

## EL USO DEL MAPA DE INCIDENTES CRÍTICOS Y LA NARRACIÓN PARA REFLEXIONAR SOBRE EL APRENDIZAJE MUSICAL

Pamela Burnard

University of Cambridge  
pab61@cam.ac.uk

*Lo que los estudiantes dicen sobre el aprendizaje musical hace referencia a los problemas que tienen para comprometerse con el aprendizaje. Este artículo analiza aspectos de lo que importa musicalmente a niños que están en primaria o acaban de pasar al instituto, y a docentes en formación o experimentados que se convierten en profesores de música. Se informa acerca del uso del mapa de incidentes críticos con datos provenientes de entrevistas a jóvenes entre 12 y 16 años y a profesores en formación y en actividad. El artículo concluye con algunas propuestas para que los educadores musicales puedan hacer su práctica en los centros escolares más reflexiva.*

*What students say about musical learning speaks to the problems they have in trying to commit themselves to learning. This article addresses aspects of what musically matters to children at primary school and when they move from primary to 'the big' school, and to teacher trainees and experienced teachers in becoming teachers of music. The use of critical incident charting is reported as drawn from datasets comprising interviews with young people aged between 12 and 16 and with pre- and in-service teachers. The article concludes with some ways in which music educators can engage in more reflective practice in school.*

### CAMBIO Y CONTINUIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Con el cada vez mayor énfasis en la eficiencia, la responsabilidad y la reforma curricular, hay renovado interés en la investigación de los cambios con los que se enfrentan los educadores del siglo veintiuno. En educación musical muchos de estos desafíos se relacionan con la efectividad de la música en las escuelas (LAMONT, HARGREAVES, MARSHALL y TARRANT, 2003; LAMONT, 2002; MILLS, 1996; HARLAND ET AL., 2000), con la reforma curricular (GREEN, 2001; BERKLEY, 2001; KUSHNER, 1999; SWANWICK, 1999), con la adecuación pedagógica (STÅLHAMMAR, 2003, 2000; KUSHNER, 1999; HARGREAVES y ZIMMERMAN, 1992), con cómo y en qué medida los profesores desarrollan o cambian su conocimiento y creencias (UPITIS *et al*, 1999; YOURN, 2000; DEVRIES, 2000; MARK, 1998; COX, 1999; PITTS, 2000a/b; GREEN, 2002; DOLLOFF, 1999; DRUMMOND, 2001) y con disonancias culturales entre los profesores y los alumnos (YORK, 2000; GREEN, 2001; SLOBODA, 2001; BURNARD, 2004), por nombrar algunos. Es un punto de vista ampliamente aceptado que nuestros supuestos sobre educación musical necesitan contrastarse con las exigencias que eminentes educadores han formulado en el sentido de “repensar las prácticas en educación musical” y de “un importante cambio de paradigma para lo que los educadores musicales han estado acostumbrados” (LEONG, 2003:153).

El desarrollo profesional y la calidad de la enseñanza están fuertemente vinculados en muchos países con un importante cambio hacia el uso de marcos que facilitan la estandarización en educación. Por ejemplo, en los Estados Unidos hay unos “Estándares Nacionales para la Educación Artística” y en Gran Bretaña, hay un “Currículum Nacional para Inglaterra”. Se ha identificado una continuidad de valores educacionales a pesar de que las prácticas en educación musical estén influidas por variantes regionales en cuanto a compromisos filosóficos, culturales y contextuales hacia la educación. Por ejemplo: “todos los educandos deberían tener la oportunidad de desarrollar su conocimiento, habilidades y apreciación musicales como para poder poner a prueba sus mentes, estimular su imaginación, proporcionar alegría y satisfacción a sus vidas y exaltar sus espíritus” (INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION, 1994:49). La bibliografía está llena de ejemplos de la consecuente transformación del profesorado, en los que se identifican importantes cambios en sus prácticas (véase por ejemplo, UPITIS, SMITHRIM y SOREN, 1999).

Junto a esto, para muchos profesores el compromiso con la mejora escolar se mantiene como un factor que determina no sólo hasta qué punto desarrollan o cambian sus creencias sobre el aprendizaje musical, sino también los factores que influyen en ese desarrollo o cambio. Esta preocupación por la mejora del aprendizaje y por el éxito es algo admitido en todo el mundo (STOLL y FINK, 1996). Las aproximaciones hacia la mejora escolar han incluido el cambio de la práctica docente y,

más recientemente, escuchar a los alumnos y actuar tomando en consideración lo que dicen sobre el aprendizaje en la escuela (RUDDUCK y FLUTTER, 2000), y en particular sus impresiones y experiencias de hacer frente a la transición de primaria a secundaria, uno de los episodios más importantes que ocurren en la historia escolar de un alumno.

### **La importancia del aprendizaje musical**

Aunque se promoció como elemento clave para mejorar la enseñanza y el aprendizaje tanto en primaria como en secundaria, lo que los alumnos en realidad encuentran en la escuela y en los puntos de transición sigue siendo un problema que sólo recientemente ha atraído gran interés (RUDDUCK y FLUTTER, 2000; HARGREAVES y GALTON, 2002, entre otros). El impacto de las transiciones –después de las cuales el desarrollo o el cambio de opiniones ocurre acumulativamente desde la experiencia– continúa intrigando a investigadores, profesores y padres por igual. Todos estamos interesados en cómo se navega la transición evolutiva al entrar y dejar la infancia y desde la adolescencia hacia la adultez porque, de hecho, el éxito de la educación en general depende de la comprensión de las habilidades, motivaciones y propósitos que subyacen a las experiencias de aprendizaje. Pero las prácticas cotidianas en los centros de primaria (y de secundaria) a menudo funcionan como islas, una preocupación de ninguna manera restringida a Gran Bretaña ya que ocurre en todo el mundo (PARKYN, 1962).

