.15. Tabla de contingencia Contenidos procedimentales – Grado de asimilación

Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Creación de estructuras armónicas libres	4	5	7	5	0
Armonización de melodías	1	3	13	4	0
Armonización de bajos	1	2	4	13	1
Análisis y extracción de conclusiones	1	4	8	7	1
Reconocimiento auditivo armónico	5	5	9	1	1
Otros	1	0	1	0	0

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.44. Asimilación de contenidos procedimentales

Finalmente, para acabar con este apartado, podemos consultar abajo los datos relativos a la asimilación de contenidos actitudinales durante los dos cursos de Armonía.

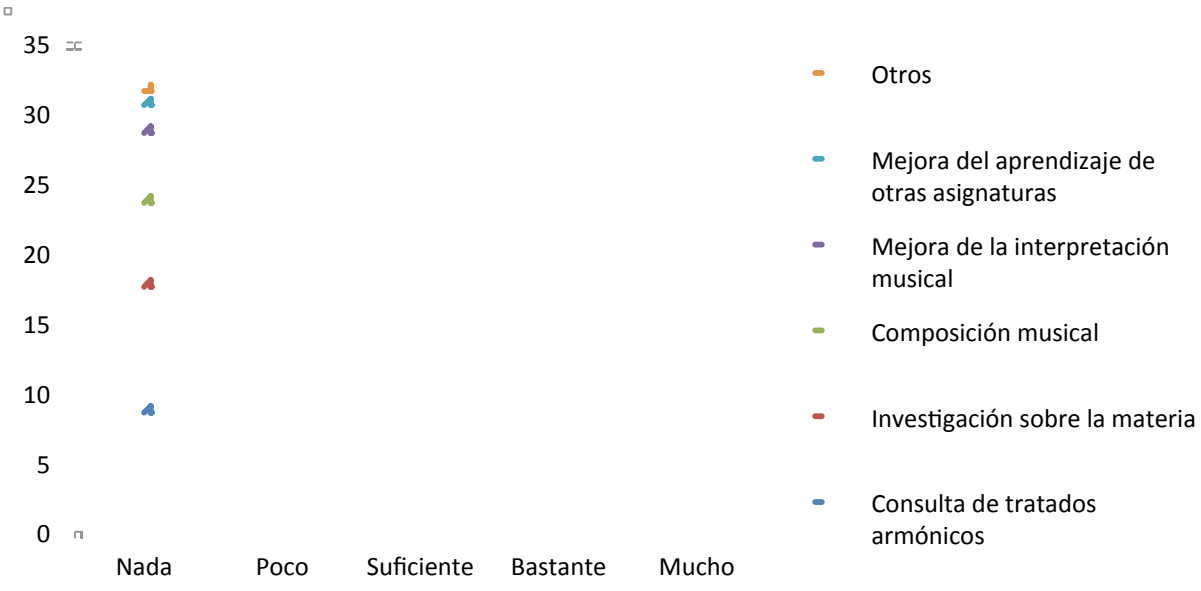
Puede observarse (tabla 5.16 y gráfico 5.45), a diferencia de lo que sucedía con los contenidos conceptuales y procedimentales, un desplazamiento en el gráfico de líneas apiladas del principal punto de inflexión hacia la izquierda, es decir, hacia la calificación de suficiente o poco. El contenido más asimilado según el alumnado es la influencia positiva que ejerce esta asignatura en otras. El resto de contenidos es valorado de forma más o menos similar. Con tan sólo tres meses de trabajo no se pueden esperar resultados mejores, no obstante estos datos sirven para que adquiera peso en el modelo la práctica de ejercicios que fomenten la asimilación de este tipo de ejercicios, como demandar la realización de pequeños trabajos con problemas concretos a investigar, etc.

Tabla 5.16. Tabla de contingencia Contenidos actitudinales – Grado de asimilación

Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Consulta de tratados armónicos	2	9	8	2	0
Investigación sobre la materia	3	9	3	5	0
Composición musical	4	6	4	6	0
Mejora de la interpretación musical	3	5	5	4	2
Mejora del aprendizaje de otras asignaturas	0	2	10	6	2
Otros	0	0	2	0	0

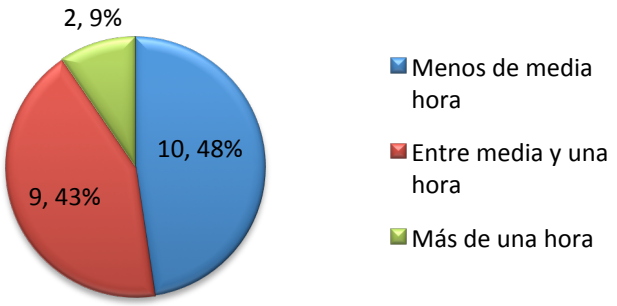
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Gráfico 5.45. Asimilación de contenidos actitudinales



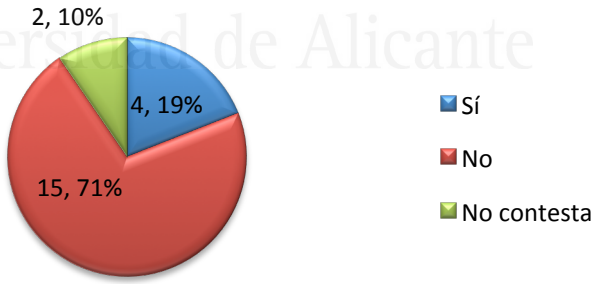
En otra sección de este apartado, se ha preguntado acerca del tiempo dedicado al estudio de esta asignatura (gráfico 5.46). El 47,62% de las narrativas (10) está relacionado con una práctica diaria inferior a media hora, el 42,86% (9) a una práctica de entre media y una hora diaria, y el 9,52% (2) a una práctica superior a una hora.

Gráfico 5.46. Tiempo diario dedicado a la práctica armónica



Asimismo, se han recogido datos para saber si al alumno le parece suficiente el tiempo dedicado (gráfico 5.47). El 19,05% de las narrativas (4) responde afirmativamente a esta cuestión, el 71,43% (15) lo hace negativamente y el 9,52%(2) de las narrativas está relacionado con la ausencia de contestación.

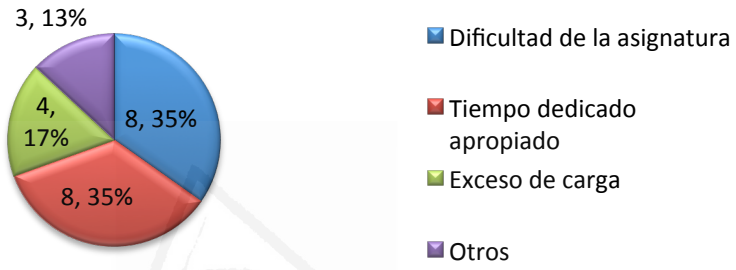
Gráfico 5.47. ¿Resulta suficiente el tiempo dedicado a la práctica armónica?



Además, los alumnos tuvieron que contestar a esta última pregunta, justificándola convenientemente (gráfico 5.48). El 33,33% de narrativas (8) señala la dificultad en la comprensión como causa para considerar el tiempo de dedicación como insuficiente. Otro 33,33%, sin embargo, afirma que el tiempo dedicado es el apropiado. El 16,67% (4) realiza comentarios sobre la sobrecarga de trabajo debido al número de asignaturas que han de cursar. El resto de narrativas, de diversa índole, supone sólo el 12,50% del total.

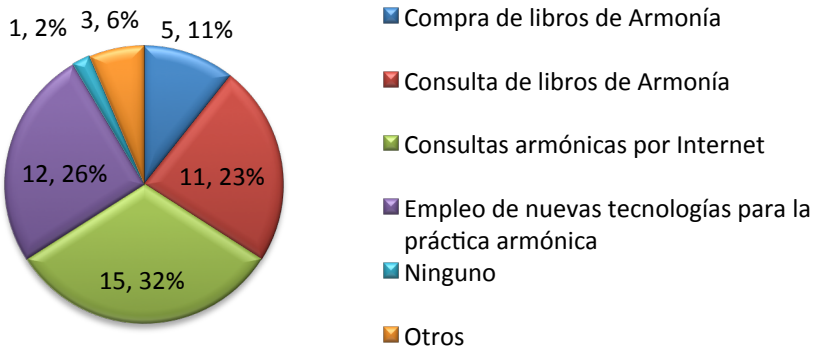
Los datos recogidos por esta pregunta y la anterior en ciertos aspectos parecen contradictorios, puesto que no parecen ponerse de acuerdo con la apreciación de si el tiempo dedicado es suficiente o no. Asimismo no se acaba de entender que en las sugerencias dadas anteriormente por el alumno no se mencione la necesidad de un aumento en la dedicación de la asignatura cuando se subraya en este punto la insuficiencia del tiempo empleado. Estas incongruencias quizás se deban a la poca claridad que el alumno posee en la planificación de su trabajo diario o simplemente a la falta de convicción a la hora de responder a estas cuestiones a las que no se le suele someter.

Gráfico 5.48. Justificación a la conveniencia del tiempo dedicado a la Armonía



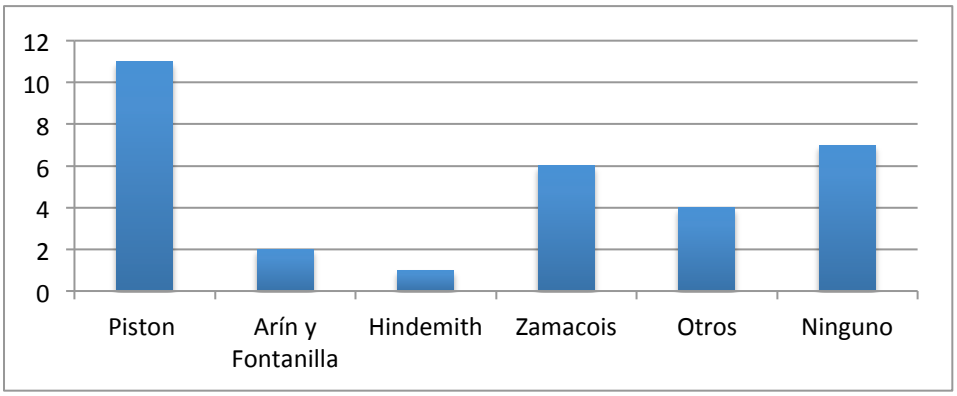
En este punto, el primer apartado se detiene a preguntar por ciertas conductas. La primera de ellas se refiere, precisamente, a conocer qué nuevas conductas han sido practicadas durante el primer trimestre en relación a la asignatura (gráfico 5.49). El 10,64% de las narrativas (5) señala la compra de libros relacionados con la materia, mientras que el 23,40% (11) menciona la consulta de este tipo de libros. Por otra parte, un 31,91% (15) está relacionada con la consulta armónica por medio de Internet y un 25,53% (12) con la utilización de las nuevas tecnologías para la realización de la práctica armónica. Tan sólo una narrativa (2,13%) afirma no haber adquirido ninguna conducta nueva.

Gráfico 5.49. Hábitos adquiridos durante el primer trimestre



Para acabar con este apartado, se ha preguntado por los libros de Armonía empleados durante este trimestre (gráfico 5.50). El 35,48% de narrativas (11) alude al libro de Piston, el 6,45% (2) al de Arín y Fontanilla, el 3,23% (1) al de Hindemith, el 19,35% (6) al de Zamacois y el 12,90% (4) a otros tratados. El 22,58% (7) no corresponde a ninguno. En relación a la pregunta realizado en este sentido en la evaluación previa (apartado 5.2.1.3), no hay cambios significativos en el tipo de tratados.

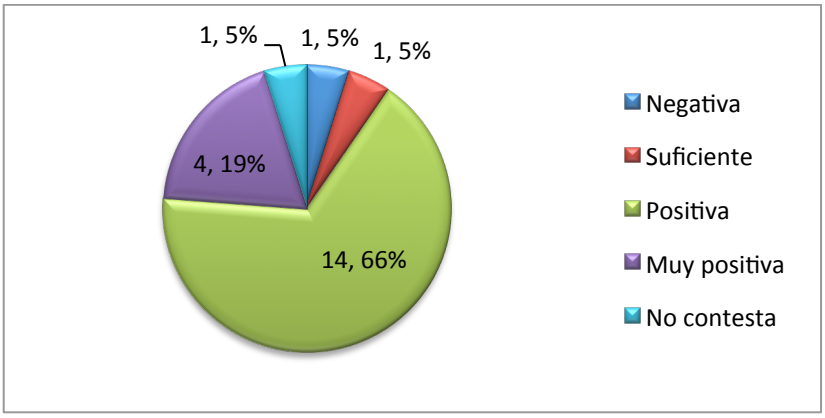
Gráfico 5.50. Tratados de armonía consultados durante el primer trimestre



5.2.2.3 Cuestiones sobre la metodología empleada

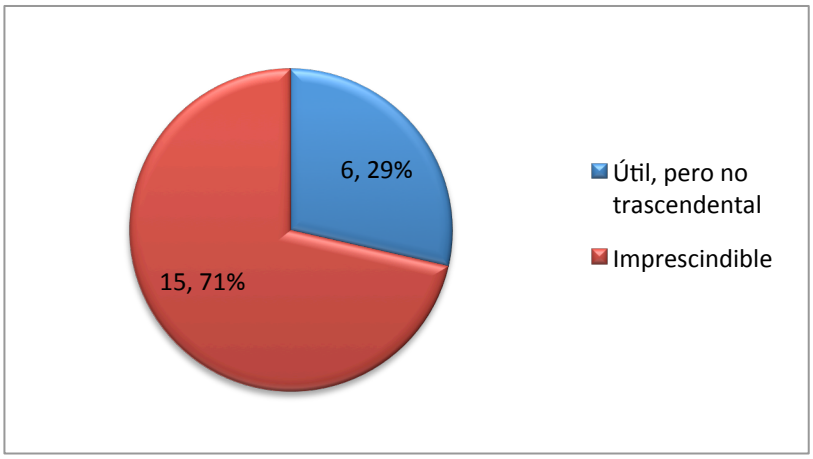
La primera pregunta de este apartado tiene por objeto conocer la valoración que el alumno asigna a la metodología empleada durante el primer trimestre por el profesor (gráfico 5.51). El 4,76% de las narrativas (1) valora negativamente la metodología empleada, otro 4,76% la valora como suficiente, el 66,67% (14) positivamente y el 19,05% (4) como muy positiva. Únicamente una narrativa no opina sobre este menester. La interpretación que puede hacerse de los datos invitan al optimismo y a seguir empleando el modelo propuesto.

Gráfico 5.51. Valoración de la metodología aplicada en el primer trimestre



Las siguientes preguntas del apartado ahondan en la valoración de cada una de las actividades realizadas durante el trimestre. La primera pregunta por la práctica del bajo cifrado (gráfico 5.52). El 28,57% de las narrativas (6) señala como útil, aunque no trascendental, esta práctica. El resto, el 71,43% (15), la califica de imprescindible. A pesar de que la práctica del bajo cifrado en cursos anteriores no supuso el afianzamiento de la formación armónica recibida, los alumnos siguen valorándola como útil e imprescindible. Este dato señala cierta resistencia al cambio de prácticas anquilosadas en el pasado, aunque éstas no supongan grandes beneficios en el que las realiza.

Gráfico 5.52. Valoración de la práctica del bajo cifrado

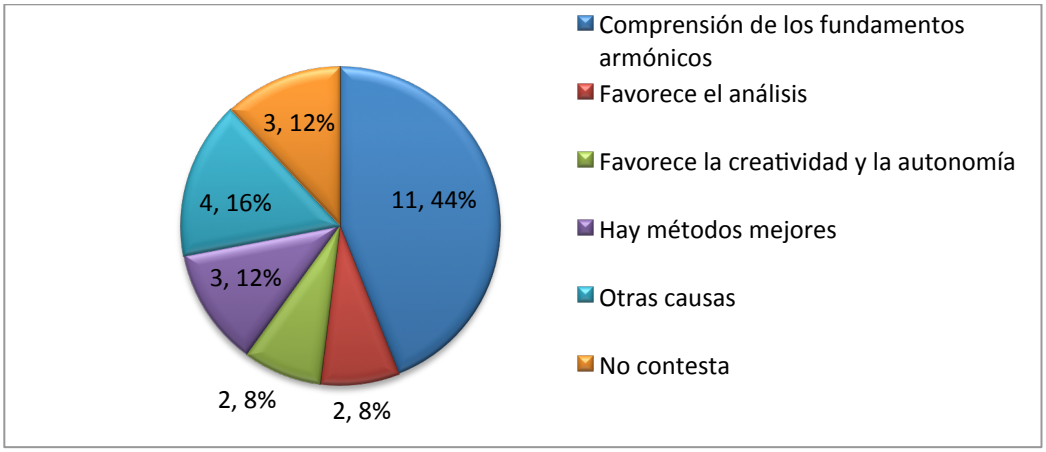


En cuanto a la justificación de tal valoración, la siguiente tabla (tabla 5.17 y gráfico 5.53) nos ilustra al respecto. El dato más destacado es el de la comprensión de los fundamentos armónicos. Aún así, el alumno, como nos muestra el apartado 5.2.1.2 sobre la evaluación del conocimiento armónico previo, no parece retener tales fundamentos en su estructura cognitiva. Quizás este hecho se deba a un aprendizaje mecánico carente de comprensión.

Tabla 5.17. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Comprensión de los fundamentos armónicos	11	44%
Favorece el análisis	2	8%
Favorece la creatividad y la autonomía	2	8%
Hay métodos mejores	3	12%
Otras causas	4	16%
No contesta	3	12%

Gráfico 5.53. Causas de la valoración



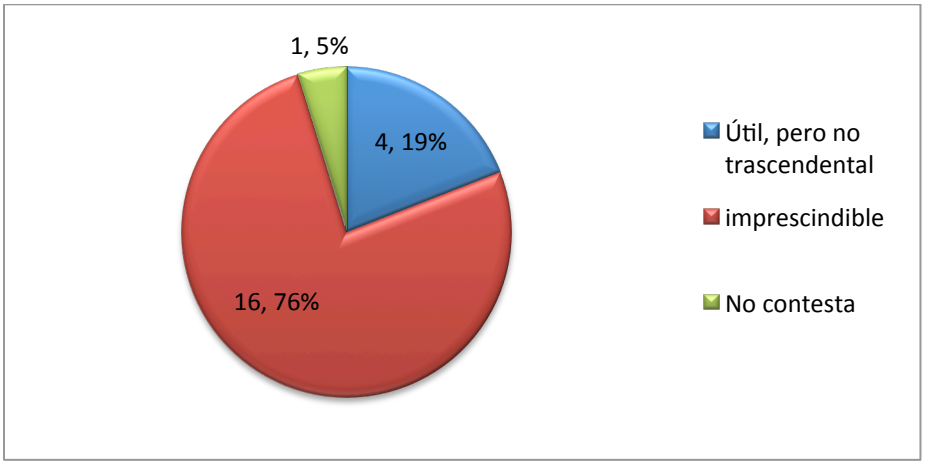
Para tener una muestra de las contestaciones dadas, se han seleccionado las siguientes narrativas sobre la primera causa.

> *«A partir de la comprensión del bajo, se pueden realizar otro tipo de ejercicios que enriquecerán nuestra formación armónica, como la realización de tiples u de ejercicios propios.» (Alumno 2S-03)*

> *«Es un tipo de ejercicios que sirve para a aprender a enlazar acordes sin otra pretensión.» (Alumno 1S-08)*

La siguiente pregunta pide al alumno una valoración sobre la práctica de armonizar melodías, bajos o ejercicios mixtos (bajo-tiple) (gráfico 5.54). El 19,05% de las narrativas (4) valora esta actividad como útil, aunque no trascendental, mientras que el 76,19% (16) la valora como imprescindible. El 4,76% (1) tiene que ver con la ausencia de contestación.

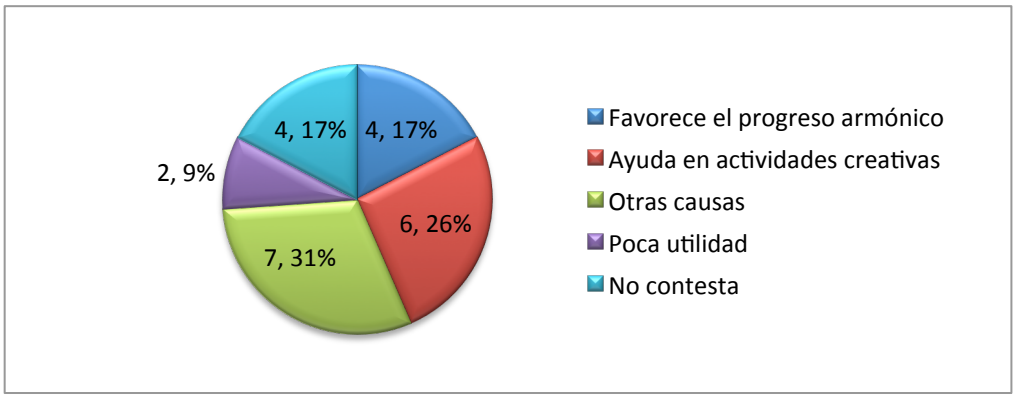
Gráfico 5.54. Valoración de la práctica de la armonización de melodías



El 17,39% de las narrativas (4) señala, como razón de su valoración, su importancia para progresar en la materia (gráfico 5.55). El 26,09% de las narrativas (6) valora esta actividad por su aplicación en actividades creativas. El 30,43% (7) menciona diversas causas, como ayuda para la comprensión analítica o la mejora en la interpretación. El 8,70% (2) denuncia, curiosamente tras los resultados obtenidos en la pregunta anterior, su poco valor. Por último, el 17,39% (4) tiene que ver con la ausencia de contestación.

En esta pregunta, el alumno admite la gran importancia de este tipo de actividad. De hecho, se enumera un amplio de abanico de razones, por lo que es conveniente, en una futura remodelación del modelo, potenciar la armonización melódica con el fin de lograr beneficios en los aspectos señalados por el alumno.

Gráfico 5.55. Causas de la valoración



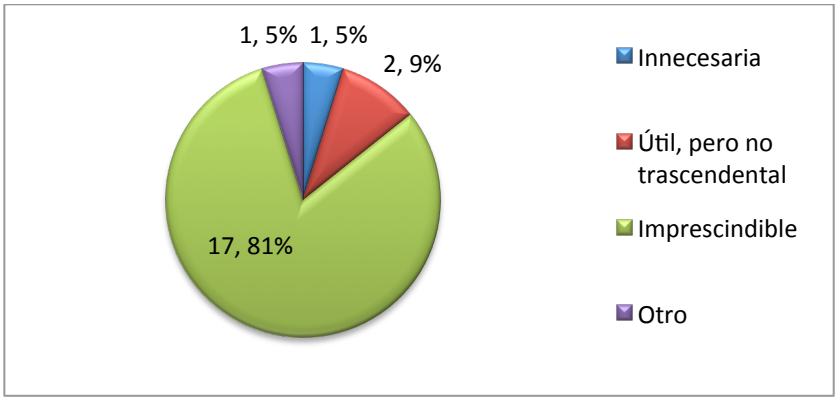
A continuación, tenemos dos narrativas acerca del valor de esta actividad para la realización de actividades creativas.

> *«Resulta una ayuda ya que has de aplicar los conocimientos que tienes. Además, una melodía puede ser armonizada de muchas maneras; es un ejercicio más libre.» (Alumno 1S-07)*

> *«Es importante desarrollar la capacidad creativa. Con este tipo de practica, se consigue.» (Alumno 2S-02)*

En esta ocasión, se pregunta por el análisis armónico asistido por la audición de las obras a trabajar (gráfico 5.56). La inmensa mayoría de las narrativas (17) valora como imprescindible esta práctica (80,95%). El 9,52% (2) la considera útil, aunque no imprescindible. Tan sólo un 4,76% (1) la califica de innecesaria. Otro 4,76% (1) no da opinión alguna al respecto.

Gráfico 5.56. Valoración de la práctica del análisis armónico

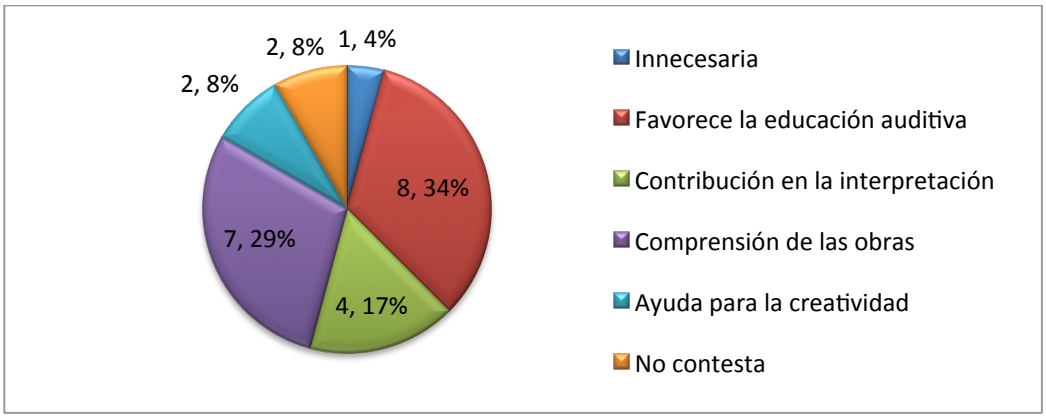


La tabla siguiente nos muestra las justificaciones dadas para la valoración anterior (tabla 5.18 y gráfico 5.57). El hecho de que favorezca el desarrollo armónico-auditivo le da importancia especial, según el alumno, a su práctica. De esta manera se vincula la parte conceptual de la asignatura con la real y pragmática. Esto invita a seguir potenciándola.

Tabla 5.18. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Innecesaria. Existe la asignatura de Análisis	1	4,17%
Favorece la educación auditiva	8	33,33%
Contribuye a una buena interpretación	4	16,67%
Comprensión de las obras y sus lenguajes	7	29,17%
Ayuda para las actividades creativas	2	8,33%
No contesta	2	8,33%

Gráfico 5.57. Causas de la valoración



Se ha extraído la siguiente narrativa que defiende su uso como ayuda para educar musicalmente el oído.

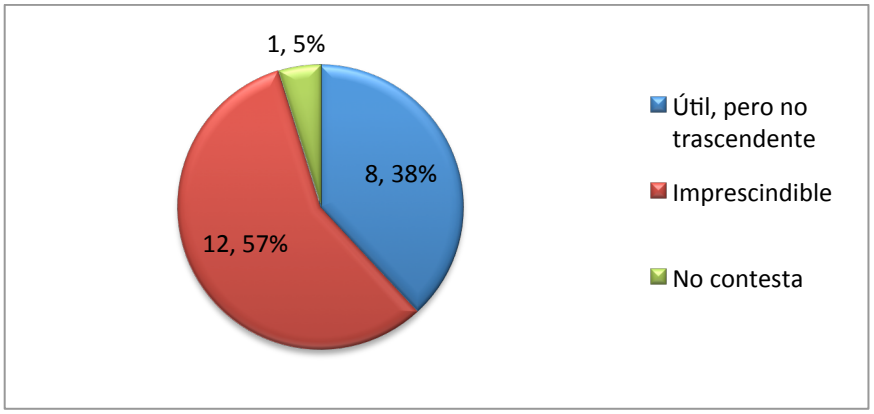
> *«Favorece el desarrollo de nuestro oído, de este modo, al escuchar música, adquirimos un punto de vista distinto.» (Alumno 2S-11)*

Esta otra se refiere a su valor para comprender la música en toda su dimensión armónica.

> *«Con este tipo de actividades, desarrollamos la comprensión armónica de lo que oímos.» (Alumno 2S-03)*

En cuanto a la realización de ejercicios creativos (gráfico 5.58), el 38,10% de las narrativas (8) valora como útil, pero no trascendental, esta práctica. El 57,14% (12) la considera imprescindible. Sólo una narrativa (4,76%) no contesta a esta cuestión.

Gráfico 5.58. Valoración de los ejercicios creativos

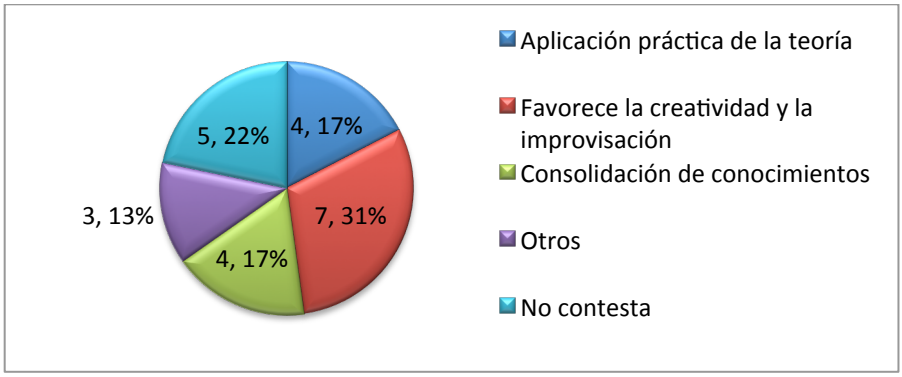


Esta otra tabla nos da las justificaciones esgrimidas en la valoración anterior (tabla 5.19 y gráfico (5.59).

Tabla 5.19. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Aplicación práctica de la teoría	4	17,39%
Favorece la creatividad y la improvisación	7	30,43%
Consolidación de conocimientos	4	17,39%
Otros	3	13,04%
No contesta	5	21,74%

Gráfico 5.59. Causas de la valoración



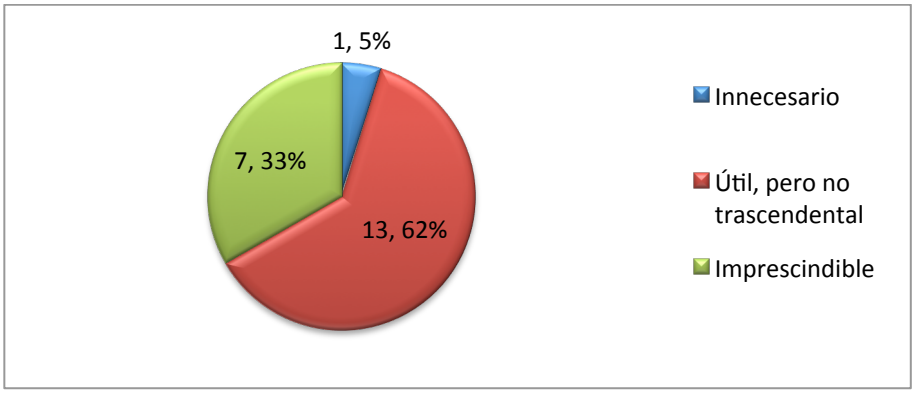
Las justificaciones más esgrimidas son aquellas que señalan la influencia positiva de estos ejercicios en el desarrollo de las capacidades para crear e improvisar. No obstante, la disparidad de razones, como sucede con la armonización melódica, invitan a remodelar la propuesta para ir fomentando la enseñanza armónica mediante actividades más creativas.

> *«Estas actividades favorecen el desarrollo de nuestra imaginación cuando componemos.» (Alumno 2S-11)*

> *«Como alumnos de composición, estos ejercicios son realmente útiles. De cualquier manera, siempre es importante desarrollar la creatividad.» (Alumnos 2S-02)*

A continuación pasa a valorarse la aplicación de las nuevas tecnologías como herramienta educativa (gráfico 5.60). El 61,90% de las narrativas (13) considera las nuevas tecnologías una herramienta útil, aunque no imprescindible. El 33,33% (7), sin embargo, las considera imprescindibles. Sólo un 4,76% (1) las califica de innecesarias.

Gráfico 5.60. Valoración de las nuevas tecnologías

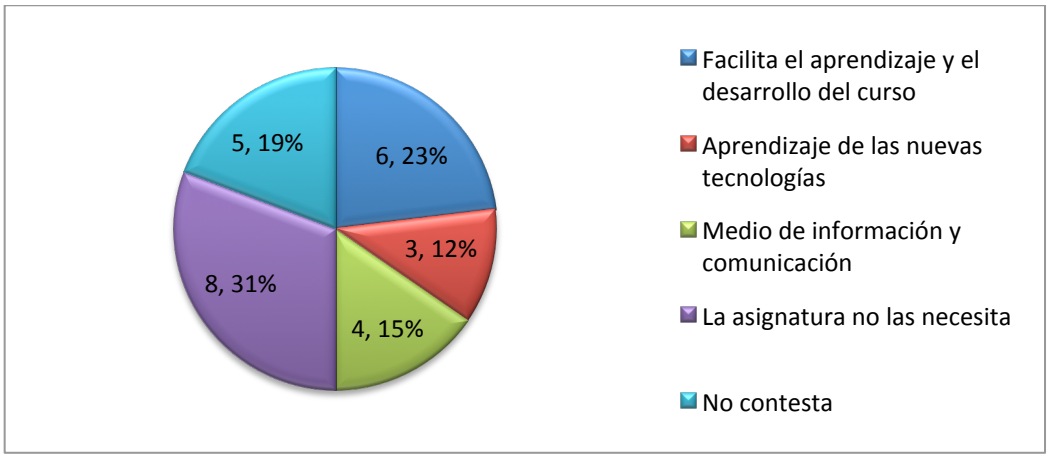


Respecto a la justificación de su valoración, la tabla siguiente desglosa los resultados convenientemente (tabla 5.20 y gráfico 5.61). Llama la atención que el alumnado considere innecesaria la utilización de las nuevas tecnologías, a pesar de pertenecer a una generación que nació y creció con ellas. Quizá haya que informar más al alumno acerca de las posibilidades que éstas tienen como fuentes de información, además de su faceta más conocida: la recreativa y lúdica.

Tabla 5.20. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causa de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Facilita el aprendizaje y el desarrollo del curso	6	23,08%
Aprendizaje de las nuevas tecnologías	3	11,54%
Medio de información y comunicación	4	15,38%
La asignatura no las necesita	8	30,77%
No contesta	5	19,23%

Gráfico 5.61. Causas de la valoración



Se ha extraído un ejemplo de narrativa asociada a la idea de que la asignatura no ha necesitado ni necesita las nuevas tecnologías para su desarrollo.

> *«La armonía es anterior a la tecnología y, esté escrita en papel o en soporte informático, sigue sin cambiar.» (Alumno 2S-07)*

En este punto, la segunda parte investiga sobre la valoración que el alumno otorga al profesor en sus distintas funciones y facetas (tabla 5.21 y gráficos 5.62 y 5.63). Según se desprende de los datos, la labor del docente parece satisfacer al alumnado en general.

Tabla 5.21. Tabla de contingencia Funciones del profesor – Valoración

Funciones del profesor	Valoración				
	Muy Neg.	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy Pos.
Planteamiento de la asignatura	0	0	1	16	4
Explicación de conceptos teóricos	0	0	2	13	6
Temporalización y secuenciación	0	0	3	15	3
Resolución de dudas	0	0	1	14	6
Relación con la realidad musical	0	0	3	17	1
Puesta en práctica con ejercicios creativos	0	1	7	12	1
Elección de actividades	0	1	4	12	4
Materiales usados	0	2	3	12	4
Equilibrio en la elección de las actividades	0	0	3	15	3
Corrección de ejercicios	0	0	1	12	8
Valoración del desarrollo del alumno	0	0	3	17	1
Adaptación personalizada	0	1	2	13	5

Gráfico 5.62. Valoración de las funciones ejercidas por el profesor (primera parte)

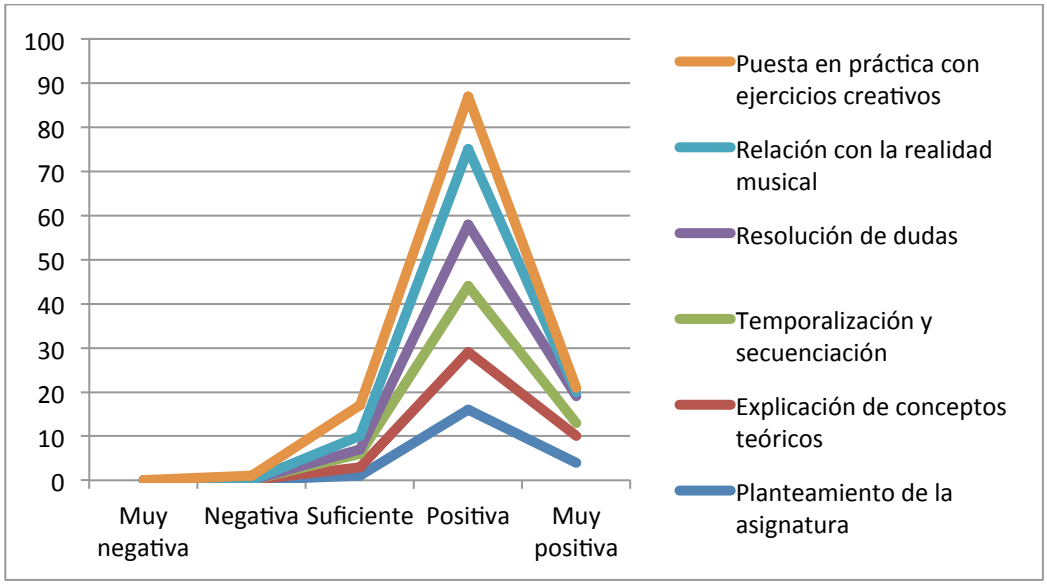
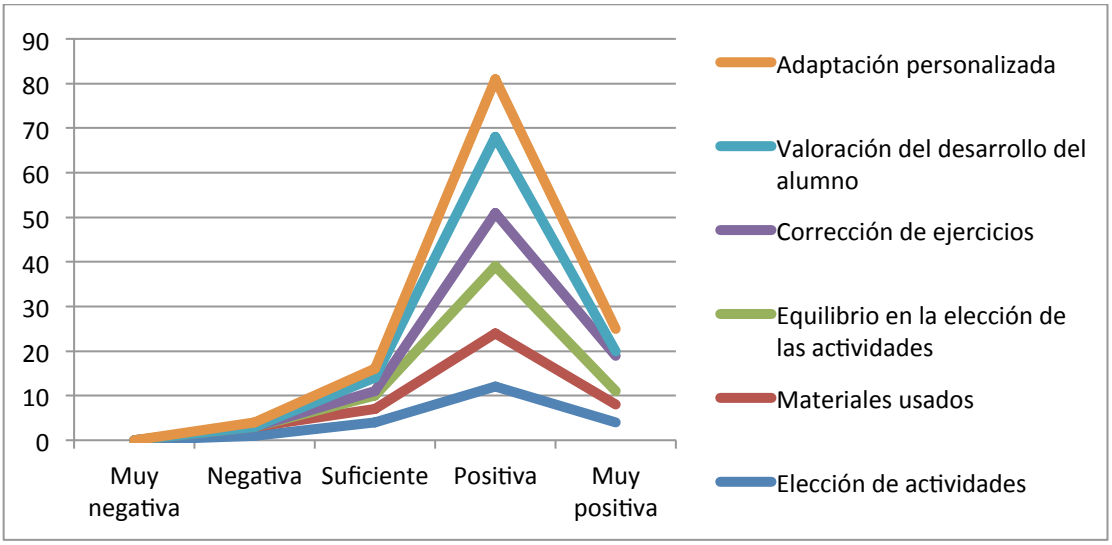


Gráfico 5.63. Valoración de las funciones ejercidas por el profesor (segunda parte)



5.2.3 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo del segundo trimestre

5.2.3.1 Datos poblacionales

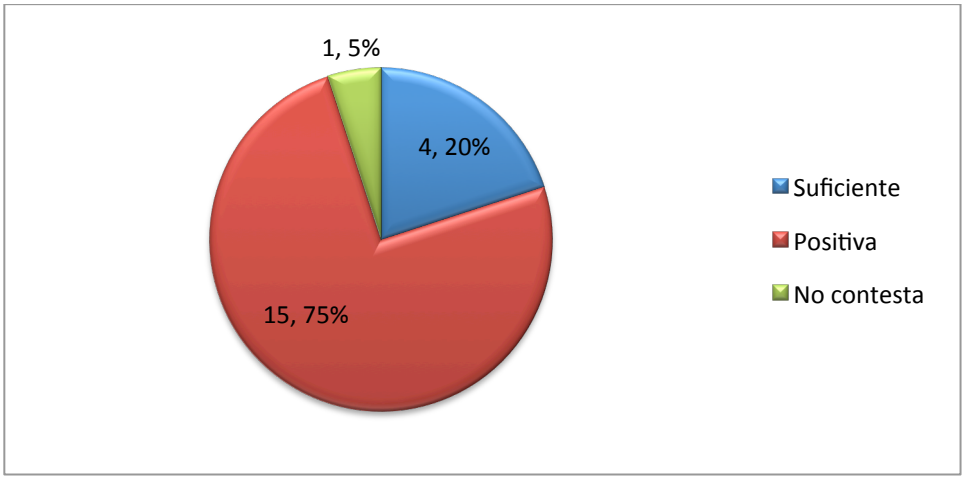
Los datos expuestos en el apartado 5.2.1.1 siguen siendo válidos en esta ocasión, por lo que no es necesario volver a repetirlos en este punto.

5.2.3.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso

El primer apartado nos informa sobre cómo valora el estudiante el desarrollo de su formación armónica durante este segundo trimestre (gráfico 5.64). En este caso se ha obtenido una narrativa por alumno, por lo que resulta indiferente hacer referencia a narrativas o a alumnos. Los datos obtenidos son los siguientes: cuatro alumnos (20%) valora su formación armónica como suficiente y quince (75%) positivamente. Un alumno no contesta (5%).

La satisfacción que muestra mayoritariamente el alumnado en cuanto a su formación armónica es un dato motivante a la hora de seguir aplicando el modelo propuesto en este trabajo. Por otra parte, los datos son extraordinariamente similares a los obtenidos tras los tres primeros meses de aplicación de dicho modelo. Este dato parece positivo en primera instancia, ya que parece indicar que se producen los mismos efectos beneficiosos en la aplicación de esta propuesta.

Gráfico 5.64. Valoración de la formación armónica durante el segundo trimestre



En cuanto a las causas que contribuyeron a esta valoración, el siguiente cuadro nos desglosa los datos convenientemente (tabla 5.22 y gráfico 5.65). Según se deduce de los resultados, los alumnos parecen que son conscientes de la consolidación de los conceptos trasmitidos en clase y, por esa razón, entre otras, creen haber adquirido una formación armónica aceptable.

Tabla 5.22. Tabla de contingencia Causas de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Aumento de la dedicación	4	16%
Planteamiento didáctico comprensible y ameno	4	16%
Consolidación y ampliación de conceptos	8	32%
Falta de dedicación y absentismo	2	8%
Otras	7	28%

Para ilustrar mejor este apartado, se exponen a continuación algunas de las narrativas de las causas más citadas.

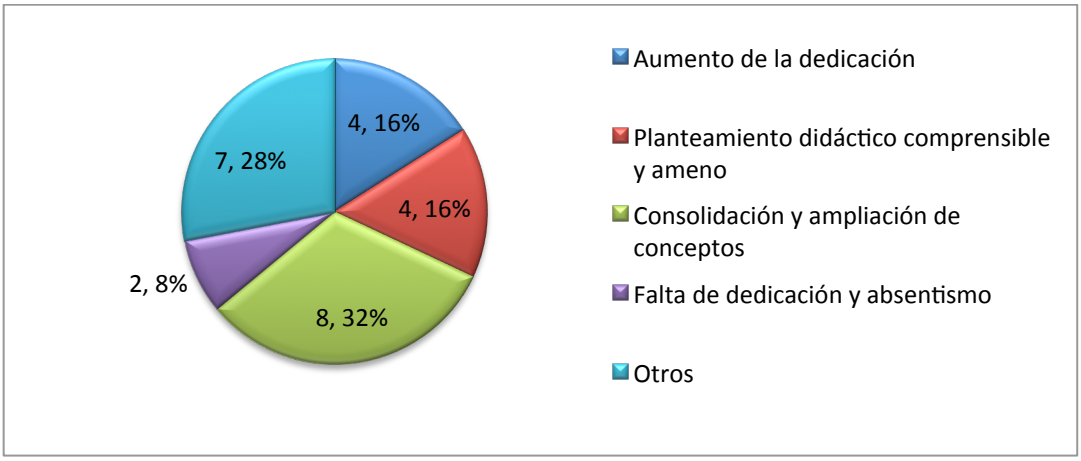
Sobre la segunda causa el alumno 1S-06 afirma que:

> *«Mi base armónica se ha consolidado gracias a las explicaciones teóricas, ya que son bastante claras.»*

En cuanto a otras causas, se ha seleccionado la del alumno 2S-06 que afirma que:

> *«He aprendido a armonizar mejor, aunque no de forma perfecta. Comprendo y sé aplicar muchos de los conceptos, a pesar de no saber explicarlos.»*

Gráfico 5.65. Causas de la valoración



Siguiendo con la formación armónica, se ha investigado acerca del grado en el que se han desarrollado las distintas capacidades armónicas. La tabla siguiente (5.23) enumera cada una de las capaces armónicas supuestamente desarrolladas. Le acompaña la valoración que le asigna el alumno respecto al grado de desarrollo producido.

Tabla 5.23. Tabla de contingencia Capacidades armónicas - Grado de desarrollo

Capacidades armónicas	**Grado de desarrollo**				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Realizar ejercicios cifrados	0	2	3	13	2
Armonizar melodías	0	3	10	6	1
Armonizar bajos	0	2	7	10	1
Crear estructuras armónicas propias	3	9	7	1	1
Analizar partituras	0	3	7	9	1
Reconocer auditivamente elementos armónicos	1	4	10	5	0
Extraer conclusiones prácticas	0	1	9	8	1
Comprender conceptos armónicos	0	1	3	13	3
Investigar sobre temas teóricos	3	4	9	3	1
Otros	0	1	0	0	0

Los gráficos de líneas nos ayudan a visualizar el desarrollo de cada una de las capacidades citadas en la tabla (gráficos 5.66 y 5.67). Sigue destacando la práctica del bajo cifrado, aunque, durante este segundo trimestre, se han desarrollado otras por igual, como las capacidades para armonización bajos y la comprensión de conceptos. La creación de estructuras armónicas destaca por el lado negativo. Es curioso observar como, año tras año, el alumno en general siente miedo ante este tipo de ejercicios. Es como si la libertad que se les brinda supusiera la aparición de abismo entre ellos. La reacción que se percibe en ellos es la de bloqueo y parálisis. Quizás esté fenómeno esté asociado al miedo hacia la famosa hoja en blanco de los compositores y escritores.