Los investigadores educacionales que estudian la música en primaria (y en secundaria) hacen hincapié en el impacto que tienen los factores que afectan al rendimiento, las actitudes y el aprendizaje de los alumnos. (HARGREAVES y GALTON, 2002; MILLS, 2005, 2002; MILLS y O'NEILL, 2002). La evaluación incorrecta de las habilidades de los alumnos, la seguridad del profesor, el tiempo, los recursos, una exposición a una gama limitada de experiencias, las exigencias no estimulantes y las formas de trabajar entre los ciclos de primaria, son sólo algunos de los factores limitadores que más afectan a la música en los colegios.

Los investigadores que estudian los mundos musicales de los jóvenes han hecho algunos avances significativos (SLOBODA, 2001; O'NEILL, 2002; CAMPBELL, 2002; HARGREAVES y MARSHALL, 2003; HARGREAVES *et al*, 2003). Una nueva visión de la naturaleza del problema se encuentra en los trabajos de STÅLHAMMAR (2000, 2003), cuyo examen comparativo de jóvenes en el Reino Unido y en Suecia se concentró en la incongruencia entre sus experiencias musicales y la enseñanza musical. Parece que tenemos una comprensión limitada de las creencias musicales de los profesores y de los alumnos, y sobre qué importa musicalmente en las aulas de acuerdo con los alumnos. Hasta hace poco los estudiantes eran generalmente excluidos de las consultas sobre las reformas escolares y los profesores en las aulas pocas veces preguntaban cómo los propios alumnos perciben la música y el aprendizaje musical en sus centros. Todavía sabemos relativamente poco sobre por qué tantos se alejan de la educación musical o cómo los jóvenes de hoy en día reaccionan ante la música escolar. Lo que los estudiantes dicen sobre el aprendizaje escolar y su potencial habla de los problemas que tienen en tratar de comprometerse con el aprendizaje a la vista de las “devastadoras falsas ideas sobre el potencial de aprendizaje de la gente: que la música es un talento que sólo unos pocos poseen” (BARTEL, 2000, pág. 37).

### **Escuchar a los estudiantes**

La importancia de escuchar las descripciones que los estudiantes hacen de los incidentes críticos y las visiones de sus experiencias de aprendizaje en esos cambios de etapa se ha convertido en un tema común en muchas investigaciones sobre el aprendizaje en general (WOODS, 1993; ENTWISTLE *et al*, 1989; FLUTTER *et al*, 1999; COOPER y MCINTYRE, 1996; RICHARDSON, 1996) y sobre el aprendizaje musical en particular (MILLS, 1996). Lo que los profesores y los investigadores están descubriendo es que los jóvenes *son* observadores, reflexivos y capaces de presentar sus propias creencias y experiencias musicales en una forma analítica y constructiva, y que en general responden bien

cuando se les confía seriamente la responsabilidad de ayudar a identificar los aspectos de las trasfuerzas y las transiciones en la escolarización que apoyan o interfieren en su aprendizaje.

Para considerar estos desafíos vamos a reflexionar sobre el impacto de las transiciones evolutivas sobre el aprendizaje y sobre la adherencia ciega a dogmas desfasados sobre lo que importa musicalmente para las percepciones que la gente tiene de su potencial de aprendizaje.

En este artículo voy a comentar aspectos de lo que importa musicalmente (a) a los niños en los colegios y cuando pasan de primaria a secundaria, y (b) a los estudiantes de magisterio y maestros con experiencia cuando se convierten en profesores de música. Mostraré los resultados de investigaciones empíricas previas que usan la técnica del mapa de incidentes críticos para reflexionar sobre encuentros musicales previos (véanse los “ríos musicales” en BURNARD, 2000, 2004), con datos que surgen de entrevistas a jóvenes de 12 a 16 años, a profesores en formación y a profesores en activo, y comentaré los ejemplos de encuentros musicales significativos (o incidentes críticos en el aprendizaje). El artículo concluirá con una lista de los desafíos a los que se enfrenta la profesión, con propuestas para que los educadores musicales puedan llegar a sentirse más conectados y genuinamente transformadores, y puedan alcanzar los ideales de agencia del alumno, reflexividad y equidad.

## EL PASO MUSICAL DE LA INFANCIA A LA ADOLESCENCIA

Parece haber una aceptación general sobre que la participación en la música escolar disminuye en la transición de primaria a secundaria (HARLAND y KINDER, 1995; HARLAND, KINDER y HARTLEY, 1995; ROSS, 1995; O'BRIEN, 1996; SEFTON-GREEN, 1999; NORTH y HARGREAVES, 1999; KUSHNER, 1999; HARLAND *et al*, 2000). La investigación reciente sugiere que la asignatura de música recibe una baja valoración en cuanto al disfrute en comparación con plástica y teatro en secundaria (HARLAND *et al*, 2000) y que el disfrute y la participación en actividades musicales formales declina a medida que avanzan en la adolescencia (SLOBODA, 2001).