Gráfico 5.66. Desarrollo de las capacidades armónicas (primera parte)

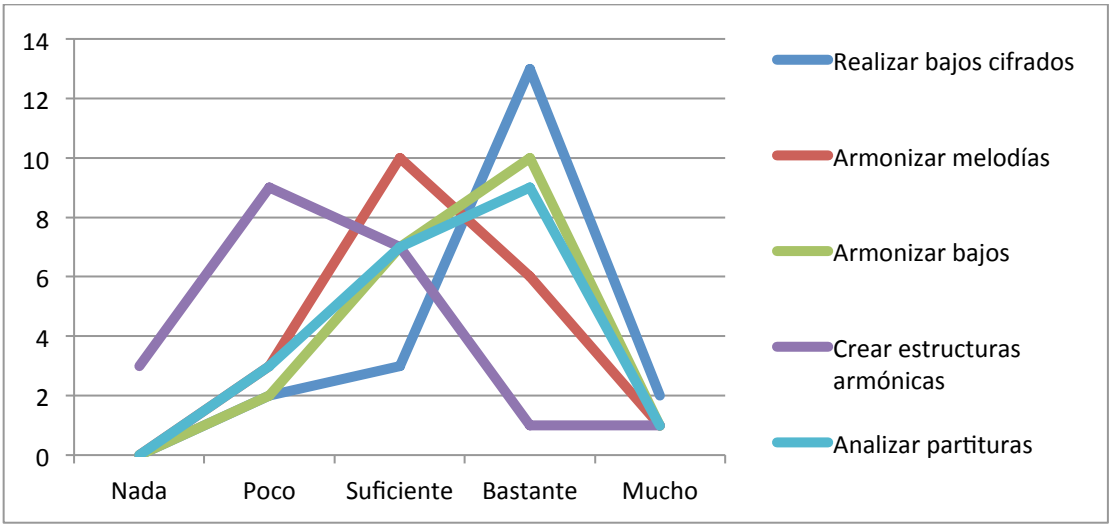
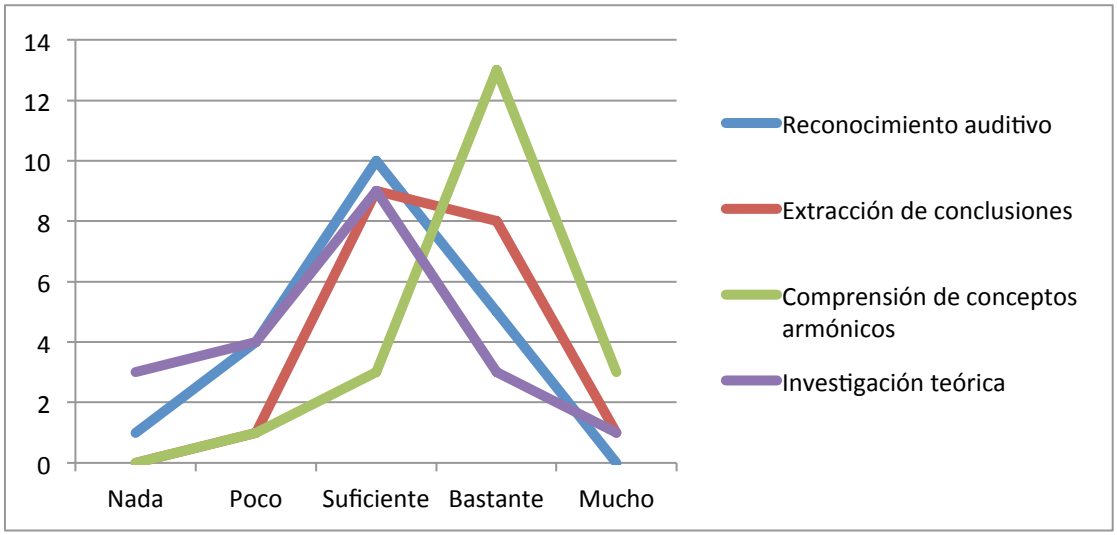
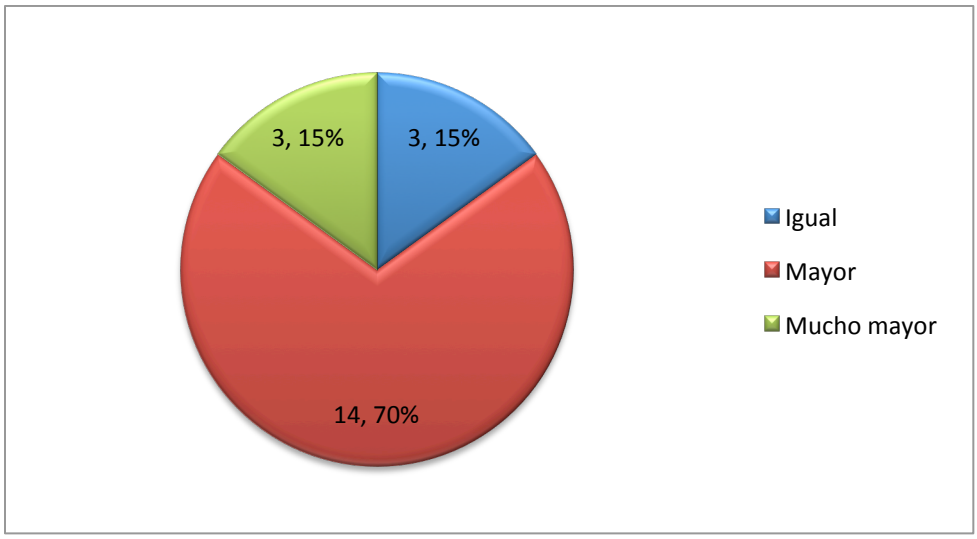


Gráfico 5.67. Desarrollo de las capacidades armónicas (segunda parte)



Por otra parte, se le ha pedido al alumno que valore el desarrollo de su formación armónica durante el segundo trimestre en relación al primero (gráfico 5.68). El 15% de los alumnos (3) declara que el desarrollo ha sido similar, el 70% (14) afirma que mayor y otro 15% opina que mucho mayor. Que el 85% de las narrativas corresponda a una valoración positiva no se puede interpretar de otra manera que de forma satisfactoria. Este dato apoya de nuevo el modelo propuesto.

Gráfico 5.68. Valoración del desarrollo de la formación en relación al primer trimestre



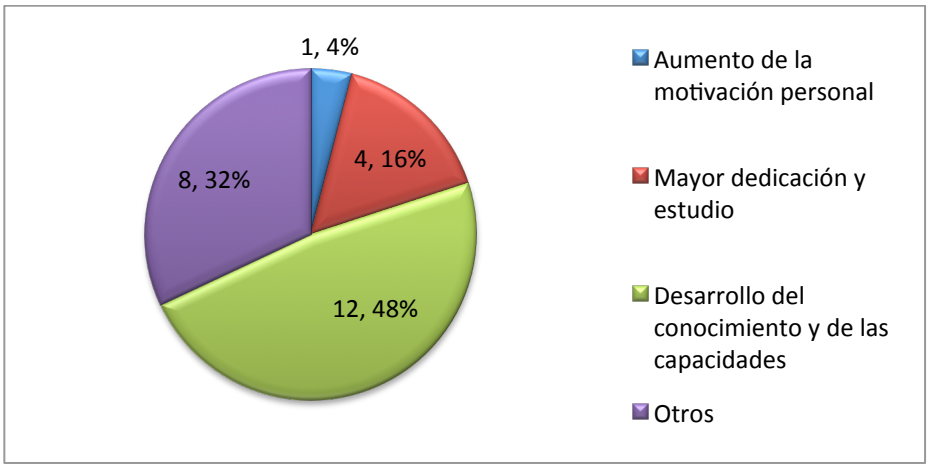
A continuación, se desglosan los motivos por los que el alumnado ha realizado la valoración anterior (tabla 5.24). Destaca sobremanera el desarrollo de capacidades, uno de los objetivos perseguidos por el modelo aplicado.

Tabla 5.24. Tabla de contingencia Motivos de la valoración de la formación armónica del segundo trimestre en relación al primero - Número de narrativas y porcentaje

Motivos de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Aumento de la motivación personal	1	4%
Mayor dedicación y estudio	4	16%
Desarrollo del conocimiento y de las capacidades	12	48%
Otros	8	32%

El siguiente gráfico refleja los distintos motivos, entre los que destaca el reconocimiento que el alumno otorga al desarrollo de sus conocimientos y capacidades en esta materia (cerca de la mitad de las narrativas así lo señalan) (gráfico 5.69).

Gráfico 5.69. Motivos de la valoración de la formación armónica del segundo trimestre en relación al primero



Como muestra de la causa más repetida (desarrollo del conocimiento y de las capacidades), se citan las siguientes narrativas.

> *«He notado un aumento de mis conocimientos armónicos, así como de sus aplicaciones prácticas.» (Alumno 1S-08)*

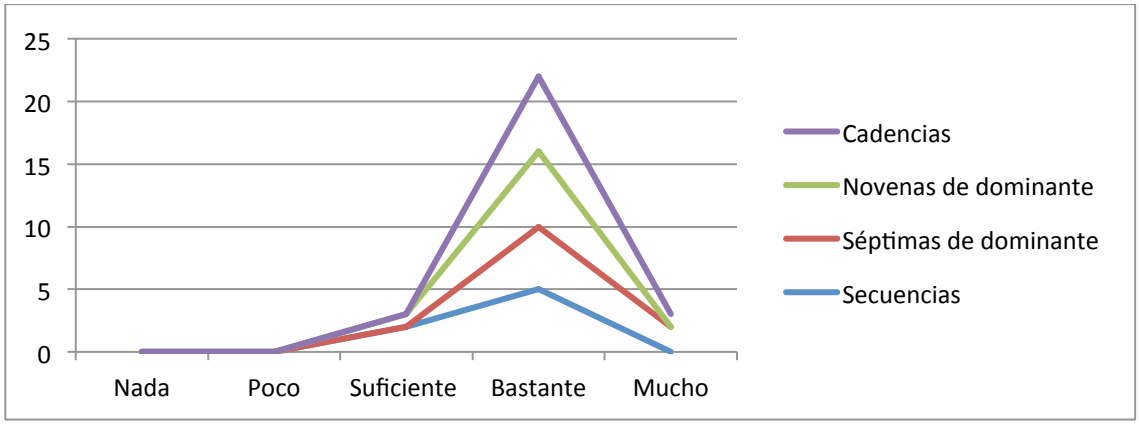
> *«Mi base armónica era mala en un principio. Ahora, creo que tengo los conceptos más claros e interiorizados.» (Alumno 2S-06)*

A continuación, abordamos otro apartado dedicado a la asimilación de los distintos tipos de contenidos. En primer lugar, se estudian los datos relativos a los conceptos conceptuales. Las tablas (5.25 y 5.26) y los gráficos de líneas apiladas (5.70 y 5.71), separados por cursos, nos facilitan una adecuada comprensión suya.

Tabla 5.25. Tabla de contingencia Contenidos conceptuales – Grado de asimilación (primer curso)

Contenidos armónicos	**Grado de asimilación**				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Secuencias	0	0	2	5	0
Séptimas de dominante	0	0	0	5	2
Novenas de dominante	0	0	1	6	0
Cadencias	0	0	0	6	1

Gráfico 5.70. Asimilación de contenidos conceptuales (primer curso)

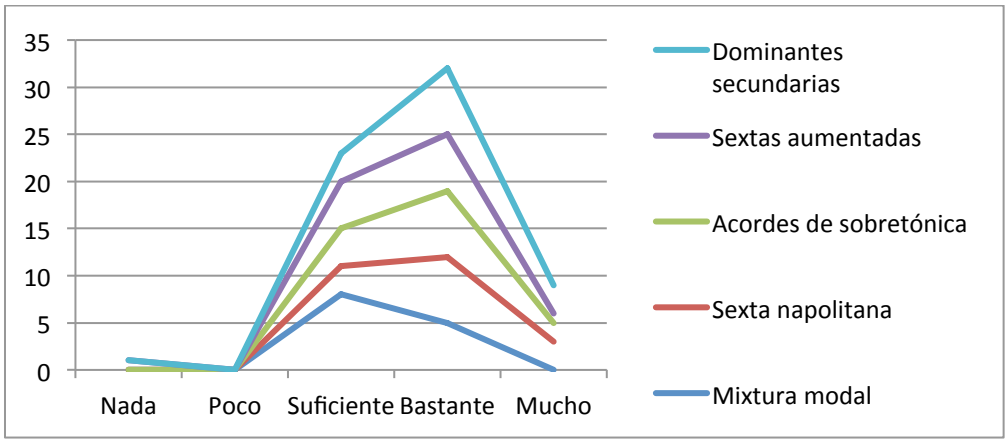


A continuación están los datos sobre el segundo curso.

Tabla 5.26. Tabla de contingencia Contenidos conceptuales – Grado de asimilación (segundo curso)

Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Mixtura modal	0	0	8	5	0
Sexta napolitana	0	0	3	7	3
Acordes de sobretónica	0	0	4	7	2
Sextas aumentadas	1	0	5	6	1
Dominantes secundarias	0	0	3	7	3

Gráfico 5.71. Asimilación de contenidos conceptuales (segundo curso)



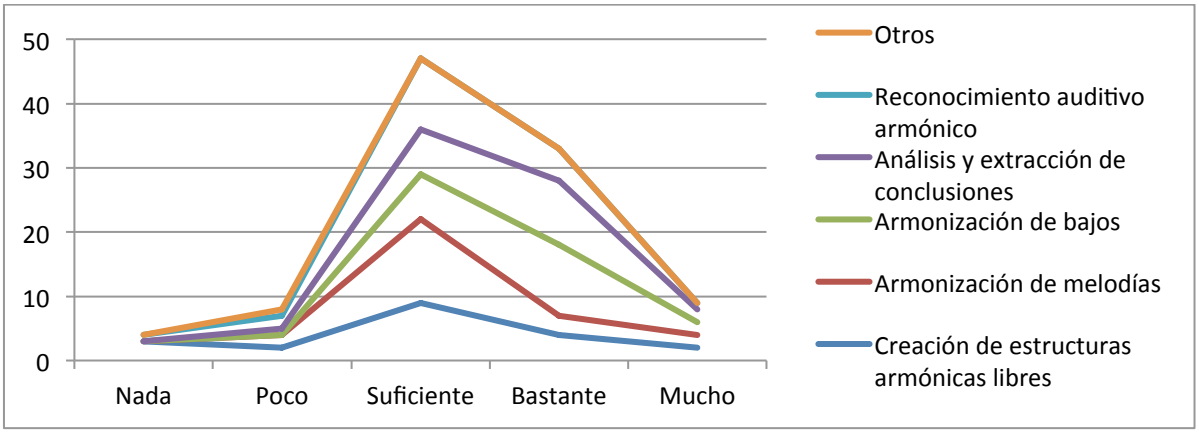
Los contenidos trabajados en ambos cursos han sido asimilados de forma similar.

En segundo lugar, exponemos los datos referidos a los contenidos procedimentales de ambos cursos (tabla 5.27 y gráfico 5.72).

Tabla 5.27. Tabla de contingencia Contenidos procedimentales – Grado de asimilación

Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Creación de estructuras armónicas libres	3	2	9	4	2
Armonización de melodías	0	2	13	3	2
Armonización de bajos	0	0	7	11	2
Análisis y extracción de conclusiones	0	1	7	10	2
Reconocimiento auditivo armónico	1	2	11	5	1
Otros	0	1	0	0	0

Gráfico 5.72. Asimilación de contenidos procedimentales



La asimilación satisfactoria de contenidos como la armonización de bajos, la armonización de melodías y la extracción de conclusiones a partir del análisis armónico es un buen dato, ya que significa la capacidad para realizar actividades menos dirigidas y más libres en las que es necesaria una mayor dosis de reflexión sobre el hecho armónico y, por consiguiente, una mayor madurez formativa. En este punto conviene señalar que se ha producido una cierta mejora en este aspecto, aunque, por otra parte, esto no tiene su reflejo en los exámenes realizados al final de este segundo trimestre (véase apartado 5.2.6.3). Se puede achacar la culpa de esto a la diferencia de criterio en la valoración hecha por el alumno y en la realizada por el profesor. En todo caso, habrá que seguir insistiendo en este tipo de contenidos.

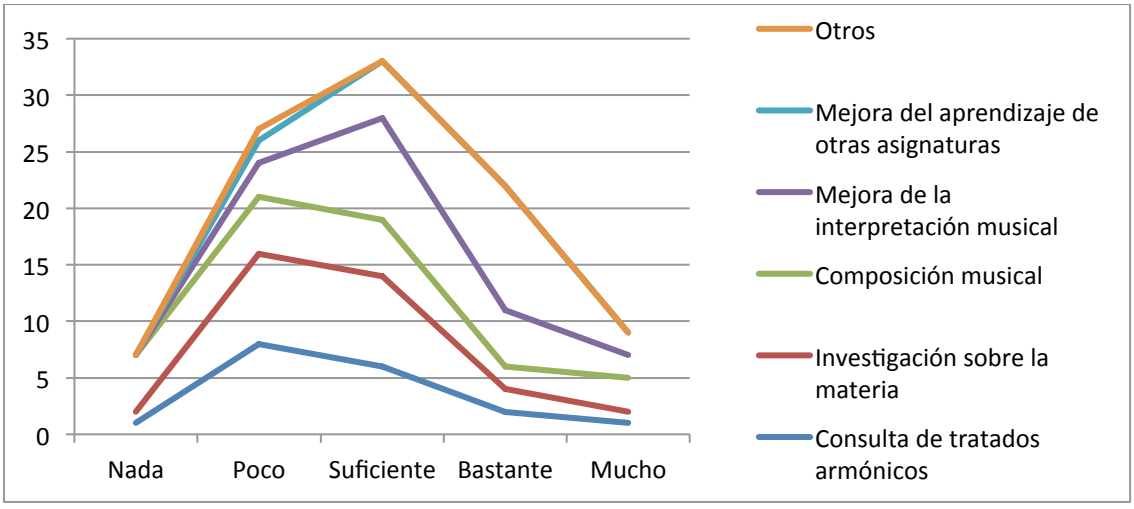
Finalmente, para acabar con este apartado, podemos consultar abajo los datos relativos a la asimilación de contenidos actitudinales durante los dos cursos de Armonía (tabla 5.28 y gráfico 5.73).

Puede observarse, como sucedía en el primer trimestre, aunque más ligero, un desplazamiento en el gráfico de líneas apiladas del principal punto de inflexión hacia la izquierda, es decir, hacia la calificación de poco o suficiente, en relación con las gráficas sobre contenidos conceptuales y procedimentales. Según se desprende de los datos, no parece que la creación musical sea un contenido desarrollado convenientemente a estas alturas del curso (segundo trimestre). Por el contrario, parece ser beneficioso el aprendizaje de esta asignatura para la asimilación de contenidos de otras asignaturas.

Tabla 5.28. Tabla de contingencia Contenidos procedimentales – Grado de asimilación

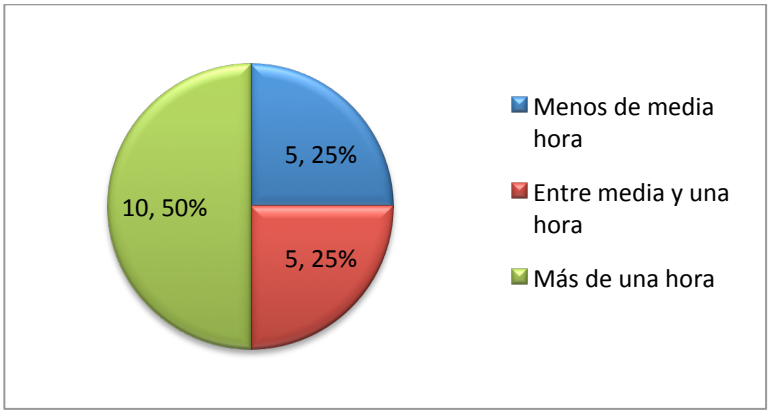
Contenidos armónicos	Grado de asimilación				
	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Consulta de tratados armónicos	1	8	6	2	1
Investigación sobre la materia	1	8	8	2	1
Composición musical	5	5	5	2	3
Mejora de la interpretación musical	0	3	9	5	2
Mejora del aprendizaje de otras asignaturas	0	2	5	11	2
Otros	0	1	0	0	0

Gráfico 5.73. Asimilación de contenidos actitudinales



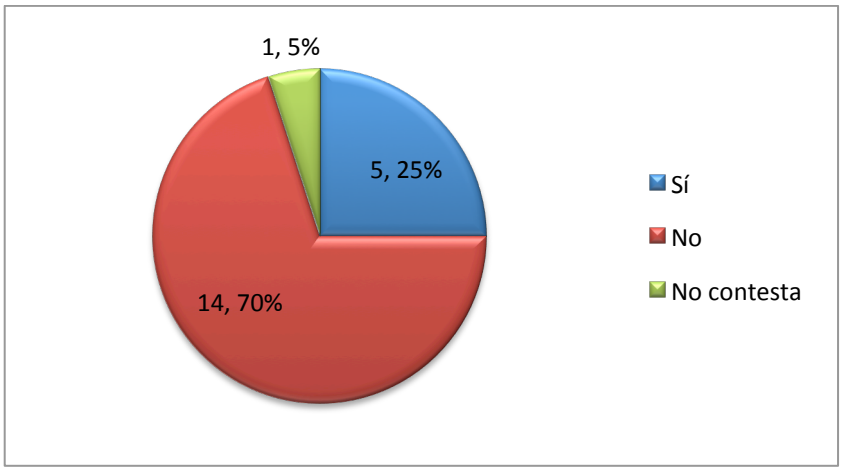
En otra sección de este apartado, se ha preguntado acerca del tiempo dedicado al estudio de esta asignatura (gráfica 5.74). El 25% de las narrativas (5) está relacionadas con una práctica diaria inferior a media hora, otro 25% a una práctica de entre media y una hora diaria, y el 50% (10) a una práctica superior a una hora.

Gráfico 5.74. Tiempo diario dedicado a la práctica armónica



Asimismo, se han recogido datos para saber si al alumno le parece suficiente el tiempo dedicado (gráfica 5.75). El 25% de las narrativas (5) responde afirmativamente a esta cuestión, el 70% (14) lo hace negativamente y el 5%(1) de las narrativas está relacionado con la ausencia de contestación.

Gráfico 5.75. ¿Resulta suficiente el tiempo dedicado a la práctica armónica?

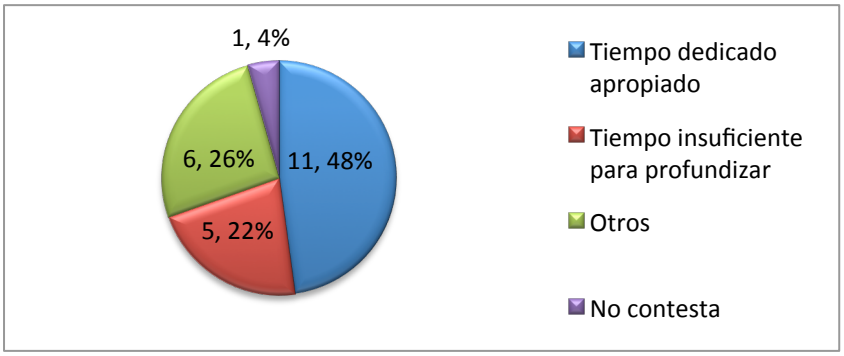


Además, los alumnos tuvieron que contestar a esta última pregunta, justificándola convenientemente (gráfico 5.76). El 47,83% de narrativas (11) da por bueno el tiempo dedicado a la asignatura, aunque, por otra parte, también reconoce que un aumento de la dedicación repercutiría directamente en la mejora de la formación armónica. El 21,74% (2),

sin embargo, afirma que el tiempo dedicado es el apropiado. El 54,55% (5) reconoce que con el tiempo dedicado apenas se profundiza en los conceptos. El resto de narrativas, de diversa índole, supone sólo el 26,09% (6) del total.

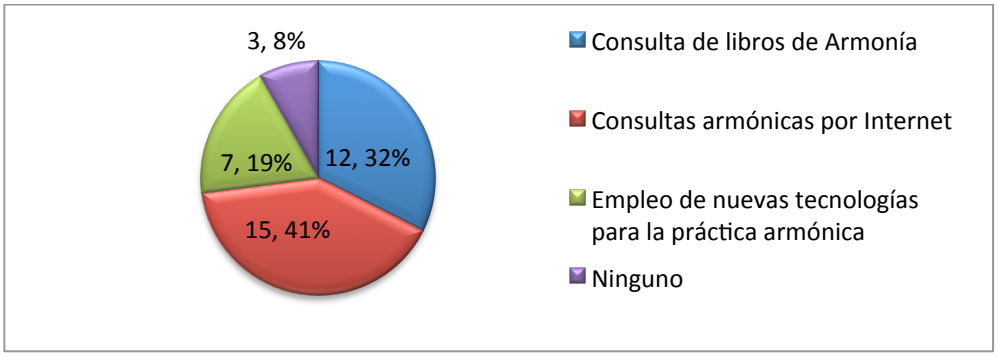
En este punto, no se entiende que el alumno haya afirmado anteriormente que los contenidos procedimentales y actitudinales han sido asimilados sólo de forma suficiente y que, al mismo tiempo, valore como apropiado el tiempo dedicado a esta materia. Según el que suscribe este trabajo, el alumno se conforma con poco a la hora de la verdad, a pesar de que valore como importante el aprendizaje de esta asignatura.

Gráfico 5.76. Justificación a la conveniencia del tiempo dedicado a la Armonía



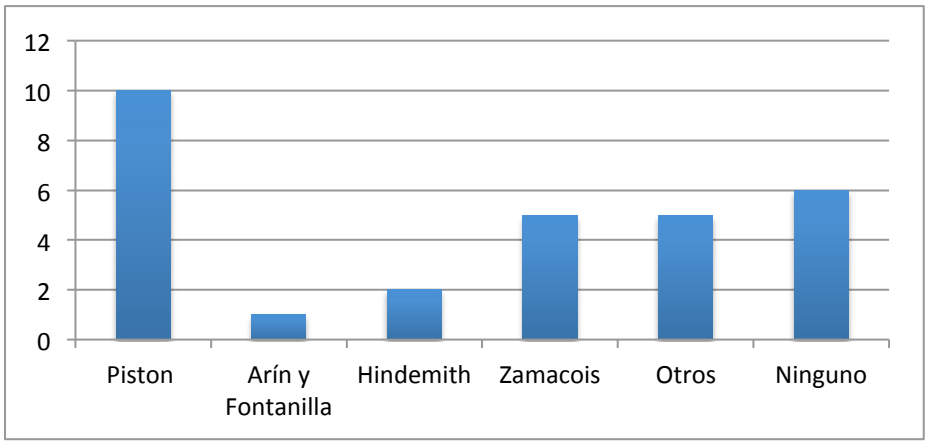
En este punto, el primer apartado se detiene a preguntar por ciertos hábitos (gráfico 5.77). El primero de ellos se refiere, precisamente, a conocer qué nuevas conductas han sido practicadas durante el segundo trimestre en relación a la asignatura. El 32,43% (12) menciona la consulta de libros de Armonía. Por otra parte, un 40,54% (15) está relacionado con la consulta armónica por medio de Internet y un 18,92% (7) con la utilización de las nuevas tecnologías para la realización de la práctica armónica. Tres narrativas (8,11%) afirman no haber adquirido ninguna conducta nueva.

Gráfico 5.77. Conductas adquiridas durante el segundo trimestre



Para acabar con este apartado y este apartado, se ha preguntado por los libros de Armonía empleados durante este trimestre. El 34,48% de narrativas (10) alude al libro de Piston, el 3,45% (1) al de Arín y Fontanilla, el 6,90% (2) al de Hindemith, el 17,24% (5) al de Zamacois y el 17,24% (5) a otros tratados. El 20,69% (6) no corresponde a ninguno. Los datos no reflejan cambios significativos respecto a los obtenidos en cuestionarios anteriores. Sí que puede notarse una baja en la consulta del tratado de Zamacois en beneficio, quizá, de otros.

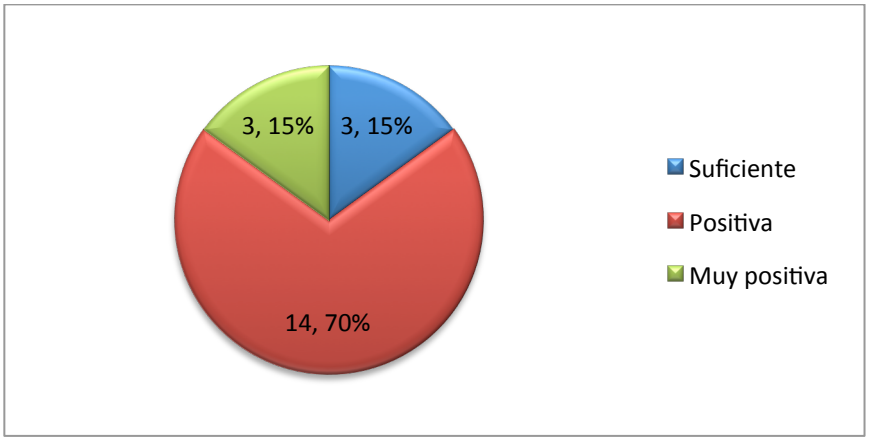
Gráfico 5.78. Tratados de armonía consultados durante el segundo trimestre



5.2.3.3 Cuestiones sobre la metodología empleada

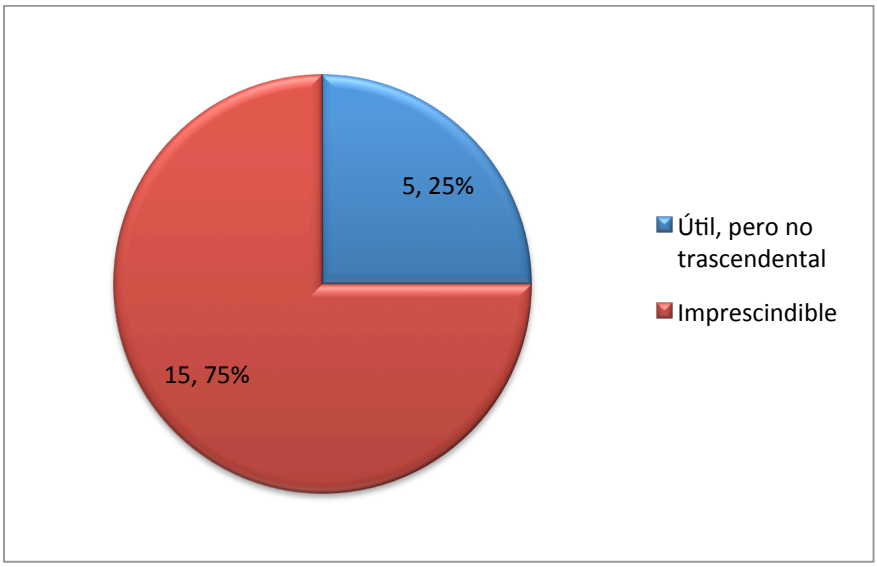
La primera pregunta de este apartado tiene por objeto conocer la valoración que el alumno asigna a la metodología empleada durante el segundo trimestre por el profesor (gráfico 5.79). El 70% de las narrativas (14) valora positivamente la metodología empleada, el 15% (3) la valora como suficiente y otro 15% (3) como muy positiva.

Gráfico 5.79. Valoración de la metodología aplicada en el segundo trimestre



Las siguientes preguntas del apartado ahondan en la valoración de cada una de las actividades realizadas durante el trimestre. La primera pregunta por la práctica del bajo cifrado (gráfico 5.80). El 25% de las narrativas (5) señala como útil, aunque no trascendental, esta práctica. El resto, el 75% (15), la califica de imprescindible.

Gráfico 5.80. Valoración de la práctica del bajo cifrado

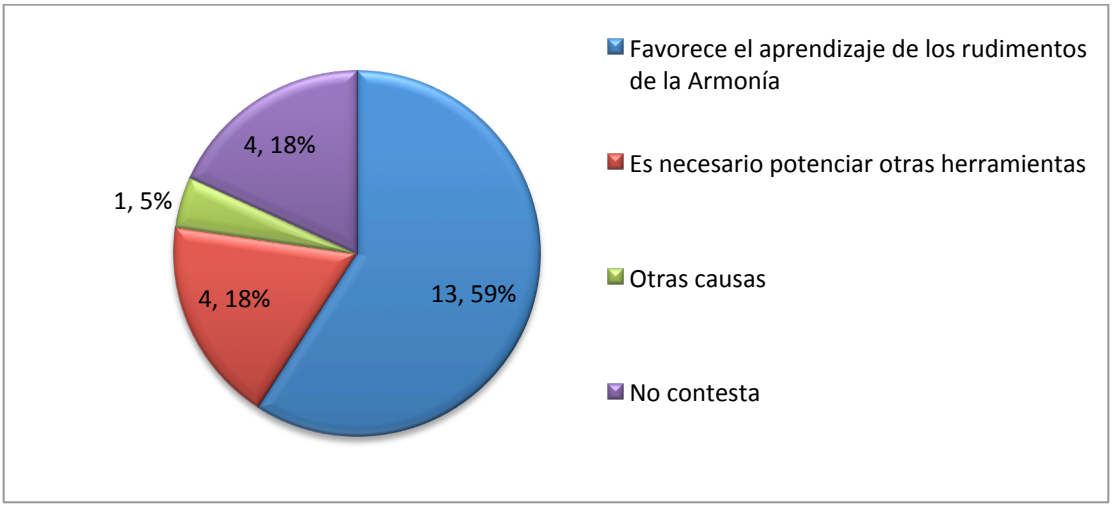


En cuanto a la justificación de tal valoración (tabla 5.29 y gráfico 5.81), la siguiente tabla nos ilustra al respecto. A pesar de practicar otro tipo de actividades, muchas de ella más interesantes desde un punto de vista pedagógico, el alumno sigue valorando la práctica del bajo cifrado como fundamental para el aprendizaje armónico.

Tabla 5.29. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causa de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Favorece el aprendizaje, especialmente de los rudimentos armónicos	13	59,09%
Es necesario potenciar otras herramientas	4	18,18%
Otras causas	1	4,55%
No contesta	4	18,18%

Gráfico 5.81. Causas de la valoración

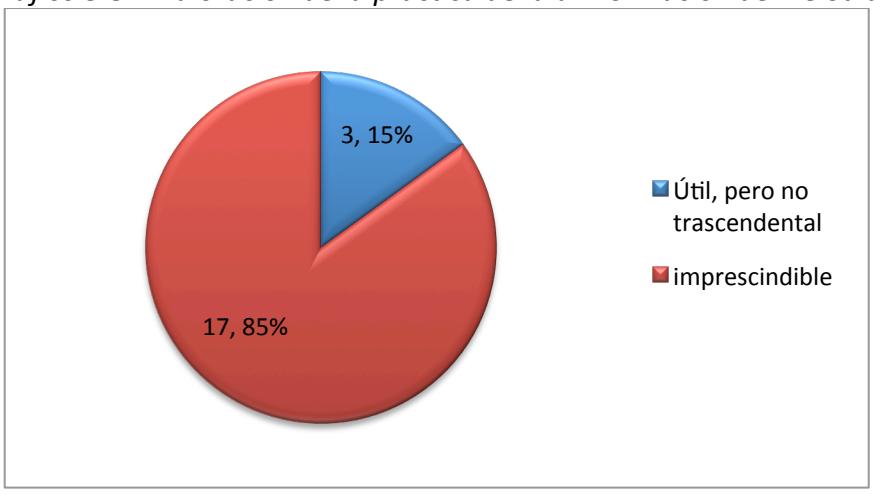


Para tener una muestra de las contestaciones dadas, se han seleccionado las siguientes narrativas sobre la primera causa.

> *«Es una buena herramienta, pues ayuda a desarrollar y mecanizar los procedimientos armónicos.» (Alumno 1S-08)*
>
> *«Me ayuda a fijar los conceptos. Considero que es una forma dirigida de aprender armonía.» (Alumno 2S-13)*

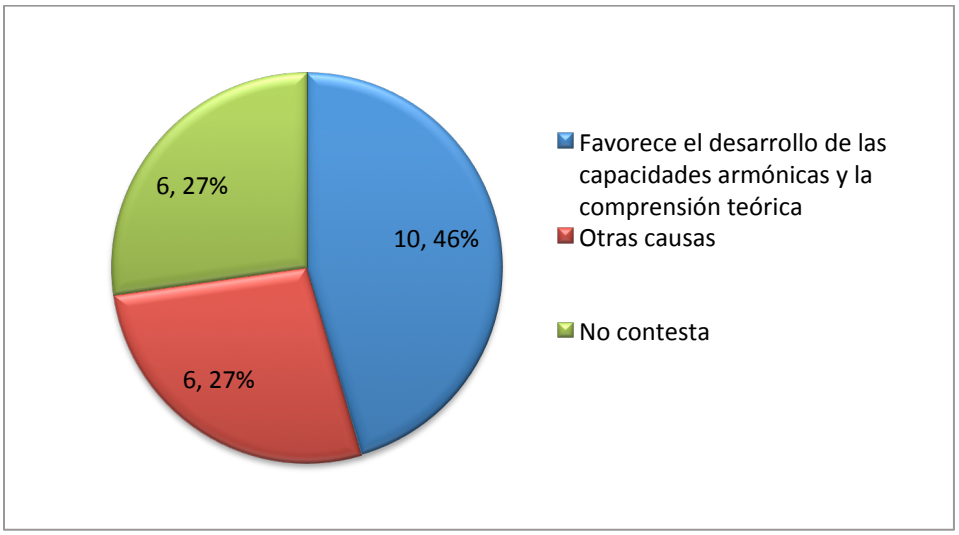
La siguiente pregunta pide al alumno una valoración sobre la práctica de armonizar melodías, bajos o ejercicios mixtos (bajo-tiple) (gráfico 5.82). El 15% de las narrativas (3) valora esta actividad como útil, aunque no trascendental, mientras que el 85% (17) la valora como imprescindible.

Gráfico 5.82. Valoración de la práctica de la armonización de melodías



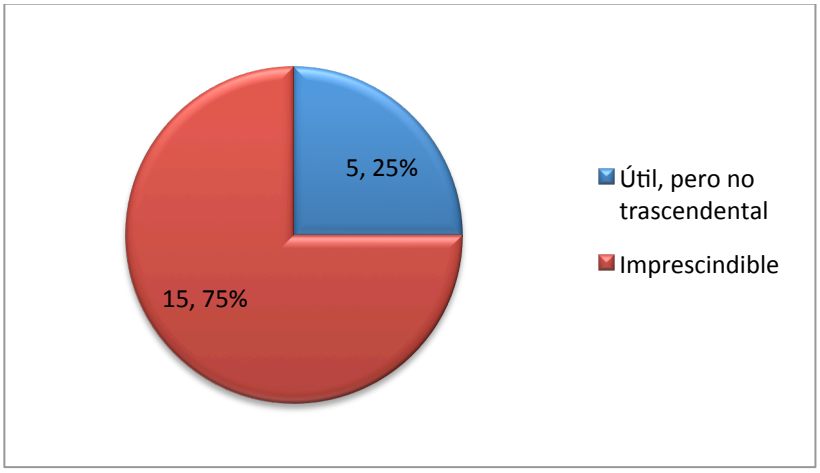
El 45,45% de las narrativas (10) señala, como razón de su valoración, su importancia para la comprensión de la teoría y el desarrollo de las capacidades armónicas (gráfico 5.83). El 27,27% (6) menciona diversas causas, como ayuda para la comprensión analítica o la mejora en la interpretación. Por último, el 27,27% (6) está relacionado con la ausencia de contestación. Es importante en este punto que el alumno no sólo conceda gran importancia a la práctica del bajo cifrado, sino a otras prácticas que pueden ayudarle en un grado más alto a asimilar los contenidos trabajados durante el curso de una forma significativa.

Gráfico 5.83. Causas de la valoración



La siguiente cuestión pregunta por el análisis armónico asistido por la audición de las obras a trabajar (gráfico 5.84). La inmensa mayoría de las narrativas (15) valora como imprescindible esta práctica (75%). El 25% (5) la considera útil, aunque no imprescindible.

Gráfico 5.84. Valoración de la práctica del análisis armónico

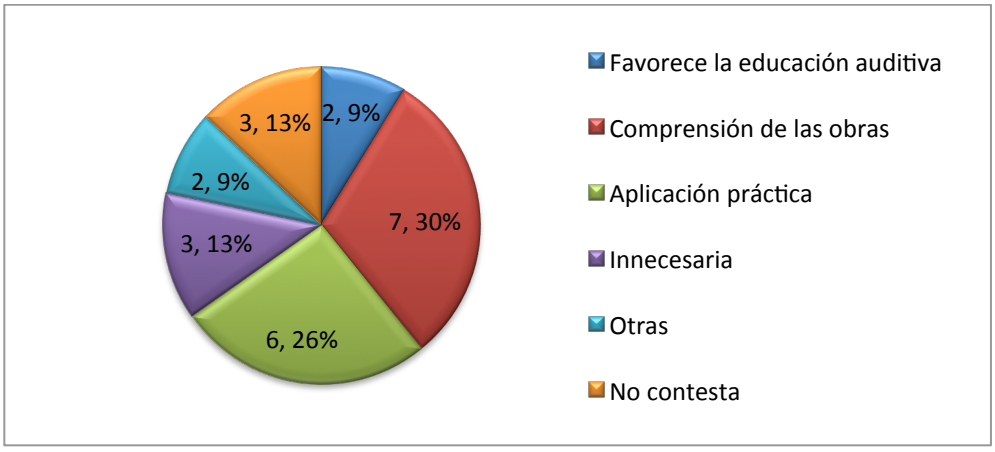


La tabla siguiente nos muestra las justificaciones dadas para la valoración anterior (tabla 5.30 y gráfico 5.85).

Tabla 5.30. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Favorece la educación auditiva	2	8,70%
Comprensión de las obras y sus lenguajes	7	30,43%
Aplicación práctica	6	26,09%
Innecesaria por la existencia de la Análisis	3	13,04%
Otras	2	8,70%
No contesta	3	13,04%

Gráfico 5.85. Causas de la valoración

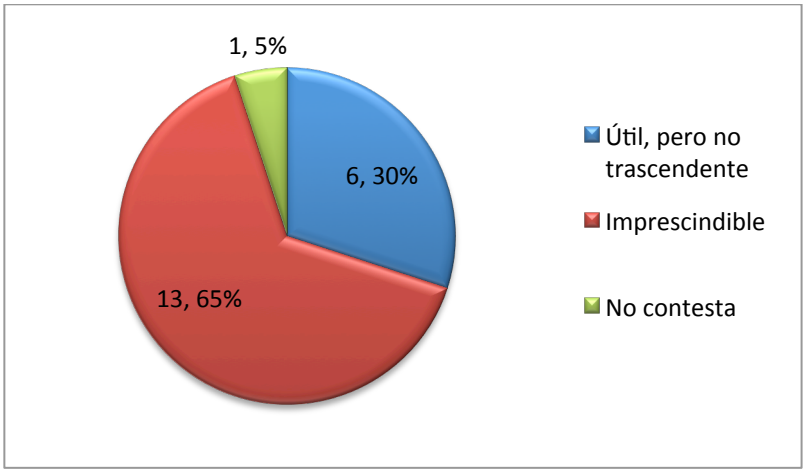


Se ha extraído la siguiente narrativa que defiende su uso, pues favorece la comprensión de las obras y, por tanto, también la interpretación.

> *«Es necesario conocer los procesos armónicos usados en cualquier partitura para una correcta interpretación.» (Alumno 2S-10)*

En cuanto a la realización de ejercicios creativos, el 30% de las narrativas (6) valora como útil, pero no trascendental, esta práctica. El 65% (13) la considera imprescindible. Sólo una narrativa (5%) no contesta a esta cuestión. De nuevo se obtiene un alto porcentaje de valoraciones positivas en cuanto a la práctica armónica mediante ejercicios creativos.

Gráfico 5.86. Valoración de los ejercicios creativos

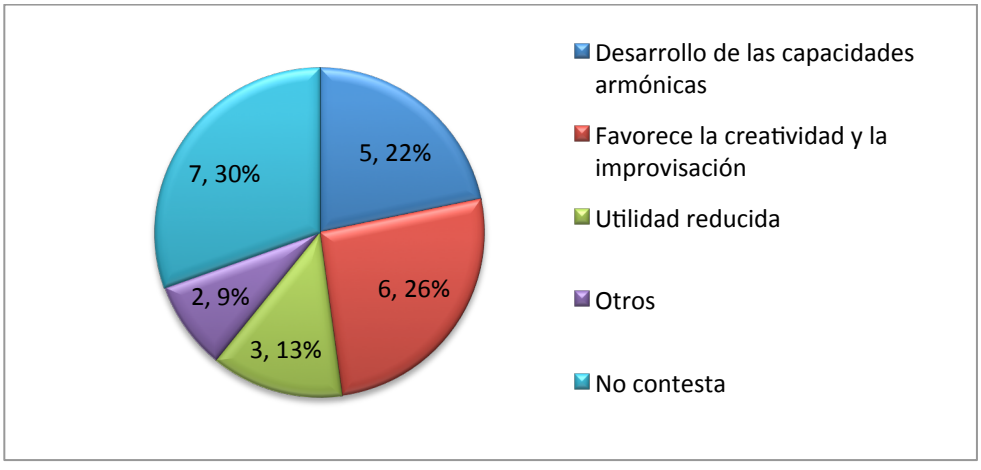


Esta otra tabla nos da las justificaciones esgrimidas en la valoración anterior (tabla 5.31 y gráfico 5.87).

Tabla 5.31. Tabla de contingencia Causa de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Desarrollo de las capacidades armónicas	5	21,74%
Favorece la creatividad y la improvisación	6	26,09%
Utilidad reducida	3	13,04%
Otros	2	8,70%
No contesta	7	30,43%

Gráfico 5.87. Causas de la valoración



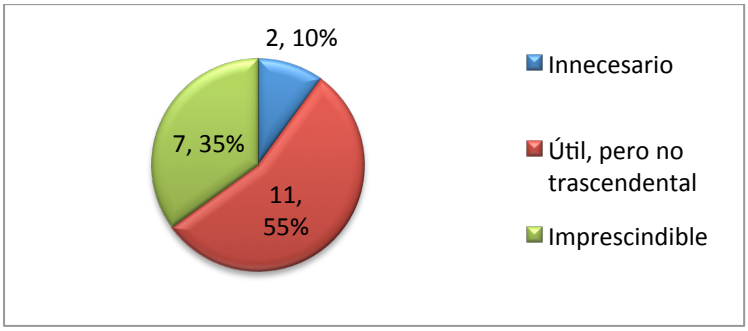
Las justificaciones más esgrimidas son aquellas que señalan la influencia positiva de estos ejercicios que tienen en el desarrollo de las capacidades armónicas.

> *«La armonía debe ser una materia que ayude a comprender internamente la música,* […]*.» (Alumno 1S-08)*

Como resumen, los alumnos califican de importante la realización de todas las actividades desglosadas anteriormente, lo que refuerza la aplicación de este modelo diseñado a partir de una rica variedad de actividades que sirvan para desarrollar las destrezas perseguidas.

A continuación pasa a valorarse la aplicación de las nuevas tecnologías como herramienta educativa (gráfico 5.88). El 55% de las narrativas (11) considera las nuevas tecnologías una herramienta útil, aunque no imprescindible. El 35% (7), sin embargo, las considera imprescindibles. Sólo un 10% (2) las califica de innecesarias.

Gráfico 5.88. Valoración de las nuevas tecnologías

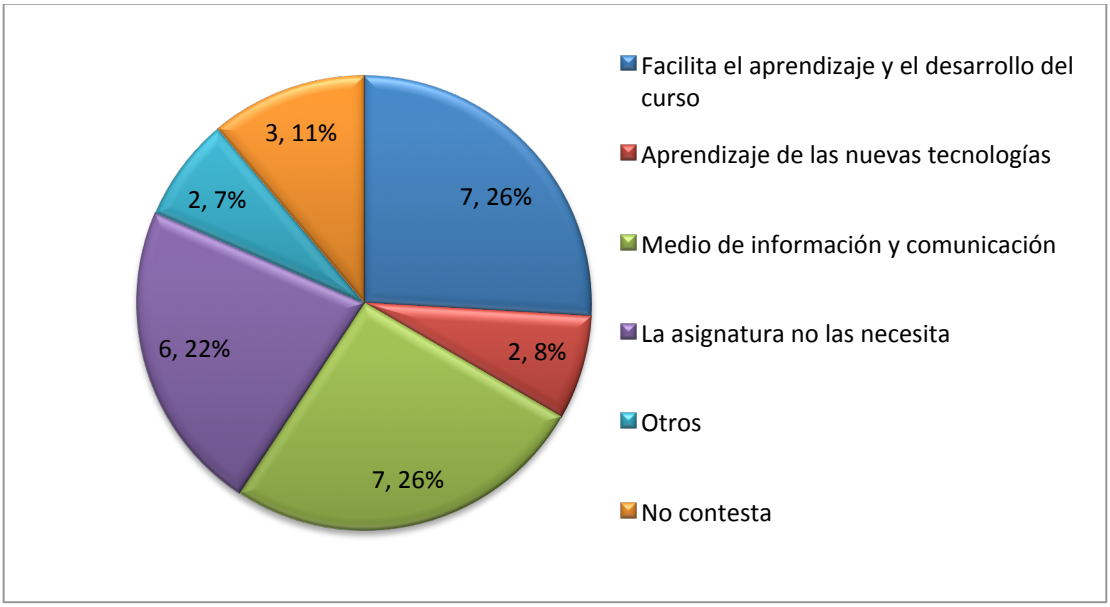


Respecto a la justificación de su valoración, la tabla siguiente nos desglosa los resultados convenientemente (tabla 5.32 y gráfico 5.89).

Tabla 5.32. Tabla de contingencia Causas de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Facilita el aprendizaje y el desarrollo del curso	7	25,93%
Aprendizaje de las nuevas tecnologías	2	7,41%
Medio de información y comunicación	7	25,93%
La asignatura no las necesita	6	22,22%
Otros	2	7,41%
No contesta	3	11,11%

Gráfico 5.89. Causas de la valoración



Parece que empiezan a diversificarse un poco más las respuestas. Resulta interesante que el alumno sea consciente del potencial que las nuevas tecnologías tienen como medio de información y no sólo de comunicación. Se ha extraído un ejemplo de narrativa asociada a la idea de que las nuevas tecnología como medio de información y comunicación suponen una herramienta potente.

> *«Las nuevas tecnologías son necesarias para buscar o contrastar información sin tener que perder mucho tiempo en ello.» (Alumno 2S-03)*

En este punto, el segundo apartado investiga sobre la valoración que el alumno otorga al profesor en sus distintas funciones y facetas (tabla 5.33 y gráfico 5.90).

La valoración en general que el alumno tiene del profesor es bastante positiva, especialmente en lo referido a la explicación de conceptos y resolución de dudas. El alumno se muestra algo más crítico respecto a la realización de ejercicios creativos. Este dato es un invitación para que el modelo propuesto conceda más importancia a este tipo de actividades.