Sabemos que los recorridos musicales de los niños en los contextos no escolares les involucran en un tipo de aprendizaje musical distinto del que experimentan en los centros (STÅLHAMMAR, 2003, 2000). Muy a menudo los jóvenes perciben que la música en los centros escolares les permite poca o ninguna injerencia en cuanto al rango de elecciones y de autodeterminación (GLOVER, 2003; GREEN, 2001).

Lo que sigue son dos casos (Sidin y Tim) tomados de un estudio en dos fases de dieciocho jóvenes, que fueron entrevistados individualmente a los doce años (ver BURNARD, 2000) y nuevamente a los dieciséis (BURNARD, 2004) a fin de identificar los factores clave que condicionaban la participación en la música escolar en la transición entre primaria y secundaria. Tanto los colegios como los institutos, ubicados en la zona oeste de Londres, tenían buena reputación por su actividad musical. Cada entrevista duró entre 45 y 60 minutos, y fue grabada, transcrita y analizada inductivamente para buscar qué categorías emergían de los datos (SHACKLOCK y THORP, 2005; WOODS, 1993). Lo que sigue es una descripción de la herramienta para la reflexión que fue usada en cada ocasión. El método utilizado fue la técnica de los incidentes críticos, con una única pregunta enmarcada como sigue:

Visualiza tu vida musical como un río serpenteante cuyas curvas marcan un momento crítico. Mira hacia atrás y reflexiona sobre los momentos clave (positivos y negativos) que han influido en la dirección de tu vida musical. ¿Cuáles son las primeras memorias, personas, eventos o puntos de inflexión más significativos que puedes recordar de tu camino musical (o carrera o desarrollo como profesor)?

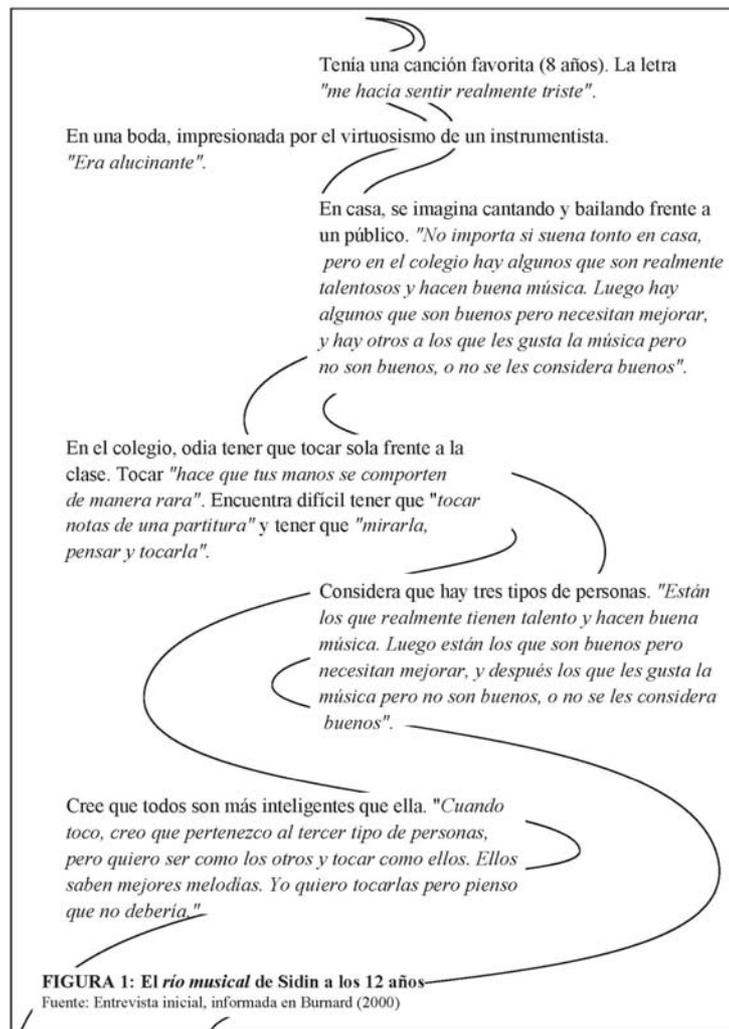
Ubica cada episodio importante en una curva diferente de un río serpenteante, en el cual cada curva representa un momento crítico o un punto de inflexión. Cuenta la historia (o búscala en tu mente) de este episodio importante. Ponle un título a la historia (por ejemplo, “Cantando en el colegio”, “Terrible con la flauta en 2º de ESO” o “Me dijeron que sólo moviera los labios”).

Sigue ubicando tus recuerdos y organiza el viaje completo de tu vida musical (o de convertirte en profesor o de tu desarrollo como profesor o de tu experiencia enseñando) evocando, enumerando y etiquetando los

incidentes críticos de cada curva.

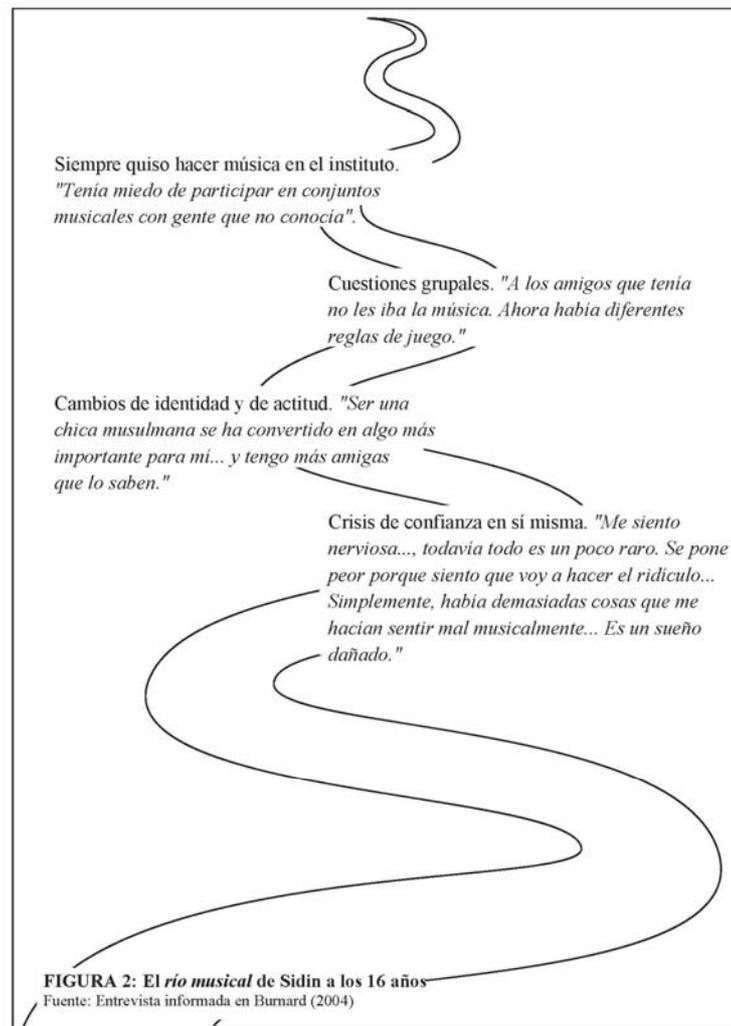
Reflexiona sobre el cuadro completo y mira qué pautas emergen. Fíjate cuándo y dónde las cuencas, los giros repentinos, los puntos de inflexión, las corrientes, los momentos memorables o notables que ocurren en tu carrera (o desarrollo). Ahora esto se convierte en un río navegable que representa una narración de importancia personal (y profesional) que no necesariamente tiene, pero puede, ser organizada como una continuidad cronológica o una secuencia autobiográfica. El propósito no es necesariamente reordenar las piezas sino visualizar y dibujar nuestro propio itinerario musical como un poderoso río serpenteante, y reflexionar sobre qué descubrimientos han marcado tu camino particular (como estudiante de música o como profesor). La técnica de descubrir pautas emergentes de significado personal en el propio yo y de buscar y crear conexiones nos permite reflexionar sobre los significados de las experiencias vividas anteriormente y para organizar potencialmente un nuevo viaje.

Para muchos alumnos es normal sentirse preocupados al tomar parte en actividades musicales porque a menudo no leen ni tocan música. Se puede identificar una comprensión de las complejas interrelaciones entre las creencias de los estudiantes sobre su potencial de aprendizaje musical y los significados musicales (como el conocimiento de la cultura exterior) y del contexto escolar, en base al sumario de incidentes musicales críticos (véase la Figura 1) evocados por Sidin, una niña de doce años sin entrenamiento formal instrumental ni instrumentos en casa. Sidin quería tocar música cuando estaba en primaria, pero pese a su entusiasmo e interés por la música en casa, creía que no tenía talento. La impresión abrumadora, cuatro años después, fue que aún mantenía esa creencia.



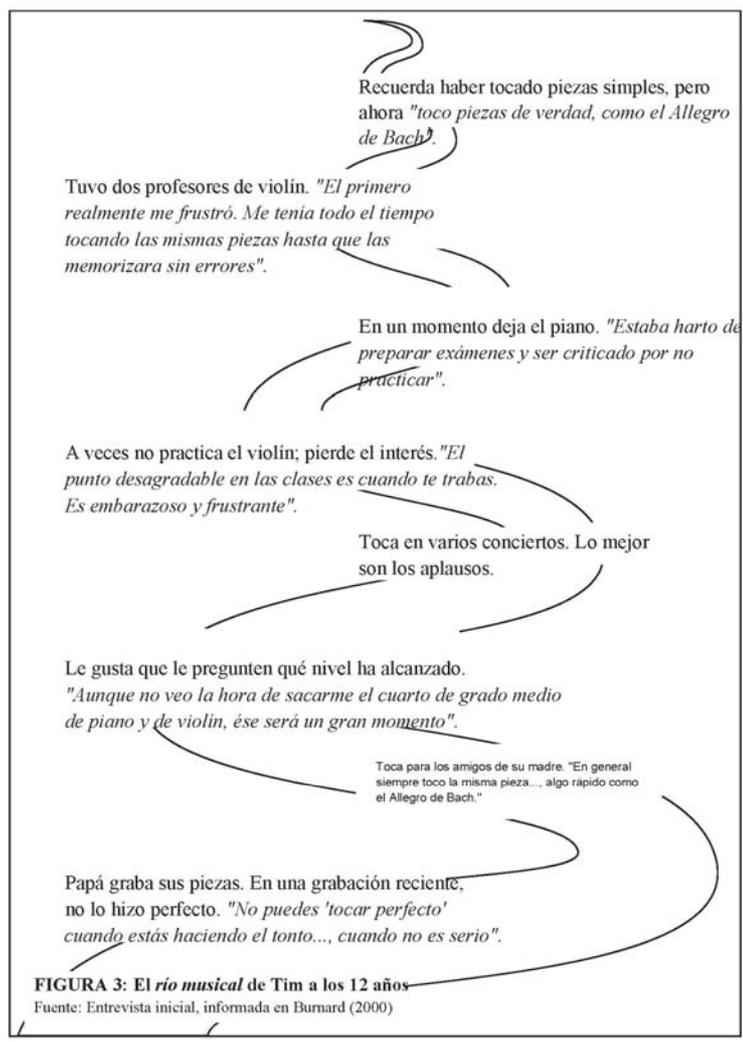
Cuatro años después, cuando se le pidió que reflexionara sobre los incidentes críticos al pasar al instituto y sobre los sucesos y experiencias que sintiera que habían tenido relación con su actividad musical actual en el instituto, Sidin compartió ejemplos (véase la Figura 2) de situaciones en las que se sentía incapaz de hacer la transición musical, con miedo de sentirse humillada si fallaba musi-