Tabla 5.33. Tabla de contingencia Funciones del profesor – Valoración

Funciones del profesor	Grado de desarrollo				
	Muy Negativa	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy positiva
Planteamiento de la asignatura	0	0	2	13	5
Explicación de conceptos teóricos	0	1	1	10	8
Temporalización y secuenciación	0	0	2	15	3
Resolución de dudas	0	0	0	12	8
Relación con la realidad musical	0	0	4	14	2
Puesta en práctica con ejercicios creativos	0	3	5	10	2
Elección de actividades	0	0	4	13	3
Materiales usados	0	0	5	11	4
Equilibrio en la elección de las actividades	0	2	3	12	3
Corrección de ejercicios	0	0	2	10	8
Valoración del desarrollo del alumno	0	0	5	14	1
Adaptación personalizada	0	0	4	14	2

Gráfico 5.90. Valoración de las funciones ejercidas por el profesor (primera parte)

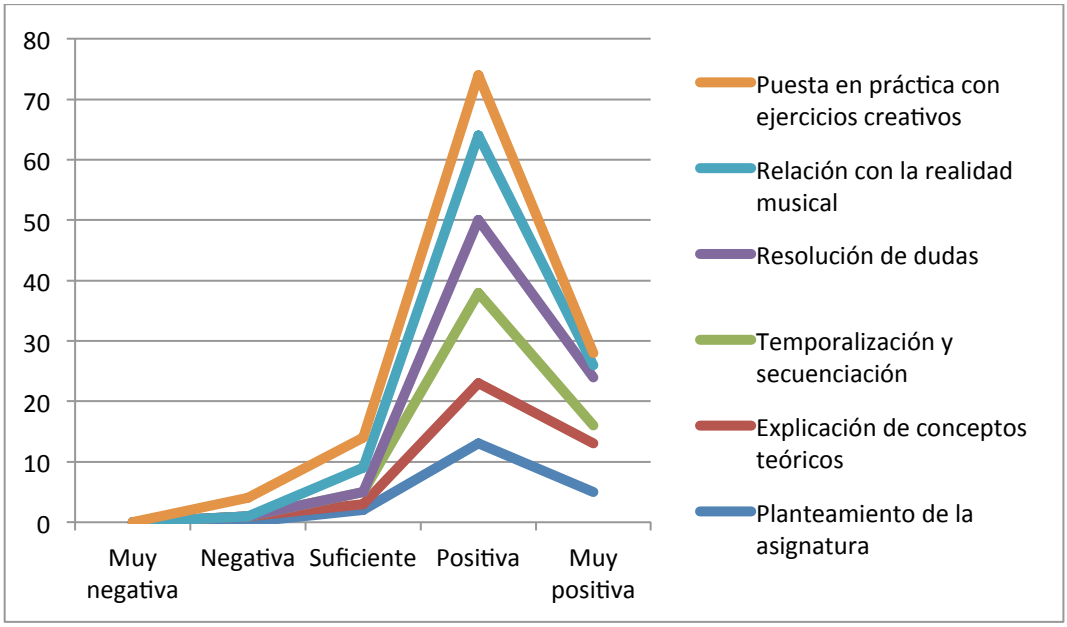
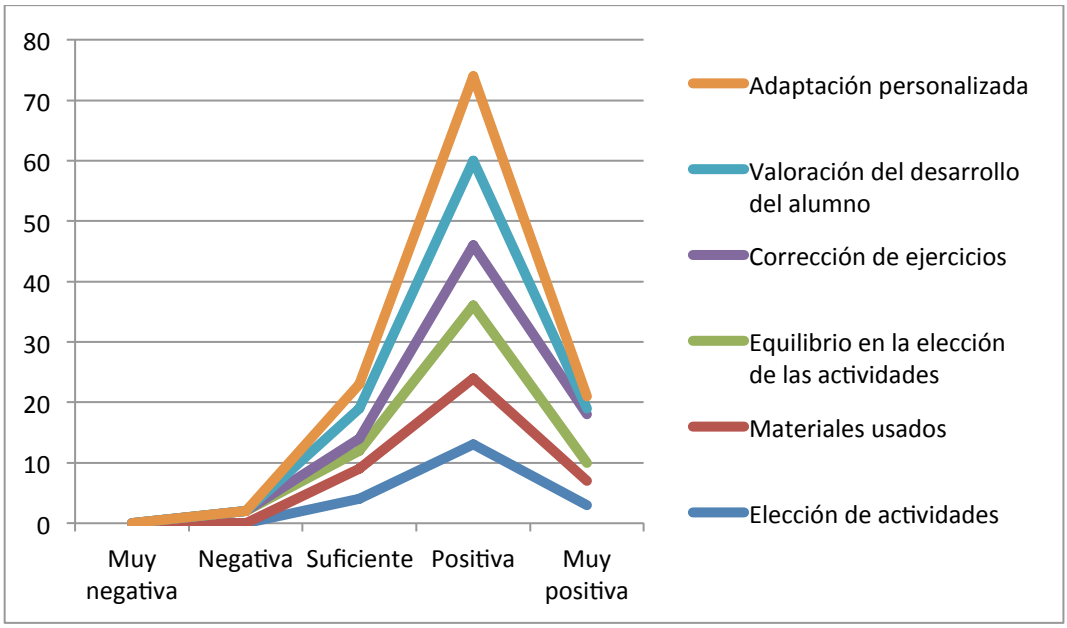


Gráfico 5.91. Valoración de las funciones ejercidas por el profesor (segunda parte)



5.2.4 Resultado del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso

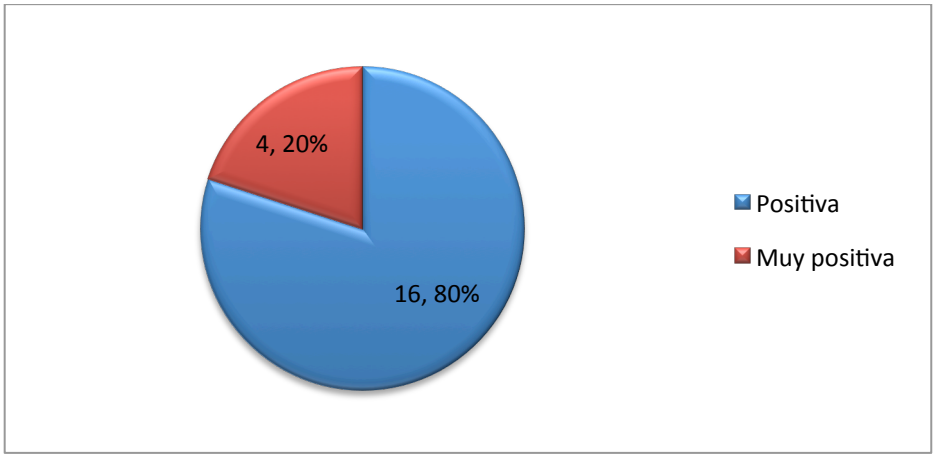
5.2.4.1 Datos poblacionales

Los datos expuestos en el apartado 5.2.1.1 siguen siendo válidos en esta ocasión, por lo que no es necesario volver a repetirlos en este punto.

5.2.4.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso

Este cuestionario está formado por un único apartado que nos informa sobre cómo valora el estudiante la formación armónica adquirida durante el curso 2010-11. Los datos obtenidos son los siguientes: dieciséis alumnos (80%) valoran el desarrollo de su formación armónica positivamente y cuatro (20%) muy positivamente (gráfico 5.92). La valoración final del alumno es realmente buena y de ello se deduce que el modelo propuesto ha sido de gran importancia para lograr estos resultados. En otras palabras, el alumno, desde el punto de visto del que suscribe esta investigación, nos invita a que dicho modelo vuelva a aplicarse. Esto no es óbice para que deban hacerse modificaciones y reajustes en su diseño.

Gráfico 5.92. Valoración de la formación armónica adquirida durante el curso 2010-11

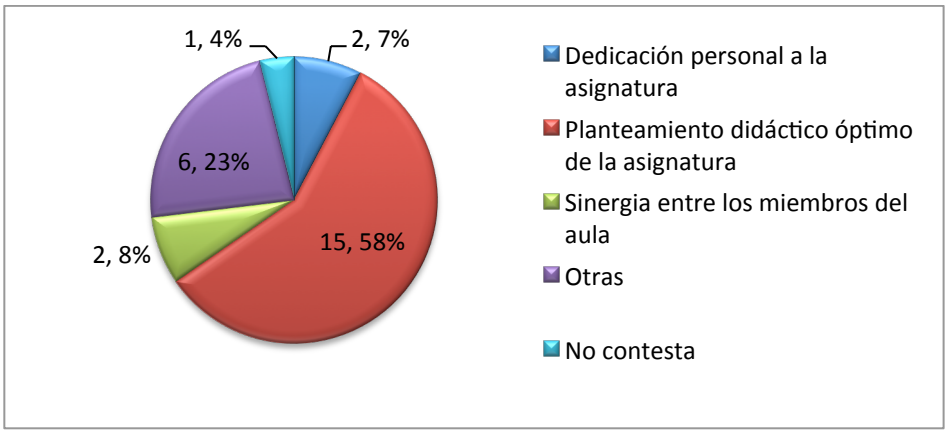


En cuanto a las causas esgrimidas para tal valoración, destacan las enumeradas en la siguiente tabla (tabla 5.34 y gráfico 5.93). Destaca sobremanera el planteamiento didáctico, es decir el mismo modelo, por encima de otras circunstancias ajenas a él.

Tabla 5.34. Tabla de contingencia Causas de la valoración - Número de narrativas y porcentaje

Causas de la valoración	Número de narrativas	Porcentaje
Dedicación personal a la asignatura	2	7,69%
Planteamiento didáctico óptimo de la asignatura	15	57,69%
Sinergia entre los miembros del aula	2	7,69%
Otras	6	23,08%
No contesta	1	3,85%

Gráfico 5.93. Causas de la valoración



Para ilustrar mejor este apartado, se exponen a continuación algunas de las narrativas de las causas más citadas.

Sobre la segunda causa el alumno 1S-01 afirma que:

> *«Mi base armónica es buena gracias al planteamiento de las clases, los buenos apuntes, las clases con pocos y buenos alumnos, etc.»*

En cuanto a otras causas, se ha seleccionado la del alumno 2S-09 que afirma que:

> *«Muchos de los contenidos aprendidos me han servido en otras asignaturas.»*

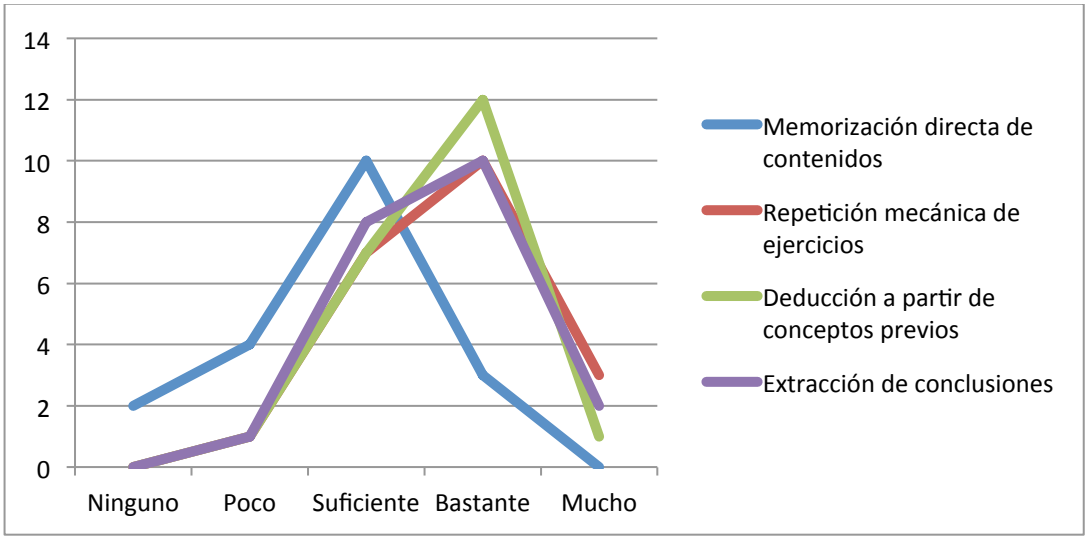
Siguiendo con la formación armónica, se ha investigado acerca de la importancia que han tenido en el aprendizaje las diversas formas de asimilación que se enumeran en la siguiente tabla (tabla 5.35).

Tabla 5.35. Tabla de contingencia Formas de asimilación - Grado de desarrollo

Formas de asimilación	**Grado de desarrollo**				
	Ninguno	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Memorización directa de contenidos	2	4	10	3	0
Repetición mecánica de ejercicios	0	1	7	10	3
Deducción a partir de conceptos previos	0	1	7	12	1
Extracción de conclusiones tras la observación y el contacto directo con la música	0	1	8	10	2

Los gráficos de líneas nos ayudan a visualizar la relevancia que cada forma de asimilación ha tenido en el aprendizaje de esta asignatura (gráfico 5.94). Es curioso ver como la memorización directa de contenidos pierde importancia en la asimilación armónica, mientras que destacan por importancia la deducción a partir de conceptos previos (otro de los objetivos del modelo propuesto). Aún así, el alumno sigue usando la repetición mecánica de ejercicios para aprender particularmente contenidos de tipo procedimental.

Gráfico 5.94. Relevancia de las formas de asimilación en el aprendizaje



En cuanto a los contenidos tratados, se le ha cuestionado al alumnado acerca de aquellos que mejor ha asimilado y retenido a lo largo del curso. Los resultados se desglosan en la siguiente tabla (tabla 5.36).

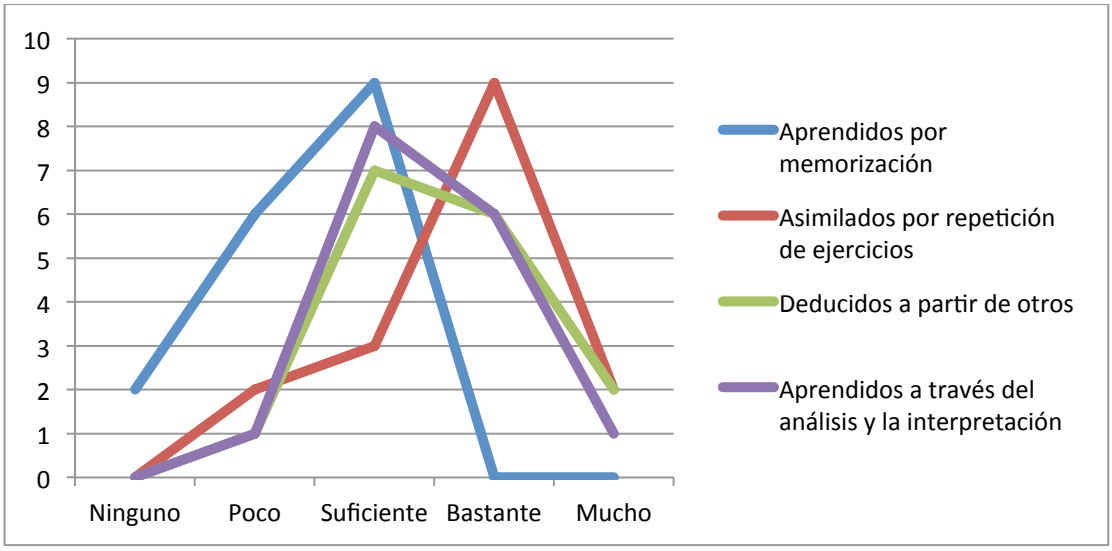
Tabla 5.36. Tabla de contingencia Tipos de contenidos – Grado de asimilación y retención

Tipos de contenidos	**Grado de asimilación y retención**				
	Ninguno	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Aprendidos por simple memorización	2	6	9	0	0
Asimilados por repetición de ejercicios	0	2	3	9	2
Deducidos a partir de otros conocidos	0	1	7	6	2
Aprendidos a través del análisis y la Interpretación	0	1	8	6	1

A continuación, también se emplea una gráfica de líneas (gráfico 5.95) para visualizar mejor los resultados obtenidos. Los resultados de esta tabla están en consonancia con los de la pregunta anterior. Por tanto, parece lógico que los contenidos mejor asimilados son los aprendidos por deducción y extracción de conclusiones tras el análisis de obras. Asimismo, los contenidos aprendidos por repetición de ejercicios también obtienen un grado de

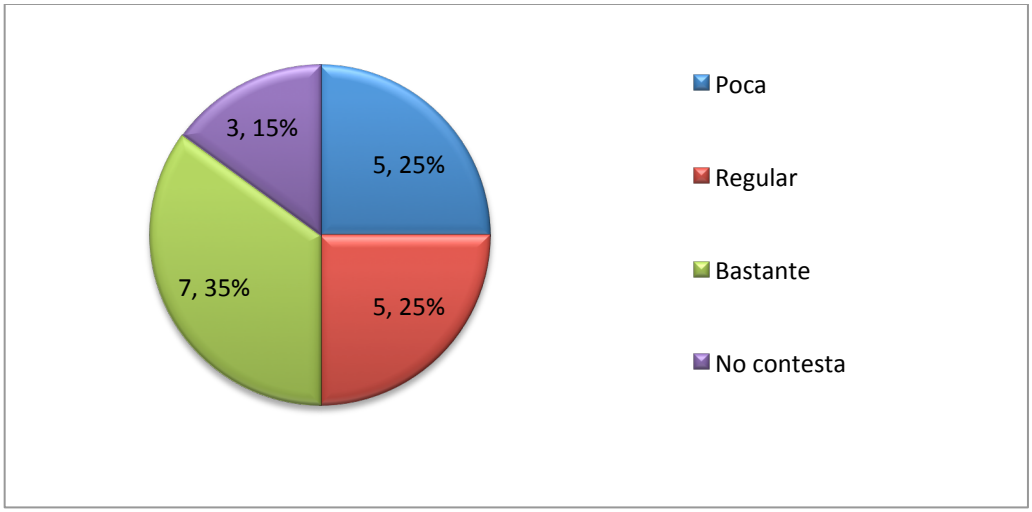
asimilación bastante alto. Menos influencia han tenido aquellos que fueron aprendidos por simple memorización.

Gráfico 5.95. Grado de asimilación de los distintos tipos de contenidos



A continuación, se estudia la influencia que han tenido otras asignaturas en el aprendizaje de la asignatura de Armonía (gráfico 5.96). El 25% de las narrativas (5) señala la poca influencia de otras asignaturas en el aprendizaje de ésta, otro 25% afirma que regular, y, por último, el 35% (7) le asigna bastante influencia. El 15% (3) está relacionado con la ausencia de contestación.

Gráfico 5.96. Influencia de otras asignaturas en el aprendizaje armónico

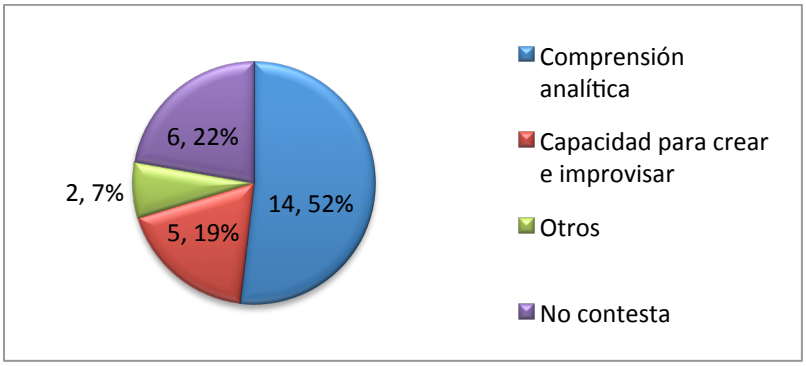


Por otra parte, se ha querido saber de qué manera se ha mostrado dicha influencia en el aprendizaje armónico. La tabla (5.37) y el gráfico (5.97) siguientes nos informan sobre esto.

Tabla 5.37. Modo en el que se revela la influencia de otras asignaturas en el aprendizaje armónico

Modo	Número de narrativas	Porcentaje
En la comprensión analítica	14	51,85%
En la capacidad para crear e improvisar	5	18,52%
Otros	2	7,41%
No contesta	6	22,22%

Gráfico 5.97. Modo en el que se revela la influencia de otras asignaturas en el aprendizaje armónico



Estos resultados son los esperados, ya que el análisis de las obras a tocar por el alumno implica la utilización de los recursos enseñados en la asignatura de Armonía. Es en este punto donde el alumno observa una mayor practicidad en lo que ha aprendido en dicha asignatura. Asimismo, la utilización de dichos conceptos en otros ámbitos parece reforzar su interiorización y su manejo. Como muestra de tal influencia, se citan las siguientes narrativas.

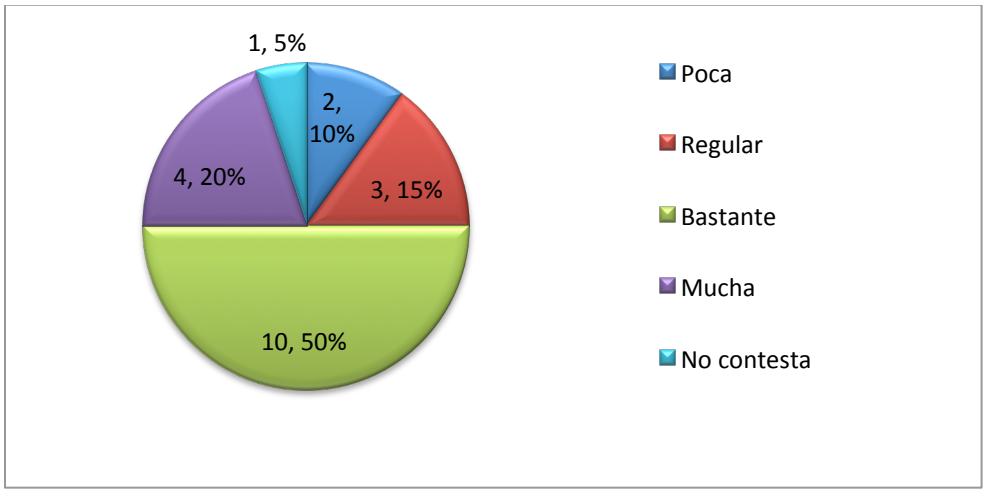
> *«Al estar la armonía vinculada a otras asignaturas, como en el caso del análisis, es necesario su dominio.» (Alumno 1S-08)*

> *«En las clases de Análisis, Historia de la Música e instrumento se han analizado procesos armónicos que me han ayudado en la asimilación de los contenidos armónicos.» (Alumno 2S-10)*

También resulta interesante saber cuál ha sido la influencia de la asignatura de Armonía en el aprendizaje de otras asignaturas. Los resultados obtenidos se desglosan en la tabla y los gráficos siguientes (tabla 5.38 y gráfico 5.98).

El 10% de las narrativas (2) señala la poca influencia de la Armonía en el aprendizaje de otras asignaturas, el 15% (3) afirma que regular, el 50% (10) le asigna bastante influencia y, finalmente, el 20% (4) apunta que mucha. Una narrativa (5%) está relacionada con la ausencia de contestación. Resulta positivo que haya una interacción beneficiosa entre la Armonía y el resto de asignaturas, es otra manera de fomentar el aprendizaje significativo fuera de nuestra asignatura. Esto resultados eran de esperar a tenor de lo hallado en la cuestión anterior.

Gráfico 5.98. Influencia de la Armonía en el aprendizaje de otras asignaturas

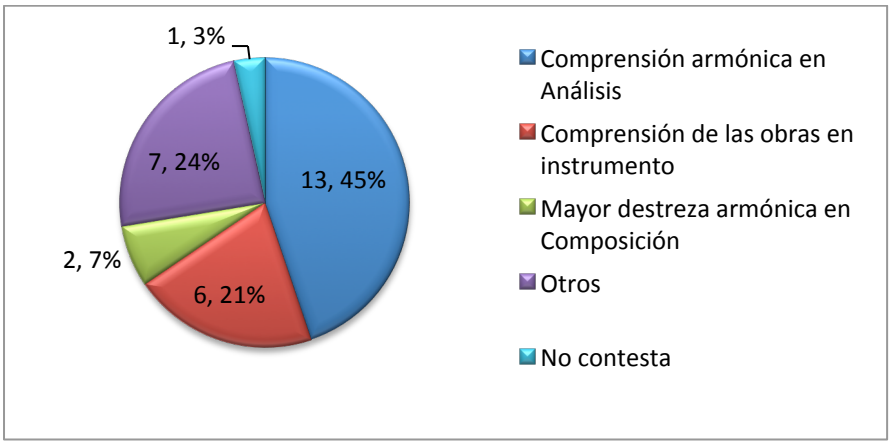


Para completar la información sobre este asunto, es interesante saber cómo se manifiesta dicha influencia. Destaca su influencia en la comprensión armónica de las obras interpretadas o analizadas en la asignatura de Análisis. Los datos obtenidos son los siguientes (tabla 5.38 y gráfico 5.99).

Tabla 5.38. Modo en el que se revela la influencia de la Armonía en el aprendizaje de otras asignaturas

Modo	Número de narrativas	Porcentaje
Comprensión armónica en Análisis	13	44,83%
Comprensión de las obras en instrumento	6	20,69%
Mayor destreza armónica en Composición	2	6,91%
Otros	7	24,14%
No contesta	1	3,45%

Gráfico 5.99. Modo en el que se revela la influencia de la Armonía en el aprendizaje de otras asignaturas



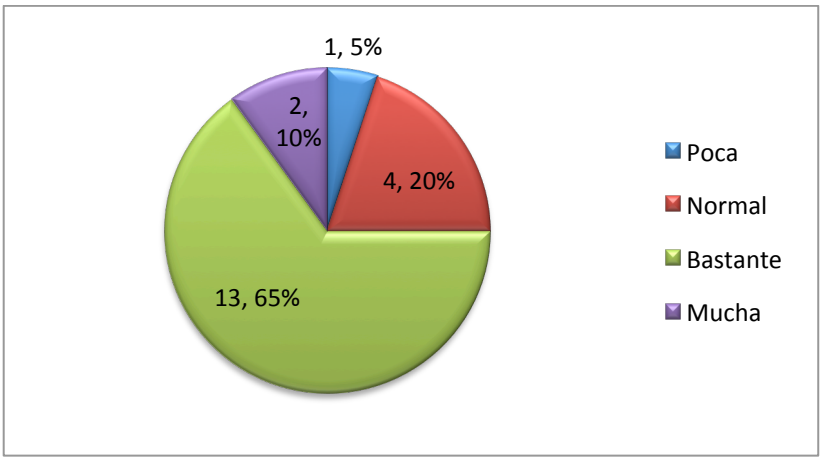
Como muestra de tal influencia, se citan las siguientes narrativas.

> *«Gracias a la armonía, me ha ido mejor en la asignatura de Análisis.» (Alumno 1S-02)*

> *«Ha sido realmente útil* [cursar Armonía]*, especialmente, en otras asignaturas, como Análisis o Composición.» (Alumno 2S-02)*

El objetivo de la siguiente parte es conocer la repercusión que ha tenido la motivación de cada alumno en el aprendizaje de esta asignatura (gráfico 5.100). Trece narrativas (65%) señalan que la motivación personal influyó bastante en el aprendizaje, cuatro (20%) de forma normal y dos (10%) de manera muy importante. Tan sólo una narrativa (5%) le asigna poca influencia.

Gráfico 5.100. Repercusión de la motivación en el aprendizaje de Armonía



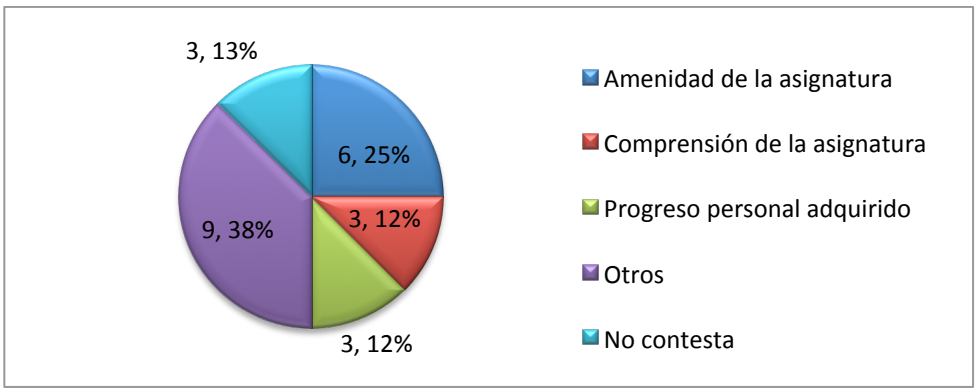
Tres cuartas partes de las narrativas le conceden a la motivación una alta repercusión, valoración que coincide con la del que suscribe esta tesis. De hecho, el doctorando entiende que la influencia de la motivación en la enseñanza es un aspecto interesante a investigar, así como el diseño de estrategias conducentes a su potenciación para que aumente la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las razones que han esgrimido los alumnos son las que se desglosan en la siguiente tabla (tabla 5.39 y gráfico 5.101). Los resultados obtenidos son muy variados, lo que es bueno, ya que cuantas más sean las causas que estimulen la motivación personal, más se favorecerá el aprendizaje de esta asignatura.

Tabla 5.39. Modo en el que se revela la influencia de la motivación personal en el aprendizaje de Armonía

Modo	Número de narrativas	Porcentaje
Amenidad y dinamismo de la asignatura	6	25%
Comprensión de otras asignaturas	3	12,5%
Progreso personal adquirido	3	12,5%
Otros	9	37,5%
No contesta	3	12,5%

Gráfico 5.101. Modo en el que se revela la influencia de la motivación personal en el aprendizaje de Armonía



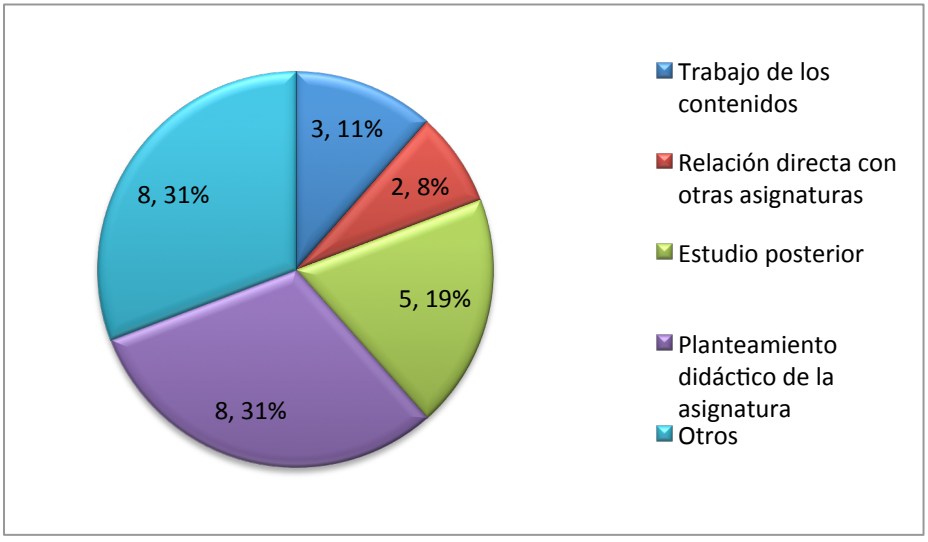
Otra cuestión investigada es la de la perdurabilidad de lo aprendido durante el curso (tabla 5.40 y gráfico 5.102). Diecinueve narrativas (95%) afirman que lo aprendido en Armonía perdurará con el paso del tiempo, mientras que sólo una (5%) está relacionada con la ausencia de contestación.

Los alumnos justifican su respuesta prácticamente unánime del modo descrito en la siguiente tabla. Vuelve a incidirse mayoritariamente en el planteamiento de la asignatura. Conviene recordar que uno de los principales objetivos del modelo basado en el aprendizaje significativo es, de hecho, la perdurabilidad de lo aprendido en virtud de una asimilación no arbitraria. Los datos obtenidos tras esta cuestión invitan al optimismo.

Tabla 5.40. Motivos por los que el aprendizaje armónico perdurará con el paso del tiempo

Motivos	Número de narrativas	Porcentaje
Trabajo en profundidad de los contenidos	3	11,54%
Relación directa con otras asignaturas	2	7,69%
Continuidad posterior de su estudio	5	19,23%
Planteamiento didáctico de la asignatura	8	30,77%
Otros	8	30,77%

Gráfico 5.102. Motivos por los que el aprendizaje armónico perdurará con el paso del tiempo



En referencia a la perdurabilidad gracias a la comprensión de los contenidos enseñados durante el curso, se pueden citar las siguientes narrativas.

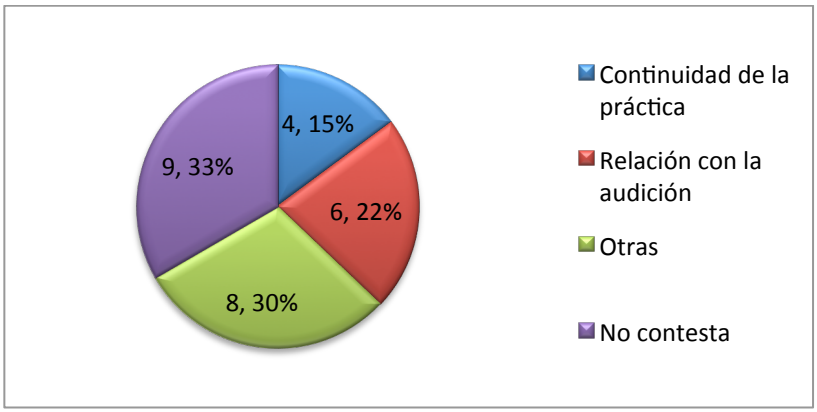
> *«Cuando aprendes a hacer una cosa bien y la entiendes, no se te olvida nunca.» (Alumno 1S-03)*

«Porque los fundamentos armónicos se basan en principios lógicos difíciles de olvidar, como, por ejemplo, los factores rebajados de un acorde deben resolver según su tendencia natural a descender.» (Alumno 2S-02)

Para acabar con este cuestionario, se le pidió al alumnado que realizara sugerencias que pudieran mejorar el aprendizaje en Armonía (gráfico 5.103).

Seis narrativas (22,22%) sugieren relacionar la práctica escrita con su audición. Cuatro narrativas (14,81%) apoyan la idea de seguir practicando después de la finalización del curso. El resto de narrativas, ocho (29,63%), tiene que ver con otras sugerencias, entre las que están la realización de más análisis o el aumento de ejercicios colectivos. Nueve narrativas (33,33%) están relacionadas con la ausencia de contestación.

Gráfico 5.103. Sugerencias para la mejora del aprendizaje



5.2.5 Análisis del diario de clase

Como se comentó en el apartado 4.5.5, el diario de clase recoge la experiencia docente de todo el curso académico estudiado desde la perspectiva del que suscribe como profesor. El diario se estructura a partir de grupos de alumnos según el curso y la asignatura. Cada grupo a su vez se divide en apartados relacionados con la asistencia a clase, la corrección de los trabajos de casa, la actividad de clase y los ejercicios mandados como deberes.

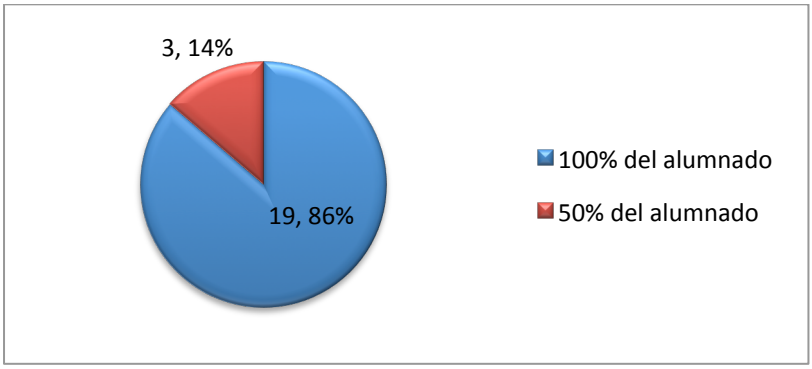
5.2.5.1 Datos poblacionales

Los datos expuestos en el apartado 5.2.1.1 siguen siendo válidos en esta ocasión, por lo que no es necesario volver a repetirlos en este punto.

5.2.5.2 Grupo 1: Primero de Armonía (especialidad Composición)

El primer grupo estuvo formado por los dos únicos alumnos matriculados en esta especialidad. Los datos sobre asistencia anual son los siguientes: 19 narrativas (86,36%) señalan una asistencia completa de la clase y sólo tres de la mitad (13,64%) (gráfico 5.104).

Gráfico 5.104. Asistencia anual 1º de Armonía (especialidad Composición)



El segundo apartado desglosa las reflexiones realizadas sobre la corrección de ejercicios. La siguiente tabla muestra los resultados en función del tipo de narrativa. La gráfica de líneas muestra la distribución de las narrativas por meses (tabla 5.41 y gráficos 5.105 y 5.106).

El gráfico obtenido nos muestra una caída a partir del mes de marzo de las valoraciones positivas a favor de las negativas. Este hecho sólo explicarse como la consecuencia directa de aumento en la dedicación de otras asignaturas de mayor envergadura, como Composición, en detrimento de Armonía. Igualmente, es importante señalar que este grupo, a lo largo de todo el curso, ha dado señales continuas de falta de motivación por la asignatura, lo que contribuye a agravar la situación aún más si cabe.

Tabla 5.41. Tabla de contingencia Valoración de las correcciones - Número de narrativas y porcentaje

Valoración de las correcciones	Número de narrativas	Porcentaje
No hubo corrección ese día	14	27,45%
Ejercicios correctos, motivación, etc.	8	15,69%
Ejercicios incorrectos, desmotivación, etc.	15	29,41%
Observación de estancamiento significativo	6	11,76%
Observación de progreso significativo	1	1,96%
Observaciones varias	7	13,73%

Gráfico 5.105. Valoración de las correcciones
1º de Armonía (especialidad Composición)

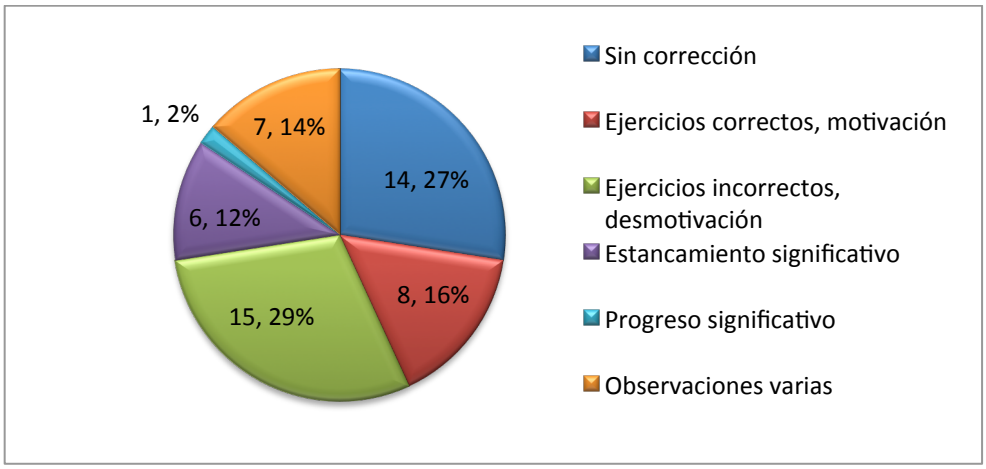
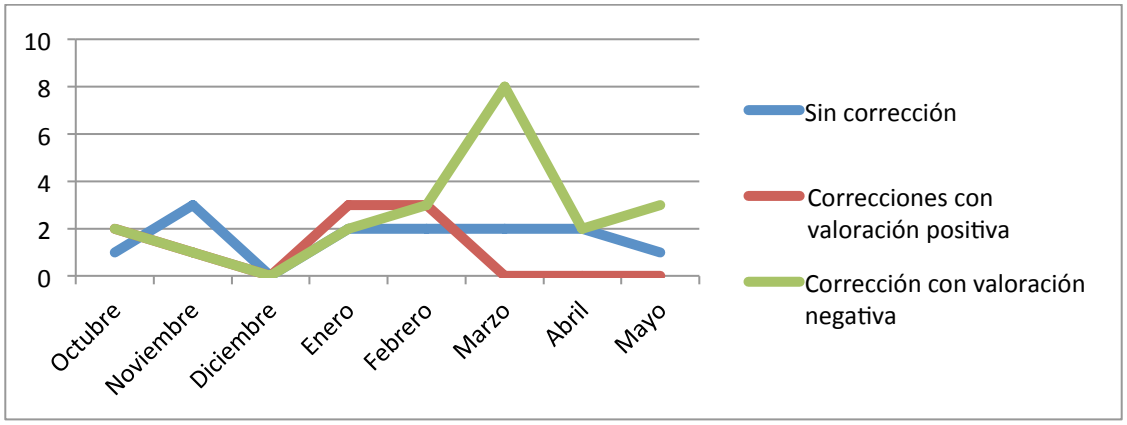


Gráfico 5.106. Distribución temporal de las valoraciones



Para ilustrar estos datos, nada mejor que citar alguna de las narrativas incluidas en el diario de clase. La mayor parte de las narrativas se refiere a la ausencia de ejercicios a corregir o una valoración negativa, lo que denota un trabajo insuficiente de la asignatura.

Sobre la falta de motivación o la incorrección de los ejercicios realizados, se han extraído las siguientes narrativas.

> *«Por otra parte, es la enésima vez que tengo que advertir de la necesidad de cumplir con los trabajos de casa, a la vez que la de traer los materiales de aplicación en clase.» (Sesión 20110111)*

> *«Resulta curioso ver que en la asignatura de Composición* [en relación a uno de los alumnos] *se produzcan altibajos, es decir, que o bien no haga nada, o bien los*

traiga bien acabados. De ello, se deduce que las ganas y la motivación juegan un alto papel en su caso. En Armonía, no le veo lo suficientemente motivado. Da la sensación de estar en stand by*, y que con superar el curso le basta.» (Sesión 20110329)*

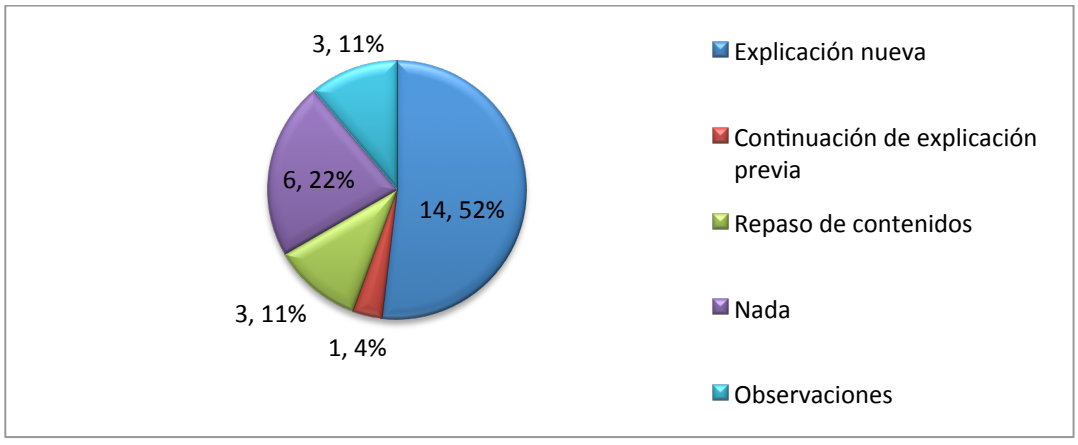
«Definitivamente, esto supondrá una bajada de las notas finales. Resulta curioso observar que donde más se ha fallado es en el cumplimiento de contenidos actitudinales.» (Sesión 20110503)

En cuanto a la actividad realizada durante el transcurso del curso, se muestran dos tablas (5.42 y 5.43) y sus gráficos correspondientes (gráficos 5.107 y 5.108). La primera de ellas (tabla 5.42) se refiere a la actividad previa a la realización de ejercicios y relacionada con la explicación de contenidos, su repaso, etc. La segunda de ellas (tabla 5.43) nos informa acerca del tipo de actividad realizada entre todos los miembros de la clase después de la actividad previa.

Tabla 5.42. Tabla de contingencia Actividad previa - Número de narrativas y porcentaje

Actividades previas	Número de narrativas	Porcentaje
Explicación de nuevos contenidos	14	51,85%
Continuación de una explicación en otra sesión	1	3,70%
Repaso de contenidos	3	11,11%
Ausencia de explicación o repaso	6	22,22%
Observaciones varias	3	11,11%

Gráfico 5.107. Actividades previas

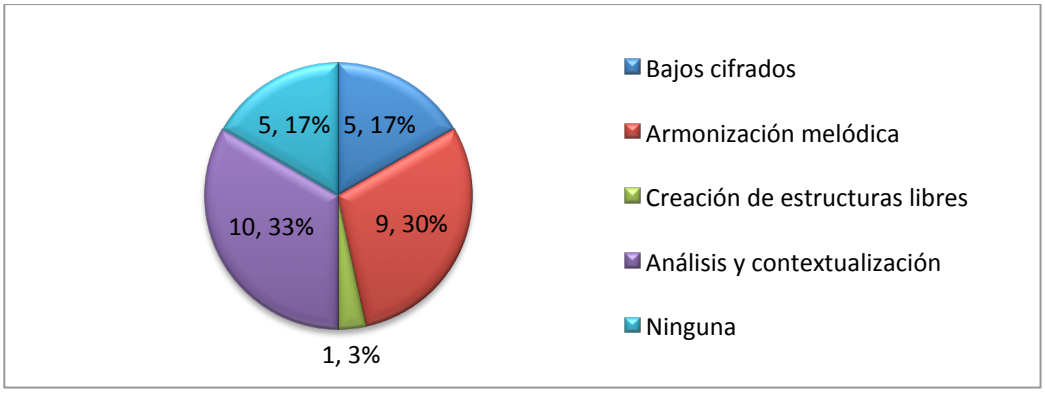


En la siguiente tabla (5.43), junto a las actividades realizadas en clase, aparecen entre paréntesis los modelos de enseñanza a los que pertenecen éstas. Es posible que en alguna sesión no se realizara ninguna actividad debido a la necesidad de dedicarla por entero a una explicación teórica o a otros menesteres. Los resultados señalan los ejercicios tipo 2 y 4 como los más practicados. Por el contrario, se realizaron pocos bajos cifrados y menos ejercicios creativos. En el primer caso, es normal que se dé menos prioridad a este tipo de ejercicios para favorecer otros que han sido menos practicados en cursos anteriores. En cuanto a los creativos, lo deseable hubiera sido su mayor práctica, pero el hecho de que la formación armónica del alumno no fuera la deseada hizo que el docente se decantara por otros ejercicios creativos pero con un margen de libertad menor (como la armonización melódica).

Tabla 5.43. Tabla de contingencia Ejercicios de clase - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de clase	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	5	16,67%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	9	30%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	1	3,33%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	10	33,33%
5. Ninguna. Sólo explicación	5	16,67%

Gráfico 5.108. Ejercicios realizados en clase



Para ilustrar esta tabla, se exponen algunas narrativas. La primera se refiere a la realización de actividades relacionadas con el análisis, mientras que la segunda lo está con la armonización armónica.

> *«Para complementar la explicación de clase, hemos realizado una actividad diseñada con fragmentos musicales de diversos períodos históricos. Se ha diseñado una tabla con la que obtener resultados numéricos y extraer conclusiones. Todo ha ido según lo esperado.» (Sesión 20101019)*

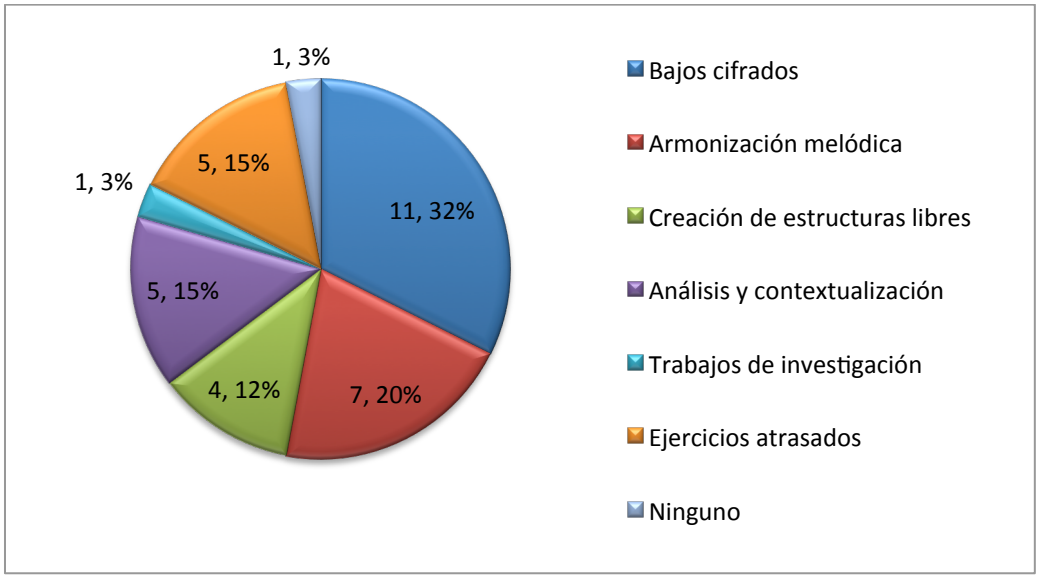
> *«Hemos dedicado el resto de la clase a armonizar una melodía popular danesa. Hemos jugado con diversos recursos armónicos: cadencias, dominante secundarias, modulación y regionalización, notas de paso, etc. El resultado de la primera semifrase ha sido muy bueno, pues, a priori, ésta parecía aceptar sólo una armonización simple y de carácter modal.» (Sesión 20110208)*

Finalmente, se exponen los datos concernientes al trabajo de casa mediante otra tabla y un gráfico de sectores (tabla 5.44 y gráfico 5.109).