calmente, y cada vez con menos interés en proseguir con sus intereses musicales. Toda su actividad musical había cesado. Sidin estaba “en riesgo” antes y siguió así después de la transición. La razón es claramente evidente en la entrevista hecha cuando tenía dieciséis años, momento en el que, como muchos entrevistados, decidió que era mejor abandonar que seguir intentando superar las barreras musicales percibidas. La Figura 2 nos cuenta mucho acerca de la forma en que algunos alumnos ven la transición a los nuevos centros, cómo toman sus decisiones sobre elegir música como asignatura optativa en el instituto, y sobre el desarrollo de las ideas sobre el potencial de aprendizaje musical.

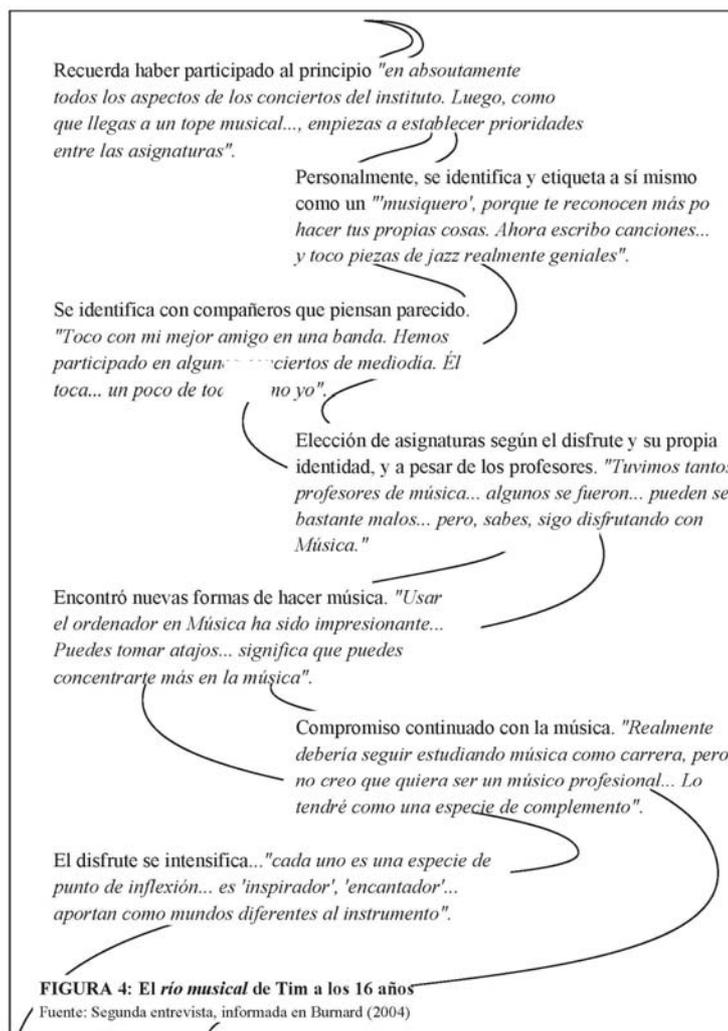


Lo que importa musicalmente y lo que se les ofrece en secundaria representa un desafío para muchos jóvenes (LAMONT *et al*, 2003; O'NEILL *et al*, 2002). Como con Sidin (y ocurriendo, según informan LAMONT *et al*, 2003, más en las chicas que en los chicos), su nivel de participación disminuyó dramáticamente en el instituto.

A diferencia de Sidin, Tim tenía un bagaje musical sólido a los doce años por haber recibido formación instrumental durante cinco años. Había aprobado primero de grado medio de piano, cuarto de grado elemental de lenguaje musical y tercero de violín. Su interés por la música era evidente y lo atribuía a varias experiencias exitosas y a sus logros musicales, a la par de tener una familia muy musical que le apoyaba fuertemente.