Tabla 5.44. Tabla de contingencia Ejercicios de casa - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de casa	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	11	32,35%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	7	20,59%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	4	11,76%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	5	14,71%
5. Trabajos de investigación (entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	1	2,94%
6. Ejercicios atrasados	5	14,71%
7. Ninguno	1	2,94%

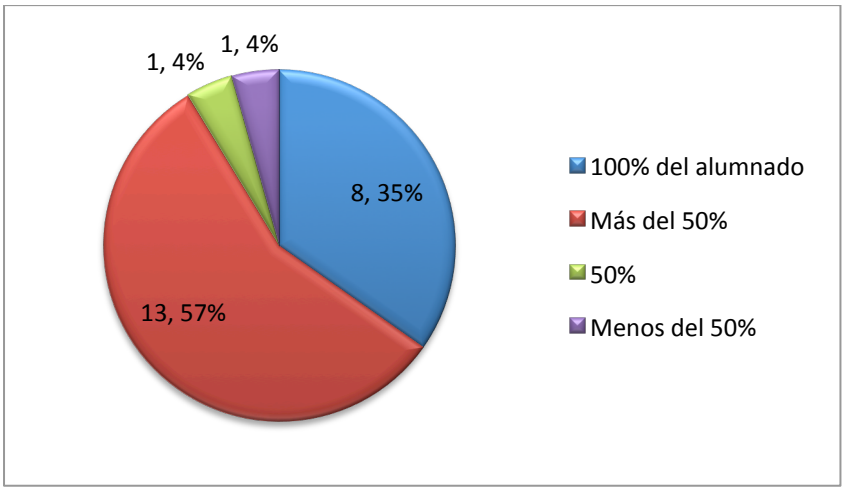
Gráfico 5.109. Ejercicios para realizar en casa



5.2.5.3 Grupo 2: Primero de Armonía (especialidad Instrumental)

Este grupo estuvo formado por seis alumnos de diversas especialidades instrumentales. Los datos sobre asistencia anual son los siguientes: 8 narrativas (34,78%) señalan una asistencia completa de la clase, 13 (56,52%) de más de la mitad, 1 (4,35%) de la mitad y 1 (4,35%) de menos de la mitad (gráfico 5.110).

Gráfico 5.110. Asistencia anual 1º de Armonía (especialidad Instrumental)



El segundo apartado desglosa las reflexiones realizadas sobre la corrección de ejercicios. La siguiente tabla muestra los resultados en función del tipo de narrativa (tabla 5.45 y gráfico 5.111).

Tabla 5.45. Tabla de contingencia Valoración de las correcciones - Número de narrativas y porcentaje

Valoración de las correcciones	Número de narrativas	Porcentaje
No hubo corrección ese día	8	11,43%
Ejercicios correctos, motivación, etc.	19	27,14%
Ejercicios incorrectos, desmotivación, etc.	8	11,43%
Observación de estancamiento significativo	19	27,14%
Observación de progreso significativo	11	15,71%
Observaciones varias	5	7,14%

Gráfico 5.111. Valoración de las correcciones 1º de Armonía (especialidad Instrumental)

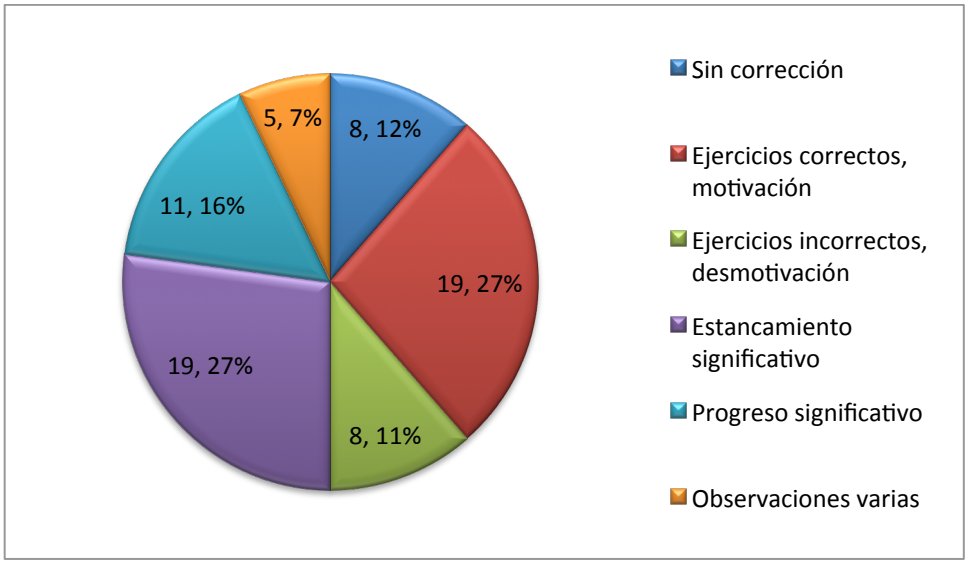
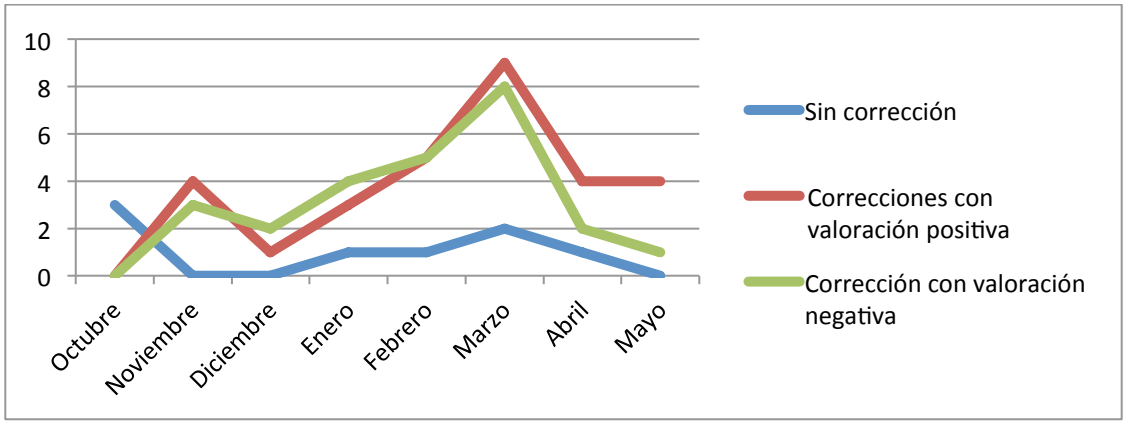


Gráfico 5.112. Distribución temporal de las valoraciones



Los datos anteriores muestran mucha irregularidad en las correcciones realizadas durante todo el curso. Tan sólo al final del curso el número de correcciones positivas se impone al de las negativas. Estos resultados sólo se pueden explicar si la clase se compone de dos niveles diferenciados o si el transcurso del curso se ve salpicado de otras actividades puntuales que alteran negativamente la dedicación del alumno cuando se producen.

Para ilustrar estos datos, nada mejor que citar alguna de las narrativas incluidas en el diario de clase.

Sobre el estancamiento observado en algunos alumnos, se han extraído las siguientes narrativas.

> *«Observo fallos de atención en los alumnos , 1AI-01, 1AI-04 y 1AI-06. No debería haber problemas para corregirlos.» (Sesión 20110215)*

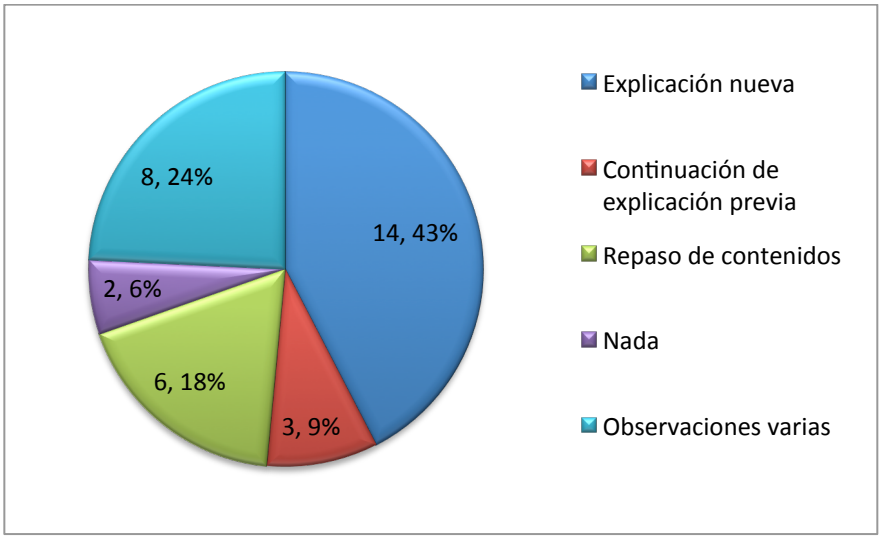
> *«El alumno 1AI-02 no acaba de mostrar su potencial. Tampoco trabaja mucho: tiene que atender a demasiadas actividades (conciertos, cursos, etc.) que le quitan tiempo para dedicarlo a la asignatura.» (Sesión 20110301)*

En cuanto a la actividad realizada durante el transcurso del curso, se muestran dos tablas y sus gráficos correspondientes (tablas 5.46 y 5.47 y gráficos 5.113 y 5.114). La primera de ellas se refiere a la actividad previa a la realización de ejercicios y relacionada con la explicación de contenidos, su repaso, etc. La segunda de ellas nos informa acerca del tipo de actividad realizada entre todos los miembros de la clase después de la actividad previa.

Tabla 5.46. Tabla de contingencia Actividad previa - Número de narrativas y porcentaje

Actividades previas	Número de narrativas	Porcentaje
Explicación de nuevos contenidos	14	42,42%
Continuación de una explicación en otra sesión	3	9,09%
Repaso de contenidos	6	18,18%
Ausencia de explicación o repaso	2	6,06%
Observaciones varias	8	24,24%

Gráfico 5.113. Actividades previas

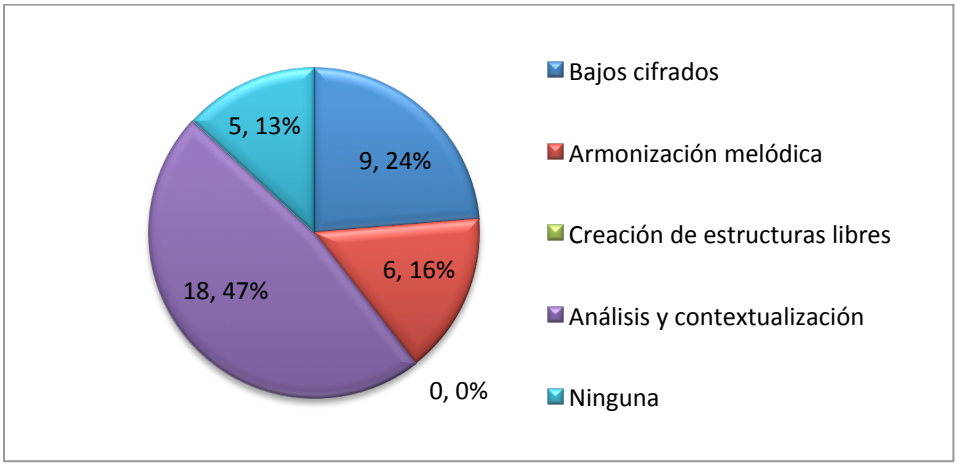


En la siguiente tabla (5.47), junto a las actividades realizadas en clase, aparecen entre paréntesis los modelos de enseñanza a los que pertenecen éstas. Es posible que en alguna sesión no se realizara ninguna actividad debido a la necesidad de dedicarla por entero a una explicación teórica o a otros menesteres.

Tabla 5.47. Tabla de contingencia Ejercicios de clase - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de clase	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	9	23,68%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	6	15,79%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	0	0%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	18	47,37%
5. Ninguna. Sólo explicación	5	13,16%

Gráfico 5.114. Ejercicios realizados en clase



En este punto, llama poderosamente la atención la ausencia de práctica creativa libre. Este dato, según la opinión del doctorando, parece relacionarse con el comentario anteriormente hecho sobre la presencia, a su vez en este grupo, de dos grupos diferenciados significativamente por su nivel armónico. Asimismo, en el apartado sobre asistencia, tan sólo un tercio de las narrativas nos informa sobre una presencia completa del alumnado. Parece que la dificultad en dar continuidad al curso de una forma normal y el intento por evitar perder a un segmento importante del alumnado haya motivado la ausencia de este tipo de ejercicios que requieren de un cierto nivel de destreza armónica y creativa.

Para ilustrar esta tabla, se exponen algunas narrativas relacionadas con el análisis.

> *«Hemos visto su tratamiento* [sobre la disonancia] *a lo largo de las distintas épocas (musicalmente e históricamente hablando) gracias al análisis de varios extractos facilitados en fotocopias. La reacción de la clase ha sido positiva, aunque las caras y ciertas reacciones gestuales denotaban, especialmente al principio, cierta sorpresa por la manera de iniciar la asignatura, siempre dentro del paradigma constructivo y contextual. Los fragmentos propuestos han sido, además, tocados al piano.» (Sesión 20101014)*

> *«Se ha insistido en la idea de que un análisis sin observación del hecho musical y sin extracción de conclusiones es del todo inútil. Gracias a las conclusiones interiorizamos el hecho musical en sí mismo.» (Sesión 20101014)*

La siguiente narrativa es de ámbito general. Se cita resulta interesante por su contenido.

> *«Hemos dedicado la última media hora de clase a charlar acerca de las experiencias vividas en su paso anterior por la asignatura de Armonía, así como las expectativas que tienen para este año en torno a ella. De ello, extraigo las siguientes conclusiones:*
>
> - *El alumnado muestra dificultad en expresarse. Necesitan pensar mucho lo que van a decir y cómo lo van a decir.*
> - *Hay algunos alumnos conscientes de que la asignatura no cumple con ciertos objetivos establecidos en las programaciones. Otros muestran cierto conformismo al respecto, ya que entienden que su formación es buena, a pesar de cuáles son los objetivos perseguidos por esta asignatura. Deduzco de sus palabras que la práctica armónica no difiere mucho de la realización de un crucigrama.*
> - *Los alumnos, en general, muestran su agrado por la línea metodológica empleada, distinta de lo habitual, incluso en aquellos alumnos que consideran que han recibido una buena formación con anterioridad.» (Sesión 20101109)*

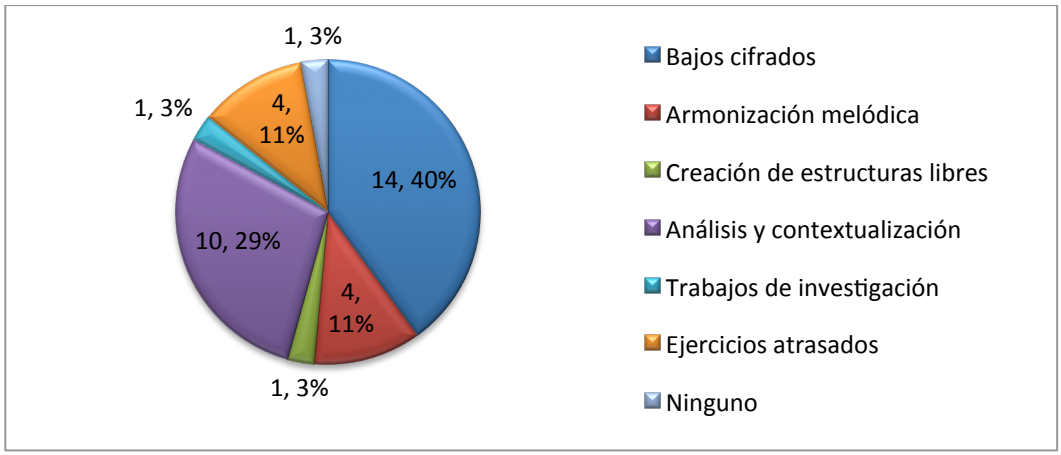
Finalmente, se exponen los datos concernientes al trabajo de casa mediante otra tabla (5.48) y un gráfico de sectores (5.115).

Tabla 5.48. Tabla de contingencia Ejercicios de casa - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de casa	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	14	40%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	4	11,43%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	1	2,86%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	10	28,57%

5. Trabajos de investigación (entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	1	2,86%
6. Ejercicios atrasados	4	11,43%
7. Ninguno	1	2,86%

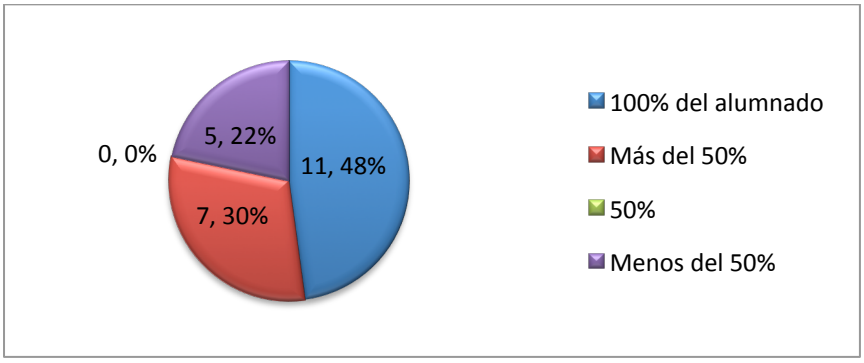
Gráfico 5.115. Ejercicios para realizar en casa



5.2.5.4. Grupo 3: Segundo de Armonía (especialidad Composición)

Este grupo estuvo formado por tres alumnos de la especialidad de Composición. Los datos sobre asistencia anual son los siguientes (gráfico 5.116): 11 narrativas (47,83%) señalan una asistencia completa de la clase, 7 (30,43%) de más de la mitad y 5 (21,74%) de menos de la mitad.

Gráfico 5.116. Asistencia anual 2º de Armonía (especialidad Composición)



El segundo apartado desglosa las reflexiones realizadas sobre la corrección de ejercicios. La siguiente tabla muestra los resultados en función del tipo de narrativa (tabla 5.49 y gráficos 5.117 y 5.118).

Tabla 5.49. Tabla de contingencia Valoración de las correcciones - Número de narrativas y porcentaje

Valoración de las correcciones	Número de narrativas	Porcentaje
No hubo corrección ese día	8	17,02%
Ejercicios correctos, motivación, etc.	21	44,68%
Ejercicios incorrectos, desmotivación, etc.	8	17,02%
Observación de estancamiento significativo	3	6,38%
Observación de progreso significativo	0	0%
Observaciones varias	7	14,89%

Gráfico 5.117. Valoración de las correcciones 2º de Armonía (especialidad Composición)

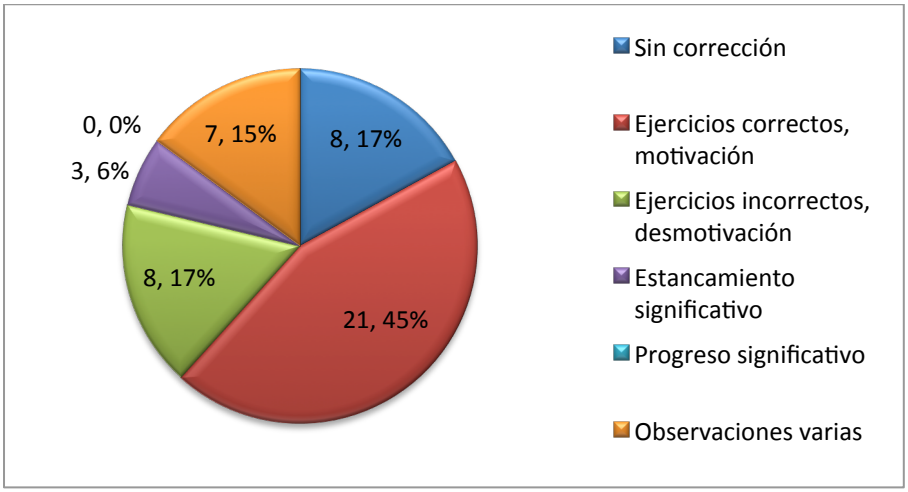
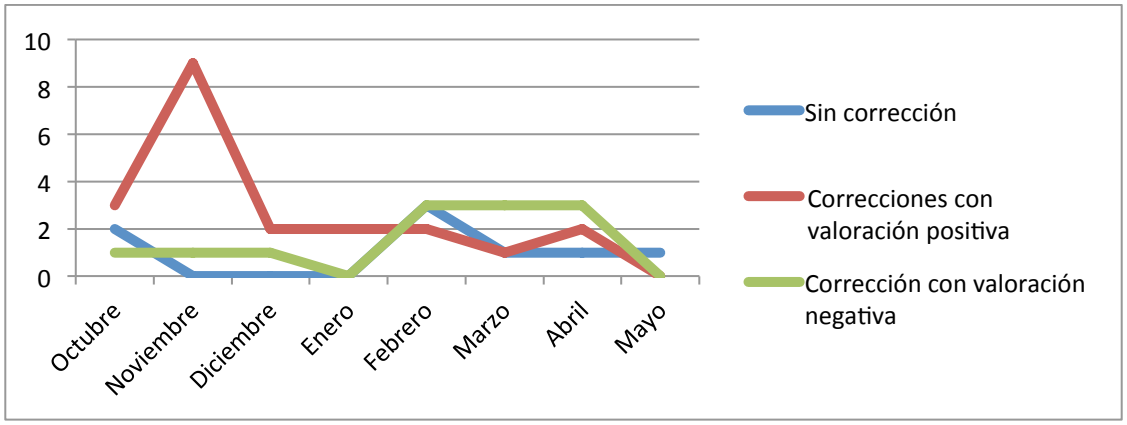


Gráfico 5.118. Distribución temporal de las valoraciones



Esta última gráfica (5.118) muestra la existencia de dos fases, una primera en la que las correcciones positivas imperan sobre las negativas, y una segunda en la que hay una disminución significativa de valoración positiva en pro de un aumento de las negativas. Dicho viraje se produce en febrero. Sus causas pueden deberse al aumento de la carga lectiva en otras asignaturas, a la dificultad de los contenidos tratados, a la fatiga de los alumnos, etc. En cualquier caso, ninguna de las causas debiera alterar de tal modo la tendencia positiva del primer cuatrimestre. Para ilustrar estos datos, nada mejor que citar alguna de las narrativas incluidas en el diario de clase.

Sobre la incorrección de los ejercicios corregidos y la desmotivación, se han extraído las siguientes narrativas.

> *«Percibo poca implicación en la asignatura por parte de estos dos alumnos [sobre los alumnos 2AC-02 y 2AC-03]. Funcionan demasiado por intuición, lo que me preocupa para ser alumnos de Composición. Asimismo, tras preguntarles por ciertos conceptos, he detectado mucha dificultad en expresarse.» (Sesión 20101209)*

> *«En la línea de lo acostumbrado: ejercicios para cumplir y sin demasiada brillantez.» (Sesión 20110111)*

En cuanto a la actividad realizada durante el transcurso del curso, se muestran dos tablas (5.50 y 5.51) y sus gráficos correspondientes (5.119 y 5.120). La primera de ellas se refiere a la actividad previa a la realización de ejercicios y relacionada con la explicación de contenidos, su repaso, etc. La segunda de ellas nos informa acerca del tipo de actividad realizada entre todos los miembros de la clase después de la actividad previa.

Tabla 5.50. Tabla de contingencia Actividad previa - Número de narrativas y porcentaje

Actividades previas	Número de narrativas	Porcentaje
Explicación de nuevos contenidos	13	52%
Continuación de una explicación en otra sesión	1	4%
Repaso de contenidos	1	4%
Ausencia de explicación	9	36%
Observaciones varias	1	4%

Gráfico 5.119. Actividades previas

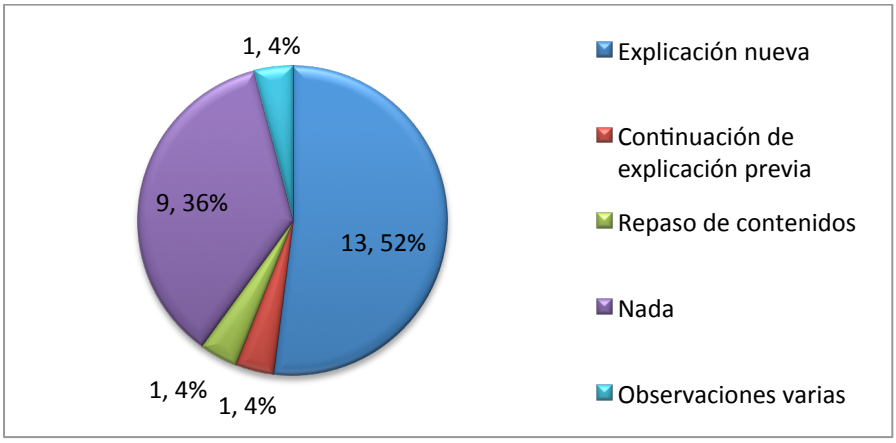
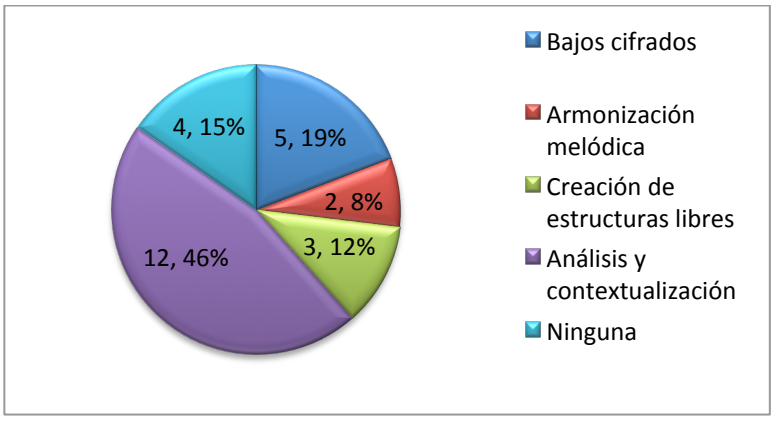


Tabla 5.51. Tabla de contingencia Ejercicios de clase - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de clase	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	5	19,23%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	2	7,69%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	3	11,54%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	12	46,15%
5. Ninguna. Sólo explicación	4	15,38%

Gráfico 5.120. Ejercicios realizados en clase



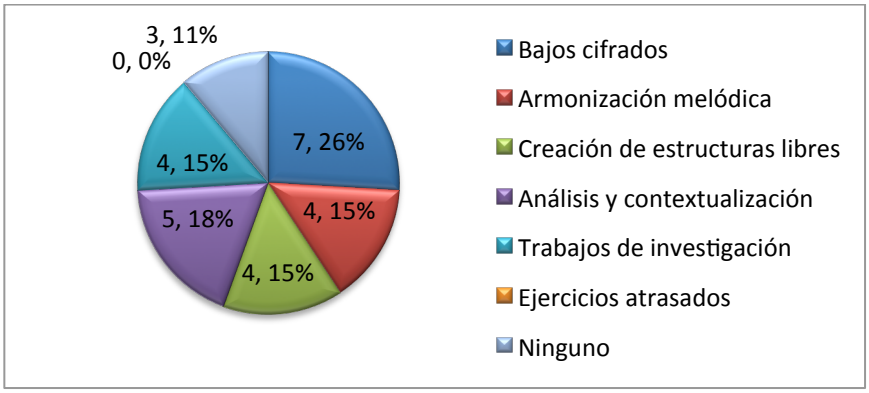
Es curioso observar cómo este grupo, a diferencia del anterior, si que ha trabajado en clase la realización de ejercicios creativos. Las causas esgrimidas para el otro grupo (absentismo y división del grupo en dos niveles diferenciados, armónicamente hablando) no existen en éste. Este hecho parece apoyar lo sugerido para el grupo anterior, así como el hecho de que se haya trabajado este tipo de actividades en este otro grupo.

Finalmente, se exponen los datos concernientes al trabajo de casa mediante otra tabla (5.52) y un gráfico de sectores (5.121).

Tabla 5.52. Tabla de contingencia Ejercicios de casa - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de casa	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	7	25,93%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	4	14,82%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	4	14,82%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	5	18,52%
5. Trabajos de investigación (entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	4	14,82%
6. Ejercicios atrasados	0	0%
7. Ninguno	3	11,11%

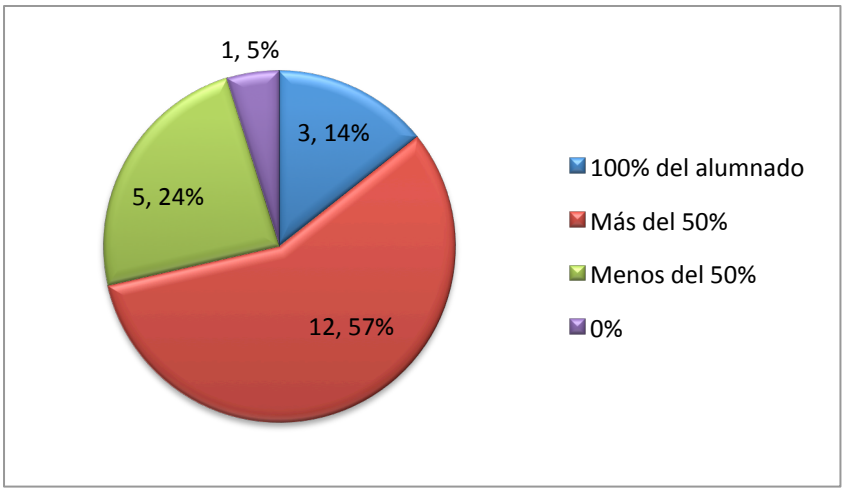
Gráfico 5.121. Ejercicios para realizar en casa



5.2.5.5. Grupo 4: Segundo de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental)

Este grupo estuvo formado por cinco alumnos de diversas especialidades instrumentales. Los datos sobre asistencia anual son los siguientes (gráfico 5.122): 3 narrativas (14,29%) señalan una asistencia completa de la clase, 12 (57,14%) de más de la mitad, 5 (23,81%) de menos de la mitad y 1 (4,76%) de ningún alumno.

Gráfico 5.122. Asistencia anual 2º de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental)



El segundo apartado desglosa las reflexiones realizadas sobre la corrección de ejercicios (tabla 5.53 y gráficos 5.123 y 5.124). La siguiente tabla muestra los resultados en función del tipo de narrativa.

Tabla 5.53. Tabla de contingencia Valoración de las correcciones - Número de narrativas y porcentaje

Valoración de las correcciones	Número de narrativas	Porcentaje
No hubo corrección ese día	17	25,76%
Ejercicios correctos, motivación, etc.	18	27,27%
Ejercicios incorrectos, desmotivación, etc.	7	10,61%
Observación de estancamiento significativo	13	19,70%
Observación de progreso significativo	4	6,06%
Observaciones varias	7	10,61%

Gráfico 5.123. Valoración de las correcciones
2º de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental)

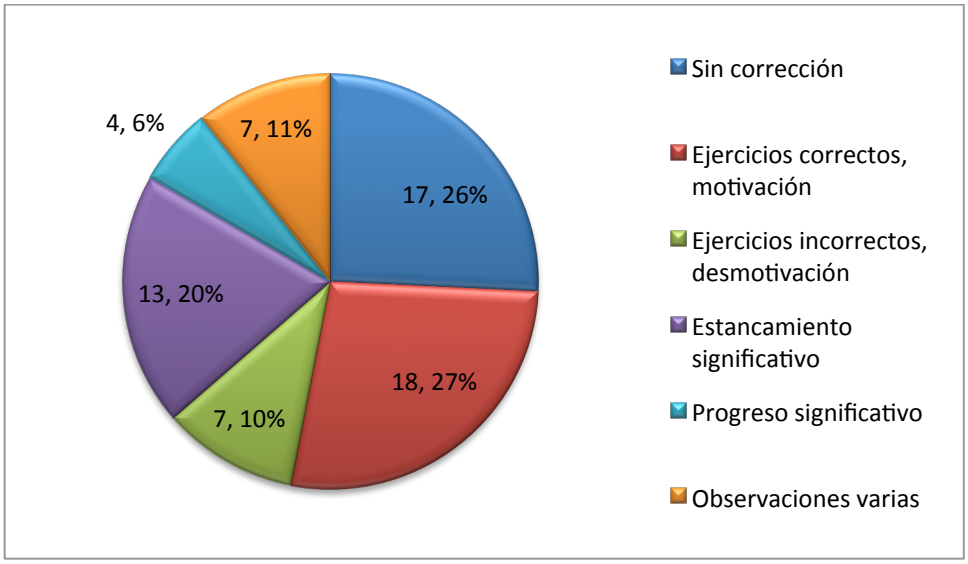
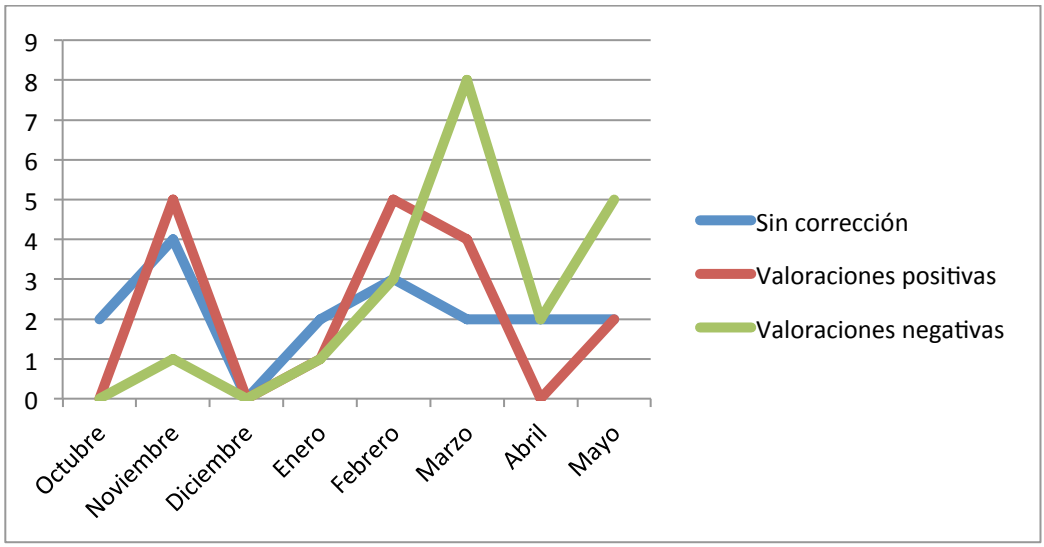


Gráfico 5.124. Distribución temporal de las valoraciones



La última gráfica muestra un perfil realmente irregular. Tan sólo hay una predominancia de las valoraciones positivas durante los primeros tres meses. A partir de enero, ambos tipos de valoraciones van a la par hasta el mes de abril, mes en el que despunta el número de valoraciones negativas. Las causas citadas para los grupos anteriores son extrapolables a este otro (aumento de la carga lectiva en otras asignaturas, fatiga del alumno, dificultad de los contenidos tratados, etc.). Además, hay que añadir, como muestra el gráfico 5.122 un alto grado de absentismo escolar, lo que provoca la existencia de picos y depresiones en las líneas.

Para ilustrar estos datos, nada mejor que citar alguna de las narrativas incluidas en el diario de clase.

Sobre el estancamiento observado en algunos alumnos, se han extraído las siguientes narrativas.

> *«No puedo decir lo mismo del alumno 2AI-05, quien, a pesar de sus buenas presentaciones, comete fallos gordos debido a lagunas mentales o a la falta de una forma de pensar más lógica. Por ejemplo, todas las dominantes secundarias las ha escrito bien, pero las resuelve sin atender a la resolución típica de este tipo de acordes.» (Sesión 20110308)*

> *«Salvo en el caso del alumno 2AI-01 (y quizá en el del alumno 2AI-05), el resto de la clase acabará el curso con lo justo, debido especialmente a la falta de dedicación regular.» (Sesión 20110308)*

Cabe citar la siguiente narrativa, etiquetada como observación, por la reflexión que hace sobre el aprendizaje de esta asignatura.

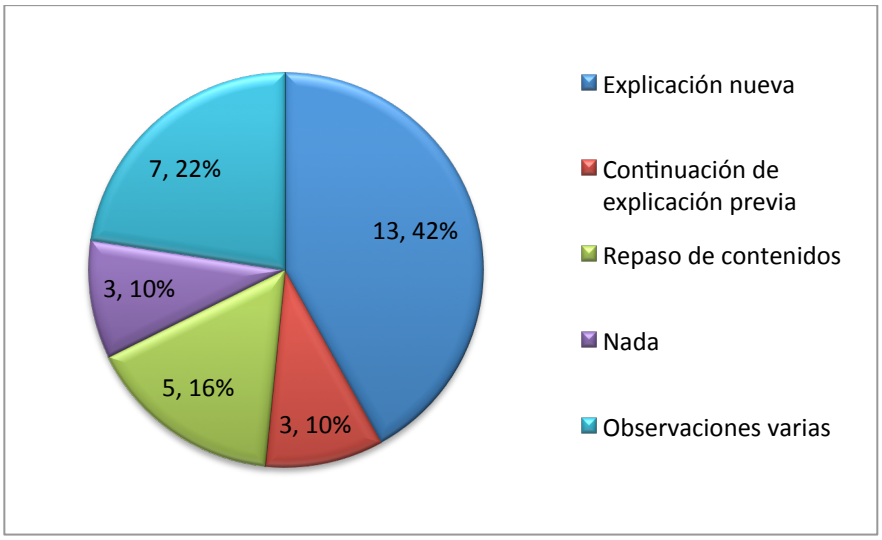
> *«Hay demasiadas variables que determinan el nivel de aprendizaje, como el absentismo escolar, la poca capacidad de trabajo o la formación previa. Curiosamente, aquellos alumnos que fueron alumnos míos en cursos anteriores poseen una formación armónica y una facilidad para su comprensión y su aprendizaje mayor. El modelo de enseñanza-aprendizaje funciona siempre que el alumno esté implicado activamente en el proceso.» (Sesión 20110308)*

En cuanto a la actividad realizada durante el transcurso del curso, se muestran dos tablas (5.54 y 5.55) y sus gráficos correspondientes (5.125 y 5.126). La primera de ellas se refiere a la actividad previa a la realización de ejercicios y relacionada con la explicación de contenidos, su repaso, etc. La segunda de ellas nos informa acerca del tipo de actividad realizada entre todos los miembros de la clase después de la actividad previa.

Tabla 5.54. Tabla de contingencia Actividad previa - Número de narrativas y porcentaje

Actividades previas	Número de narrativas	Porcentaje
Explicación de nuevos contenidos	13	41,94%
Continuación de una explicación en otra sesión	3	9,68%
Repaso de contenidos	5	16,13%
Ausencia de explicación o repaso	3	9,68%
Observaciones varias	7	22,58%

Gráfico 5.125. Actividades previas



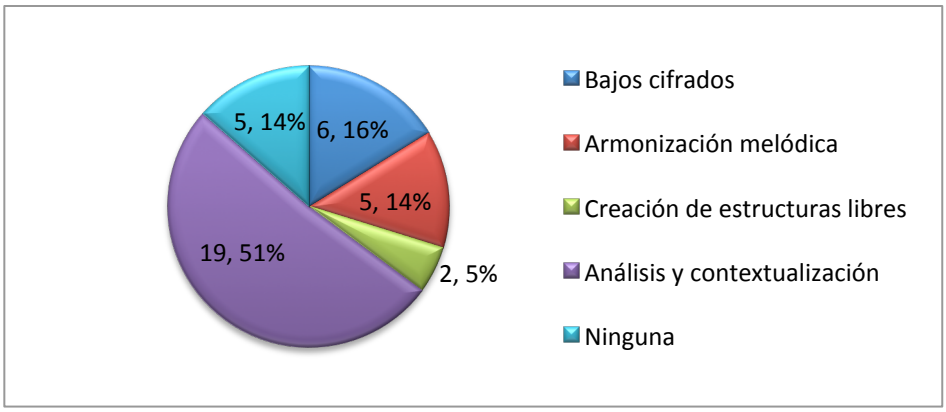
En la siguiente tabla (tabla 5.55), junto a las actividades realizadas en clase, aparecen entre paréntesis los modelos de enseñanza a los que pertenecen éstas. Es posible que en alguna sesión no se realizara ninguna actividad debido a la necesidad de dedicarla por entero a una explicación teórica o a otros menesteres.

Tabla 5.55. Tabla de contingencia Ejercicios de clase - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de clase	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	6	16,22%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	5	13,51%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la	2	5,41%

simulación y entrenamiento para la indagación)		
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	19	51,35%
5. Ninguna. Sólo explicación	5	13,51%

Gráfico 5.126. Ejercicios realizados en clase



Los resultados obtenidos en esta ocasión son muy parecidos al de los grupos anteriores. Independientemente del grupo y del curso, parecen reproducirse las mismas pautas: gran práctica de actividades analíticas y reducida realización de ejercicios creativos.

Para ilustrar esta tabla, se exponen algunas narrativas relacionadas con el análisis.

> *«Hemos dedicado esta sesión a corregir el análisis de la pieza de Mozart que había en las hojas que entregué hace unas semanas sobre el concepto de mixtura modal. En la pizarra, un alumno escribía su estructura, mientras yo la tocaba al piano. La actividad ha sido muy interesante, pues en ella no sólo hemos visto acordes procedentes de la mixtura modal, sino también modulaciones a tonos lejanos y el uso de la séptima disminuida enarmónica modulante.» (Sesión 20110201)*

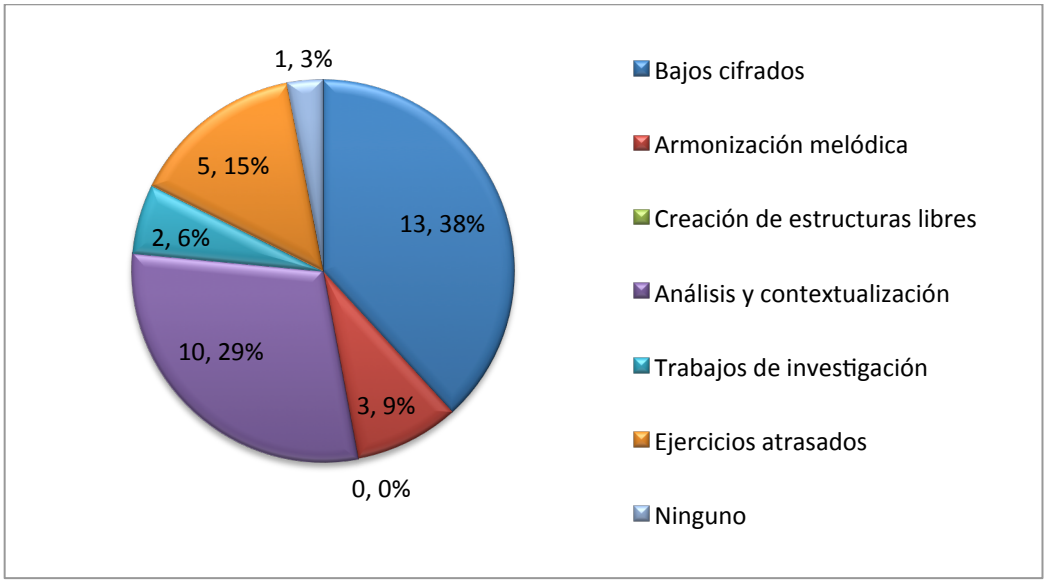
> *«Ante la pregunta sobre la lógica constructivista en el desarrollo del aprendizaje armónico, reconocen no haberla visto, y, ante la presentación de pruebas, admiten la existencia de ciertos principios que afectan a la evolución armónica y que, por consiguiente, facilitan el aprendizaje de sus contenidos.» (Sesión 20100419)*

Finalmente, se exponen los datos concernientes al trabajo de casa mediante otra tabla (5.56) y un gráfico de sectores (5.127).

Tabla 5.56. Tabla de contingencia Ejercicios de casa - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de casa	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	13	38,24%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	3	8,82%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	0	0%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	10	29,41%
5. Trabajos de investigación (entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	2	5,88%
6. Ejercicios atrasados	5	14,71%
7. Ninguno	1	2,94%

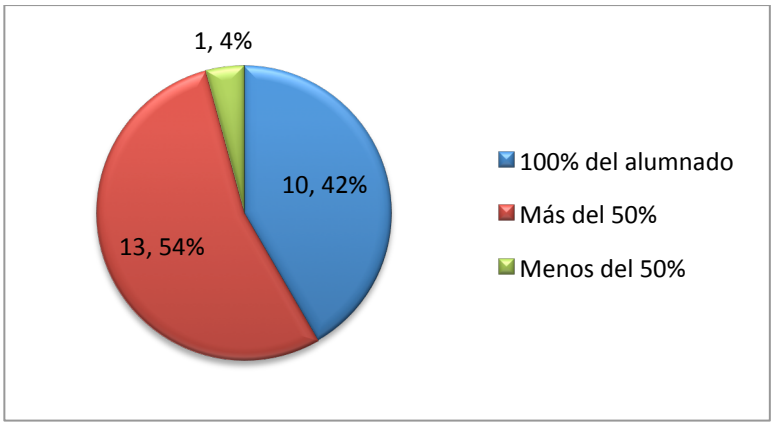
Gráfico 5.127. Ejercicios para realizar en casa



5.2.5.6 Grupo 5: Segundo de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental)

Este grupo estuvo formado por cinco alumnos de diversas especialidades instrumentales. Los datos sobre asistencia anual son los siguientes (gráfico 5.128): 10 narrativas (41,67%) señalan una asistencia completa de la clase, 13 (54,17%) de más de la mitad y 1 (4,17%) de menos de la mitad.

Gráfico 5.128. Asistencia anual 2º de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental)



El segundo apartado desglosa las reflexiones realizadas sobre la corrección de ejercicios (tabla 5.57 y gráficos 5.129 y 5.130). La siguiente tabla (5.57) muestra los resultados en función del tipo de narrativa. La gráfica que distribuye en el tiempo las valoraciones muestra una evolución positiva. Curiosamente las disminución de valoraciones negativas da paso a un aumento en la ausencia de valoraciones. Los resultados parecen relacionar una disminución en el trabajo de casa por parte de los alumnos con menos nivel con una reducción en el número de valoraciones negativas.

Tabla 5.57. Tabla de contingencia Valoración de las correcciones - Número de narrativas y porcentaje

Valoración de las correcciones	Número de narrativas	Porcentaje
No hubo corrección ese día	13	16,05%
Ejercicios correctos, motivación, etc.	21	25,93%
Ejercicios incorrectos, desmotivación, etc.	12	14,82%
Observación de estancamiento significativo	16	19,75%
Observación de progreso significativo	15	18,52%
Observaciones varias	4	4,94%

Gráfico 5.129. Valoración de las correcciones
2º de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental)

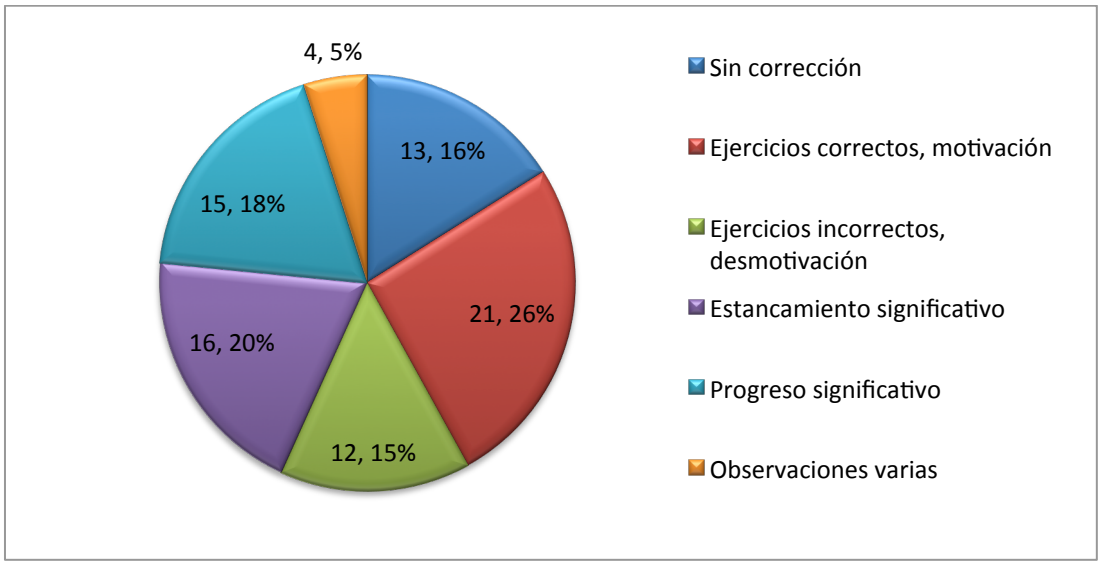
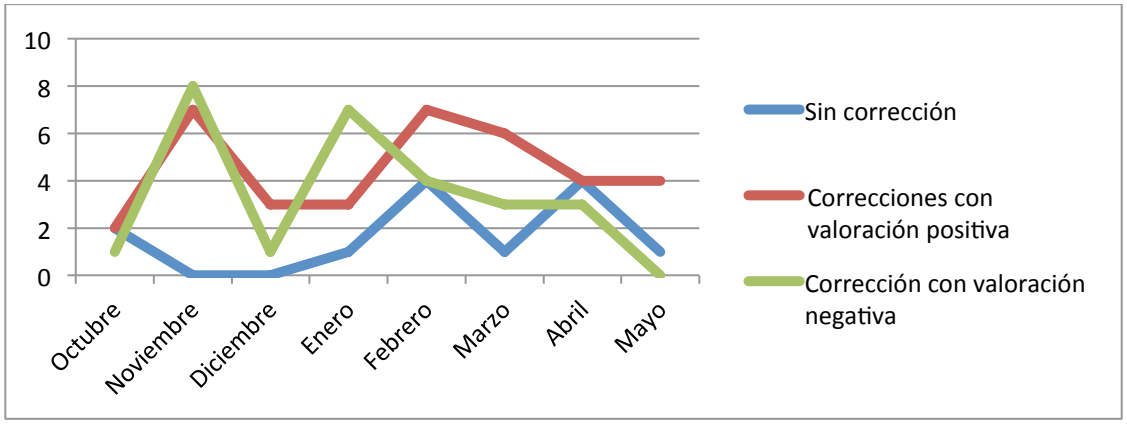


Gráfico 5.130. Distribución temporal de las valoraciones



Para ilustrar estos datos, nada mejor que citar alguna de las narrativas incluidas en el diario de clase.

Sobre la incorreción en los ejercicios de algunos alumnos y su motivación, se han extraído las siguientes narrativas.

> *«La mayor parte de los ejercicios estaban repletos de errores sobre conducción de voces y malinterpretación de los cifrados.» (Sesión 20101102)*

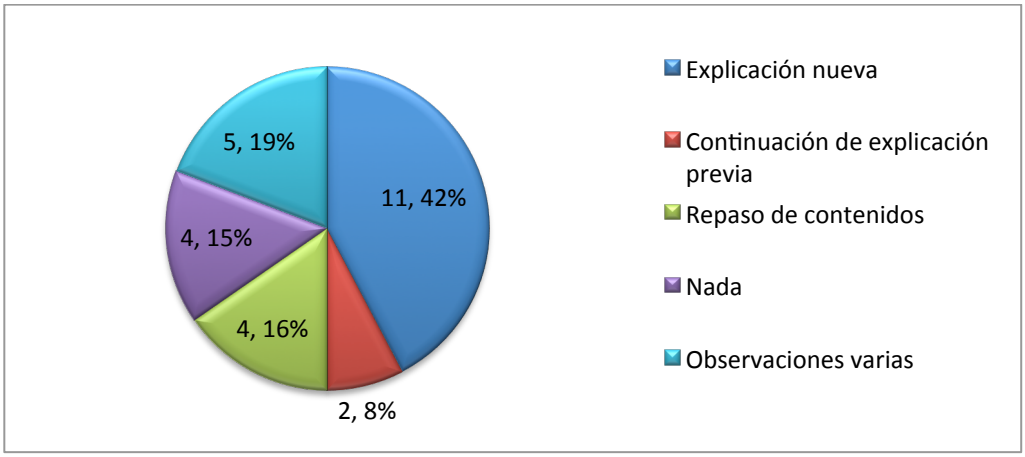
> *«Percibo cierta frustración en ciertos alumnos, como los alumnos 2AI-06 y 2AI-09, al ser conscientes por sí mismos de las carencias de su formación armónica.» (Sesión 20110308)*

En cuanto a la actividad realizada durante el transcurso del curso, se muestran dos tablas y sus gráficos correspondientes (tablas 5.58 y 5.59 y gráficos 5.131 y 5.132). La primera de ellas (5.58) se refiere a la actividad previa a la realización de ejercicios y relacionada con la explicación de contenidos, su repaso, etc.

Tabla 5.58. Tabla de contingencia Actividad previa - Número de narrativas y porcentaje

Actividades previas	Número de narrativas	Porcentaje
Explicación de nuevos contenidos	11	42,31%
Continuación de una explicación en otra sesión	2	7,69%
Repaso de contenidos	4	15,39%
Ausencia de explicación o repaso	4	15,39%
Observaciones varias	5	19,23%

Gráfico 5.131. Actividades previas

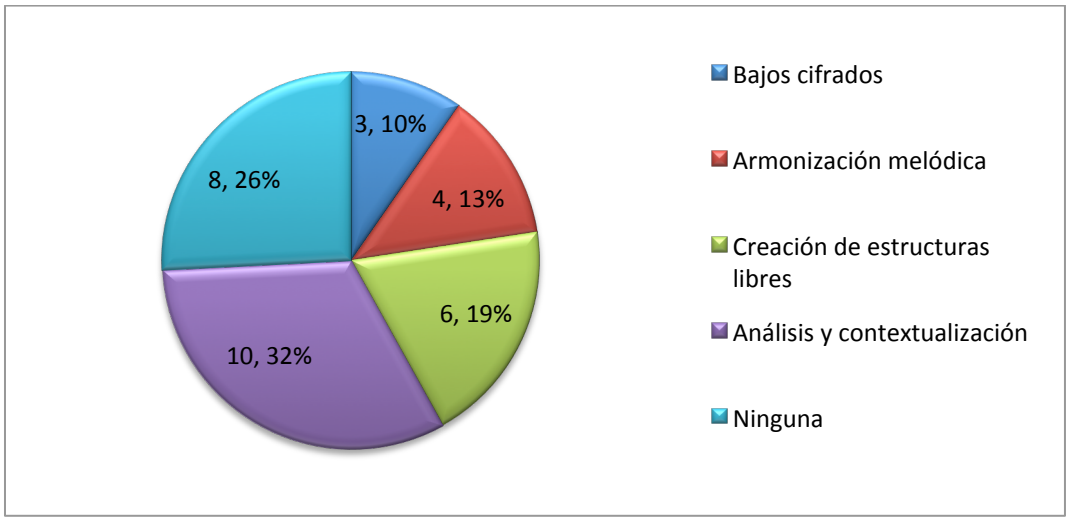


La segunda de ellas (tabla 5.59) nos informa acerca del tipo de actividad realizada entre todos los miembros de la clase después de la actividad previa. Destacan especialmente las actividades de corte creativa, como la creación de estructuras armónicas libres, y la contextualización de contenidos. Asimismo, llama la atención la presencia de narrativas que señalan la ausencia de actividades de clase a favor de explicaciones teóricas. Evidentemente, el gran número de narrativas sobre la dedicación del tiempo de clase a explicar va en detrimento de la realización de ejercicios prácticos en común. Este dato puede que tenga que ver con el alto grado de absentismo escolar.

Tabla 5.59. Tabla de contingencia Ejercicios de clase - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de clase	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	3	9,68%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	4	12,90%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	6	19,36%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	10	32,26%
5. Ninguna. Sólo explicación	8	25,81%

Gráfico 5.132. Ejercicios realizados en clase



Para ilustrar esta tabla, se exponen algunas narrativas relacionadas con varios tipos de actividades.

«Hemos esbozado y realizado la armonización de una melodía coral. Los alumnos se sorprenden ante el resultado obtenido, lo que supone un aliciente para la realización de más ejercicios de este tipo. Esta clase de actividades dinamizará esta clase tan inquieta y efervescente.» (Sesión 20101026)

«La madurez y la energía de este curso favorecen la participación y el diálogo […]*.» (Sesión 20101209)*

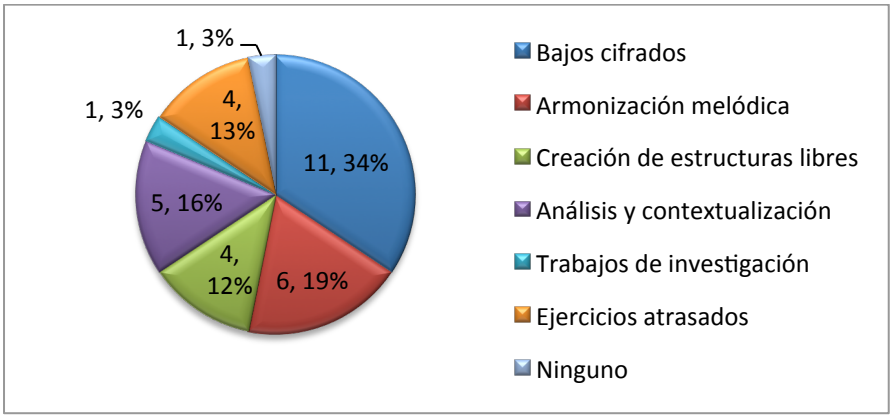
«Por otra parte, hemos realizado, a petición de un alumno, un ejercicio colectivo consistente en un arranque dado en el que tiene que producirse una serie de modulaciones, la primera, de forma cromática y, la segunda, de forma enharmónica. Ante este tipo de ejercicios, la clase suele ser muy participativa.» (Sesión 20101209)

Finalmente, se exponen los datos concernientes al trabajo de casa mediante otra tabla (5.60) y un gráfico de sectores (5.133).

Tabla 5.60. Tabla de contingencia Ejercicios de casa - Número de narrativas y porcentaje

Ejercicios de casa	Número de narrativas	Porcentaje
1. Bajos cifrados (aprendizaje a través de la simulación)	11	34,38%
2. Armonización melódica (enseñanza no directiva)	6	18,75%
3. Creación de estructuras libres (enseñanza no directiva, aprendizaje a través de la simulación y entrenamiento para la indagación)	4	12,5%
4. Análisis, contextualización, diálogo y conclusión (aprendizaje cooperativo, formación de conceptos, entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	5	15,63%
5. Trabajos de investigación (entrenamiento para la indagación, pensamiento inductivo y enseñanza no directiva)	1	3,13%
6. Ejercicios atrasados	4	12,5%
7. Ninguno	1	3,13%

Gráfico 5.133. Ejercicios para realizar en casa



5.2.6 Análisis de los exámenes realizados durante el curso

Para completar la valoración del progreso del curso, se realizaron a lo largo de él varios exámenes. Aunque el curso se divide por ley según semestres (en realidad cuatrimestres), se optó por la realización de exámenes trimestrales con el objeto de contar con una valoración extra. A partir de estos exámenes y de las notas recogidas semanalmente se obtuvieron las pertinentes notas finales.

5.2.6.1 Datos poblacionales

Los datos expuestos en el apartado 5.2.1.1 siguen siendo válidos en esta ocasión, por lo que no es necesario volver a repetirlos en este punto.

5.2.6.2 Resultados del examen valorativo del primer trimestre

El examen diseñado para evaluar el primer trimestre de los alumnos de primero de Composición constaba de cuatro apartados, cada uno de ellos valorado con dos puntos y medio. Los tres primeros eran ejercicios meramente prácticos, mientras que el cuarto, dividido a su vez en cinco subapartados, era de índole teórica (tabla 5.61).

Para facilitar el cálculo, se aplicó la siguiente escala a cada uno de los apartados, para calcular, posteriormente, y por medio de una regla de tres, la nota correspondiente.

1	2	3	4	5
Muy mal	Mal	Regular	Bien	Muy bien

Tabla 5.61. Notas del primer trimestre, 1º de Composición

CURSO 1º COMPOSICIÓN											
	Ejercicio práctico				Ejercicio teórico						
	1	2	3	Nota	a	b	c	d	e	Nota	N. F.
1AC-01	5	4	3	6	3	1	4	3	5	1,6	7,6
1AC-02	3	2	3	4	5	4	5	3	5	2,2	6,2

El examen de los alumnos de primero de especialidades instrumentales poseía un ejercicio práctico más, por lo que la puntuación asignada a cada uno de ellos fue de dos puntos. A continuación, están las notas correspondientes (tabla 5.62).

Tabla 5.62. Notas del primer trimestre, 1º de instrumentales

CURSO 1º de Instrumentales												
	Ejercicio práctico					Ejercicio teórico						
	1	2	3	4	Nota	a	b	c	d	e	Nota	N. F.
1AI-01	5	5	4	5	7,6	5	3	3	1	3	1,2	8,8
1AI-02	3	5	1	5	5,6	4	3	3	5	5	1,6	7,2
1AI-03	2	5	2	5	5,6	5	3	3	1	4	1,3	6,9
1AI-04	2	5	1	1	3,6	4	4	3	1	3	1,2	4,8
1AI-05	4	5	3	5	6,8	2	1	1	1	1	0,5	7,3
1AI-06	4	5	1	5	6	4	3	3	1	1	1	7

En el caso de los alumnos de segundo, independientemente de su especialidad, el examen constó de tres apartados prácticos y uno teórico dividido, a su vez, en cuatro subapartados. La nota de cada apartado es de dos puntos y medios. A continuación, está la tabla con los resultados obtenidos (tabla 5.63).

Tabla 5.63. Notas del primer trimestre, 2º

CURSO 2º										
	Ejercicio práctico				Ejercicio teórico					
	1	2	3	Nota	a	b	c	d	Nota	N. F.
2AC-01	5	5	4	7	5	2	5	4	2	9
2AC-02	1	4	3	4	5	5	5	3	2,3	6,3
2AC-03	3	5	4	6	4	3	3	3	1,6	7,6
2AI-01	4	4	3	5,5	5	3	4	4	2	7,5
2AI-02	4	2	1	3,5	5	1	4	3	1,6	5,1
2AI-03	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP
2AI-04	5	4	5	7	5	3	4	1	1,6	8,6
2AI-05	3	2	2	3,5	4	3	1	4	1,5	5
2AI-06	5	4	4	6,5	3	3	4	3	1,6	8,1
2AI-07	5	4	4	6,5	5	4	4	3	2	8,5
2AI-08	5	4	3	6	5	4	5	2	2	8
2AI-09	3	2	1	3	3	1	1	1	0,8	3,8
2AI-10	4	5	4	6,5	5	3	5	1	1,8	8,3

Si aplicamos a estos resultados el cálculo de las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) junto con el de la desviación típica y el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos por cursos:

- **Primer curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x} = \frac{\sum x_i f_i}{\sum f_i}$ (media)

  $\bar{x}$ = 6,98, M_o= todas, M_e= 7,1

  Desviación típica o estándar

  $$\sigma = \sqrt{\frac{\sum f_i x_i^2}{\sum f_i} - \bar{x}^2}$$

  $\sigma = 1{,}07$

  Coeficiente de variación

  C.V= $\frac{\sigma}{\bar{x}}$

  C.V= 0,1539 (15,39%)

  Por tanto, se obtienen (6,98±1,07) y [5,90 ; 8,05]. Los valores de 8,8 y 4,8 se desvían bastante. Si se excluyen estas notas, se obtienen los siguientes resultados

  $\bar{x}$ = 7,03, M_o= todos, M_e= 7,1

  $\sigma = 0{,}43$

  C.V= 0,0618 (6,18%)

  $\bar{x}$ = (7,03±0,43)

- **Segundo curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 7,15, M_o= todas, M_e= 7,8

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 1{,}62$

Coeficiente de variación

C.V= 0,2262 (22,62%)

Por tanto, se obtienen (7,15±1,62) y [5,53 ; 8,77]. Los valores 3,8; 5; 5,1 y 9 se desvían. Si los excluimos, obtenemos:

$\bar{x}$ = 7,86, M_o= todas, M_e= 8,05

$\sigma = 0{,}69$

C.V= 0,0883 (8,83%)

$\bar{x}$ = (7,86±0,69)

Para ambos casos se obtienen unas medias que se aproximan al 7 (notable), calificación que sólo puede valorarse como positiva y que apoya, de momento, la aplicación del modelo propuesto.

5.2.6.3 Resultados del examen valorativo del segundo trimestre

El examen diseñado para evaluar el segundo trimestre de los alumnos de primero, independientemente de su especialidad, constó de cuatro apartados, cada uno de ellos valorado con dos puntos y medio. Los tres primeros eran ejercicios meramente prácticos, mientras que el cuarto, dividido a su vez en cinco subapartados, era de índole teórica. A continuación, está la tabla con los resultados obtenidos (tabla 5.64).

Tabla 5.64. Notas del segundo trimestre, 1º

CURSO 1º											
	Ejercicio práctico				Ejercicio teórico						
	1	2	3	Nota	a	b	c	d	e	Nota	N. F.
1AC-01	3	3	3	4,5	3	4	3	3	4	1,7	6,2
1AC-02	4	4	4	6	5	4	5	5	5	2,4	8,4
1AI-01	3	5	5	6,5	4	1	4	4	5	1,8	8,3
1AI-02	2	5	3	5	1	3	4	4	4	1,6	6,6
1AI-03	2	5	2	4,5	2	3	5	4	5	1,9	6,4
1AI-04	3	5	5	6,5	2	3	2	2	5	1,4	7,9
1AI-05	4	5	5	7	2	1	3	5	4	1,5	8,5
1AI-06	3	5	3	5,5	3	2	5	4	4	1,8	7,3

Por lo que se refiere a los alumnos de segundo de Composición, el examen contenía tres apartados prácticos y uno teórico, cada uno de ellos con una asignación de dos puntos y medio. Este último apartado, a su vez, estaba dividido por cuatro subapartados. Las notas obtenidas son las siguientes (tabla 5.65).

Tabla 5.65. Notas del segundo trimestre, 2º de Composición

CURSO 2º de Composición										
	Ejercicio práctico				Ejercicio teórico					
	1	2	3	Nota	a	b	c	d	Nota	N. F.
2AC-01	4	1	3	4	4	3	3	5	1,9	5,9
2AC-02	4	3	2	4,5	5	5	5	4	2,4	6,9
2AC-03	4	4	4	6	5	5	4	5	2,4	8,4

Por último, el examen dedicado a los alumnos de segundo perteneciente a las especialidades instrumentales constaba de tres apartados prácticos y uno teórico dividido, a su vez, en otros cinco subapartados. En la tabla siguiente se desglosan los resultados (tabla 5.66).

Tabla 5.66. Notas del segundo trimestre, 2º de Instrumentales

CURSO 2º											
	Ejercicio práctico				Ejercicio teórico						
	1	2	3	Nota	a	b	c	d	e	Nota	N. F.
2AI-01	5	3	5	6,5	3	1	3	3	1	1,1	7,6
2AI-02	4	3	3	5	4	4	3	3	3	1,7	6,7
2AI-03	4	5	2	5,5	3	5	2	1	1	1,2	6,7
2AI-04	4	3	3	5	1	1	5	4	1	1,2	6,2
2AI-05	3	3	2	4	3	1	4	1	5	1,4	5,4
2AI-06	4	3	3	5	5	5	3	3	4	2	7
2AI-07	5	1	3	4,5	3	2	3	2	3	1,5	6
2AI-08	4	4	5	6,5	5	5	3	2	1	1,6	8,1
2AI-09	2	1	2	2,5	1	1	1	1	1	0,5	3
2AI-10	5	4	5	7	4	4	4	2	1	1,5	8,5

Si aplicamos a estos resultados el cálculo de las medidas de tendencia central (media, moda y mediana) junto con el de la desviación típica y el coeficiente de variación, se obtienen los siguientes datos por cursos:

- **Primer curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 7,45, M_o= todas, M_e= 7,6

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 0{,}89$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,1195 (11,95%)

  Por tanto, se obtiene (7,45±0,89) y [6,56 ; 8,34]. Los valores de 8,5; 8,4; 6,4 y 6,2 se desvían ligeramente del rango.

- **Segundo curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 6,65, M_o= 6,7, M_e= 6,7

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 1{,}41$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,2118 (21,18%)

  Por tanto, se obtienen (6,65±1,42) y [5,24 ; 8,05]. Los valores 3; 8,1; 8,4 y 8,5 se desvían. Si los excluimos, obtenemos:

  $\bar{x}$ = 6,49, M_o= 6,7, M_e= 6,7

  $\sigma = 0{,}63$

  C.V= 0,0976 (9,76%)

  $\bar{x}$ = (6,49±0,63)

Los resultados son semejantes a los del primer trimestre, por tanto la valoración sigue siendo positiva. Por otra parte, estos resultados no están consonancia con las valoraciones recogidas en el diario de clase que señala un descenso en la calidad de los ejercicios corregidos semanalmente. Parece claro que, ante un examen, el alumno dedica más tiempo a la asignatura, lo que parece afectar positivamente a las notas obtenidas.

5.2.6.4 Resultados del examen valorativo del tercer trimestre

A diferencia de los exámenes de los dos primeros trimestres, el examen del tercer trimestre se diseñó a partir de un único ejercicio práctico. A continuación se desglosan las notas y las medidas de tendencia central y otros coeficientes (tablas 5.67 y 5.68).

Tabla 5.67. Notas del tercer trimestre, 1º

CURSO 1º	
	Notas de examen
1AC-01	6
1AC-02	5
1AI-01	7
1AI-02	6
1AI-03	6
1AI-04	6
1AI-05	5
1AI-06	5

Tabla 5.68. Notas del tercer trimestre, 2º

CURSO 2º	
	Notas de examen
2AC-01	6
2AC-02	6
2AC-03	6
2AI-01	7
2AI-02	4
2AI-03	7
2AI-04	8
2AI-05	5
2AI-06	8
2AI-07	8
2AI-08	8
2AI-09	5
2AI-10	9

- **Primer curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 5,75, M_o= 6, M_e= 6

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 0{,}66$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,115 (11,50%)

  Por tanto, se obtienen (5,75±0,66) y [5,09 ; 6,41]. Los valores 7 y 5 se desvían ligeramente.

- **Segundo curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 6,69, M_o= 8, M_e= 7

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 1{,}43$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,2144 (21,40%)

  Por tanto, se obtienen (6,69±1,43) y [5,26 ; 8,13]. Los valores 9, 5 y 4 se desvían ligeramente.

5.2.6.5 Notas finales de curso

Para hallar las notas finales del curso 2010-2011, se han seguido una serie de pasos. El primero de ellos ha consistido en realizar una media entre las notas de los tres exámenes y las notas medias de los ejercicios realizados durante el curso. En este punto conviene aclarar que, debido a la breve duración del tercer trimestre, se ha creído conveniente realizar una nota media conjunta de los ejercicios del segundo y tercer trimestre. De este modo, se ha realizado una valoración de los contenidos conceptuales y procedimentales trabajados durante el curso. En la tabla siguiente (tabla 5.69), se desglosan convenientemente los resultados obtenidos.

Tabla 5.69. Notas finales de curso
(contenidos conceptuales y procedimentales)

VALORACIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES						
	EXÁMENES			EJERCICIOS		N. FINAL
1AC-01	7,6	6,2	6	6	7	6,6
1AC-02	6,2	8,4	5	7	5,9	6,5
1AI-01	8,8	8,3	7	8	7,2	7,86
1AI-02	7,2	6,6	6	6,4	6,4	6,52
1AI-03	6,9	6,4	6	5,8	6,3	6,28
1AI-04	4,8	7,9	6	5,8	6,3	6,16
1AI-05	7,3	8,5	5	6	5,5	6,46
1AI-06	7	7,3	5	5,8	5,6	6,14
2AC-01	9	5,9	6	7,3	6,9	7,02
2AC-02	6,3	6,9	6	6	6,5	6,34
2AC-03	7,6	8,4	6	6	7,3	7,06
2AI-01	7,5	7,6	7	6,4	6,3	6,96
2AI-02	5,1	6,7	4	5	6,5	5,46
2AI-03	-	6,7	7	6	7,4	5,42
2AI-04	8,6	6,2	8	6	7	7,66
2AI-05	5	5,4	5	7	6,4	5,76
2AI-06	8,1	7	8	6,8	6,3	7,24
2AI-07	8,5	6	8	7,2	6,9	7,32
2AI-08	8	8,1	8	6,5	6,8	7,48
2AI-09	3,8	3	5	5,3	5,5	4,52
2AI-10	8,3	8,5	9	7	6,2	7,8

Seguidamente, se obtienen las medidas de tendencia central y otros datos por cursos.

- **Primer curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 6,57, M_o= todas, M_e= 6,48

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 0{,}51$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,0784(7,84%)

  Por tanto, se obtienen (6,57±0,51) y [6,05 ; 7,08].

- **Segundo curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 6,62, M_o= todas, M_e= 7,02

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 0{,}98$

  Coeficiente de variación

  C.V= 0,2144 (21,40%)

  Por tanto, se obtienen (6,62±0,98) y [5,64 ; 7,60].

El segundo y último paso ha consistido en tener en cuenta los contenidos actitudinales para calcular la nota final definitiva de cada alumno. Los contenidos actitudinales han sido valorados según el siguiente criterio.

Días con ejercicios hechos	Nota
0	0
1-5	0,5
6-10	1
11-15	1,5
16-20	2
21 o más	2,5

La nota final se reparte del siguiente modo: 75% nota sobre contenidos conceptuales y procedimentales y 25% contenidos actitudinales. En la tabla siguiente (tabla 5.70) se desglosan los resultados definitivos.

Asimismo, se adjunta, por una parte, las medidas de tendencia central junto con sus desviaciones y coeficientes respectivos, y una serie de gráficas que nos muestra la evolución de estas medidas a lo largo del curso.

En las conclusiones sobre este apartado, también se hace una comparativa con las notas finales de cursos anteriores con el propósito de valorar la influencia del modelo propuesto en la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5.70. Notas finales de curso

	N. CONC-PROC.	N. ACTITUD.	N. FINAL
1AC-01	6,6	1	5,92
1AC-02	6,5	1,5	6,38
1AI-01	7,86	2,5	8,4
1AI-02	6,52	2	6,89
1AI-03	6,28	2	6,71
1AI-04	6,16	2,5	7,12
1AI-05	6,46	1	5,85
1AI-06	6,14	2	6,61
2AC-01	7,02	1,5	6,77
2AC-02	6,34	1	5,76
2AC-03	7,06	1,5	6,8
2AI-01	6,96	2	7,22
2AI-02	5,46	1	5,1
2AI-03	5,42	1	5,07
2AI-04	7,66	0,5	5,87
2AI-05	5,76	2	6,32
2AI-06	7,24	1,5	6,93
2AI-07	7,32	2	7,49
2AI-08	7,48	2	7,61
2AI-09	4,52	1,5	4,39
2AI-10	7,8	1	6,85

- **Primer curso**

  Media, Moda y Mediana

  $\bar{x}$ = 6,74, M_o= todas, M_e= 6,66

  Desviación típica o estándar

  $\sigma = 0{,}75$

Coeficiente de variación

C.V= 0,1118 (11,18%)

Por tanto, se obtienen (6,74±0,75) y [5,98 ; 7,49].

- **Segundo curso**

Media, Moda y Mediana

$\bar{x}$ = 6,32, M_o= todos, M_e= 6,77

Desviación típica o estándar

$\sigma = 0{,}97$

Coeficiente de variación

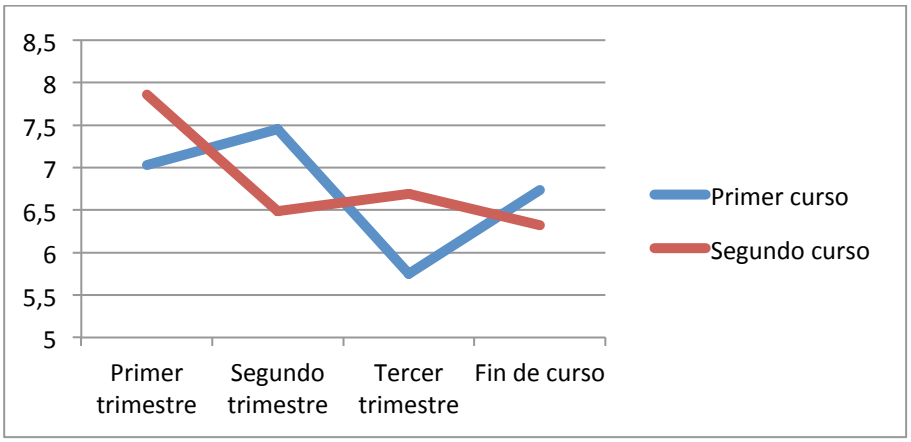
C.V= 0,1534 (15,34%)

Por tanto, se obtienen (6,32±0,97) y [5,35 ; 7,29].

Este primer gráfico (gráfico 5.134) incluye las medias que fueron corregidas al comprobar que ciertas notas se salían del rango establecido por la desviación estándar.

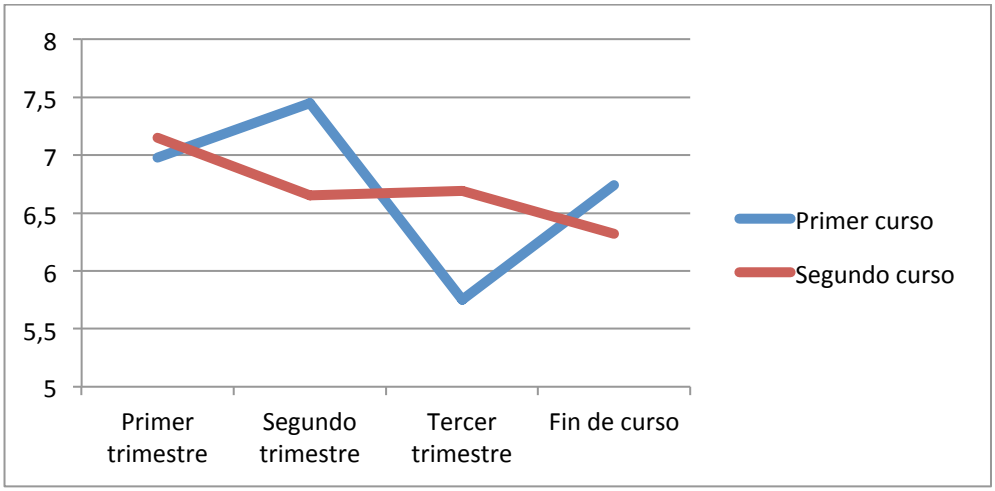
Los resultados finales del curso hay que analizarlos por cursos. En el caso de primero, hay un repunte importante que nos aproxima al notable. De no haber existido ese descenso tan abrupto en el tercer trimestre, la nota global probablemente se hubiera acercado al 8, nota realmente buena. En cuanto al segundo, la nota obtenida es la esperada a tenor de los datos de los datos obtenidos durante el segundo y tercer trimestre. En cualquier caso, ambos resultados son satisfactorios para el doctorando.

Gráfico 5.134. Evolución de las notas medias en el curso 2010-11 (con correcciones)



Este otro gráfico (gráfico 5.135) sólo toma las medias realizadas en un primer cálculo. Los resultados no difieren mucho de los del gráfico 5.134, en especial a lo que se refiere al primer curso.

Gráfico 5.135. Evolución de las notas medias en el curso 2010-11



5.2.6.6 Comparativa con las notas de los cursos 2008-09 y 2009-10

Este último apartado se refiere al cálculo de las notas medias finales. Como bien se explica en este apartado, la nota final es la resultante de tener en cuenta todos los exámenes, las notas de clase y la actitud mantenida durante el curso entero. La media para primero es de 6,74, mientras que para segundo es 6,32.

Al final de este apartado, se adjuntan unas gráficas de líneas para estudiar la evolución de las medias durante el curso 2010-11. Claramente, estas gráficas muestran un descenso a la baja, como es normal, pues esta asignatura no elimina materia, sino que va incluyendo los nuevos contenidos explicados.

Para concluir este apartado, parece recomendable comparar lo sucedido durante este curso con cursos anteriores.

Afortunadamente, disponemos de los datos de los cursos 2008-09 y 2009-10. Las tablas siguientes desglosan los resultados respectivos (tablas 6.1 y 6.2 y gráfico 6.1).

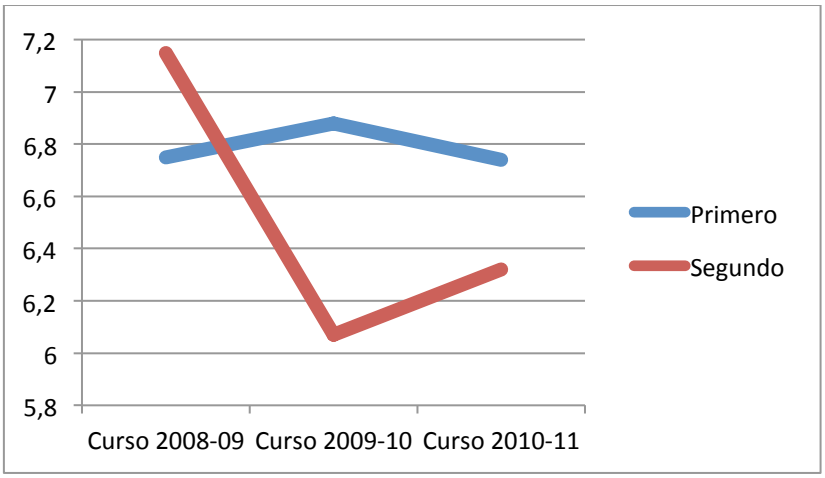
Tabla 5.71. Notas finales del curso 2008-09

Curso	Nº de alumnos	Nota media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
Primero	12	6,75	1,59	0,2352
Segundo	14	7,15	1,23	0,1720

Tabla 5.72. Notas finales del curso 2009-10

Curso	Nº de alumnos	Nota media	Desviación estándar	Coeficiente de variación
Primero	8	6,88	1,27	0,1845
Segundo	14	6,07	1,75	0,2884

Gráfico 5.136. Notas medias finales



Aunque el modelo fue diseñado para su aplicación durante el curso 2010-11, la metodología empleada en los cursos anteriores no dista apenas de la empleada en dicho curso. Por tanto, parece bastante lógico que las notas se hayan movido dentro de una estrecha horquilla (quizás, hasta demasiada estrecha con la de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje).

Por otra parte, podemos valorar como satisfactorios los datos obtenidos, así como las notas medias situadas entre el aprobado alto y el notable

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES FINALES

Una vez más, podrían enunciarse las palabras expresadas en la introducción, en referencia a la dificultad que entraña la composición y estructuración de una sección de tal tipo, destinada a señalar las principales ideas de un trabajo de grandes dimensiones, para ser aplicadas, en esta ocasión, a la redacción de esta otra dedicada a sus conclusiones finales. La ingente cantidad de información y datos obtenidos en este trabajo hace necesaria una estructura que evite la simple enumeración de conclusiones, sin una línea argumental sobre la que apoyarse y no perderse. Por tal motivo, se ha considerado la opción de clasificarlas en virtud de su procedencia. Como se puede comprobar tras la lectura del capítulo 5, los datos analizados proceden de tres vías diferentes: primero, de la opinión del alumnado obtenida por medio de los cuestionarios diseñados a tal efecto, segundo, de las observaciones realizadas por el doctorando y anotadas en su diario de clase y, tercero, de los exámenes de evaluación realizados cada tres meses y de las correcciones diarias de clase. Posteriormente, gracias a estas tres fuentes de información y a la triangulación de los datos que nos proporcionan, se han extraído las pertinentes conclusiones generales.

Por otra parte, el número de alumnos implicados en esta investigación (21) es relativamente pequeño como para sacar conclusiones que trasciendan del ámbito de estudio. Asimismo, si tenemos en cuenta que la investigación abarca un único curso (2010-11), aún resulta menos aconsejable extraer conclusiones que puedan aplicarse de forma general en otros ámbitos espaciales y temporales. Por tales motivos, todo lo que se expone en este capítulo intenta describir las implicaciones de la aplicación de un modelo concreto por parte de un profesor y sobre unos alumnos en particular.

Por último, es obligado apuntar que, en el transcurso de esta investigación, han ido emergiendo elementos inesperados que, tras plantear nuevas interrogantes acerca del problema estudiado, han alterado sensiblemente las conclusiones finales, como se irá indicando en su debido momento.

6.1 Conclusiones parciales

6.1.1 Conclusiones de la prueba para la evaluación inicial del alumnado

6.1.1.1 Sobre el apartado 5.2.1.2 Evaluación del conocimiento armónico previo

El primer apartado de esta encuesta pretendía averiguar cuál era la formación armónica del alumno mediante la contestación a cuatro secciones que abarcaban distintos tipos de contenidos. La primera de ellas estaba dedicada exclusivamente a la capacidad para definir conceptos. Más de la mitad de las narrativas (55%) fue valorada negativamente, mientras que aproximadamente una cuarta parte de ellas respondió adecuadamente a las cuestiones planteadas. En este punto, se ha de mencionar la dificultad que el alumno tiene para definir conceptos, incluyendo aquellos que se refieren a conceptos básicos como los de tonalidad, modalidad o funcionalidad armónica, a pesar de conocer perfectamente su significado. Quizás este hecho se deba a deficiencias en el dominio lingüístico, como se puede deducir al leer lo que escribe el alumno.

La segunda sección ponía a prueba el conocimiento de los elementos básicos de la Armonía. En este caso, más de la mitad de las narrativas recibió una valoración aceptable (70%) y el resto una valoración negativa (30%).

La capacidad creativa para resolver casos prácticos fue evaluada con la tercera sección de este apartado. La mitad de las narrativas fue valorada positivamente, mientras que un 19% lo fue negativamente; el resto se valoró como aceptable (31%).

Finalmente, la última sección tenía el objetivo de valorar la capacidad deductiva del alumno para resolver problemas a través de la observación y del análisis de la realidad musical. En este caso, la valoración de las narrativas se distribuyó por igual entre las positivas (35%), las negativas (35%) y las aceptables (30%).

Curiosamente, puede observarse una mayor facilidad en la realización de actividades prácticas que en las de tipo teórico. La configuración de los planes de estudios en torno a un número alto de asignaturas de carácter práctico puede explicar este hecho. Igualmente, el colectivo de música, desde largo tiempo, concede una función complementaria a todas aquellas asignaturas de tipo teórico, ya que centra su atención en el desarrollo de destrezas

interpretativas. Sigue aún muy arraigada en el ámbito musical la idea del músico intérprete por encima del músico integral.

En la interpretación de los datos de todas las secciones referidas se han incluido las narrativas relacionadas con la ausencia de contestación dentro del grupo de valoración negativa.

En cuanto a la valoración conjunta de este apartado, obtenemos como dato significativo que la mayor parte de la notas oscila entre el 4 y el 6 (15 alumnos de 21 posibles), lo que implica que la formación del alumnado es francamente mejorable.

Los datos obtenidos parecen apoyar la idea de que **los alumnos, en cursos anteriores, han desarrollado (o retenido en su estructura cognitiva) en mayor grado aquellas capacidades relacionadas con la puesta en practica de los contenidos armónicos que aquellas otras que tienen que ver con la capacidad para definir o teorizar acerca de conceptos armónicos**.

6.1.1.2 Sobre el apartado 5.2.1.3 Cuestiones metodológicas

El segundo apartado, sobre cuestiones metodológicas, es el más extenso ya que afronta el estudio de distintas facetas.

La primera que se ha abordado es la relacionada con los hábitos de lectura. Cuatro de cada cinco alumnos muestran agrado por la lectura. Respecto a las publicaciones impresas leídas, los datos sugieren un equilibrio entre los diversos tipos de lectura (27% sobre literatura, 21% sobre libros de texto, 17% sobre revistas divulgativas, 21% sobre prensa general y 8% sobre prensa deportiva). Con las publicaciones electrónicas, se obtienen datos semejantes (12% sobre e-books, 26% sobre enciclopedias online, 14% sobre revistas divulgativas, 22% sobre prensa general y 19% sobre prensa deportiva).

Por otra parte, referente al tiempo dedicado, un 19% de narrativas corresponde a alumnos que apenas leen, mientras que la inmensa mayoría (76%) dedica a este menester no más de una hora diaria.

Esta primera parte parece indicar que **el alumnado participante en este estudio posee en su mayor parte un hábito regular de lectura y que el abanico de preferencias es diverso**.

Aprovechando la ocasión para indagar sobre los hábitos de lectura, el cuestionario presentó una serie de preguntas acerca de los libros especializados en música que el alumno suele consultar. La mitad del alumnado (50%) posee entre 1 y 5 libros teóricos de música, un 15% entre 6 y 10 libros, y aproximadamente un tercio (35%) más de 10. En este último grupo, encontramos a un gran número de alumnos de Composición (5), lo que era, en cierta medida, de esperar por pertenecer a una especialidad de gran contenido teórico. Asimismo, en cuanto a los libros de armonía, el 24% de alumnos no posee ninguno, el 19% uno sólo, el 29% dos, el 19% tres y el 9% más de cinco. Entre los libros de armonía más consultados, se mencionan a los escritos por Piston (31%) y Zamacois (31%); el resto de narrativas cita por igual a otros autores.

Llama la atención en este punto la igualdad de resultados respecto a los tratados más consultados. Ambos divergen en cuanto a su perspectiva didáctica. Por una parte, el tratado de Piston se fundamenta en la contextualización de contenidos, mientras que por otra el de Zamacois sigue la línea trazada por los tratados tradicionales de índole especulativa. El modelo aplicado aquí concuerda más con el espíritu del libro de Piston (u otros semejantes, como el de Gauldin) que con el de Zamacois.

Otro de los aspectos analizados es el de las actividades realizadas por el alumno durante Grado Medio. De la gran cantidad de datos obtenidos, llama la atención que el 22% de las narrativas se refiere a la práctica del bajo cifrado, el 20% menciona el análisis armónico, el 15% la armonización de tiples y el 10% la armonización de bajo-tiples sin cifrar, todas ellas actividades habituales en la enseñanza tradicional de esta materia. El resto de actividades se reparte más o menos por igual el 33% restante. La realización de trabajos de investigación apenas supone un 2% de las narrativas. **Los datos obtenidos muestran una tendencia clara en la realización de actividades propias de la didáctica tradicional (aproximadamente el 66% de las narrativas) frente a las que se apoyan en una enseñanza contextual.**

Igualmente, se preguntó a los alumnos de segundo por las actividades realizadas durante el primer curso de armonía de Grado Superior. **En este caso, las narrativas se refieren por igual a las actividades realizadas. Destaca el 20% obtenido por aquellas que mencionan la práctica del bajo cifrado, actividad muy enraizada en la didáctica tradicional.** Las demás actividades presentan los siguientes datos en función del porcentaje de narrativas: 13% en

relación a la armonización de tiples, otro 13% referido a la armonización de corales, 12% en cuanto a la realización de bajos-tiples sin cifrar, 16% en cuanto al análisis armónico y 10% referente a la realización de melodías acompañadas. La realización de dictados armónicos y de trabajos de investigación sólo supone un 1% del total.

Para completar el apartado dedicado a las actividades necesarias, fue necesario preguntar por la frecuencia con la que se realizaron éstas. En el apartado correspondiente, pueden consultarse los datos con profundidad, puesto que su desglose aquí extendería demasiado este otro. **En cuanto a Grado Medio, vuelve a destacar sobremanera la realización de bajos cifrados en cuanto a su frecuencia (en cada clase). Sólo el análisis armónico se acerca algo a los resultados obtenidos por la práctica del bajo cifrado.** El resto de actividades apenas fue trabajado a lo largo del curso. Los gráficos de líneas refleja el importante peso específico que posee la práctica del bajo cifrado en relación a las demás, únicamente contrarrestado por la del análisis armónico.

Los gráficos diseñados para las actividades realizadas durante el primer curso de Grado Superior vuelven a mostrar la hegemonía del bajo cifrado en cuanto a su frecuencia. No obstante, a diferencia de lo acontecido durante Grado Medio, hay un aumento en la práctica de otras actividades, como la armonización de tiples o corales, el análisis armónico y la realización de bajo-tiples sin cifrar**. La realización de actividades menos tradicionales sigue adoleciendo de presencia en el desarrollo de la asignatura como así apoyan los datos obtenidos**.

No debiera extrañar el gran peso de la práctica de actividades tradicionales, como el bajo cifrado, atendiendo a los libros que siguen usándose en los distintos centros de enseñanza. No obstante, empieza a percibirse cierto cambio hacia otro tipo de actividades más contextuales. Téngase en cuenta que la inmensa mayoría del profesorado ha sido formado en la escuela antigua y, por tanto, el cambio metodológico requiere tiempo y nuevos modelos que muestren otras maneras de actuar.

Esta parte del apartado 2 finaliza con la recogida de datos sobre la relevancia que el alumno asigna a cada una de las actividades realizadas durante Grado Medio en el desarrollo de su formación armónica. **Según se desprende de los datos y de la gráfica de líneas, los alumnos**

consideran de suficiente a muy relevante la importancia que el análisis armónico y la práctica de bajos cifrados tuvieron en esta cuestión. El resto de actividades es mencionado en un menor número de narrativas y destaca por poseer una relevancia suficiente.

Los datos obtenidos sobre esta cuestión deberían hacernos reflexionar sobre la necesidad de ampliar el abanico de actividades con el objeto de desarrollar otras destrezas que la escolástica tradicional ha minusvalorado o simplemente ha ignorado. Es evidente, tras el análisis de los datos, que los alumnos demandan una formación armónica más completa y de aplicación en su quehacer musical.

La siguiente parte del apartado 2 investiga sobre los hábitos relacionados con el uso de nuevas tecnologías durante Grado Medio. El 53% de las narrativas está relacionado con la no utilización de éstas, mientras que el 33% se refiere a su uso. El resto de narrativas tiene que ver con la ausencia de contestación sobre este asunto.

Respecto a la frecuencia de uso de éstas, el 71% de las narrativas está relacionado con la ausencia de contestación. Este dato es atribuible a aquellos alumnos que no emplearon las nuevas tecnologías durante la realización de los estudios de música en Grado Medio. El 19% de las narrativas señala un uso mensual, mientras que el 5% y otro 5% se refieren a un empleo semanal o diario, respectivamente. **Estos datos parecen apoyar la idea de que las nuevas tecnologías tuvieron una relevancia, lamentablemente, pequeña durante Grado Medio.** Resulta penoso no aprovechar el gran potencial que las nuevas tecnologías tienen en el terreno educativo. Éste es un punto que el modelo propuesto debe potenciar en futuras modificaciones.

Además de la frecuencia en el uso de nuevas tecnologías, se ha investigado acerca de para qué se emplearon éstas. Cinco narrativas mencionan como propósito la descarga de materiales didácticos, tres la comunicación entre miembros de la clase y dos la recogida de información mediante Internet.

Para acabar el segundo apartado, se le pidió al alumno que valorase su formación armónica previa y la importancia que ésta tiene en su desarrollo musical integral. En cuanto a la

primera cuestión, **el 43% reconoce que su formación armónica es insuficiente, el 38% le concede una valoración suficiente, y el 19% afirma poseer una formación completa.** Respecto a la segunda cuestión, **el 62% de las narrativas menciona la gran importancia que esta formación tiene en el desarrollo musical de los alumnos; el 33% le otorga bastante importancia mientras que tan sólo el 5% le concede algo de relevancia.**

Estos datos no parecen concordar, pues no se comprende cómo se le concede gran importancia a la formación armónica, mientras se reconoce un nivel insuficiente en la mayoría de los casos y no se ha hecho nada para subsanar este hecho.

6.1.1.3 Sobre el apartado 5.2.1.4 Cuestiones sobre legislación

El tercer apartado, sobre cuestiones legislativas y de programación, nos informa acerca del desconocimiento que tiene el alumno sobre éstas. Esto no debería extrañar cuando gran parte del profesorado no conoce o ni siquiera participa en su concepción.

El 86% de los alumnos desconoce las leyes, decretos y documentos oficiales que rigen las enseñanzas musicales; el 14% restante afirma conocerlos. En lo que respecta a la programación de armonía de Grado Medio, sólo el 24% estaba al tanto de ella; el resto, o no contesta (9%) o reconoce su desconocimiento (67%). Por último, el 52% del alumnado afirmó desconocer los objetivos del curso que estaban realizando, por un 48% que declaró conocerlos.