A los 12 años Tim valoraba sus propios logros musicales, que provenían particularmente de la comprensiva atmósfera de aprendizaje musical de la que disfrutaba en su hogar. A los 16 años Tim continuaba mostrando actitudes positivas hacia la música después de haber hecho la transición al instituto y la elección de asignaturas característica de la educación secundaria, y consideraba que el cambio le proporcionaba más oportunidades de hacer música y de identificarse con su progreso musical (véase la Figura 4). Para Sidin, como para muchos alumnos que vienen de primaria, los institutos pueden producir nociones fragmentadas de la música, decepción y disminución en la participación (LAMONT *et al*, 2003). Para Tim, sin embargo, el instituto era un lugar en el que florecía musicalmente, haciendo elecciones personales para iniciar y ampliar las oportunidades de interacción musical mediante la organización de grupos, el uso de la tecnología y la asistencia a conciertos.



Tim parecía sentirse molesto por la cantidad de profesores de música que tuvo. Algunos de los desafíos sobre los que reflexionó (véase su referencia a tener “muchos profesores”) era el de “calar” y “tantear” a los nuevos profesores, y estar molesto por el número de profesores de música que vinieron y se fueron durante los cuatro años que había estado en el instituto (la contratación constante y la retención es un problema en la enseñanza de música en secundaria).

Esta comparación de alumnos de 16 años de edad, ejemplificada por el caso de muy alto y muy bajo nivel de interés y disfrute en la clase de música en los primeros años de secundaria, muestra que el desarrollo de los alumnos o el cambio de sus ideas acerca del aprendizaje musical parece predominar sobre lo personal, y seguir esquemas diferentes. Los jóvenes que se preocupan profundamente por la música, que quieren involucrarse musicalmente y incorporar la música en sus vidas, pero que tienen miedo de ser humillados o “puestos en evidencia” por sus profesores, o que sienten que no tienen las habilidades o que no quieren “*practicar tan duro*”, parecen encontrar difícil, sobre todo, trascender su propia situación individual para encontrar, tanto informalmente como dentro del contexto escolar, fuentes positivas o determinación personal para el cambio.

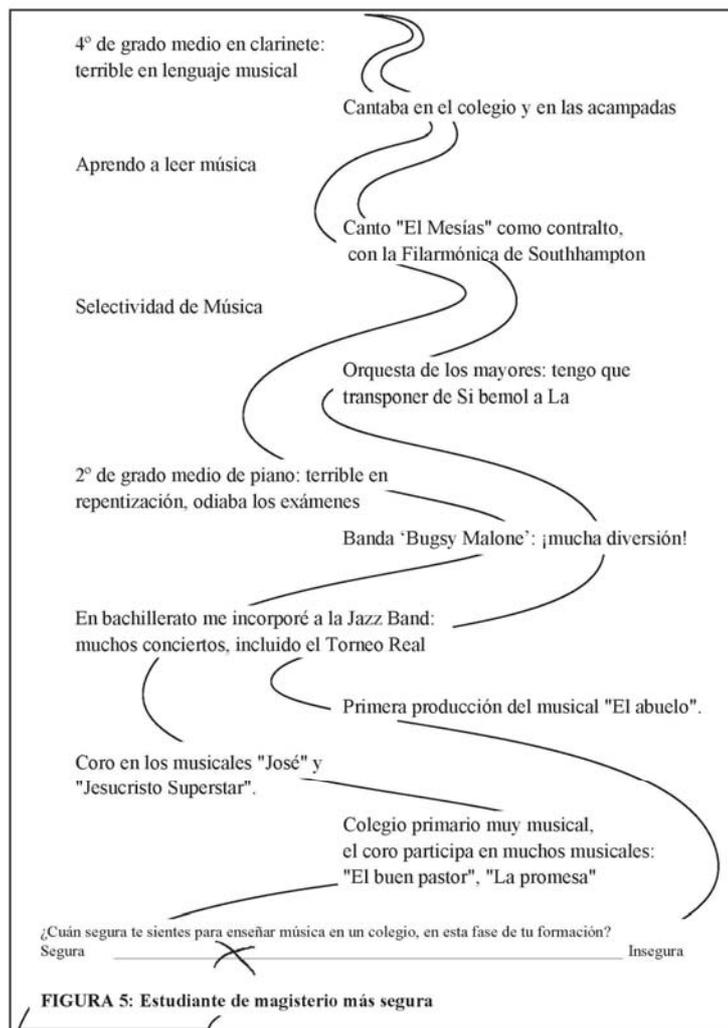
Entonces, ¿cómo pueden entenderse mejor los desafíos actuales para la música en los institutos? Una forma adicional es considerar que el desarrollo de la identidad musical está trazado por los itinerarios de los alumnos y de los profesores, esto es, examinar las creencias sobre las causas del éxito y del fracaso en música de gentes de diferentes edades, intereses y experiencia musical. Puede ser entonces que el rol de los contextos institucionales dificultando el compromiso con la música parezca más claro.

## EL PASO MUSICAL A LA ENSEÑANZA EN PRIMARIA

El desarrollo de la identidad profesional –en este caso, de alumnos de magisterio y de profesores de primaria y secundaria en activo– y la comprensión de cómo aprendemos a convertirnos en profesores están bien documentados mediante el examen de las historias de las carreras de los profesores (WOODS, 1993; TRIPP, 1993).