6.1.2 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo del primer trimestre

6.1.2.1 Sobre el apartado 5.2.2.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso

El primer apartado de esta encuesta pretendía averiguar cuál había sido el desarrollo del curso a lo largo del primer trimestre. Su primera parte estaba dedicada exclusivamente a la valoración dada por el alumnado a la formación armónica adquirida. **El 80% de los alumnos valoró positivamente ésta, mientras que el 20% restante se reparte entre otras valoraciones por igual. Tan sólo un alumno (5%) valoró negativamente su formación.** Entre las razones dadas para valorarla así destacan aquellas que señalan su planteamiento didáctico (26%) y la amenidad y variación de las actividades propuestas (41%). Esta valoración supone todo un acicate para seguir aplicando el modelo, a pesar de que, con tres

meses sólo de aplicación, aún es pronto para extraer cualquier conclusión. Asimismo, entre las causas esgrimidas por los alumnos para tal valoración está el planteamiento didáctico de la asignatura, lo que también apoya el modelo que aquí se propone.

Asimismo, se realizó un desglose de capacidades así como de contenidos trabajados. **La gran mayoría de los alumnos, sobre las capacidades, indica que las referidas a la realización de bajos cifrados, a la armonización de bajos y al análisis armónico han sido desarrolladas en un alto grado. Por el contrario, las referentes a la creación de estructuras armónicas propias, a la armonización de melodías y al reconocimiento auditivo, lo han sido poco.** Sobre este último punto, el alumnado realiza sugerencias de diversa índole para la mejora del aprendizaje. Entre ellas, destacan la realización de ejercicios creativos y el entrenamiento auditivo.

Por otra parte, en cuanto a las capacidades desarrolladas, llama la atención la incongruencia que supone estar satisfecho con el nivel armónico conseguido y, a la vez, la afirmación acerca del bajo nivel de desarrollo de ciertas capacidades. Dicha falta de coherencia indica la interiorización que posee el alumno sobre lo que es saber armonía: aún persiste el espíritu de la antigua escuela y de su didáctica. Esta mentalidad es necesario que sea cambiada para que el futuro docente no sea trasmisor de antiguas y obsoletas ideas sobre el planteamiento didáctico de la enseñanza armónica.

En cuanto a los contenidos trabajados, independientemente del curso a tratar, y según el alumnado, **los contenidos conceptuales han sido asimilados mayoritariamente en un alto grado**. **En lo que respecta a los contenidos procedimentales, su grado de asimilación, según las narrativas, ha sido algo menor que el de los conceptuales, mientras que en lo relativo a los contenidos actitudinales, la valoración de la asimilación oscila entre las etiquetas de poco o suficiente.** En este punto, es necesario insistir en el trabajo de ejercicios que impliquen la asimilación de contenidos actitudinales tan importantes como la consulta de libros y la búsqueda de información, entre otros.

Por otra parte, también se han obtenido datos sobre cuestiones temporales. **La inmensa mayoría de los estudiantes (93%) no dedica más de una hora a la práctica armónica**. De éstos, casi la mitad (48% del total) emplea menos de media hora diaria. Paralelamente a

estos datos, **el 71% de los encuestados reconoce que el tiempo empleado resulta insuficiente**. Entre las causas alegadas, destaca la dificultad de la asignatura y, por tanto, la necesidad de aumentar la dedicación a su estudio. Este dato vuelve a suponer otra incongruencia, aunque sea un comportamiento habitual del alumno. Esto demuestra una falta de reflexión por su parte y una cierta inercia y pasividad a la hora de tomar las riendas de su formación, no sólo en Armonía, sino en otras materias.

Este primer apartado también se detiene a investigar sobre los nuevos hábitos adquiridos en el transcurso del primer trimestre. Aproximadamente, un 34% de las narrativas menciona la compra o la consulta de libros de armonía. Igualmente, el 58% está relacionado con el uso de las nuevas tecnologías para la consulta o la realización de actividades armónicas. En cuanto a los tratados de armonía más consultados, sobresalen los de Piston y Zamacois.

6.1.2.2 Sobre el apartado 5.2.2.3 Cuestiones sobre la metodología empleada

El segundo apartado comienza pidiendo la valoración de la metodología empleada. **El 85% de los alumnos la considera positiva o muy positiva**. Solamente un alumno (5%) la valora negativamente. La valoración efectuada por el estudiante invita al optimismo y a seguir empleando este modelo.

Para completar la visión de la metodología empleada, se le pidió al alumno que valorase cada una de las actividades realizadas. **Respecto a la práctica del bajo cifrado, el 100% de las narrativas la valora como útil (el 71% como imprescindible)**, ya que favorece, principalmente, la **comprensión de los fundamentos armónicos** (44% de las narrativas), entre otras razones. Vuelve a repetirse la importancia que el alumno sigue concediendo a este tipo de actividad de la didáctica tradicional.

Los resultados obtenidos sobre la **armonización de melodías** son parecidos a los anteriores. **El 76% de las narrativas considera imprescindible su práctica frente a un 19% que la considera útil**. Destacan como justificaciones el **favorecimiento del progreso armónico** (17%) y la **aplicación en actividades creativas** (26%). Este tipo de actividades, en palabras de los alumnos, contribuye a desarrollar un buen número de destrezas, aparte de las citadas.

El análisis armónico es considerado como una práctica imprescindible (81% de las narrativas) pues favorece el **entrenamiento auditivo** (33%), ayuda en la **comprensión de las obras** (29%) y contribuye en la **interpretación musical** (17%), entre otras razones. El análisis armónico ha supuesto un pilar importante en la contextualización de los conceptos teóricos importantes. De no haber sido por ello, muchos estudiantes, desde épocas pretéritas, hubieran tenido una formación armónica excesivamente especulativa. Asimismo, el análisis armónico contribuye sobremanera en el aprendizaje significativo de esta asignatura, puesto que vincula los conceptos teóricos con la realidad musical a la que tiene acceso el alumno en primera instancia en virtud de la interpretación de obras musicales. Es recomendable, por consiguiente, seguir fomentando este tipo de actividad que, por otra parte, el alumno suele aceptar de buen agrado al constatar, muchas veces con sorpresa, como lo explicado no sólo se reduce a una mera teorización, sino que también corresponde con un hecho manifiesto.

Por último, en lo referente a las actividades realizadas, **la realización de ejercicios creativos es valorada de forma útil por un 38% de las narrativas y como imprescindible por un 57%**. Las razones más esgrimidas son la aplicación de la teoría en la actividades prácticas (17%), la ayuda en la realización de actividades de creación e improvisación (30%) y la consolidación de los fundamentos armónicos (17%). Este tipo de actividad, junto con la del análisis armónico, es la que implica un mayor acercamiento por parte del alumno a la realidad misma. A pesar de lo atractiva que pueda ser su práctica, el alumno es muy reticente ante la manipulación libre de los recursos explicados. El hábito de ir cogido de la mano en actividades como el bajo cifrado crea cierta dependencia. Es vital, por ello, seguir insistiendo en esta práctica, a pesar del riesgo que supone que el alumno se bloquee o se pierda ante su ejercitación.

La siguiente parte de este apartado se centra en la aplicación de las nuevas tecnologías. **El 62% de las narrativas considera su uso como útil, aunque no imprescindible. El 33%, sin embargo, las considera imprescindibles en el transcurso de la asignatura**. El 23% de las narrativas señala que su empleo **facilita el aprendizaje y el desarrollo del curso**, el 15% las valora por ser un **medio de información y comunicación**. El 12% afirma que, independientemente de su uso en Armonía, su aplicación mejora la **destreza en el área tecnológica**. Asimismo, **destaca el 31% de narrativas que califica su empleo de prescindible**.

Llama la atención en gran medida que una generación que nació y creció con las nuevas tecnología no conozca las posibilidades que ofrecen éstas en el aprendizaje de esta y otras asignaturas. Es recomendable informar al alumno, quizás en una sesión dedicada a ello, sobre la potencialidad de las nuevas tecnologías.

Finalmente, el segundo apartado dedica un espacio para la evaluación del profesor. **La inmensa parte de las narrativas concede una valoración positiva del profesor** en funciones tan diversas como la claridad en el planteamiento de la asignatura, la exposición de conceptos, la atención personalizada y resolución de dudas, la temporalización y secuenciación de contenidos, etc. Tal valoración es un indicativo del camino a seguir por el docente.

6.1.3 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo del segundo trimestre

6.1.3.1 Sobre el apartado 5.2.3.2 Cuestiones sobre el desarrollo del curso

El primer apartado de esta encuesta pretendía averiguar cuál había sido el desarrollo del curso a lo largo del segundo trimestre. El primer apartado estaba dedicado exclusivamente a la valoración dada por el alumnado a la formación armónica adquirida. **El 75% de los alumnos valoró positivamente ésta, mientras que el 20% restante la valoró como suficiente. Tan sólo un alumno (5%) no contestó a esta cuestión.** Entre las razones dadas para valorarla así destacan aquellas que señalan el aumento del tiempo dedicado (16%), el planteamiento de la asignatura (16%) y la consolidación y ampliación de conceptos (32%). Los datos son extraordinariamente similares a los obtenidos con el cuestionario repartido para la evaluación del primer trimestre, por lo que las conclusiones son muy parecidas. De ello se desprende que los efectos beneficiosos del primer trimestre siguen produciéndose en este segundo.

Asimismo, se realizó un desglose de capacidades así como de contenidos trabajados. **La gran mayoría de los alumnos, sobre las capacidades, indica que las referidas a la realización de bajos cifrados, a la comprensión de conceptos, a la extracción de conclusiones, a la armonización de bajos y al análisis armónico han sido desarrolladas en un alto grado. Por el contrario, las referentes a la creación de estructuras armónicas propias, a la armonización de melodías y a la investigación, lo han sido poco.**

En este punto, se le pidió al alumno que comparase los grados de desarrollo de su formación armónica del primer y segundo trimestres. **Una gran mayoría (70%) afirma que el desarrollo producido durante el segundo trimestre fue mayor que el del primer trimestre. Un 15% opina que fue mucho mayor, mientras que otro 15% los considera igual.**

Resulta curioso observar cómo, por una parte, el alumno afirma haber desarrollado en mayor medida su formación armónica, mientras que, por otra, según la primera pregunta, hay una coincidencia en los datos sobre la valoración de su formación en ambos trimestres. Da la impresión de que los alumnos con una valoración positiva del primer y segundo trimestres sean exactamente los mismos. Del mismo modo, los que la valoraron de forma negativa en el primer trimestre parecen ser los mismos que los que lo hicieron en el segundo. Es posible que este segundo grupo de alumnos no haya percibido aún cambios significativos y beneficiosos con la aplicación de este modelo. Por tanto, sería conveniente en un futuro hacer un seguimiento más exhaustivo de los alumnos con mayores problemas con el fin de saber de qué manera se puede mejorar la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje con la aplicación de este modelo.

En cuanto a los contenidos trabajados, independientemente del curso a tratar, y según el alumnado, **los contenidos conceptuales han sido asimilados mayoritariamente en un alto grado**. **En lo que respecta a los contenidos procedimentales, su grado de asimilación, según las narrativas, ha sido algo menor que el de los conceptuales, mientras que en lo relativo a los contenidos actitudinales, la valoración de la asimilación oscila entre las etiquetas de suficiente o alta.** Los datos sobre esta cuestión son algo mejores respecto a los obtenidos en el primer trimestre. Esto indica una cierta mejora, especialmente, en la asimilación de contenidos procedimentales y actitudinales.

Por otra parte, también se han obtenido datos sobre cuestiones temporales. **La inmensa mayoría de los estudiantes (75%) no dedica más de una hora a la práctica armónica**. De éstos, un tercio (25% del total) emplea menos de media hora diaria. Paralelamente a estos datos, **el 70% de los encuestados reconoce que el tiempo empleado resulta insuficiente**. Entre las causas alegadas, destaca la profundidad de la asignatura y sus contenidos.

Este primer apartado también se detiene a investigar sobre los nuevos hábitos adquiridos en el transcurso del segundo trimestre. Aproximadamente, un 32% de las narrativas menciona la consulta de libros de Armonía. Igualmente, el 60% está relacionado con el uso de las nuevas tecnologías para la consulta o la realización de actividades armónicas. En cuanto a los tratados de Armonía más consultados, sobresalen los de Piston y Zamacois. Los datos no indican un cambio significativo en los libros consultados ni la adquisición de nuevos.

6.1.3.2 Sobre el apartado 5.2.3.3 Cuestiones sobre la metodología empleada

El segundo apartado comienza pidiendo la valoración de la metodología empleada. **El 85% de los alumnos la considera positiva o muy positiva**. **El resto (15%) la considera suficiente.**

Para completar la visión de la metodología empleada, se le pidió al alumno que valorase cada una de las actividades realizadas. **Respecto a la práctica del bajo cifrado, el 100% de las narrativas la valora como útil (el 75% como imprescindible)**, ya que favorece, principalmente, la **comprensión de los fundamentos armónicos** (59% de las narrativas), entre otras razones. Este tipo de ejercicios sigue siendo valorado de forma importante.

Los resultados obtenidos sobre la **armonización de melodías** son parecidos a los anteriores. **El 85% de las narrativas considera imprescindible su práctica frente a un 15% que la considera útil**. Destaca como justificación el **favorecimiento del progreso armónico** (46%).

El análisis armónico es considerado como una práctica imprescindible (75% de las narrativas) pues ayuda en la **comprensión de las obras** (30%) y nos informa sobre su **aplicación práctica** (26%), entre otras razones.

Por último, en lo referente a las actividades realizadas, **la realización de ejercicios creativos es valorada de forma útil por un 30% de las narrativas y como imprescindible por un 65%**. Las razones más esgrimidas son el desarrollo de las capacidades armónicas (21%), y la ayuda en la realización de actividades de creación e improvisación (26%).

El alumno concede importancia en menor o mayor grado a las distintas actividades planteadas, independientemente si fomentan un aprendizaje significativo o no. No hay motivos, pues, para prescindir de ninguna de ellas.

La siguiente parte de este apartado se centra en la aplicación de las nuevas tecnologías. **El 55% de las narrativas considera su uso como útil, aunque no imprescindible. El 35%, sin embargo, las considera imprescindibles en el transcurso de la asignatura**. El 26% de las narrativas señala que su empleo **facilita el aprendizaje y el desarrollo del curso**, otro 26% las valora por ser un **medio de información y comunicación**. Asimismo, **destaca el 22% de narrativas que califica su empleo de prescindible**. El alumno, según estos datos, comienza a ser consciente del potencial de las nuevas tecnologías, lo que es positivo desde el punto de vista del doctorando.

Finalmente, el segundo apartado dedica un espacio para la evaluación del profesor. **La inmensa parte de las narrativas concede una valoración positiva del profesor** en funciones tan diversas como la claridad en el planteamiento de la asignatura, la exposición de conceptos, la atención personalizada y resolución de dudas, la temporalización y secuenciación de contenidos, etc.

6.1.4 Conclusiones del cuestionario sobre el desarrollo completo del curso

A continuación, se extraen conclusiones con los datos más significativos obtenidos por medio de este cuestionario. **El 100% de los alumnos valoró positivamente (80%) o muy positivamente (20%) la formación armónica adquirida durante este curso. Entre las razones dadas para valorarla así destaca el planteamiento didáctico de la asignatura (58%).**

Asimismo, se realizó un estudio de la importancia de las diversas formas de asimilación empleadas durante el curso. **La gran mayoría de los alumnos afirma que la repetición de mecánica de ejercicios, la deducción teórica a partir de conceptos previos y la extracción de conclusiones tras la observación y el contacto directo con la música han tenido bastante relevancia en el aprendizaje armónico. También se cita, aunque con menos importancia, la memorización de contenidos.**

En cuanto a los contenidos tratados, el alumno afirma que los mejor asimilados (en un grado de bastante) fueron aquellos que se basaron en la repetición de ejercicios. Aquellos que fueron aprendidos por memorización directa, lo fueron en menor grado. El resto de contenidos (los asimilados por medio del análisis o la deducción a partir de otros) obtienen resultados dispares.

Otro de los apartados de este cuestionario analiza la influencia mutua entre la asignatura de Armonía y el resto. **El 37% de las narrativas asigna una influencia significativa del resto de las asignaturas hacia la Armonía, mientras que el 70% califica de bastante o mucha la influencia de la Armonía en el resto de asignaturas**. La influencia ejercida mutuamente por todas las asignaturas afecta principalmente a la **comprensión analítica de las obras**. Este dato revela la existencia de un aprendizaje significativo, ya que los conceptos adquiridos en una asignatura sirvieron de anclaje en la estructura cognitiva del alumno para el aprendizaje de otros pertenecientes a otras asignaturas.

También se ha estudiado la influencia de otros factores, como la motivación, en el aprendizaje de esta asignatura. **El 75% de las narrativas le otorga mucha o bastante importancia a este factor. El dinamismo y el planteamiento ameno de la asignatura es la causa principal (25%) de la motivación óptima del alumnado.**

En relación a la perdurabilidad de lo aprendido, el 95% del alumnado cree que así será gracias al planteamiento didáctico de la asignatura (31%), al trabajo personal posterior al curso (19%) y al trabajo en profundidad realizado de los contenidos (12%), entre otras causas.

Finalmente, el alumnado realiza diversas sugerencias entre las que destacan la relación del trabajo escrito con su audición (22% de las narrativas) y la continuidad de su ejercitación tras la finalización del curso (15%). En resumidas cuentas, por una parte, el alumno demanda practicidad y correspondencia con la literatura musical, y, por otra, reconoce la necesidad de una ejercitación personal más allá del ámbito de la asignatura.

6.1.5 Conclusiones del análisis del diario de clase

6.1.5.1 Sobre el grupo 1: Primero de Armonía (especialidad Composición)

El primer apartado, centrado en el primer curso de Armonía en la especialidad de Composición, registra una buena asistencia a clase. El 86% de las narrativas señala una asistencia del 100%.

El segundo apartado de sección arroja datos sobre la corrección de los trabajos de casa que no son muy favorables para lo que se espera de alumnos de esta especialidad, supuestamente interesados por asignaturas como ésta, fundamentales para su formación como compositores. Sólo un 30% de las narrativas está relacionado con una valoración positiva de las correcciones realizadas. Por el contrario, el 41% valora negativamente los ejercicios corregidos, mientras que el 27% señala que el alumno ni siquiera trajo el trabajo de casa hecho.

Comentario aparte merece la interpretación del gráfico de líneas. A primera vista no existe una tendencia regular en la distribución de narrativas debido a que ciertos meses, como diciembre o abril, están cargados de festivos, puentes o vacaciones. Si se descartan estos meses, puede observarse una tendencia hacia el aumento de narrativas relativas a una valoración negativa. El mes de marzo es especialmente llamativo a este respecto. Asimismo, en relación a estos picos "negativos", se puede observar una ausencia de valoraciones positivas. **En resumidas cuentas, conforme avanza el curso, principalmente desde marzo, los resultados de los ejercicios corregidos empeoran.** En este grupo han pesado en demasía, desde el punto de vista del doctorando, dos variables: la motivación personal y la carga de trabajo de otras asignaturas. En cuanto a la primera, ha sido patente durante el curso la falta de motivación por distintas razones, de manera que casi nunca pareció que hubiera un interés por parte del alumno en la asignatura por muy interesante o atractiva que fueran la sesión o las actividades realizadas. En referencia a la segunda causa, también es un hecho la gran carga lectiva y de trabajo que los alumnos de Armonía sufren a lo largo de su periplo por el Grado Superior. No obstante, como alumnos de Composición y, por tanto, futuros especialistas también de Armonía, éstos debían haber mostrado una predisposición más favorable hacia esta asignatura tan importante en su formación integral como compositores.

En cuanto a la actividad diaria de clase, el 52% de las narrativas nos informa acerca de la explicación de contenidos nuevos, mientras que el 22% señala la ausencia de explicación.

Por lo que respecta a las actividades realizadas en clase, un tercio de las narrativas reporta la realización de actividades colectivas centradas en el análisis y la contextualización de contenidos, ejercicios que favorecen, entre otros modelos de aprendizaje, el aprendizaje cooperativo, la formación de conceptos, etc. Otro tercio de las narrativas nos informa sobre

la práctica de armonizar melodías dadas. El resto de narrativas se refiere aproximadamente por igual al resto de tipos de actividades. **En resumen, dos tercios de las narrativas nos informan sobre la preferencia por realizar armonizaciones melódicas y análisis dirigidos.**

Finalmente, acerca de los trabajos de casa, los más mencionados son la realización de bajos cifrados (32% de las narrativas), la armonización melódica (20%), el análisis armónico (15%) y la creación de estructuras armónicas propias (12%). **Estos resultados denotan una riqueza en los tipos de ejercicios realizados durante el curso que apoyan la idea de que los alumnos de este curso poseen la destreza suficiente para afrontar ejercicios de todo tipo.**

Teniendo en cuenta todos estos datos, se puede concluir que **los resultados obtenidos son francamente mejorables. Puede atribuirse tal circunstancia, quizás, a la falta de motivación del alumnado (según se deduce de las narrativas citadas) o a la gran carga lectiva existente, entre otras razones.**

6.1.5.2 Sobre el grupo 2: Primero de Armonía (especialidad Instrumental)

El segundo apartado, centrado en el primer curso de Armonía de las especialidades instrumentales, informa sobre una buena asistencia a clase. El 35% de las narrativas señala una asistencia completa del alumnado, mientras que el 57% se refiere a asistencias por encima de la mitad de la clase.

La segunda parte de este apartado arroja datos sobre la corrección de los deberes de casa que equiparan las valoraciones positivas con las negativas. El 42% de las narrativas muestra satisfacción por las correcciones, mientras que el 38% muestra preocupación por ellas. Al analizar la gráfica de líneas (gráfico 5.112), puede observarse que ambos tipos de narrativas poseen una tendencia similar. **Únicamente, al final de curso, el número de valoraciones positivas es mayor al de negativas.** Puede interpretarse este último hecho como consecuencia del esfuerzo que suele hacer el alumno al final del curso por superar la asignatura. Ya se ha citado anteriormente la alta carga lectiva y la fuerte exigencia de otras asignaturas como razón para la irregularidad mostrada en la obtención de resultados positivos en el desarrollo del curso. Por otra parte, la existencia de tendencias similares en la

distribución temporal de valoraciones tanto positivas como negativas nos invita a pensar en la posibilidad de que existiesen dos niveles diferenciados dentro de este grupo.

En cuanto a la actividad diaria de clase, el 52% de las narrativas nos informa acerca de la explicación de contenidos nuevos, el 18% sobre su repaso y el 6% sobre la ausencia de explicación. **Estos datos apoyan la idea de que la explicación fue parte importante de la actividad diaria de clase.**

Respecto a las actividades realizadas en clase, casi la mitad (47%) de las narrativas señala la realización de actividades colectivas centradas en el análisis y la contextualización de contenidos. Otro cuarto de las narrativas nos informa sobre la práctica del bajo cifrado. El resto de narrativas se refiere aproximadamente por igual al resto de tipos de actividades. **En resumen, tres cuartas partes de las narrativas están relacionadas con la práctica del bajo cifrado y de análisis dirigidos.** Este dato no refleja del todo lo que el profesor hubiera deseado como trabajo de clase colectivo, es decir, una mayor diversidad en los tipos de actividades. Esto puede explicarse por la irregularidad evidenciada en las valoraciones de los ejercicios y exámenes realizados durante el curso, y en la existencia de dos niveles diferenciados. La postura del docente ante esta realidad es la asegurar una mínima formación en los alumnos mediante ejercicios que sean más familiares, como el bajo cifrado, en detrimento un tanto del modelo propuesto. En este punto ha de recordarse que el alumno, teóricamente, debe dominar los rudimentos de la asignatura, cosa que no siempre sucede, como puede comprobarse con los datos expuestos en el apartado 5.2.1.3, lo que provoca un serio contratiempo para la aplicación del modelo propuesto y diseñado para no partir de cero. Como solución posible está la enseñanza personalizada, lo que requiere un tiempo que en realidad no se tiene. Evidentemente este problema deberá ser resuelto principalmente por el propio alumno mediante un esfuerzo adicional en este sentido.

Finalmente, acerca de los trabajos de casa, los más mencionados son la realización de bajos cifrados (40% de las narrativas), el análisis armónico (29%) y la armonización melódica (11%).

Los datos obtenidos sobre los ejercicios de clase y casa apuntan, por una parte, hacia una tendencia por la realización de ejercicios propios de la enseñanza tradicional (bajo cifrado) y, por otra, hacia la contextualización de los conceptuales por medio del análisis. La primera afirmación se puede interpretar, tras relacionar estos datos con el resultado dispar

de las correcciones de ejercicios, como una señal de la realidad de la que proceden los alumnos de primer curso. Esta realidad se asienta en la extendida práctica tradicional de la armonía en el seno de muchos conservatorios. Por tal motivo, la práctica del bajo armónico fue uno de los pilares sobre los que se asentó la marcha del curso con el fin de no perder a ninguno de los alumnos durante la aplicación del modelo propuesto. La segunda afirmación se puede interpretar como un intento de ir introduciendo progresivamente al alumno en el modelo propuesto. El análisis y la contextualización de contenidos es uno de los pilares del modelo propuesto.

6.1.5.3 Sobre el grupo 3: Segundo de Armonía (especialidad Composición)

El tercer apartado, centrado en el segundo curso de Armonía de la especialidad de Composición, nos informa acerca de una buena asistencia a clase. El 48% de las narrativas señala una asistencia completa del alumnado, el 30% se refiere a asistencias por encima de la mitad de la clase y el 22% hace referencia a una asistencia por debajo de la mitad.

La segunda sección de este apartado informa sobre un alto porcentaje de narrativas relativas a una valoración positiva de las correcciones (45%). El 17% de las narrativas valora negativamente las correcciones, mientras que otro 17% se refiere a la ausencia de corrección. Por otro lado, la gráfica de líneas nos muestra un alto índice de narrativas con valoración positiva durante el primer trimestre. A partir de febrero disminuye este dato radicalmente, aumentando a favor de las narrativas de valoración negativa. Como sucede con los alumnos de Composición de primero, **se esperaría de este grupo un porcentaje mayor de las narrativas con valoración positiva. Puede achacarse tal resultado a una alta carga lectiva, falta de motivación o cierto conformismo, entre otras razones, como apuntan las narrativas citadas.**

En cuanto a la actividad diaria de clase, el 52% de las narrativas nos informa acerca de la explicación de contenidos nuevos**.** Por el contrario, el 36% de las narrativas se refiere a la ausencia de explicación.

Respecto a las actividades realizadas en clase, casi la mitad de las narrativas (46%) señala la realización de actividades colectivas centradas en el análisis y la contextualización de

contenidos. Las demás actividades se reparten el resto de narrativas: 19% para la práctica del bajo cifrado, 12% para la creación de estructuras armónicas libres y 8% para la armonización melódica. **Se puede concluir que se dio preferencia al análisis como actividad de clase sin dejar de lado el resto de actividades.**

Para acabar, sobre los trabajos de casa, la práctica del bajo cifrado es la que más destaca (26% de las narrativas) por encima de todas las demás que se reparten equitativamente el resto del porcentaje (aproximadamente un 15% para cada una de ellas).

Como conclusiones finales para este apartado, se observan ciertos paralelismos con el primer apartado, también dedicado a alumnos de Composición. Huelga decir que esta especialidad tiene un alto contenido teórico, ya que el adiestramiento en las distintas técnicas compositivas y el uso de los recursos al alcance del alumno requieren un estudio en profundidad de asignaturas como Armonía. De ello, se supone el interés que el alumno debiera tener por tales asignaturas y, por consiguiente, su repercusión en la valoración final de Armonía. **El rendimiento por debajo de lo esperado se puede achacar, como se hizo anteriormente con el apartado 6.1.5.1, a una alta carga lectiva, falta de motivación o cierto conformismo. Por otra parte, como futuros docentes de esta asignatura, entre otras, los alumnos deben dominar cada tipo de actividad; por esta razón, se han obtenido resultados que delatan un trabajo significativo de cada práctica.**

6.1.5.3 Sobre el grupo 4: Segundo de Armonía, grupo A (especialidad Instrumental)

El cuarto apartado, centrado en el segundo curso de Armonía de las especialidades instrumentales, nos informa acerca de una buena asistencia a clase. El 14% de las narrativas señala una asistencia completa del alumnado, el 57% se refiere a asistencias por encima de la mitad de la clase y el 24% hace referencia a una asistencia por debajo de la mitad.

La segunda parte de este apartado informa sobre un reparto equitativo de las valoraciones (33% para las valoraciones positivas y 30% para las negativas). Asimismo, destaca el 26% de las narrativas relacionado con la ausencia de corrección. La gráfica de líneas, en este caso, resulta curiosa por sus picos. **Los datos muestran un inicio de curso positivo que se torna negativo a partir del mes de marzo.** Una de las narrativas extraídas denuncia la falta de dedicación y anticipa una bajada generalizada de notas.**Las causas de esto, seguramente,**

parecen que tienen que ver con la excesiva carga lectiva y la exigencia de las asignaturas troncales al final de curso. No es la primera vez que nos topamos con este comportamiento por lo que no es necesario añadir más a este hecho.

Respecto a la actividad diaria de clase, el 52% de las narrativas nos informa acerca de la explicación de contenidos nuevos**.** Por el contrario, el 10% de las narrativas se refiere a la ausencia de explicación. **Estos datos refuerzan la idea de que la explicación fue parte importante de la actividad diaria de clase.**

Por lo que respecta a las actividades realizadas en clase, aproximadamente la mitad (51%) de las narrativas señala la realización de actividades colectivas centradas en el análisis y la contextualización de contenidos. El resto de actividades se reparte el resto de narrativas: 16% para la práctica del bajo cifrado, 5% para la creación de estructuras armónicas libres y 14% para la armonización melódica. **Como se deduce claramente de los datos, la práctica analítica tuvo un lugar preferente como actividad de clase sin dejar de lado el resto de actividades.**

Para acabar, sobre los trabajos de casa, la práctica del bajo cifrado es la que más destaca (38% de las narrativas) seguida del análisis armónico (29%). Las demás actividades se reparten el resto del porcentaje.

Como conclusiones finales para este apartado, se observan ciertos paralelismos con el segundo apartado, también dedicado a alumnos de las especialidades instrumentales. **Los datos obtenidos acerca de las actividades de clase y de casa apuntan, por una parte, hacia una tendencia por la realización de ejercicios propios de la enseñanza tradicional (bajo cifrado) y, por otra, hacia la contextualización de los conceptuales por medio del análisis.** Esta conclusión es una repetición de lo sucedido en otros cursos, lo que significa en cierta medida **la existencia de patrones sobre conductas que se repiten para cada uno de los grupos (como la elección de actividades, la distribución de las valoraciones positivas y negativas durante el curso, etc.) durante el desarrollo de la asignatura**.

6.1.5.5 Sobre el grupo 5: Segundo de Armonía, grupo B (especialidad Instrumental)

El quinto apartado también está dedicado a otro grupo de segundo curso de Armonía de las especialidades instrumentales. Según los datos conseguidos, la asistencia a clase fue muy buena. El 42% de las narrativas señala una asistencia completa del alumnado, mientras que el 54% se refiere a una asistencia por encima de la mitad.

La segundo sección de este apartado arroja unos resultados favorables a las correcciones con valoración positiva (44%) frente a las de valoración negativa (35%). Asimismo, destaca el 16% de las narrativas relacionado con la ausencia de corrección. La gráfica de líneas muestra una distribución interesante, pues, **conforme transcurre el curso, desciende el índice de valoraciones negativas a favor de las positivas, especialmente a partir de febrero.** También llama la atención el aumento a final de curso de las narrativas asociadas con la ausencia de corrección. Este comportamiento de la gráfica es diferente del apreciado en otros cursos en virtud de los mejores resultados obtenidos durante el segundo semestre. Las variables que ya se han comentado anteriormente (motivación, carga lectiva, etc.) deben haber afectado la distribución de las valoraciones de forma distinta. Esto es una prueba más en la afirmación de que **el modelo, por sí mismo, no garantiza la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje si el resto de variables no apunta en la misma dirección**.

Respecto a la actividad diaria de clase, el 50% de las narrativas nos informa acerca de la explicación de contenidos nuevos**.** Por el contrario, el 15% de las narrativas se refiere a la ausencia de explicación. **Estos datos refuerzan la idea de que la explicación fue parte importante de la actividad diaria de clase.**

Por lo que respecta a las actividades realizadas en clase, hay un reparto dispar de los tipos de ejercicios practicados. El 32% de las narrativas menciona el análisis armónico, el 19% la creación de estructuras libres, el 13% la armonización melódica y el 10% la práctica del bajo cifrado. Llama la atención el 26% de las narrativas relacionado con la no realización de ejercicios de clase.

Para acabar, sobre los trabajos de casa, la práctica del bajo cifrado es la que más destaca (34% de las narrativas) seguida de la armonización melódica (19%) y del análisis armónico (16%).

Los datos obtenidos sobre este grupo son bastante positivos, si los comparamos con los del otro grupo de segundo dedicado a las especialidades instrumentales, en virtud de una mayor asistencia a clase, de un número mayor de narrativas relacionadas con una valoración positiva de los ejercicios y de un menor número referido a ejercicios de casa sin realizar. Por otra parte, llaman poderosamente la atención los datos que señalan un alto índice de práctica de actividades como la creación de estructuras armónicas libres o la armonización melódica en comparación con el resto de grupos. Este hecho parece estar estrechamente relacionado con la asistencia a clase y la corrección de los deberes de casa. **Todo ello parece indicar que a mayor motivación e interés por la asignatura, mejor son los resultados obtenidos en la práctica diaria y mayor desarrollo de todas las destrezas armónicas.**

6.1.6 Conclusiones del cuestionario sobre los exámenes realizados

El punto 8.2.11 se ha dividido en apartados atendiendo a los exámenes realizados cada trimestre. Además, hay un cuarto apartado sobre el cálculo de las notas finales de curso.

6.1.6.1 Sobre los resultados del examen valorativo del primer trimestre

Quizás lo más destacable de este apartado son las altas notas medias de ambos cursos: 6,98, para primero, y 7,15, para segundo. Como puede apreciarse en los datos desglosados, al calcular las respectivas desviaciones estándares, algunas notas se desvían significativamente de la media, por lo que se ha realizado un nuevo cálculo sin la distorsión que suponen éstas. Las nuevas medias, en tal caso, son de 7,03 y 7,86 respectivamente (dentro de la calificación de notable).

Las medias obtenidas están dentro de lo esperado, pues el primer trimestre suele dedicarse a recordar contenidos estudiados en cursos pasados y a afrontar algunos nuevos de fácil asimilación. Asimismo, estos datos están en consonancia con las valoraciones de las correcciones personales realizadas durante este primer trimestre.

6.1.6.2 Sobre los resultados del examen valorativo del segundo trimestre

Las notas medias obtenidas tras la realización del examen del segundo trimestre son: para primero, 7,45 y, para segundo, 6,65 (6,49 si se excluyen las notas que distorsionan la media).

En este caso, llaman la atención la subida de la nota media de primero, a pesar de la gran cantidad de contenidos abordados durante este trimestre y la carga lectiva de otras asignaturas. La bajada de la nota media de segundo curso entra dentro de lo normal, ya que los contenidos más complicados de la asignatura se trabajan en este periodo de tiempo.

En cuanto al grupo de primero, no parece entenderse cómo ha sido posible la obtención de esta nota media cuando, por otra parte, las notas acerca de las correcciones indican todo lo contrario. Todo parece indicar que la dedicación a la asignatura determina los resultados que se obtienen. Por otro lado, los exámenes siempre infunden respeto, cuando no temor, en los alumnos, por lo que suelen tomarse este tipo de pruebas más en serio que el trabajo de casa.

6.1.6.3 Sobre los resultados del examen valorativo del tercer trimestre

El tercer trimestre en realidad se reduce a apenas un mes debido a la presencia de las vacaciones de Semana Santa y otras festividades. Por otra parte, la materia por ver es poca con el fin de no agobiar en exceso al alumnado, usualmente enfrascado en cumplir con los objetivos de todas las materias, especialmente las troncales de su especialidad. Asimismo, a estas alturas del curso, los miembros de la clase empiezan a mostrar síntomas de agotamiento.

Parece normal, según estas observaciones, que las notas medias puedan oscilar a la baja. Así sucede con el primer curso, cuya nota media es 5,75. En cuanto al segundo curso, la nota media repuntó hasta 6,69. En este segundo caso, es normal la mejora de esta nota, pues hubo un descenso significativo en el segundo trimestre, particularmente duro para este curso.

6.1.6.4 Sobre las notas finales de curso

Este último apartado se refiere al cálculo de las notas medias finales. Como bien se explica en el apartado 5.2.6.5, la nota final es la resultante de tener en cuenta todos los exámenes, las notas de clase y la actitud mantenida durante el curso entero. **La media para primero es de 6,74, mientras que para segundo es 6,32.**

Al final del citado apartado, se adjuntan unas gráficas de líneas para estudiar la evolución de las medias durante el curso 2010-11. Claramente, estas gráficas muestran un descenso a la baja, como es normal, pues esta asignatura no elimina materia, sino que va incluyendo los nuevos contenidos explicados.

El modelo propuesto en realidad, aunque con ciertas modificaciones, ya había sido aplicado por el docente en cursos pasados. La metodología empleada en cursos anteriores no dista apenas de la empleada en dicho curso. Por tanto, no es extraño que las notas se hayan movido dentro de una estrecha horquilla (posiblemente, hasta demasiada estrecha con el gran número de variables que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje) como se puede comprobar al estudiar el gráfico 5.136 del apartado comentado.

Por otra parte, podemos valorar como satisfactorios los datos obtenidos, así como las notas medias situadas entre el aprobado alto y el notable.

6.2 Conclusiones finales

6.2.1 Conclusiones procedentes del análisis de los cuestionarios para el alumno

6.2.1.1 Cuestionario inicial

Antes de comenzar el curso, se realizó un prueba para testar el nivel previo de los alumnos del curso 2010-11. Aproximadamente, tres de cada cuatro alumnos sacó una nota que oscilaba entre el cuatro y el seis. Esta prueba puso de relieve la dificultad para manejar y definir conceptos teóricos. Por el contrario, los alumnos se mostraron más duchos en la resolución de ejercicios prácticos. Los datos sitúan la campana de Gauss centrada en el aprobado justo.

La encuesta adjunta a la prueba anterior revela distintos datos sobre los hábitos de los alumnos en relación al estudio. En primer lugar, llama la atención que la mitad del alumnado no posea más de cinco libros teóricos de música. Entre los de Armonía, destacan, como los más consultados, los tratados de Piston y Zamacois (el primero, de tendencia contextual, y el segundo, preferentemente especulativo). En segundo lugar, en cuanto a las actividades armónicas realizadas durante cursos anteriores, los datos obtenidos muestran una tendencia clara en la realización de actividades propias de la didáctica tradicional frente a las que se apoyan en una enseñanza contextual. Asimismo, en relación a la frecuencia temporal, la realización de actividades menos tradicionales es inferior a la realización de actividades tradicionales, como la práctica del bajo cifrado. En tercer lugar, el 43% reconoce que su formación armónica es insuficiente, el 38% suficiente, y el 19% afirman poseer una formación completa. Finalmente, la mayor parte del alumnado (95%) cree que esta asignatura es importante para su desarrollo musical.

En resumidas cuentas, el alumnado participante de esta investigación poseía, en un principio, un nivel suficiente en conocimientos armónicos. Curiosamente, éste considera importante el estudio armónico para su desarrollo musical, a pesar de poseer un nivel insuficiente o justo.

6.2.1.2 Cuestionario sobre la marcha del primer trimestre

Transcurridos tres meses de curso, se realizó un nuevo cuestionario con el que evaluar su desarrollo. **La formación adquirida durante este período fue valorada de forma positiva por**

el 80% de los alumnos. El planteamiento didáctico de la asignatura y las actividades propuestas son destacadas positivamente en el 26% y 41% de las narrativas, respectivamente.

Acerca de las capacidades armónicas, los alumnos afirman haber desarrollado de forma óptima la realización de bajos cifrados, la armonización de bajos y el análisis armónico a pesar de dedicarle a la práctica armónica menos de una hora diaria.

Respecto a la valoración dada a la metodología, el 85% de los alumnos la considera positiva o muy positiva. Asimismo, la inmensa parte de las narrativas concede una valoración positiva al profesor.

6.2.1.3 Cuestionario sobre la marcha del segundo trimestre

Tres meses después, volvió a encuestarse al alumno con preguntas similares a las del primer cuestionario. En esta ocasión, **el 75% de los alumnos valoró positivamente la formación armónica adquirida, mientras que el 20% restante la valoró como suficiente.**

Los datos extraídos de este segundo cuestionario parecen indicar que el abanico de capacidades armónicas desarrolladas, en comparación con el primer trimestre, se ha ampliado con la adquisición de otras, como la comprensión de conceptos, la extracción de conclusiones y la armonización de bajos. Por el contrario, las referentes a la creación de estructuras armónicas propias, a la armonización de melodías y a la investigación, se mencionan pocas veces.

Cabe mencionar, por otro lado, que **una gran mayoría (85%) afirma que el desarrollo producido durante el segundo trimestre fue mayor o mucho mayor que el del primer trimestre.**

La metodología empleada sigue considerándose como positiva o muy positiva por el 85% de los alumnos. Igualmente, no hay cambios significativos en la valoración del profesor en relación al primer cuestionario realizado.

6.2.1.4 Cuestionario sobre el transcurso del curso completo

Finalmente, se realizó a final de curso un último cuestionario, ligeramente diferente a los dos anteriores, ya que su objeto era evaluar de forma general el curso completo.

En cuanto a la valoración de la formación adquirida, **el 100% de los alumnos valoró positivamente (80%) o muy positivamente (20%) la formación armónica adquirida durante este curso.** Entre las razones dadas para valorarla así, **destaca el planteamiento didáctico de la asignatura (58%).**

Por otra parte, los datos señalan la gran influencia ejercida por la Armonía en otras asignaturas (70% de las narrativas), mientras que un porcentaje menor (37%) hace referencia a una influencia de éstas sobre aquélla. Dicha influencia se manifiesta principalmente en la comprensión analítica de las obras.

Otro de los datos relevantes se refiere a otro tipo de factores que jugaron importante papel durante el curso. **El 75% de las narrativas le otorga mucha o bastante importancia a la motivación personal. El dinamismo y el planteamiento ameno de la asignatura es la causa principal (25%) de la motivación óptima del alumnado.**

En relación a la perdurabilidad de lo aprendido, **el 95% del alumnado cree que así será gracias al planteamiento didáctico de la asignatura (31%), al trabajo personal posterior al curso (19%) y al trabajo en profundidad realizado de los contenidos (12%), entre otras causas.**

6.2.2 Conclusiones procedentes del análisis del diario de clase

Este segundo apartado recoge los datos obtenidos tras el análisis de las narrativas del diario de clase escrito por el doctorando. Éste se estructura a partir de los cinco grupos de Armonía de los que era responsable un servidor. Dos de ellos pertenecieron a primero, mientras que los otros tres, a segundo.

6.2.2.1 Sobre la asistencia a clase

Los datos en cuanto a la asistencia a clase señalan una alta asistencia de los alumnos a clase, aunque algo dispar, dependiendo del grupo. Para más detalle, consúltense los respectivos apartados.

6.2.2.2 Sobre la corrección de los ejercicios de casa

Respecto a la corrección de ejercicios, los resultados arrojan diferentes resultados. A continuación se comenta lo sucedido con cada curso.

- Grupo 1º de Armonía, especialidad Composición

Del primero de Armonía, especialidad Composición, cabe citar los siguientes fragmentos:

> *«La segundo sección de este apartado arroja datos sobre la corrección de los trabajos de casa que no son muy favorables para lo que se espera de alumnos de esta especialidad, supuestamente interesados por asignaturas como ésta, fundamentales para su formación como compositores. […] En resumidas cuentas, conforme avanza el curso, principalmente desde marzo, los resultados de los ejercicios corregidos empeoran.*
>
> *[…]*
>
> *Teniendo en cuenta todos estos datos, se puede concluir que* ***los resultados obtenidos son francamente mejorables****. Puede atribuirse tal circunstancia, quizás, a la falta de motivación del alumnado (según se deduce de las narrativas citadas) o a la gran carga lectiva existente, entre otras razones.»*

Como ya se mencionó anteriormente, este trabajo destapó otros elementos que, en principio, no debían tener una excesiva repercusión sobre ella. En este caso, es obvio que la motivación fue un elemento clave en la consecución de los resultados. Si, además, se añade el hecho de que este grupo constaba tan sólo de dos alumnos, quizás pueda entenderse el porqué de dichos resultados. Ambos factores combinados parecen ser los responsables de que los datos de este grupo no sean los esperados, especialmente refiriéndose a dos alumnos de Composición (teóricamente, interesados en particular por una asignatura propia de su especialidad).

- Grupo 1º de Armonía, especialidades instrumentales

En cuanto al grupo de primero de las especialidades instrumentales, **la corrección de los deberes de casa arroja como resultado la equiparación de las valoraciones positivas y de las negativas. Únicamente, al final de curso, el número de valoraciones positivas es mayor al de negativas.**

- Grupo 2º de Armonía, especialidad Composición

Los resultados obtenidos para el grupo de segundo de Composición señalan un alto porcentaje de narrativas relativas a una valoración positiva de las correcciones. Asimismo, según se afirma en el apartado correspondiente, se esperaría de este grupo un porcentaje mayor de las narrativas con valoración positiva. Puede achacarse tal resultado a una alta carga lectiva, falta de motivación o cierto conformismo, entre otras razones, como apuntan las narrativas citadas.

- Grupo 2ºA de Armonía, especialidades instrumentales

Respecto a uno de los grupos de segundo de las especialidades instrumentales, **se tiene un reparto equitativo de las valoraciones (33% para las valoraciones positivas y 30% para las negativas). Asimismo, destaca el 26% de las narrativas relacionadas con la ausencia de corrección.** Además, los datos muestran un inicio de curso positivo que se torna negativo a partir del mes de marzo. Las causas de esto, seguramente, parecen que tienen que ver con la excesiva carga lectiva y la exigencia de las asignaturas troncales al final de curso. En esta ocasión, se menciona otro de los factores a tener en cuenta en la interpretación de los resultados: **la carga lectiva de otras asignaturas**.

- Grupo 2ºB de Armonía, especialidades instrumentales

Por último, acerca del otro grupo de segundo, **los datos obtenidos sobre este grupo son bastante positivos**, si los comparamos con los del otro grupo de segundo dedicado a las especialidades instrumentales, en virtud de una mayor asistencia a clase, de un número mayor de narrativas relacionadas a una valoración positiva de los ejercicios y de un menor número referido a ejercicios de casa sin realizar. Asimismo, en las conclusiones del apartado correspondiente, se apunta una relación directa (y, quizás, obvia) entre motivación, mayor práctica, mayor asistencia, aumento de las destrezas y realización de actividades más interesantes.

6.2.3 Conclusiones procedentes del análisis de los exámenes y de las correcciones de clase

6.2.3.1 Notas del primer trimestre

Las notas obtenidas tras el examen del primer trimestre son, respectivamente, para el primer y segundo curso 6,98 y 7,15. Al calcular las respectivas desviaciones estándares, se aprecia que algunas notas se desvían significativamente de la media, por lo que, si se realiza un nuevo cálculo sin la distorsión que suponen éstas, las nuevas medias, en tal caso, son de 7,03 y 7,86 respectivamente (dentro de la calificación de notable).

6.2.3.2 Notas del segundo trimestre

Las notas medias obtenidas tras la realización del examen del segundo trimestre son: para primero, 7,45 y, para segundo, 6,65 (6,49 si se excluyen las notas que distorsionan la media).

6.2.3.3 Notas del examen final de curso

Respecto al examen de final de curso, parece normal que las notas medias sean inferiores a las del resto de trimestres debido a la gran carga lectiva en cuanto asignaturas, el cansancio acumulado tras un año de esfuerzo, la cantidad de materia vista, etc. Así sucede con el primer curso, cuya nota media es 5,75. En cuanto al segundo curso, la nota media repuntó hasta 6,69.

6.2.3.4 Notas medias finales de curso

Finalmente, se obtuvo las notas definitivas a partir de medias realizadas con las notas anteriores y las referidas a las correcciones de clase. **La media obtenida para primero es de 6,74, mientras que la de segundo es 6,32.** Por otra parte, **podemos valorar como satisfactorios los datos obtenidos**, así como las notas medias situadas entre el aprobado alto y el notable.

6.2.3.5 Comparación con los cursos 2008-09 y 2009-10

Para tener una visión algo más completa de lo sucedido, se compararon estos resultados con los de los dos cursos anteriores. Las notas medias de los cursos 2008-09, 2009-10, 2010-11 para el primer y segundo curso de Armonía son, respectivamente, 6,8, 6,8 y 6,7, y 7,2, 6,1 y

6,3. **Los datos parecen indicar un tendencia a que la nota media final de cada curso se sitúe entre el aprobado alto y el notable bajo.** En un principio, **estos datos parecen apoyar la aplicación del modelo propuesto.**

6.2.4 Conclusiones generales de la investigación

Una vez llegados a este punto, es el momento de exponer las conclusiones más relevantes de este trabajo.