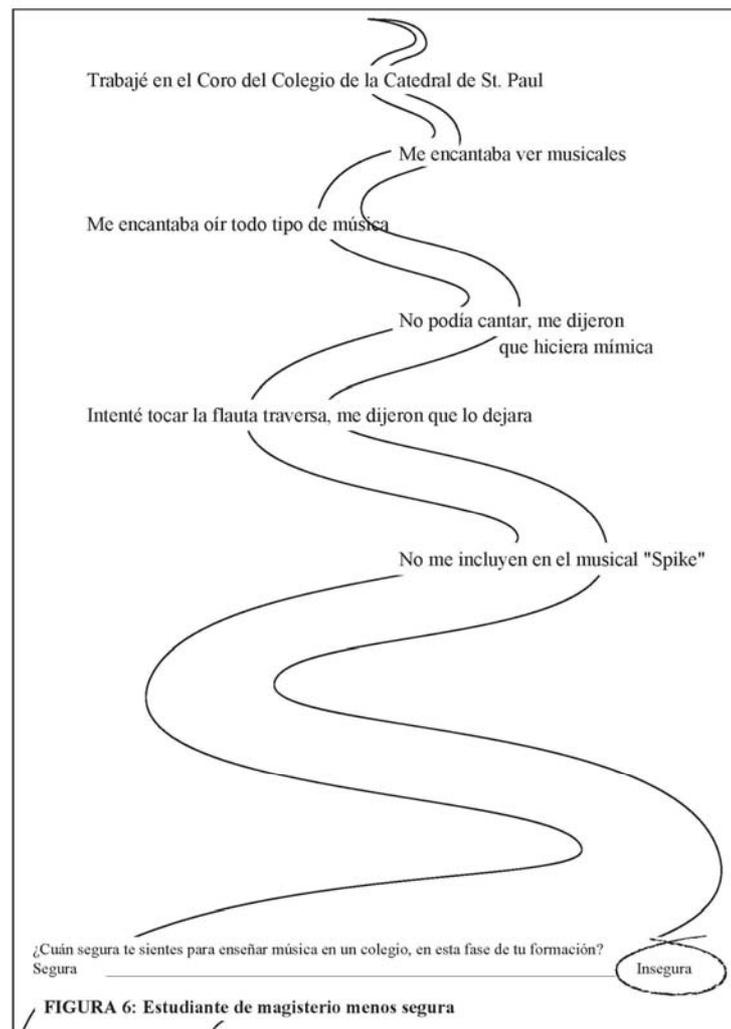
### Identificar las transiciones en las trayectorias profesionales de estudiantes de magisterio

Lo que sigue son los mapas de incidentes críticos de dos estudiantes de magisterio basados en sus reflexiones *escritas* sobre las direcciones en que se habían movido musicalmente y en cómo se veían a ellos mismos. Basándonos en sus reflexiones sobre eventos musicales críticos que recordaban de sus historias personales, podemos comparar las experiencias contrastantes en cada meandro de los ríos musicales de estas dos estudiantes de magisterio generalistas<sup>1</sup> y cómo las oportunidades y los rechazos en varios puntos de sus vidas musicales han influido en cuán seguras o no se sienten ahora sobre enseñar música en la escuela. Podemos ver cómo los incidentes críticos positivos (véase la Figura 5) y negativos (véase la Figura 6) llevan a identidades musicales positivas y negativas. Al examinar esos incidentes entendemos mejor los procesos por los que los individuos construyen sus identidades en varios puntos de sus vidas y cómo esto lleva entonces a verse y etiquetarse a sí mismas como suficientemente seguras musicalmente para enseñar o no.



<sup>1</sup> N. del T.: En el Reino Unido, los maestros generalistas deben enseñar Música.

Aquí vemos el recuerdo de incidentes de alto logro musical y de satisfacción junto con una autoestimación de seguridad para enseñar música. Esta respuesta muestra una clara relación entre la retroalimentación y altos niveles de confianza.



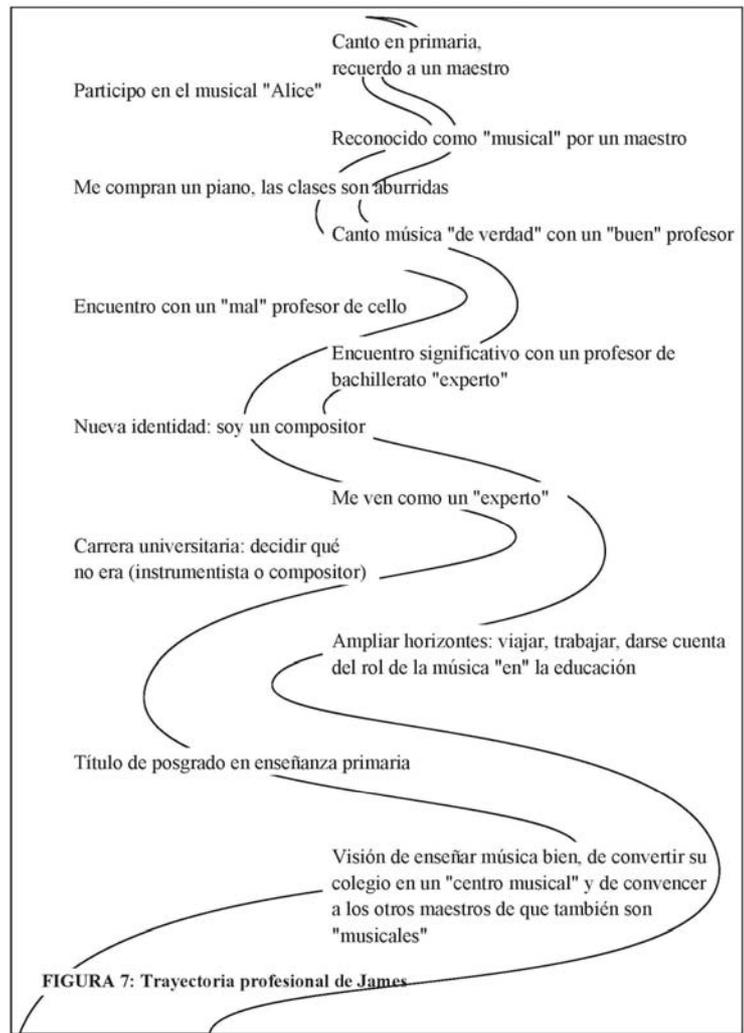
En la Figura 6 vemos la consecuencia de una serie de evaluaciones negativas y de esfuerzos por hacer música fracasados. Esta estudiante de magisterio sólo recuerda encuentros negativos y se describe a sí misma como no suficientemente segura para enseñar música.