6.2.4.1 Conclusiones derivadas de las notas de los exámenes

Las primeras de ellas enlazan directamente con los datos obtenidos de la evaluación final y de las parciales de esta asignatura. En este punto, conviene aclarar que la asignatura se estructura, según ley, por semestres. Tal división no ha de confundirse con la propuesta aquí al secuenciar la realización de cuestionarios y pruebas de evaluación por trimestres. De este modo, el doctorando dispuso de un punto intermedio adicional para la valoración del transcurso del curso.

Las notas medias finales respectivas de cada curso se sitúan en el aprobado alto. Este dato puede valorarse de forma satisfactoria. Si, además, se consultan las medias de los dos cursos anteriores, puede observarse una tendencia de las medias a aproximarse al notable. Este hecho parece normal, ya que, aunque el modelo diseñado sólo se aplicó durante el curso 2010-11, el planteamiento didáctico empleado en los cursos anteriores se fundamenta, de forma más intuitiva, en los mismos principios. **Estos datos invitan a seguir empleando el modelo propuesto en los sucesivos años,** aunque incluyendo modificaciones que se expondrán más adelante.

Respecto a las notas de los exámenes parciales, pueden observarse altibajos que merecen una investigación aparte. No obstante, pueden apuntarse ciertas causas de este comportamiento algo errático. Entre ellas, se han de mencionar la gran carga lectiva que sufre el alumnado, la motivación personal del alumno, la dedicación exigida por la asignatura troncal (en la mayoría de los casos, el estudio del instrumento), el tipo de contenidos trabajados, etc. Dependiendo de la combinación de estos factores, los resultados académicos varían en ambos sentidos.

6.2.4.2 Conclusiones derivadas del diario de clase

Las opiniones vertidas por el profesor (en este caso, el mismo doctorando) y los alumnos participantes en la investigación por medio de las distintas herramientas empleadas a tal efecto, enriquecen la información obtenida por la corrección de las actividades de clase y los exámenes trimestrales.

Del diario de clase, se deduce la satisfacción que el docente tiene en general de la marcha del curso. Las anotaciones recogidas en él apuntan a un porcentaje de valoraciones positivas en las correcciones efectuadas diariamente ligeramente superior en relación al de las negativas. Comparando los datos expuestos en los respectivos apartados con el de las notas finales, no se encuentran divergencias relevantes entre ellos.

Siguiendo con el diario, en alguna otra ocasión, se menciona cierta decepción con los grupos de Composición, particularmente con el de primero, justificada con las razones apuntadas anteriormente (motivación, carga lectiva, etc.).

Por otra parte, el buen funcionamiento de uno de los grupos nos informa acerca de la relación directa que puede establecerse entre varios factores. Se ha observado que una predisposición buena por parte del alumno tiene su reflejo en un aumento de la dedicación personal hacia la asignatura, una mayor asistencia a clase, un desarrollo mayor de habilidades y la posibilidad de afrontar actividades más interesantes y desafiantes para el alumno (como la composición propia, por ejemplo).

Otro de los factores apuntados por el docente es el de los precedentes. Entre ellos, se pueden citar el centro de procedencia, la didáctica empleada en el ámbito geográfico de origen, la importancia que el entorno docente concede a la asignatura y la misma actuación de los profesores de Armonía tenidos con anterioridad. Todos ellos Influyen significativamente en la formación del alumno y en su funcionamiento durante el curso, especialmente al principio de éste.

En este momento, se hacen visibles las numerosas variables que entran en juego en esta investigación. Intentar controlarlas todas haría que este trabajo tuviera unas dimensiones titánicas. Por este motivo, al menos, conviene apuntarlas como componentes que influyen considerablemente en el quehacer diario de clase y en la fluctuación de los resultados.

6.2.4.3 Conclusiones derivadas de los cuestionarios

Por último, falta extraer aquellas conclusiones que se derivan de la opinión recogida de los alumnos para relacionarlas con las ya mencionadas.

El primer cuestionario iba acompañado de una prueba para testar el nivel previo de los alumnos. El resultado de tal prueba dio como resultado que la mayoría de las notas se situaran entre el cuatro y el seis. Podría decirse, pues, que la media se acerca al cinco. **Este dato comparado con el de las medias obtenidas a final de curso (situadas alrededor del 6,5) parece apoyar el modelo propuesto.**

Otro dato destacable es el cambio (para bien) en la percepción de la formación armónica de cada alumno si se compara lo contestado al principio y final de curso. Según el cuestionario inicial, el 43% reconoce que su formación armónica es insuficiente, el 38% suficiente, y el 19% completa, en tanto que el cuestionario final señala que el 80% de los alumnos valoró la formación armónica adquirida durante este curso positivamente y el 20% muy positivamente.

Asimismo, el alumno parece haber sido receptivo al modelo propuesto y aplicado. **La metodología empleada sigue considerándose como positiva o muy positiva por el 85% de los alumnos.** De hecho, el 95% de los participantes cree en la perdurabilidad de lo aprendido. De este porcentaje, el 31% señala que el planteamiento didáctico será crucial para que así sea.

6.2.4.4 Conclusión final

Para sintetizar todo lo anterior, **las reflexiones esgrimidas en este capítulo tienden a apoyar la aplicación del modelo propuesto**, siendo conscientes de que todo sistema es susceptible de rectificaciones y mejoras.

Quizás entre las mejoras a aplicar en próximos cursos esté la mayor aplicación de actividades relacionadas con la escucha analítica, y con la creación y manipulación de los materiales armónicos estudiados. También sería deseable una mayor interrelación con otras asignaturas del currículo, como Análisis, Improvisación y Acompañamiento, etc., ya que este fenómeno parece favorecer el aprendizaje significativo de la Armonía.

Por otra parte, la secuenciación de la asignatura debería adaptarse mejor a los ritmos del curso. Como se vio en los resultados acerca de los exámenes realizados a lo largo del curso y de las correcciones semanales, el primer trimestre parece ser susceptible de exigir una mayor carga de trabajo, mientras que en el segundo trimestre y, especialmente, en el tercero ésta debería disminuir progresivamente a fin de no comprometer la eficacia del modelo por otras circunstancias, como las exigencias de otras asignaturas, principalmente la que obliga el instrumento de la especialidad estudiada.

Entre los hallazgos encontrados tras esta investigación, es necesario volver a señalar ciertas variables que afectan significativamente a la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Éste es el caso de la motivación personal de cada alumno y de la formación musical previa con la que se accede a los estudios de Grado en Música. En este punto es necesario mencionar la figura del profesor, elemento imprescindible en la aplicación de nuevas propuestas. Como se ha citado en varias ocasiones, y a tenor de los comentarios realizados por los mismos alumnos en las distintas encuestas, sigue percibiéndose un excesivo peso de ciertas prácticas y planteamientos didácticos anquilosados en el pasado. De ahí que los alumnos muestren mayor destreza, por ejemplo, en la práctica de actividades tradicionales, como la práctica del bajo cifrado, que en otras propias de renovados planteamientos, como la elaboración de ejercicios creativos o los dictados armónicos. Por todo lo citado hasta el momento, sería conveniente un replanteamiento de lo que es la asignatura tras una seria reflexión y debate por parte del colectivo de docentes de Armonía.

6.1 Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

En otro orden de cosas, cualquier modelo educativo se ve afectado por estas variables indefectiblemente, como se ha podido concluir tras la interpretación de los datos obtenidos. Por ello, quizás sea interesante realizar estudios en esta dirección acerca del grado de repercusión que ambas variables tienen en la aplicación de cualquier propuesta didáctica y, en especial, en una basada en la teoría del aprendizaje significativo con el fin de mejorar los resultados de esta propuesta didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES

Referencias legislativas

Ley 1/1990 de 3 de Octubre, conocida como Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Decreto 151/1993, de 17 de agosto, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de los grados elemental y medio de música y se regula el acceso a dichos grados

Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios.

Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música.

Decreto 132/2001, de 26 de julio, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. (DOGV núm. 4064, de 14 de agosto de 2001).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).

Real Decreto 1577/2006, de 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Ley 8/2007, de 2 de marzo, de la Generalitat, de Ordenación de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y de la creación del Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la *Comunitat Valenciana*.

Real Decreto de 23 de octubre de 2009 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.

Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Decreto 48/2011, de 6 de mayo, del *Consell*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la *Comunitat Valenciana*.

Referencias bibliográficas y documentales

Agra, M. J. (2003). *El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on line y presenciales*. En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de didáctica, nº 21. Universidad de Santiago de Compostela.

Aguilera, A. B. (2010). *Desarrollo de la memoria*. Artículo extraído de la revista digital Enfoques Educativos nº65. Jaen: Editorial Enfoques Educativos.

Alonso, M. C. (2010). *Variables del aprendizaje significativo para el desarrollo de las competencias básicas*. E-book extraído de http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/Variables%20del%20aprendizaje%20significativo%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20competencias%20basicas.pdf.

Arín, V. y Fontanilla, P. (1981a) *Estudios de harmonía, curso 1 y 2: Lecciones teórico-prácticas para uso de las clases del Conservatorio de Música y Declamación.* Sin editorial.

Arín, V. y Fontanilla, P. (1981b) *Estudios de harmonía, curso 3: Lecciones teórico-prácticas para uso de las clases del Conservatorio de Música y Declamación.* Sin editorial.

Arín, V. y Fontanilla, P. (1981c) *Estudios de harmonía, curso 4: Lecciones teórico-prácticas para uso de las clases del Conservatorio de Música y Declamación.* Sin editorial.

Artaza, J. *Evolución armónica y procedimientos compositivos.* Murcia: Master Ediciones (2000).

Atlas, A. W. (2002). *La música del Renacimiento.* Madrid: Ediciones Akal.

Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Ayma, V. (1996). *Aulas de Laboratorio Usando Material Experimental Conceptual*. Disertación de Maestría inédita. Instituto de Física y Facultad de Educación. Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Sao Paulo.

Ballester, A. (1998). *La didáctica de la geografía de les illes Balears: Aprenentatge significatiu i recursos didàctics*. Tesis doctoral. Departament de Ciències de la Terra de la Universitat de les Illes Balears.

Ballester, A. (1999a) *Hacer realidad el aprendizaje significativo*. Revista cuadernos de Pedagogía Febrero núm. 277. Barcelona.

Ballester, A. (1999b). *Estrategias y recursos didácticos. Como usar los recursos y estrategias didácticas para hacer aprendizaje significativo*. Artículo sobre los mapas conceptuales como instrumento para potenciar el aprendizaje significativo publicado en Enero de 1999 en la revista Pissarra (STEI-Palma de Mallorca).

Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica: Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Autoedición*. (Descargable en http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf).

Barberà, E. (1998). *Portafolios para evaluar en la escuela*. *Evaluación*. Pamplona: Ikastolen Elkartea.

Barnett, B. (1995). *Portfolios in educational leadership programs: from theory to practice.* Dordrecht: Springer Netherlands.

Barret, H. (2000). *Create your own Electronic Portfolio*. Learning & leading with technology Vol. 27. (Consultado el 13/12/2008 en http://electronicportfolios.com/portfolios/iste2k.html).

Barrett, H. y Wilkerson, J. (2004). *Conflicting Paradigms in Electronic Portfolio Approaches*. (Consultado el 16/12/2008 en http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_rodriguez_conde.htm).

Barrio, A. (1994a). *Tratado de armonía: teoría y práctica, 1.* Madrid: Musicinco.

Barrio, A. (1994b). *Tratado de armonía: teoría y práctica, 2.* Madrid: Musicinco.

Barrio, A. (1994c). *Tratado de armonía: teoría y práctica, 3.* Madrid: Musicinco.

Bennett, R. (1998). *Investigando los estilos musicales.* Madrid: Akal.

Benward, B. y White G. (1993). *Music in theory and practice.* New York: McGraw-Hill.

Bia, A. (2005). *El portafolio del discente como método de trabajo autónomo*. En Carrasco y Martínez (eds). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Alicante: Marfil.

Blanes, L. (1992a). *Armonía Tonal, volumen 1. El acorde tres sonidos*. Madrid: Real Musical.

Blanes, L. (1992b). *Armonía Tonal, volumen 2. Los acordes de cuatro y cinco sonidos*. Madrid: Real Musical.

Blanes, L. (1993a). *Armonía Tonal, volumen 3. Las notas de adorno*. Madrid: Real Musical.

Blanes, L. (1993b). *Armonía Tonal, volumen 4. Acordes alterado*. Madrid: Real Musical.

Borras, I. (1997). *Enseñanza y aprendizaje con la Internet: una aproximación crítica.* En Biblioteca Virtual de la Tecnología. (Documento electrónico consultado el 12/01/2009 en http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/borras_pb/).

Bukofzer, M. F. (2006). *La música en la época barroca. De Monteverdi a Bach.* Madrid: Alianza Música.

Cabero, J. (1998). *Las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate*, en MARTÍN-MORENO, Q. y otros (coord.). *V Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas*. Madrid: Departamentos de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá, Complutense.

Cabero, J. (1999). *La red, ¿panacea educativa?* Educar, 25. (Consultado el 01/02/2009 en http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p61.pdf).

Cabero, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Canet, J. E. (1990). *Memoria presentada por el opositor Juan Enrique Canet Todolí, aspirante a la plaza de profesor auxiliar de armonía y melodía acompañada*. Valencia: Sin editar.

Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: Editorial Eos.

Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.

Checa, R. (2004) *Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música.* Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. (Consultado el 30/03/2009 desde http://musica.rediris.es/leeme/).

Christensen, Th. (2002). *The Cambridge History of Western Music Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.

Coll, C.; Martín, E.; Mauri, T.; Miras M.; Onrubia J.; Isabel I. y Zabala A. (1995). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó.

Colwell, R. (2009). *The new handbook of research on music teaching and learning : a project of the Music Educators National Conference.* Oxford: Oxford University Press.

Crocker, R. L. (1986). *A History of Musical Style.* New York: Dover

Crompton, P. y Timms, E. (2002). *Aprendizaje mediante ordenador: Hacia una tipología de la interacción educativa en línea.* Red digital. (Consultado el 13/08/2008 en http://reddigital.cnice.mec.es).

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De Posada, J.M. (1994). *Un punto no resuelto en la teoría de Ausubel: la relación entre elementos experienciales y aprendizaje significativo*. En: RIOSECO, M. (Ed.) *Proceedings International Conference Science and Mathematics Education for the 21 st Century: towards innovatory approaches.*

Delius, Chr.; Gatzemeier M.; Sertcan, D. y Wünscher K. (2005). *Historia de la filosofía. Desde la Antigüedad hasta nuestros días.* Barcelona: Könemann.

Delval, J. (1995). *El desarrollo humano.* Madrid: Siglo XXI Editores S.A.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: Mc Millan. En castellano: Madrid: Morata (1998).

Díaz Barriga, F. (2003). *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.*

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2) (Consultado el 04/10/2008 en http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html).

Ertmer, P. y Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: Una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción.* Performace Improvement Quarterly, 6(4), 50-72. (Consultado el 20/08/2010 de: http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/CONDUCTISMO_%20COGNITIVISMO_%20CONSTRUCTIVISMO.pdf).

Escala, N. (2004). *Aplicación de un modelo de aprendizaje para un caso de docencia en Internet: El curso de e-marketing en la sociedad de la información y de la comunicación.* Revista Iberoamericana de la Educación. Publicaciones OEI. (Consultado el 25/09/10 en http://www.rieoei.org/experiencias74.htm).

Escamilla, M. A. (2010). *Identificación y valoración de variables vinculadas al uso de las TIC´s como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. Especial referencia al uso del Blended Learning.* Universidad de Salamanca (Tesis de doctorado).

Fandos, M.; Jiménez J. M. y González, A. (2002). *Estrategias didácticas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Acción Pedagógica, Vol.11, Nº 1 (Consultado el 27/09/10 http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973066).

Fernández March, A. (2004). *El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional.* En Educar, nº 33. (Consultado el 02/03/2009 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=989407).

Fernández, A. y Maiques, J. M. (2001). *La carpeta docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza*. Huelva: En Evaluación de políticas educativas: VIII Congreso Nacional de Teoría de la Educación.

Fernández Vidal, C. (2010) *Estudio comparativo de tres propuestas didácticas de contrapunto no tonal en el siglo xx: la técnica atonal de Julien Falk, el contrapunto disonante de Charles Seeger y el contrapunto dodecafónico de Ernst Krenek*. Universidad Illes Balears (Tesis de doctorado).

Flórez, O. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Aravaca: McGraw-Hill.

Flori, A. M. (2008). *Historia del Conservatorio Superior de Música de Alicante*. (Consultado el 02/11/2011 en http://www.csmalicante.es/historia.php).

Forner, J. y Wilbrandt J. (1993). *Contrapunto creativo*. Barcelona: Labor

Fox, R. (2007). *Gowin's Knowledge Vee and the Integration of Philosophy and Methodology: a Case Study*. Publicado en el Journal of Geography in Higher Education, Volume 31, Issue 2 May 2007 , pages 269 - 284. (The Journal of Geography in Higher Education está disponible en: http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=0309-8265&volume=31&issue=2&spage=269).

Frega, A. L. (1998). *Proyectos telemáticos y aprendizaje musical*. Revista electrónica LEEME (Consultado el 02/05/2008 en http://musica.rediris.es/leeme/revista/frega98.pdf).

Fuertes, C. (2000). *Proyectos telemáticos y aprendizaje musical*. Revista electrónica LEEME (Consultado el 02/05/2008 en http://musica.rediris.es/leeme/revista/fuertes00.pdf).

Galera, M. y Pérez Ceballos J. (2008). *La investigación en Educación Musical en la base de datos ERIC*. Revista electrónica LEEME (Consultado el 08/12/2008 en http://musica.rediris.es/leeme/revista/galeraetal08.pdf).

García Gago, J. (1998). *Tratado de contrapunto tonal y atonal.* Barcelona: Clivis Publicacions.

García García, A. C (2008). *El blog educativo y su aplicación a la enseñanza musical en conservatorios*. (Consultado el 26/02/2009 en http://es.truveo.com/adriana-cristina-garcia-garcia-el-blog-educativo/id/1693697586).

García Sastre, P.; Insausti, M. J. y Merino, M. (2003). *Evaluación de los trabajos prácticos mediante diagramas V*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 2, Nº 1, 45-57. (Descargado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/Numero1/Art3.pdf).

Gauldin, R. (2009). *La práctica armónica en la música tonal.* Madrid: Ediciones Akal.

Gauldin, R. (2004). *Harmonic Practice in Tonal Music. Workbook.* Nueva York: W.W.Norton and Company.

Gértrudix, M. (2003). *Informes*. Red digital. (Consultado el 18/07/2008 en http://reddigital.cnice.mecd.es/3/main_enportada.html).

Gil Asensio, V. (2008). *La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior*. LEEME (Consultado el 02/10/2008 en http://musica.rediris.es/leeme/revista/gil08.pdf).

González García, F. M. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V: recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Narcea.

González Urbaneja, P. M. *Historia de las Matemáticas.* (Consultado el 29/11/2010 en http://divulgamat.ehu.es/weborriak/historia/MateOspetsuak/Pitagoras10.asp)

Gowin, D.B. (1981) *Educating*. Ithaca, New York: Cornell University Press.

Griffiths, P. (2009). *Breve historia de la música occidental.* Madrid: Ediciones Akal.

Grout, D. J. y Palisca, Cl. V. (1993). *Historia de la música occidental, 1 y 2.* Madrid: Alianza Música.

Hernández, P. (2000). *Psicología educativa y métodos de enseñanza*. (Consultado el 04/11/2008 en http://www.monografias.com/trabajos5/psicoedu/psicoedu.shtml).

Herrera, E. (1990). *Teoría musical y armonía moderna 1.* Barcelona: Antoni Bosch ed.

Herrera, E. (1995). *Teoría musical y armonía moderna 2.* Barcelona: Antoni Bosch ed.

Hernandis, E. (2009a). *Ejercitación armónica, volumen I.* Valencia: Rivera Editores.

Hernandis, E. (2009b). *Ejercitación armónica, volumen II.* Valencia: Rivera Editores.

Hernando, A. (2002). *Francisco Salinas (1513-1590): la teoría musical en la encrucijada entre lo antiguo y lo moderno.* Actas VIII Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas. (Consultado el 14/12/2013 en documat.unirioja.es/descarga/articulo/1091221.pdf).

Hindemith, A. (1993). *Armonía tradicional. Primera y segunda parte.* Buenos Aires: Melos (Ricordi Americana).

Hoppin, R. H. (1991). *La música medieval.* Madrid: Ediciones Akal.

Huerta, R. (2010). *Investigación por estudios de caso en el aula de música*. Artículo publicado en el libro de Actas del I Congreso Internacional organizado por el ISEACV (Valencia

Iniesta, R. (2009). *Una relación dialógica improbable: Edgar Morin/Heinrich Schenker. Hacia una teoría de la complejidad musical para el sistema tonal.* Universidad de Valencia (Tesis de doctorado).

Iraizoz N. y González F. (2003). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos*. Blitz Colección bibliotecas escolares. Edita el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. (Descargado en http://dpto.educacion.navarra.es/bibliotecasescolares/blitz.html).

Jorquera, M. C. (2004) *Métodos históricos o activos en educación musical*. Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. (Consultado el 30/05/2008 desde http://musica.rediris.es/leeme/).

Joyce, B. y Weil, M. (2006). *Modelos de enseñanza.* Barcelona: Gedisa.

Kostka, S. y Payne, D. (2008a). *Tonal Harmony.* Aravaca: McGraw-Hill.

Kostka, S. y Payne, D. (2008b). *Workbook for Tonal Harmony: With an Introduction to Twentieth-Century Music.* Aravaca: McGraw-Hill.

Lorenzo A. (2010). *El desarrollo de competencias en educación musical a través de metodologías activas.* Artículo publicado en el libro de Actas del I Congreso Internacional organizado por el ISEACV (Valencia).

Lozano, J. *Bases psicológicas y diseño curricular para el Grado elemental de música.* Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia (2007).

Margarit, J. (2000) *Aplicación de la investigación en teoría de la música a la Educación Musical: la globalidad como contenido básico*. Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. (Consultado el 29/05/2008 desde http://musica.rediris.es/leeme/).

Martí, E. (1993). *Aprender con ordenadores en la escuela*. (Cuadernos de educación). ICE Universidad de Barcelona: Editorial Horsori.

Martínez, Mª C. y Bermell, Mª A. (2010). *Música y Neurociencia: la intervención mediante el aprendizaje musical.* Artículo publicado en el libro de Actas del I Congreso Internacional organizado por el ISEACV (Valencia).

Martínez, M. A.; Oliva, C. y Sauleda, N. (1997). *Disseny curricular: Didáctica General.* Alacant: Universitat d'Alacant.

Mas Devesa, M. (2007). *Fundamentos de Composición*. Valencia: Rivera Editores.

Mas Devesa, M. (2009). *Valoración de la aplicación de un blog educativo en el primer curso de composición del CSMA*. No publicado.

Mateu, M. A. (2010a). *Armonía práctica, volumen 1*. Valencia: AB Música Ediciones Musicales.

Mateu, M. A. (2010b). *Armonía práctica, volumen 2*. Valencia: AB Música Ediciones Musicales.

Medina, A. y Castillo, S. (2003). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Editorial Universitas.

Michels, U. (1997). *Atlas de la Música I.* Madrid: Alianza Editorial.

Mira, I. (2006). *Didáctica musical para saxofón en grado elemental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje*. Universidad de Alicante (Tesis de doctorado).

Mira, I. (2004). *El método en la enseñanza musical instrumental: una propuesta de enseñanza-aprendizaje.* (Consultado el 14/03/2009 en http://www.riveramusica.com/archivosAdicionales/1cb618_metodoElementalMira.pdf)

Mira, I. (2011). *Síntesis legislativa sobre la investigación musical en españa.* (Consultado el 15/09/2011 en http://israelmirasax.blogspot.com/2011/08/sintesis-legislativa-sobre-la.html).

Miralles, J.L. (2009). *Historia de la educación musical en España*. (Consultado el 20/10/2011 en http://jlmirall.es/oysiao/).

Molina, C. (2009). V*aloración de la Metodología IEM para el desarrollo de la capacidad de improvisación y su incidencia en el desarrollo de otras capacidades musicales*. No publicado.

Molina, E. (2010). *Aportaciones del análisis y la improvisación a la formación del intérprete pianista: el modelo de los estudios op.25 de Chopin.* Universidad Rey Juan Carlos (Tesis de doctorado).

Molina, E.; Cabello, I. y Roca, D. (2000a). *Armonía I*. Madrid: Real Musical.

Molina, E.; Cabello, I. y Roca, D. (2000b). *Armonía II*. Madrid: Real Musical.

Moreira, M. A. (1985). *Metodología da pesquisa e metodología de encino: uma aplicaçao práctica*. Porto Alegre: Ciencia e Cultura, 37(10).

Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo : teoría y práctica.* Madrid: Visor.

Moreira, M. A. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Extraído de las Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. (Consultado el 11/11/2010 en http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubesp.pdf)

Moreno, L. V. (2000) *España en el marco de la Educación musical de los países de la U.E. Nuevas líneas de mejora*. Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. (Consultado el 29/05/2008 desde http://musica.rediris.es/leeme/).

Motte, D. (1989). *Armonía.* Barcelona: Labor.

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using Information Technology*. Washington: ISTE.

Müller, A. y Moreno L. V. (2000). *Enseñanza musical en Internet: Descripción de un proyecto en marcha.* Revista LEEME. (Consultado el 04/08/2008 en http://musica.rediris.es/leeme).

Novak, J. (1977). *A theory of education*. Ithaca, New York : Cornell University Press.

Novak, J. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

Núñez, A. (1992). *Informática y electrónica musical.* Madrid: Paraninfo.

Ojeda, A., Díaz, F.; González, L.; Pinedo P. y Hernández, M.E. (2007). *Los mapas conceptuales: una poderosa herramienta para el aprendizaje significativo*. Acimed. (Disponible en: http://www.unavirtual.una.ac.cr:8081/servlet/SBRead ResourceServlet?rid= 1JT83LNG6-20NMTGX-59Z).

Oriol, N. (2005) *la música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI*. Léeme. Lista electrónica Europea de música en la educación. (Consultado el 29/05/2008 desde http://musica.rediris.es/leeme/).

Palomino, W. (2003). *El diagrama V de Gowin como instrumento de investigación y aprendizaje.* (Consultado el 27/03/2012 en http://www.cneq.unam.mx/programas/anteriores/curso_taller/eva/material/archivos /V%20de%20Gowin%20Palomino.doc).

Palacios de Sans, M. A. (1998). *Didáctica dedicada a la enseñanza del instrumento.* Revista LEEME. (Consultado el 27/03/2012 en http://musica.rediris.es/leeme).

Perandones, M. A. (2005). El lenguaje musical y su enseñanza en los Conservatorios. Concreciones didácticas y repercusiones en la Formación de los profesores. Universidad Complutense (Tesis de Doctorado).

Perelló, V. (2003) *La enseñanza musical en la Comunidad Valenciana.* Valencia: Edita Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura i Educació.

Pérez, M. (2002). *El universo de la Música.* Madrid: Musicalis.

Pérez-López, H. (2010). *Método y experimentalidad en una tesis doctoral artística*. Artículo publicado en el libro de Actas del I Congreso Internacional organizado por el ISEACV (Valencia).

Piaget, J. (1969). *The mechanisms of perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psicology of the Child*. New York: Grossman.

Piston, W. (1995). *Armonía*. Barcelona: Labor.

Pliego de Andrés, V. (1998). *Temas Pedagógicos para la oposición de Conservatorios.* Madrid: Musicalis.

Rainbow, B. y Cox, G. (2009) *Four Centuries of Music Teaching Manuals, 1518-1932*. Woodbridge (UK): Boydell Press.

Rameau, J. Ph. (1971). *Treatise on Harmony.* (Traducción del original de 1722 *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* , introducción y notas de Ph. Gossett). Mineola, NY: Dover Publications.

Rimsky-Korsakov, N. (2005). *Tratado práctico de armonía*. Buenos Aires: Melos (Ricordi Americana).

Rioseco, M. y Romero R. (2010). *La contextualización de la enseñanza como elemento facilitador del aprendizaje significativo.* (Consultado el 20/12/2010 en http://www.campus-oei.org/equidad/rioseco3.PDF).

Rodríguez-Quiles, J. A. (2000). *Investigación Cualitativa en Educación Musical: un nuevo reto en el contexto educativo español.* Revista LEEME. (Consultado el 25/03/2010 en http://musica.rediris.es/leeme).

Roig-Francolí, M. A. (2011). *Harmony in context*. Nueva York: McGraw-Hill.

Roig-Francolí, M. A. (2010). *Workbook and Anthology for use with Harmony in Context*. Nueva York: McGraw-Hill.

Rojas, F. (2001*). Enfoques sobre el aprendizaje humano*. (Consultado el 18/07/2010 en http://ares.unimet.edu.ve/programacion/psfase3/modII/biblio/Enfoques_sobre_el_aprendizaje1.pdf).

Rosen, Ch. (2006). *El estilo clásico: Haydn, Mozart, Beethoven.* Madrid: Alianza Editorial.

Rueda, E. (1998). *Armonía.* Madrid: Real Musical.

Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo.* Publicado en la Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 1 Número 5.

Salzer, F. (1982). *Structural Hearing: Tonal Coherence in Music.* Mineola, NY: Dover Publications.

Sanmpascual, G.; Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en Primaria y Secundaria.* Madrid: Alianza Editorial.

Schenker, H. (1990). *Tratado de Armonía*. Madrid: Real Musical.

Schönberg, A. (1979). *Armonía*. Madrid: Real Musical.

Schönberg, A. (1999). *Funciones estructurales de la Armonía*. Cornellà Llobregat: Idea Books.

Serrallach, L. (1989). *Nueva pedagogía musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Solomón, C. (1987). *Entornos de aprendizaje con ordenadores*. Madrid: Paidós.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación.* Madrid: MEC.

Szekely, K. (2006). *Armonía tonal funcional. Armonía clásica, libro del alumno*. Valencia: Editorial de Música Piles.

Tascón, C. (2004). *La potenciación de aprendizajes en un entorno t.i.c.: los mapas conceptuales como instrumento cognitivo y herramienta de aprendizaje visual.* (Descargable en http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-121.pdf).

TIDOC-PROJECTE. (1990). *Escola i noves tecnologies*. Barcelona: Escola Catalana. Editorial. CEAC

Troyano, I. (2010). *La escuela constructivista actual en la educación primaria*. Artículo extraído de la revista digital Enfoques Educativos nº65. Jaen: Editorial Enfoques Educativos.

Vera, M.I. (2000). *El mapa axiológico como estrategia en laformación del profesorado.* En PAGES, J. et al. (2000) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales.* Universidad de Huelva.

Vera, M.I. (2002). *Nuevas tecnologías y Educación. Módulo IX: Ciencias Sociales y Nuevas Tecnologías.* Madrid: Instituto Universitario de Postgrado.

Vera, M.I. y Pérez, D. (2004). *La formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas.* Alicante: AUPDCS (Asociación Universitaria de profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales).

Watkinson, J. (1994). *Audio digital*. Madrid: Paraninfo

Vergés, Ll. (2007). *El lenguaje de la armonía: de los inicios a la actualidad*. Barcelona: Boileau.

Vergés, Ll. (2011). *El lenguaje de la armonía: de los inicios a la actualidad. Libro de ejercicios*. Barcelona: Boileau.

Wishart, P. (1963). The purpose of Harmony teaching. Consultado el 15 de octubre de 2009 en http://www.jstor.org/stable/765999. Publicado por Taylor & Francis

Zabala, A. (1995). *La Práctica Educativa: cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

Zaldívar, A. (2005). Las enseñanzas musicales y el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior: el reto de un marco organizativo adecuado y la necesidad de la investigación creativa y performativa. Artículo publicado en la Revista interuniversitaria de formación del profesorado, nº 52.

Zaldívar, A. (2010). *Investigar desde la práctica artística*. Artículo publicado en el libro de Actas del I Congreso Internacional organizado por el ISEACV (Valencia).

Zamacois, J. (2003). *Armonía, vol. I*. Cornellà Llobregat: Idea Books.

Zamacois, J. (2002a). *Armonía, vol. II*. Cornellà Llobregat: Idea Books.

Zamacois, J. (2002b). *Armonía, vol. III*. Cornellà Llobregat: Idea Books.

Zamacois, J. (1958a). *Ejercicios correspondientes al Tratado de armonía. Libro I*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1958b). *Ejercicios correspondientes al Tratado de armonía. Libro II*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1958c). *Ejercicios correspondientes al Tratado de armonía. Libro III*. Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1958d). *Realización de los ejercicios de armonía. Libro I.* Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1958e). *Realización de los ejercicios de armonía. Libro II.* Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1958f). *Realización de los ejercicios de armonía. Libro III.* Barcelona: Editorial de Música Boileau.

Zamacois, J. (1981). *Temas de Pedagogía Musical.* Madrid: Quiroga.

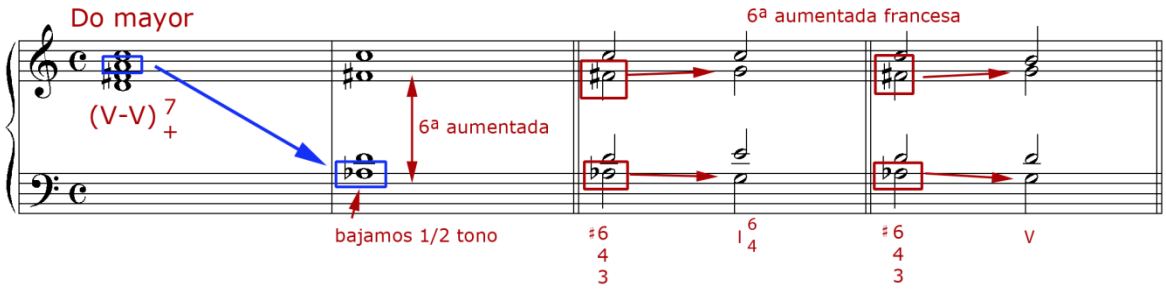
Zea, C.; Atuesta, M. R.; López, C. M. y González, M. A. (2004). *Las tecnologías de información y comunicación: valor agregado al aprendizaje en la escuela*. Eduteka. (Consultado el 11/03/2009 en http://www.eduteka.org).

ANEXO I

HOJAS TEÓRICAS
1, 2 Y 3

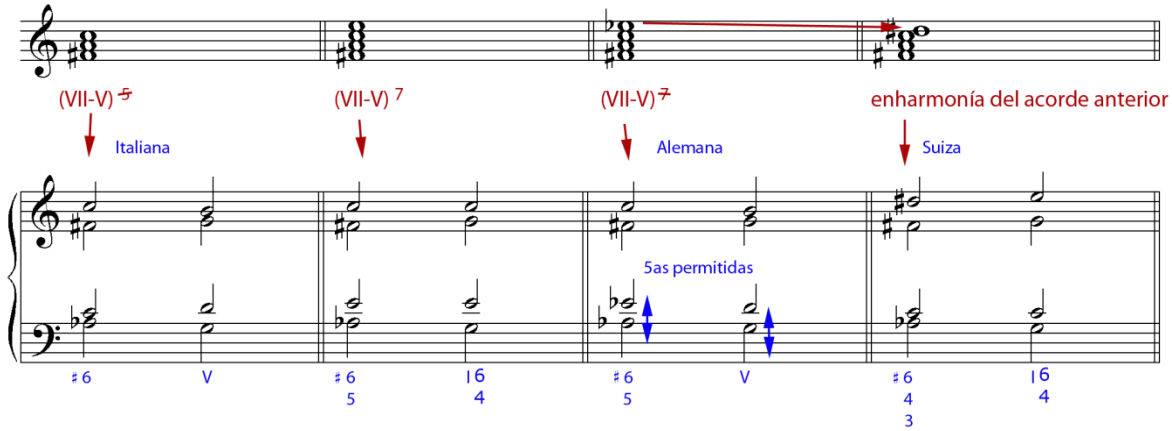
HOJA 1. TEORÍA SOBRE LAS SEXTAS AUMENTADAS

Las sextas aumentadas son una familia de acordes que tienen en común un intervalo característico, que es el que precisamente da nombre a esta familia, y su origen, la dominante de la dominante. Cojamos, por ejemplo, la dominante de la dominante con 7ª y en 2ª inversión. Si rebajamos la nota que está en el bajo (la 5ª del acorde)[1] , obtenemos un intervalo de 6ª aumentada entre éste y la 3ª del acorde. Haciendo esto, obtenemos nuestra primera sexta aumentada: la **sexta aumentada francesa**.



Estos acordes poseen la misma resolución que la dominante de la dominante, es decir, a la V o a la tónica en sexta y cuarta cadencial[2]. Si os fijáis en los diversos ejemplos, observaréis cómo el intervalo de 6ª aumentada resuelve por movimiento contrario, siguiendo la dirección de las alteraciones, y buscando la 8ª justa.

Empleando como partida otras formas de la dominante de la dominante, obtenemos el resto de 6ª aumentadas.



Enharmonizando la alemana[3], obtenemos la suiza. De este modo, podemos usar la misma sonoridad en ambos modos.

En la siguiente dirección web, encontraréis un documento muy interesante sobre sextas aumentadas.

http://www.jvasensi.org/pdf/SEXTA_AUMENTADA_EJEM.pdf

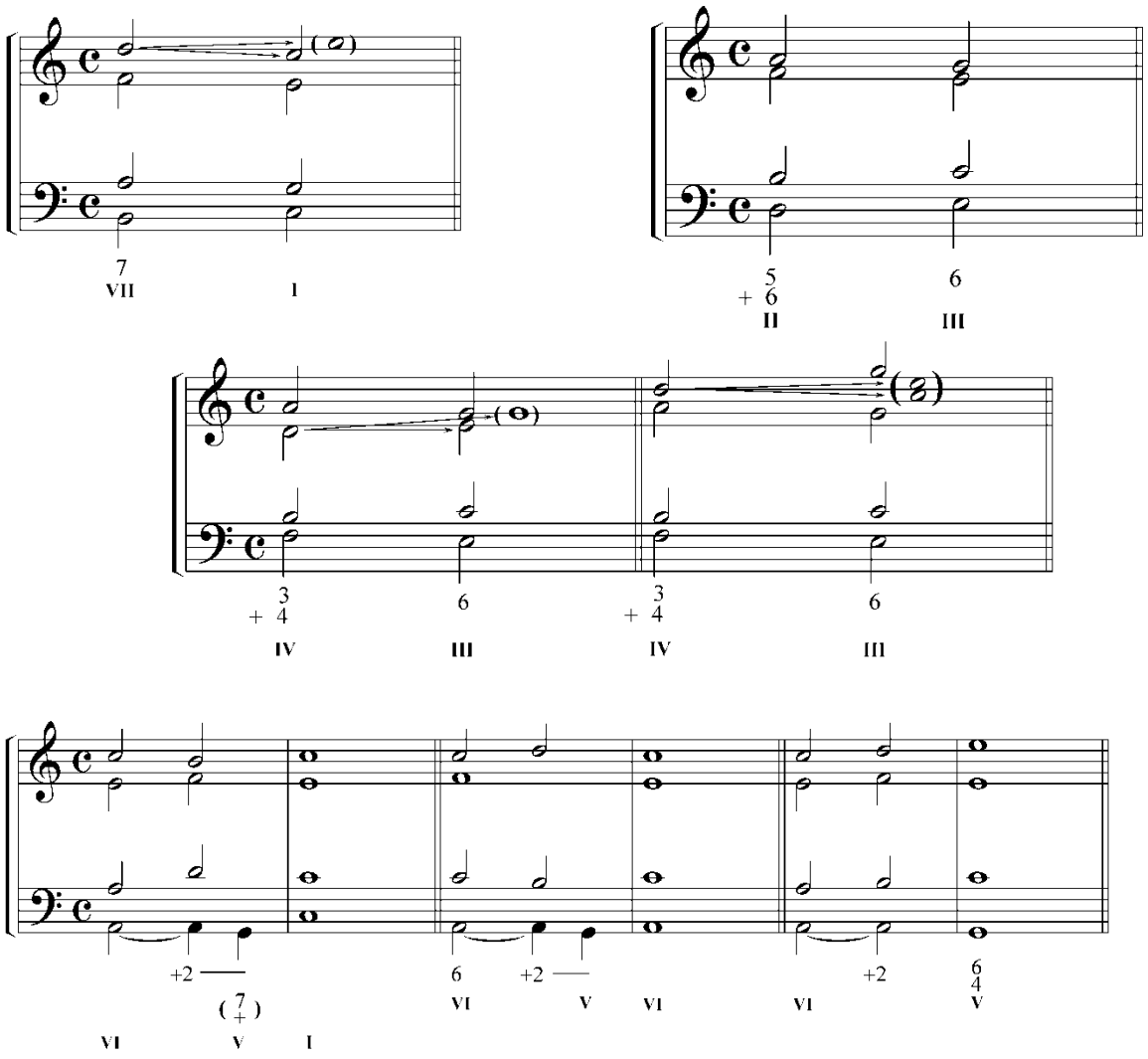
[1] Recordad que la 5ª de un acorde de 7ª de dominante es prescindible y, por tanto, suprimible o modificable, como en este caso.
[2] La resolución a uno o a otro está condicionada a la existencia de faltas y a la tendencia natural de las notas alteradas a resolver siguiendo la dirección de sus respectivas alteraciones.
[3] Están permitidas las dos quintas, siempre que no se produzcan en voces extremas.

HOJA 2. TEORÍA SOBRE LAS SÉPTIMAS SOBRE SENSIBLE

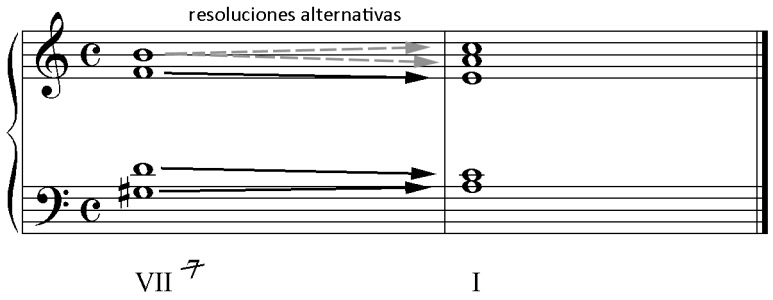
Cuando a la quinta disminuida sobre sensible le añadimos una 3ª más, obtenemos el acorde de **séptima sobre sensible**. Este acorde no es el mismo para los dos modos. En el caso del modo mayor, la 7ª es menor, mientras que en el modo menor, la 7ª es disminuida. Esta simple diferencia interválica afecta significativamente a las propiedades de cada uno de los acordes, como comprobaremos cuando tratemos la modulación.

Los ejemplos siguientes se refieren al uso de la **séptima sobre sensible del modo mayor.** A la hora de resolverlo, la estructura triádica lo hace como se explicó en el artículo sobre la 5ª disminuida sobre sensible. Por lo que respecta a la 7ª, ésta desciende de grado. La resolución regular de este acorde nos lleva al acorde de tónica. La 7ª **siempre** ha de estar **por encima de** la sensible, para evitar sonoridades indeseadas.

La 3ª inversión, en vez de resolver directamente sobre el I, puede transformarse en un acorde de 7ª de V, como si la 7ª del primer acorde se tratara de un retardo que resuelve en la fundamental del acorde de V. Además, el gráfico incluye el cifrado interválico correspondiente a este acorde y a sus distintos estados.

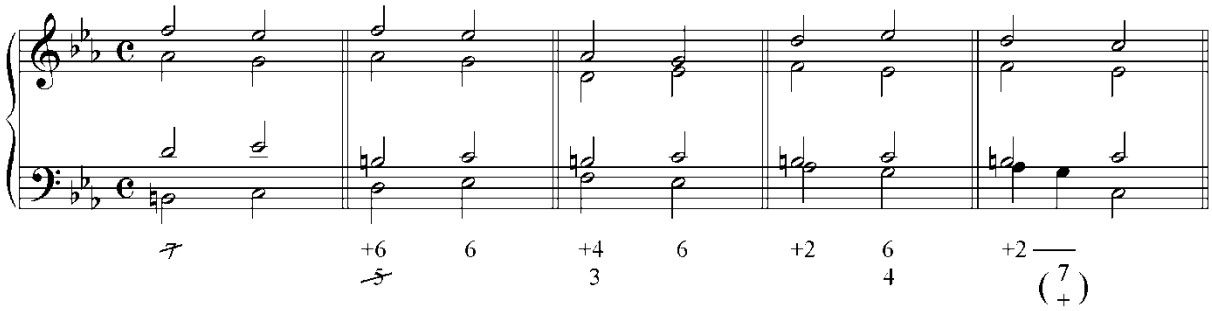


La 7ª sobre sensible del modo menor es más conocida como **7ª disminuida**. Su estructura está formada por una superposición de tres 3as menores y por dos tritonos. Su resolución es igual que la del acorde del modo mayor.

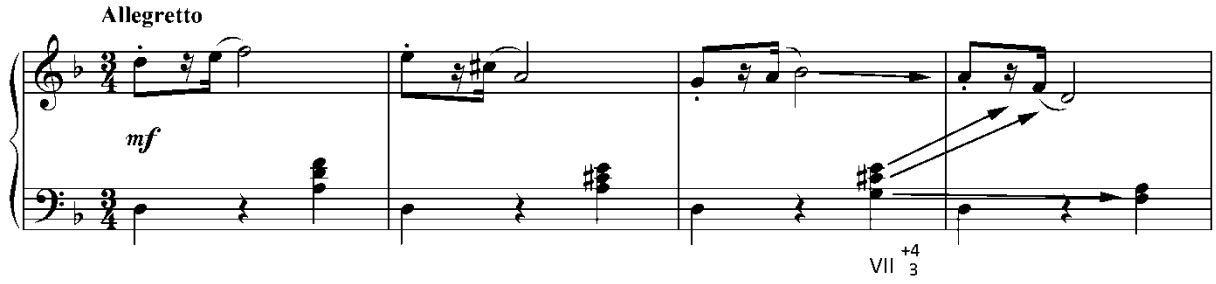


Este acorde, a pesar de pertenecer al modo menor, puede emplearse también en el modo mayor (mixtura modal). No sucede lo mismo con el acorde correspondiente del modo mayor, sólo utilizable en su modo.

En el gráfico siguiente aparecen los distintos estados de este acorde, así como su resolución regular sobre el acorde de tónica. El estado del acorde de tónica está condicionado por el de **7ª disminuida**; por ejemplo, la 1ª inversión ha de resolver al I en 1ª inversión también, si queremos evitar 5as seguidas con el bajo.



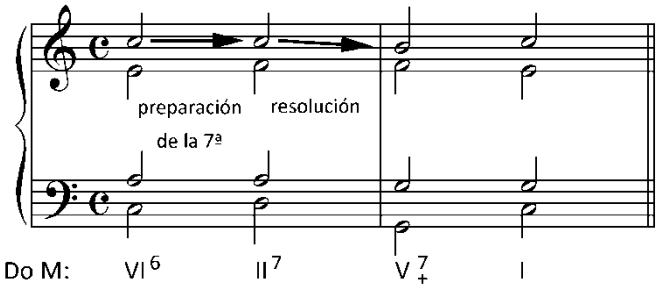
El siguiente ejemplo, extraído del **Álbum de la Juventud** de **Tchaikovsky**, es una muestra de su uso.



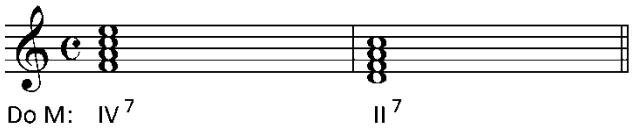
HOJA 3. TEORÍA SOBRE LAS SÉPTIMAS DIATÓNICAS

Los acordes de 7ª sobre la dominante y de 7ª sobre la sensible han desempeñado un papel importante desde el principio de la práctica común. No podemos decir lo mismo del resto de acordes cuatríadas diatónicos, construidos sobre el resto de grados de las escalas mayor y menor. Hemos de esperar hasta el Romanticismo para encontrar un uso frecuente suyo.

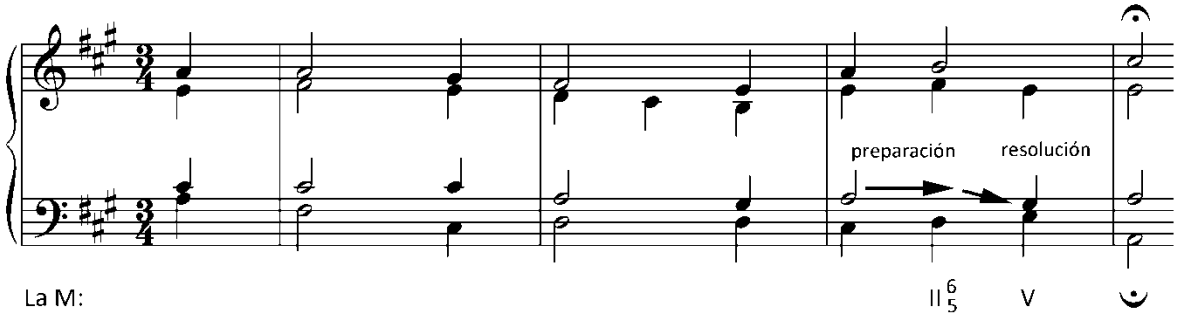
La mayor parte de las **séptimas diatónicas** utilizadas hasta el siglo XIX, tenía su origen en retardos y apoyaturas como las del gráfico de abajo. Es por ello que, durante el período previo al Romanticismo, la 7ª, como disonancia que es, fuera convenientemente preparada mediante prolongación, y resuelta por movimiento conjunto descendente. Para que esto último fuera posible, el acorde sobre el que resolvía la 7ª debía tener el factor esperado. El resto de voces se mueve según la normativa general.



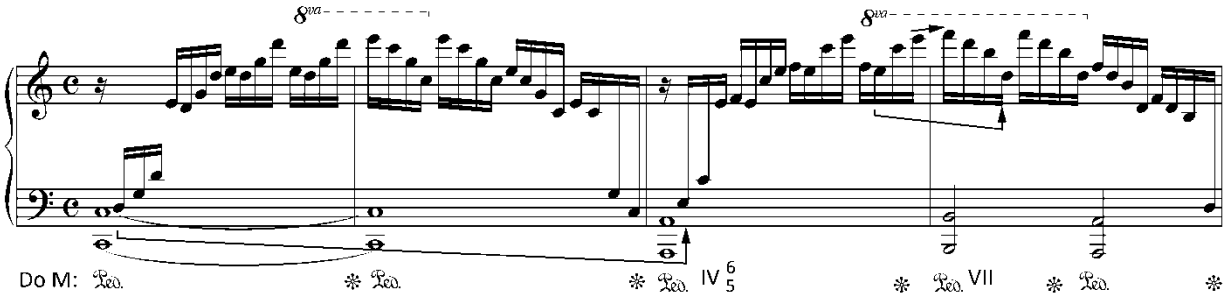
Cuando hablamos de acordes de 7ª diatónica, en realidad, no designamos ninguna estructura armónica determinada. Por ejemplo, el acorde de 7ª sobre el IV está formado por una tríada mayor y una 7ª mayor, mientras que el formado sobre el II consta de una tríada menor y una séptima menor. Para la armonía tradicional, la estructura de cada 7ª diatónica es una cuestión menor, ya que la 7ª no modifica la función del acorde.



Si comparamos el primer ejemplo de abajo con el siguiente, caeremos en la cuenta de ciertos cambios en cuanto al tratamiento de la 7ª. El primero de ellos pertenece al coral **Nun lob', mein' Seel', den Herren** de **J. S. Bach**. El tratamiento de este acorde concuerda con lo recién explicado.

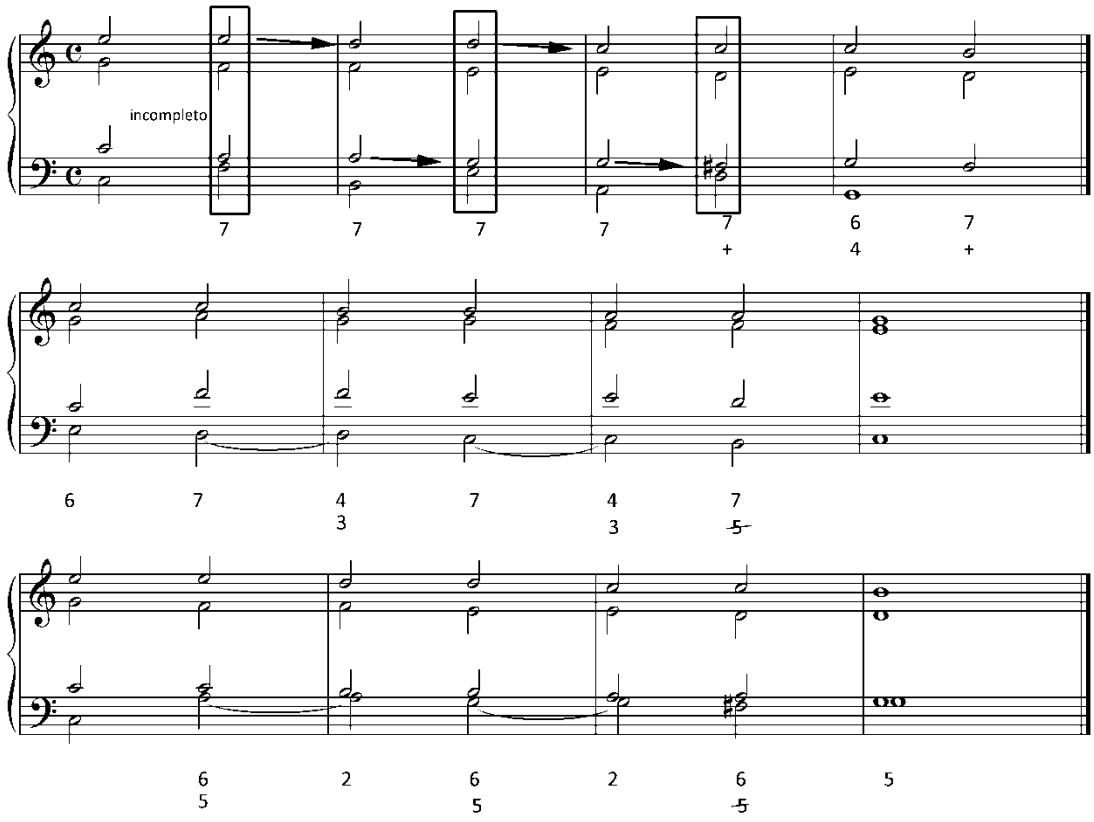


El siguiente ejemplo pertenece al **Estudio nº1 op. 10** de **Chopin**. En este caso resulta menos evidente su preparación y resolución. Como puede comprobarse, hay una mayor libertad en el uso de la 7ª.



Aparte del uso aislado que podamos hacer de las **séptimas diatónicas**, también existe la posibilidad de emplearlas en serie a modo de secuencia. Existen dos clases principales de **series de séptimas diatónicas**: aquellas que están sólo formadas por séptimas en estado fundamental, y aquellas en las que se alternan sus inversiones -normalmente, el estado fundamental con la 2ª inversión, y la 1ª con la 3ª. Generalmente, las series unitonales acaban con un acorde con función de dominante que nos resitúe en el tono principal.

En el caso de emplear sólo el estado fundamental, y con el fin de evitar faltas al enlazar los acordes, iremos alternando un acorde completo con otro incompleto, o viceversa, siendo la nota suprimida la 5ª y la duplicada la fundamental.



El problema surgido con las series del primer tipo desaparece con las del 2º: todos los acordes pueden usarse completos.

ANEXO II

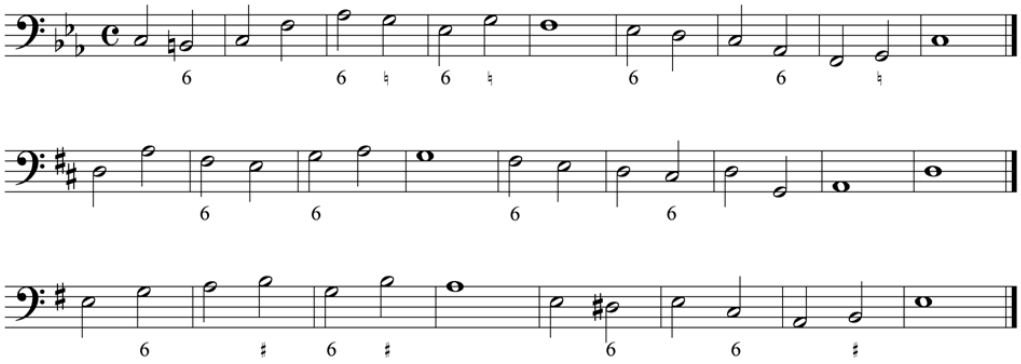
HOJA 1
EJERCICIOS SOBRE EL USO DE ACORDES TRÍADAS

HOJA 1. EJERCICIOS SOBRE EL USO DE ACORDES TRÍADAS

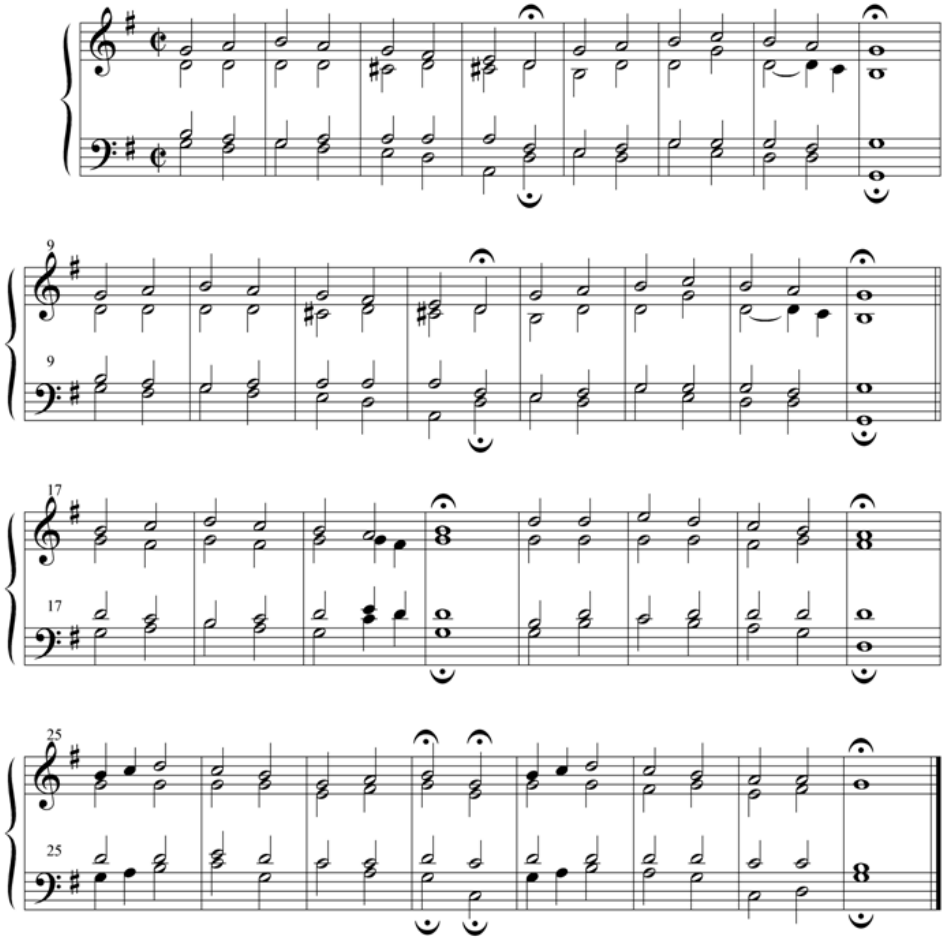
ACORDES TRÍADAS EN ESTADO FUNDAMENTAL Y PRIMERA INVERSIÓN

Método usado: Método propuesto (mixto: tradicional y contextual)

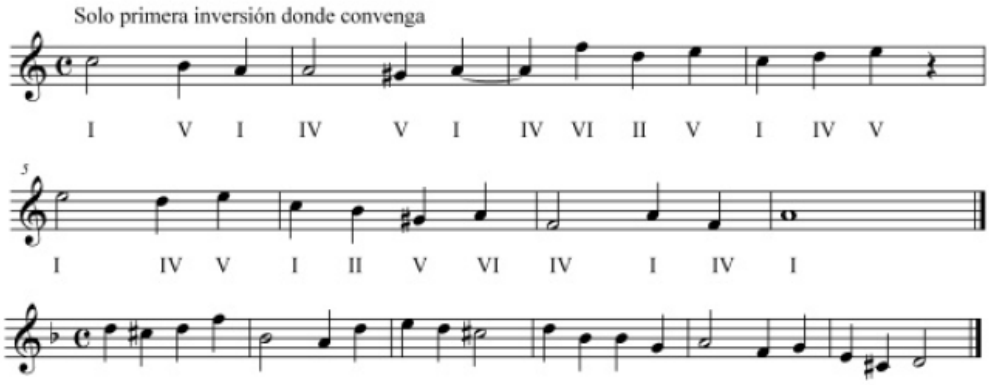
1. Ejercicios basados en la práctica del bajo cifrado.



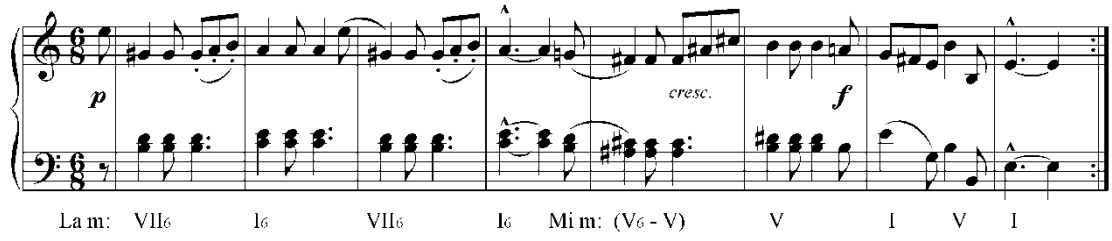
2. Ejercicio basado en el análisis armónico de una obra musical.
   Schumann. Álbum de la juventud, Coral

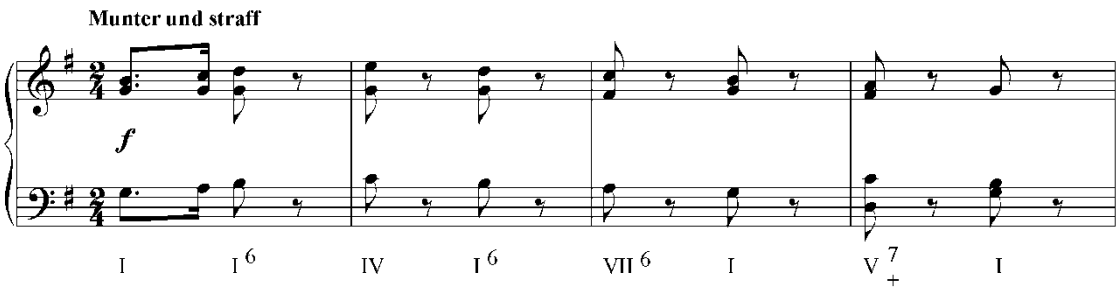


3. Ejercicios basados en la armonización de una melodía coral o un tiple.
   Armonícense las siguientes tiples atendiendo a las indicaciones.



4. Ejercicios basados en el dictado armónico.
   Identifíquese el estado de los acordes de los siguientes fragmentos auditivamente.

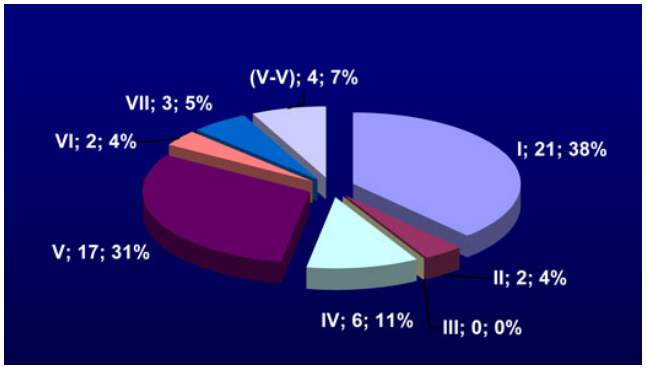




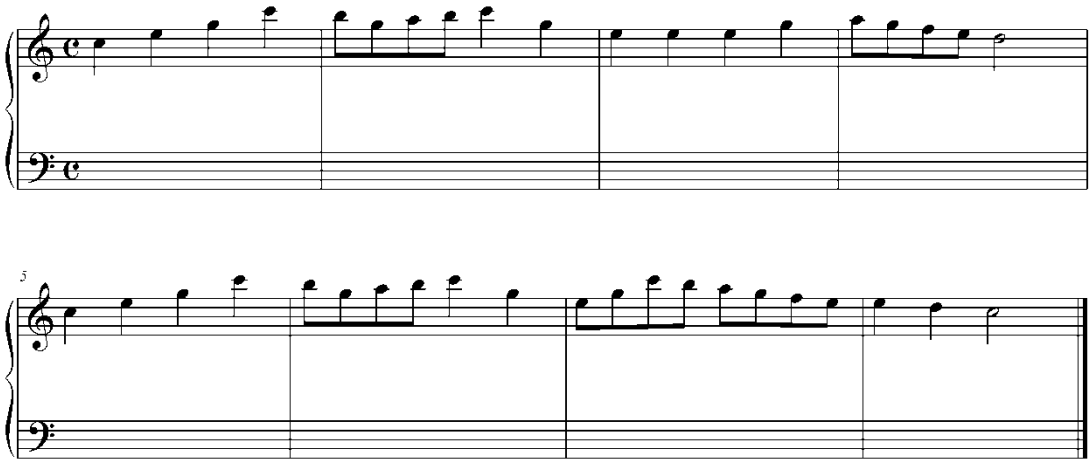
5. Ejercicio basado en la investigación y la reflexión sobre el ejercicio 2 y la funcionalidad armónica.

   Resultados a obtener:

Función	Porcentaje
Tónica	38%
Dominante	36%
Subdominante	19%



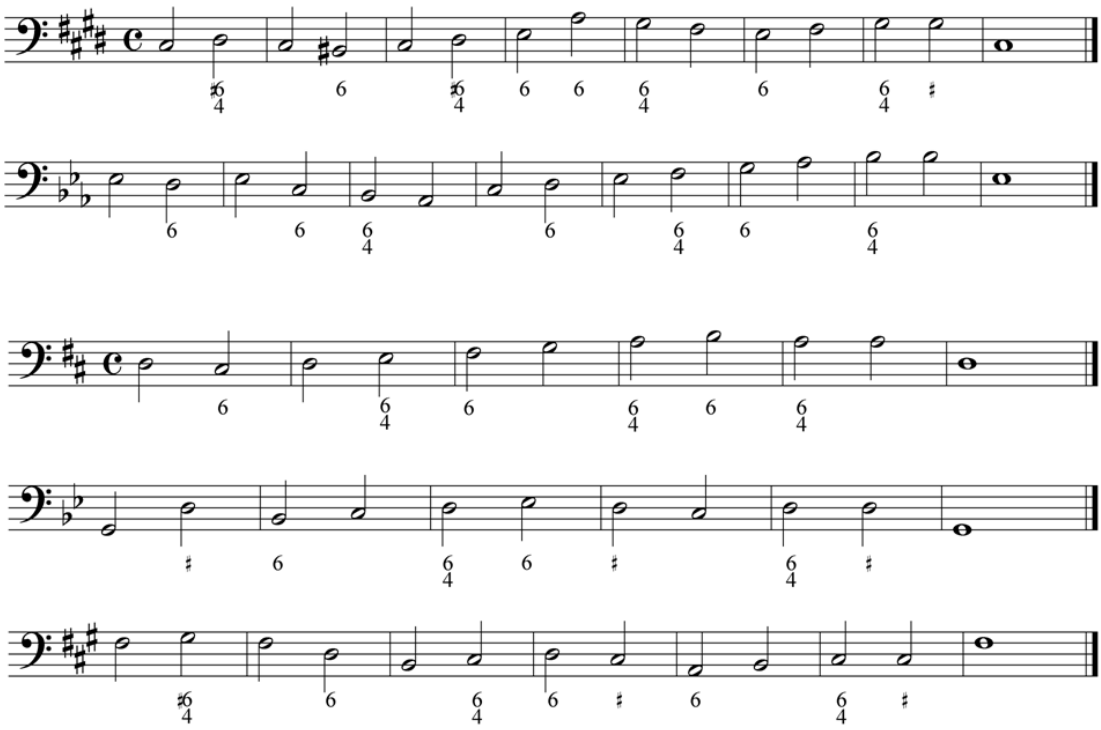
6. Ejercicio basado en la creación libre.
   Completar la siguiente melodía para piano con un acompañamiento (mano izquierda).



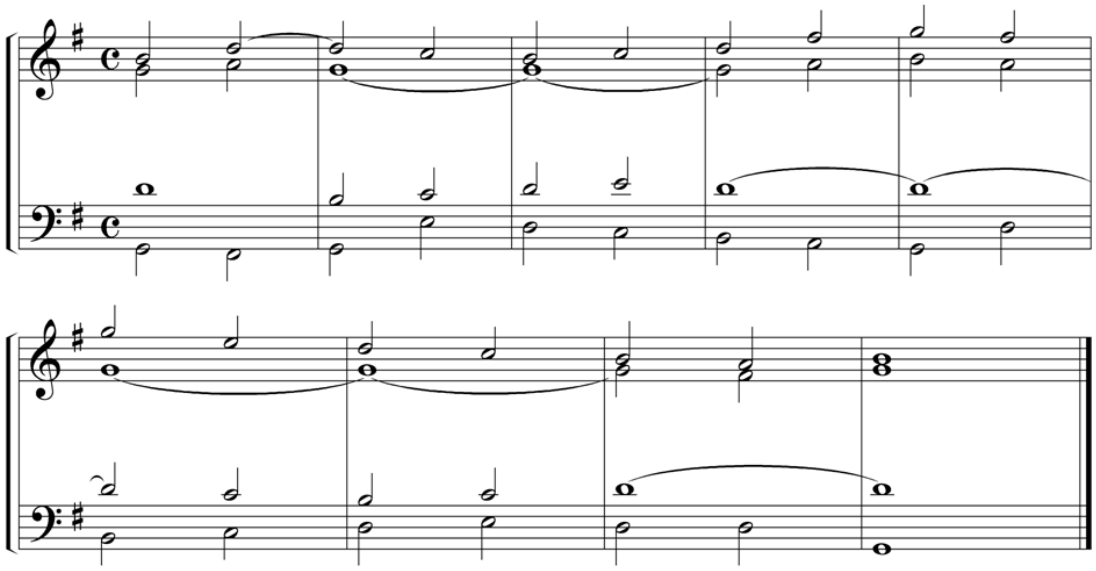
ACORDES TRÍADAS EN SEGUNDA INVERSIÓN

Método usado: Método tradicional

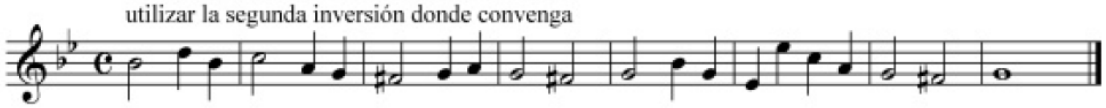
1. Ejercicios basados en la práctica del bajo cifrado.



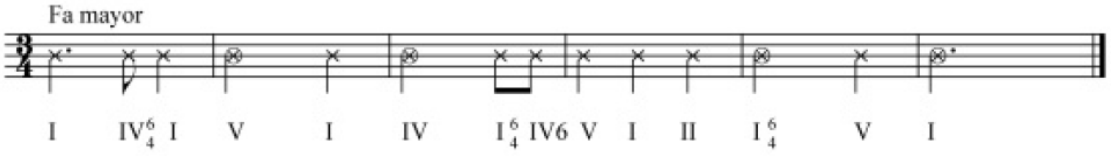
2. Ejercicio basado en la práctica de cifrar.
   Cífrese (cifrado interválico) el siguiente fragmento.



3. Ejercicio basado en la armonización de una tiple.
   Armonícese la siguiente tiple siguiendo las instrucciones.



4. Ejercicio basado en la construcción de una estructura armónica.
   Escríbase la siguiente estructura armónica en estilo coral.



ANEXO III

CUESTIONARIO
DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

CUESTIONARIO

DIDÁCTICA DE LA ARMONÍA: UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Manuel Mas Devesa

Conservatorio Superior de Música Óscar Esplá de Alicante

La presente encuesta pretende recoger las opiniones de los alumnos de Armonía con el fin de valorar sus conocimientos previos sobre esta asignatura.

Gracias por vuestra colaboración.

Instrumento principal: Cursé el Grado Medio en:

Edad: Curso: □ 1º GS □ 2º GS

Sexo: □ Varón □ Mujer

CUESTIONES SOBRE CONCEPTOS ARMÓNICOS

1. Explica concisamente los cuatro conceptos siguientes:

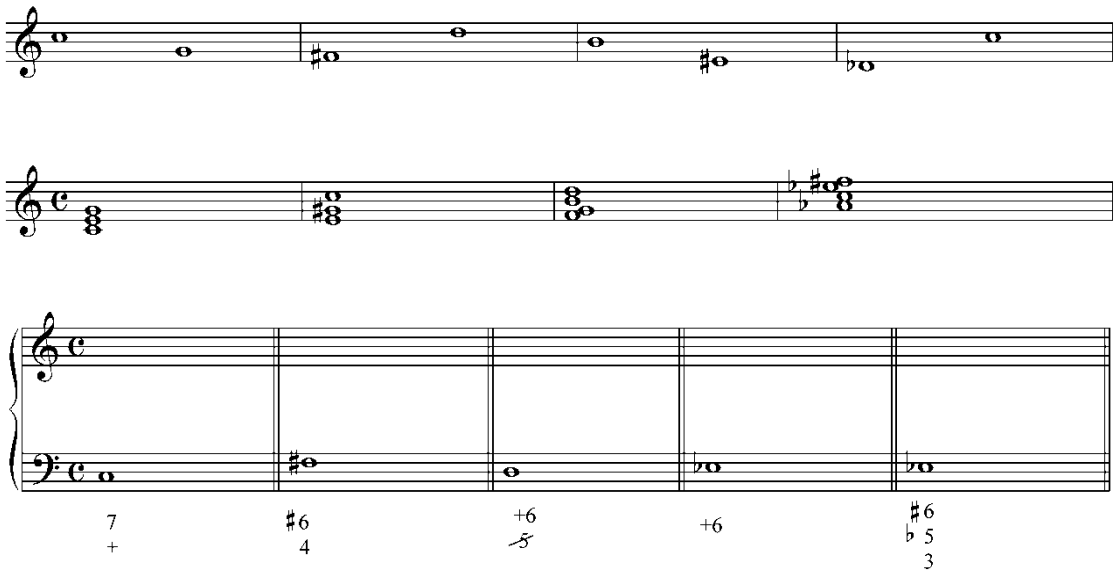
i. Ornamento melódico (nota de adorno)

ii. Cadencia

iii. Tonalidad (referido a música tonal)

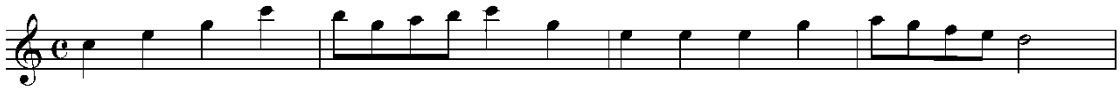
iv. Funciones armónicas

2. Califica y tipifica los siguientes intervalos y acordes. Completa los acordes según el cifrado.

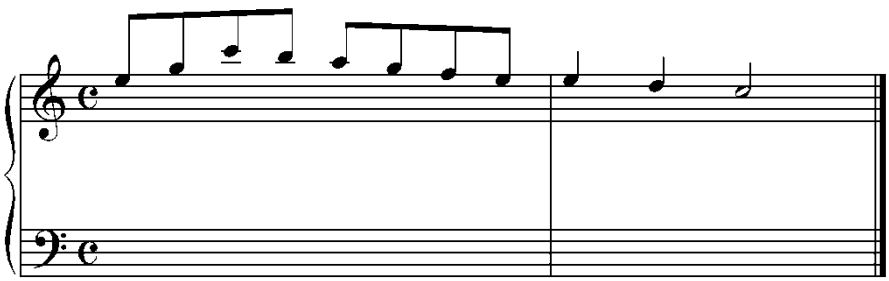


3. Realiza los siguientes ejercicios.

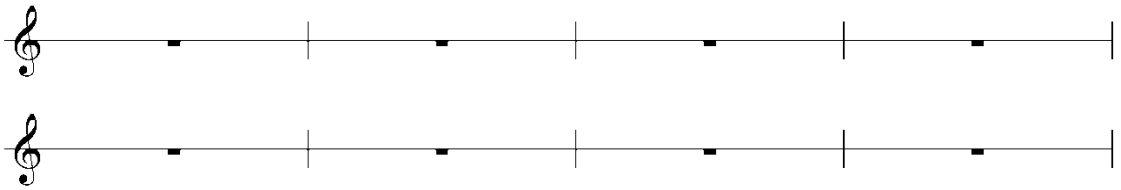
   i. Deduce la estructura armónica de la siguiente melodía.



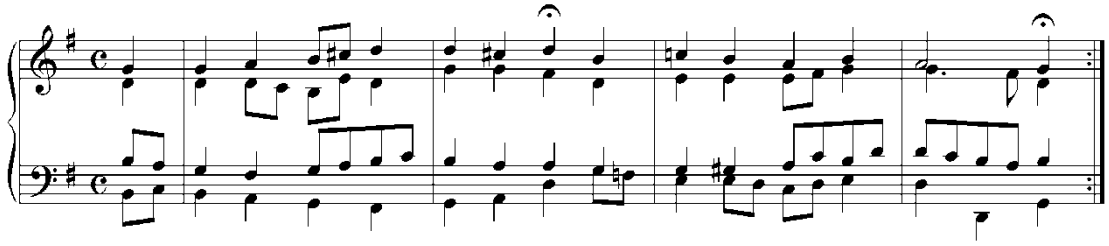
   ii. Armoniza los siguientes compases por medio de una cadencia perfecta compuesta.



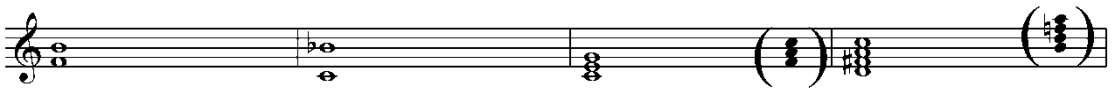
iii. Propón una estructura armónica tonal de 8 compases por medio del uso de grados.



4. Analiza el siguiente fragmento y realiza la actividad siguiente.



i. Propón una resolución natural propia del contexto tonal de los siguientes intervalos y acordes (en estos últimos, se indican los acordes de resolución).



CUESTIONES SOBRE METODOLOGÍA

5. Responde las siguientes cuestiones:

i. ¿Te gusta la lectura?

□ Sí
□ No

ii. ¿Qué tipo de publicaciones impresas lees?

□ Libros literarios (novela, poesía, etc.)
□ Libros didácticos o de texto
□ Revistas de investigación y divulgación
□ Prensa de información general
□ Prensa deportiva
□ Otros:

iii. ¿Qué tipo de publicaciones digitales lees?

□ E-books (p. ej. En google books)
□ Enciclopedias on line
□ Revistas de investigación y divulgación
□ Prensa de información general
□ Prensa deportiva
□ Otros:

iv. ¿Qué media en tiempo le dedicas a la lectura diariamente?

□ Normalmente, no leo
□ Menos de ½ hora
□ Entre ½ y 1 hora
□ Más de 1 hora

v. ¿Cuántos libros de cualquier disciplina musical teórica (teoría, armonía, formas musicales, etc.) posees?

□ Ninguno
□ Entre 1 y 5 libros
□ Entre 6 y 10 libros
□ Más de 10 libros

vi. ¿Cuántos libros de armonía tienes?

□ Ninguno
□ 1
□ 2
□ 3
□ 4
□ 5
□ Más de 5

vii. ¿Qué libros de armonía has consultado o utilizado con cierta regularidad?

□ Walter Piston
□ Luis Blanes
□ Arín y Fontanilla
□ Hindemith
□ Zamacois
□ Otros:

viii. ¿Qué tipo de actividades durante el Grado Medio (GM) y el Superior (GS) realizaste en la asignatura de Armonía?

GM	GS		GM	GS	
☐	☐	Ejercicios de bajo cifrado	☐	☐	Ejercicios creativos libres
☐	☐	Armonización tiples	☐	☐	Melodía acompañada
☐	☐	Armonización de corales	☐	☐	Dictado armónico
☐	☐	Bajo-tiple sin cifrar	☐	☐	Trabajos de investigación
☐	☐	Análisis armónico	☐	☐	Otros:

En Grado Medio:

En Grado Superior:

ix. ¿Con qué frecuencia realizaste las siguientes actividades durante el Grado Medio y Superior en la asignatura de Armonía?

Nunca	Trimestralmente, al menos 1 vez	Mensualmente, al menos 1 vez	Semanalmente, al menos 1 vez	En cada clase
1	2	3	4	5

	GM	**GS**
	1 2 3 4 5	**1 2 3 4 5**
Ejercicios de bajo cifrado	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Armonización tiples	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Armonización de corales	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Bajo-tiple sin cifrar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Análisis armónico	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Ejercicios creativos libres	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Melodía acompañada	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Dictado armónico	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

	GM	GS
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajos de investigación	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Otros	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Otros: _____

_____

_____

x. Valora del 1 al 5 las actividades que realizaste en clase según su aportación en tu formación armónica. Utiliza el siguiente criterio de valoración:

Inútil y fastidioso	Poco útil y monótono	Necesario	Necesario e interesante	Necesario y enriquecedor
1	2	3	4	5

	GM	GS
	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ejercicios de bajo cifrado	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Armonización tiples	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Armonización de corales	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Bajo-tiple sin cifrar	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Análisis armónico	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Ejercicios creativos libres	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Melodía acompañada	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Dictado armónico	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Trabajos de investigación	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Otros	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

xi. ¿Utilizaste las nuevas tecnologías durante el Grado Medio y el Superior en la asignatura de Armonía?

GM GS
□ □ Sí
□ □ No

xii. Si la respuesta anterior es sí, ¿con qué frecuencia las empleaste?

Grado Medio	**Grado Superior**
□ Diariamente	□ Diariamente
□ Semanalmente, al menos 1 vez	□ Semanalmente, al menos 1 vez
□ Mensualmente, al menos 1 vez	□ Mensualmente, al menos 1 vez
□ Trimestralmente, al menos 1 vez	□ Trimestralmente, al menos 1 vez

xiii. Si la respuesta a la cuestión xi es sí, ¿de qué manera las empleaste?

GM GS
□ □ Las usé para comunicarme con los miembros de la clase por correo electrónico
□ □ Las usé para descargar los contenidos y las actividades propuestas por el profesor
□ □ Las usé para recoger información mediante internet para la elaboración de trabajos
□ □ Otras maneras:

En Grado Medio:

En Grado Superior:

xiv. ¿Cómo valoras tu formación armónica?

Nula	Insuficiente	Suficiente	Completa	Avanzada
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	□	□	□	□	□

xv. ¿Qué importancia atribuyes a la formación armónica en formación como músico?

Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	☐	☐	☐	☐	☐

CUESTIONES SOBRE LEGISLATIVAS

xvi. ¿Conoces la legislación vigente (leyes, decreto, etc.) sobre la que se desarrollan las enseñanzas musicales?

☐ Sí
☐ No

xvii. ¿Te facilitaron la programación de la asignatura de Armonía en el Grado Medio y el Superior al principio de curso?

GM	GS	
☐	☐	Sí
☐	☐	No

xviii. ¿Conoces cuáles son las metas que debes alcanzar durante el curso actual?

☐ Sí
☐ No

ANEXO IV

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (I)

Instrumento principal:

Edad: Curso: □ 1º GS □ 2º GS

Sexo: □ Varón □ Mujer

CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO

1. Valora el desarrollo global de tu formación armónica durante el primer trimestre.

Muy negativo	Negativo	Suficiente	Positivo	Muy positivo
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	□	□	□	□	□

Enumera cuáles son las causas de dicha valoración.

2. ¿En qué grado has desarrollado las siguientes capacidades armónicas durante el primer trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Realizar ejercicios cifrados	□	□	□	□	□
Armonizar melodías	□	□	□	□	□
Armonizar bajos	□	□	□	□	□
Crear estructuras armónicas propias	□	□	□	□	□
Analizar partituras	□	□	□	□	□
Reconocer auditivamente elementos armónicos	□	□	□	□	□
Extraer conclusiones prácticas	□	□	□	□	□

	1	2	3	4	5
Comprender conceptos armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Investigar sobre temas teóricos	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

3. Sugiere ideas que, en tu opinión, favorezcan el desarrollo de las capacidades anteriores.

4. ¿En qué grado has aprendido los siguientes **contenidos conceptuales** durante el primer trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

1º Armonía	1	2	3	4	5	**2ºArmonía**	1	2	3	4	5
Normativa armónica	☐	☐	☐	☐	☐	Teoría sobre modulación	☐	☐	☐	☐	☐
Acordes tríadas fundamentales	☐	☐	☐	☐	☐	Modulación diatónica	☐	☐	☐	☐	☐
Acordes tríadas en 1ª inversión	☐	☐	☐	☐	☐	Modulación cromática	☐	☐	☐	☐	☐
Acordes tríadas en 2ª inversión	☐	☐	☐	☐	☐	Modulación enharmónica	☐	☐	☐	☐	☐
Acorde de 5ª disminuida	☐	☐	☐	☐	☐	7ª disminuida enharmónica	☐	☐	☐	☐	☐
Acorde de 5ª aumentada	☐	☐	☐	☐	☐						
Serie de 6ª	☐	☐	☐	☐	☐						

5. ¿En qué grado has aprendido los siguientes **contenidos procedimentales** durante el primer trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Creación de estructuras armónicas libres	☐	☐	☐	☐	☐
Armonización de melodías	☐	☐	☐	☐	☐
Armonización de bajos	☐	☐	☐	☐	☐
Análisis de partituras y extracción de conclusiones prácticas	☐	☐	☐	☐	☐
Reconocimiento auditivo de elementos armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

6. ¿En qué grado has practicado los siguientes **contenidos actitudinales** durante el primer trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Consulta de tratados armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Investigación sobre la materia	☐	☐	☐	☐	☐
Composición musical	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de la interpretación del instrumento	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora del aprendizaje de otras asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

7. Sugiere ideas que sirvan para mejorar el aprendizaje de los tres tipos de contenidos mencionados anteriormente.

8. ¿Qué media en tiempo has dedicado al estudio de Armonía durante el primer trimestre?

□ Menos de ½ hora
□ Entre ½ y 1 hora
□ Más de 1 hora

9. ¿Consideras el tiempo dedicado suficiente?

□ Sí
□ No

Justifica tu respuesta:

10. ¿Qué nuevas prácticas o hábitos se han fomentado durante el primer trimestre?

□ Ninguno
□ Compra de libros de Armonía o de temática relacionada
□ Consulta de libros de Armonía
□ Uso de Internet (web, blog, foro) para realizar consultas armónicas
□ Uso de las nuevas tecnologías para la práctica armónica
□ Otros:

11. ¿Qué libros de armonía has consultado durante el primer trimestre?

□ Ninguno
□ Walter Piston
□ Luis Blanes
□ Arín y Fontanilla
□ Hindemith
□ Zamacois
□ Otros:

CUESTIONES SOBRE METODOLOGÍA

12. Valora la metodología (conjunto de métodos y actividades) empleada durante el primer trimestre.

Muy negativa	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy positiva
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	□	□	□	□	□

13. ¿Cómo valoras la práctica del bajo cifrado como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el primer trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

14. ¿Cómo valoras la práctica de armonizar melodías, bajos o ejercicios mixtos (bajo-tiple) como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el primer trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

15. ¿Cómo valoras la práctica de analizar partituras con audición como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el primer trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

16. ¿Cómo valoras la realización de ejercicios creativos como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el primer trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

17. Valora la aplicación de nuevas tecnologías como herramienta educativa durante el primer trimestre durante el primer trimestre.

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

18. Valora la forma de dar clase del profesor según las siguientes facetas.

Muy negativa	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy positiva
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Planteamiento de la asignatura	□	□	□	□	□
Explicación de conceptos teóricos	□	□	□	□	□
Temporalización y secuenciación de los contenidos	□	□	□	□	□

Resolución de dudas	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Relación con la realidad musical (partituras)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Puesta en práctica mediante ejercicios creativos	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Elección de actividades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Materiales usados	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Equilibrio en la elección del tipo de actividades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Corrección de ejercicios	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Valoración del desarrollo del alumno	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Adaptación personal a las características del alumno	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Da tu opinión y realiza sugerencias constructivas.

Gracias por tu colaboración.

ANEXO V

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (II)

Instrumento principal:

Edad: Curso: □ 1º GS □ 2º GS

Sexo: □ Varón □ Mujer

CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO

1. Valora el desarrollo global de tu formación armónica durante el segundo trimestre.

Muy negativo	Negativo	Suficiente	Positivo	Muy positivo
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	□	□	□	□	□

Enumera cuáles son las causas de dicha valoración.

2. ¿En qué grado has desarrollado las siguientes capacidades armónicas durante el segundo trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Realizar ejercicios cifrados	□	□	□	□	□
Armonizar melodías	□	□	□	□	□
Armonizar bajos	□	□	□	□	□
Crear estructuras armónicas propias	□	□	□	□	□
Analizar partituras	□	□	□	□	□
Reconocer auditivamente elementos armónicos	□	□	□	□	□
Extraer conclusiones prácticas	□	□	□	□	□

	1	2	3	4	5
Comprender conceptos armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Investigar sobre temas teóricos	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

3. Valora el desarrollo global de tu formación armónica durante el segundo trimestre en relación al primer trimestre.

Mucho menos	Menos	Igual	Algo más	Mucho más
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
Valoración	☐	☐	☐	☐	☐

Enumera cuáles son las causas de dicha valoración.

4. ¿En qué grado has aprendido los siguientes **contenidos conceptuales** durante el segundo trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

1º Armonía	1	2	3	4	5	**2ºArmonía**	1	2	3	4	5
Secuencias	☐	☐	☐	☐	☐	Mixtura modal	☐	☐	☐	☐	☐
Séptima de dominante	☐	☐	☐	☐	☐	Sexta napolitana	☐	☐	☐	☐	☐
Novenas de dominante	☐	☐	☐	☐	☐	Acordes de sobretónica	☐	☐	☐	☐	☐
Cadencias	☐	☐	☐	☐	☐	Sextas aumentadas	☐	☐	☐	☐	☐
						Dominantes secundarias	☐	☐	☐	☐	☐

5. ¿En qué grado has aprendido los siguientes **contenidos procedimentales** durante el segundo trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Creación de estructuras armónicas libres	☐	☐	☐	☐	☐
Armonización de melodías	☐	☐	☐	☐	☐
Armonización de bajos	☐	☐	☐	☐	☐
Análisis de partituras y extracción de conclusiones prácticas	☐	☐	☐	☐	☐
Reconocimiento auditivo de elementos armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

6. ¿En qué grado has practicado los siguientes **contenidos actitudinales** durante el segundo trimestre?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Consulta de tratados armónicos	☐	☐	☐	☐	☐
Investigación sobre la materia	☐	☐	☐	☐	☐
Composición musical	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora de la interpretación del instrumento	☐	☐	☐	☐	☐
Mejora del aprendizaje de otras asignaturas	☐	☐	☐	☐	☐
Otros:	☐	☐	☐	☐	☐

7. ¿Qué media en tiempo has dedicado al estudio de Armonía durante el segundo trimestre?

□ Menos de ½ hora
□ Entre ½ y 1 hora
□ Más de 1 hora

8. ¿Consideras el tiempo dedicado suficiente?

□ Sí
□ No

Justifica tu respuesta:

_____
_____
_____
_____

9. ¿Qué nuevas prácticas o hábitos se han fomentado durante el segundo trimestre?

□ Ninguno
□ Compra de libros de Armonía o de temática relacionada
□ Consulta de libros de Armonía
□ Uso de Internet (web, blog, foro) para realizar consultas armónicas
□ Uso de las nuevas tecnologías para la práctica armónica
□ Otros:

_____
_____
_____

10. ¿Qué libros de armonía has consultado durante el durante trimestre?

□ Ninguno
□ Walter Piston
□ Luis Blanes
□ Arín y Fontanilla
□ Hindemith
□ Zamacois
□ Otros:

_____
_____
_____

CUESTIONES SOBRE METODOLOGÍA

11. Valora la metodología (conjunto de métodos y actividades) empleada durante el segundo trimestre.

Muy negativa	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy positiva
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Valoración	□	□	□	□	□

12. ¿Cómo valoras la práctica del bajo cifrado como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el segundo trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

13. ¿Cómo valoras la práctica de armonizar melodías, bajos o ejercicios mixtos (bajo-tiple) como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el segundo trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

14. ¿Cómo valoras la práctica de analizar partituras con audición como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el segundo trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

15. ¿Cómo valoras la realización de ejercicios creativos como herramienta educativa en la enseñanza de Armonía durante el segundo trimestre?

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

16. Valora la aplicación de nuevas tecnologías como herramienta educativa durante el segundo trimestre durante el primer trimestre.

□ Innecesaria
□ Útil, pero no trascendental
□Imprescindible

Justifica tu respuesta:

17. Valora la forma de dar clase del profesor según las siguientes facetas durante el segundo trimestre.

Muy negativa	Negativa	Suficiente	Positiva	Muy positiva
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Planteamiento de la asignatura	□	□	□	□	□
Explicación de conceptos teóricos	□	□	□	□	□
Temporalización y secuenciación de los contenidos	□	□	□	□	□

Resolución de dudas	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Relación con la realidad musical (partituras)	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Puesta en práctica mediante ejercicios creativos	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Elección de actividades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Materiales usados	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Equilibrio en la elección del tipo de actividades	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Corrección de ejercicios	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Valoración del desarrollo del alumno	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
Adaptación personal a las características del alumno	☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Da tu opinión y realiza sugerencias constructivas.

Gracias por tu colaboración.

ANEXO VI

CUESTIONARIO SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO (III)

Instrumento principal:

Edad: Curso: □ 1º GS □ 2º GS

Sexo: □ Varón □ Mujer

CUESTIONES SOBRE EL DESARROLLO DEL CURSO

1. Valora el desarrollo global de tu formación armónica durante el curso 2009-10.

Muy negativo	Negativo	Suficiente	Positivo	Muy positivo
1	2	3	4	5

1 2 3 4 5

Valoración □ □ □ □ □

Enumera cuáles son las causas de dicha valoración.

2. ¿Qué grado de importancia ha tenido en tu aprendizaje de la Armonía las siguientes formas de asimilación?

Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

1 2 3 4 5

1. Por memorización directa.[1] □ □ □ □ □
2. Por repetición de ejercicios de forma mecánica.[2] □ □ □ □ □
3. Por deducción a partir de otros conceptos ya sabidos.[3] □ □ □ □ □
4. Por extracción de conclusiones de la observación y del contacto directo con la misma música.[4] □ □ □ □ □

[1] Forma vulgarmente conocida como *poner codos*.
[2] Por ejemplo, conocer las normas de enlaces de acordes gracias a la práctica continua del bajo cifrado.
[3] Como el conocimiento de la resolución de un acorde por su parecido a otro que ya se conoce.
[4] Como los conceptos aprendidos de analizar o tocar una obra.

Cita ejemplos de cada caso:

Forma 1:

Forma 2:

Forma 3:

Forma 4:

3. ¿Qué conceptos son los que más has asimilado y retenido mejor a lo largo del curso?

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
1	2	3	4	5

	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Los aprendidos por simple memorización	☐	☐	☐	☐	☐
Los asimilados a base de hacer ejercicios repetitivos	☐	☐	☐	☐	☐
Los deducidos a partir de otros conocidos	☐	☐	☐	☐	☐
Los aprendidos al analizar y tocar obras musicales	☐	☐	☐	☐	☐

4. ¿Qué influencia han tenido las asignaturas que estás realizando durante este curso en el aprendizaje de la asignatura de Armonía?

Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

En caso afirmativo, comenta tu experiencia:

5. ¿Qué influencia ha tenido la asignatura de Armonía en el aprendizaje de las asignaturas que estás realizando durante este curso?

Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

En caso afirmativo, comenta tu experiencia:

6. Valora la repercusión de tu motivación personal respecto a la asignatura de Armonía en el resultado de su aprendizaje.

Ninguna	Poca	Normal	Bastante	Mucha
1	2	3	4	5

1 2 3 4 5

□ □ □ □ □

Justifica tu respuesta:

7. ¿Crees que los contenidos aprendidos en Armonía durante el presente curso perdurarán con el paso del tiempo?

□ Sí
□ No

Justifica tu respuesta:

8. Sugiere ideas para mejorar el aprendizaje de la asignatura de Armonía.

Gracias por tu colaboración.

Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la Tesis Doctoral de Don/Dña. la calificación de .

Alicante de de

El Secretario,

El Presidente,

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
CEDIP

La presente Tesis de D. _____ ha sido registrada con el nº _____ del registro de entrada correspondiente.

Alicante ___ de _____ de _____

El Encargado del Registro,