Claramente, las creencias de cada estudiante sobre su propio aprendizaje musical constituyen las principales fuentes de satisfacción o malestar respecto a la música, como reacción a sus propias experiencias de aprendizaje. Este autoconocimiento es experiencial, altamente contextualizado, personal y adquirido con la ayuda directa de otros.

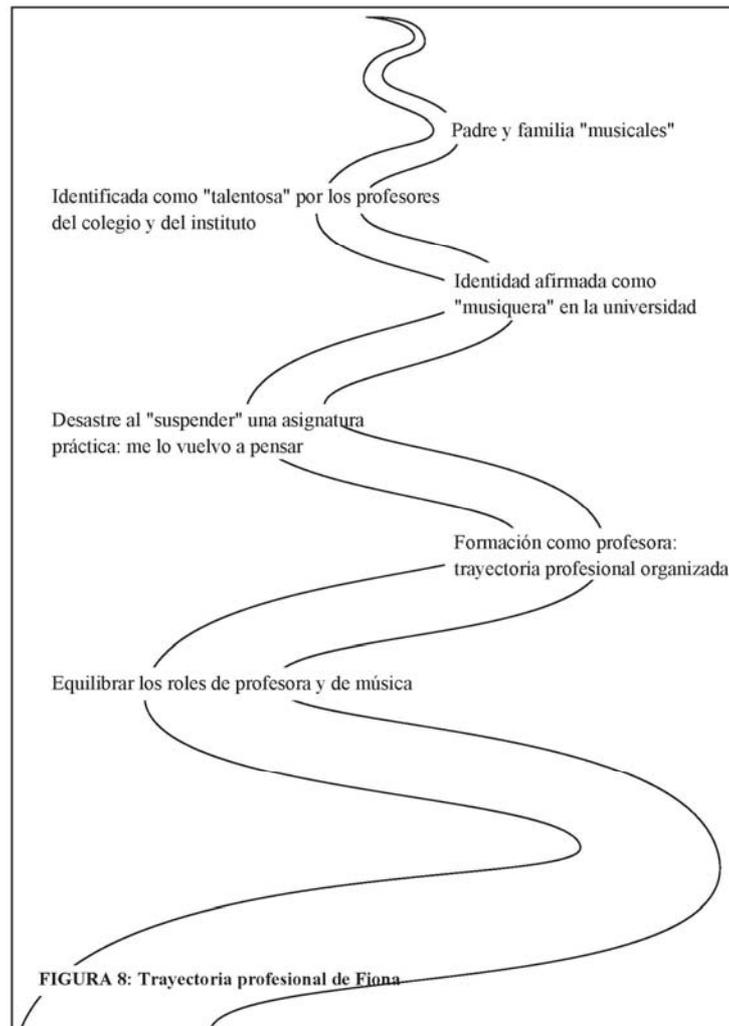
### Identificar las transiciones en las trayectorias profesionales de los profesores de música en formación

La propia biografía de un maestro y su trayectoria profesional en la enseñanza en primaria o secundaria también proporcionan buenos indicadores sobre cómo construimos la experiencia y las creencias sobre el aprendizaje musical. Con el transcurso del tiempo, los profesores integramos la información de una variedad de fuentes (sobre todo de nuestros propios recuerdos escolares) en una base de datos experiencial que usamos en nuestra propia práctica.

Lo que sigue son ejemplos de gráficos de incidentes críticos tomados de la historia de vida musical de un especialista de primaria (véase la Figura 7 para James) y de una especialista de secundaria (véase la Figura 8 para Fiona).



Para James, sus profesores son las fuentes de sus ideas sobre el aprendizaje musical. Los elementos contextuales juegan un rol importante para comprender quién quería ser y cuál es su identidad personal, y para explicar en quién se ha convertido, es decir, su doble identidad como músico y como maestro.



En la familia de Fiona había instrumentos musicales y esto le brindó oportunidades de tocar y de desarrollar sus habilidades musicales. Podemos ver cómo el significado está expresado de manera diferente en la música/profesora de música que se ve a sí misma como “música *antes* que profesora”.

### ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE ESTAS TRANSICIONES EN EL APRENDIZAJE MUSICAL?

Del análisis de estas historias y de los anteriores relatos de las vidas musicales de alumnos de 12 y 16 años de edad –presentados aquí como sintéticos mapas de incidentes críticos elaborados inductivamente a partir de entrevistas y reflexiones escritas– emergen tres temas que vinculan las transiciones entre primaria y secundaria con el desarrollo y el cambio de ideas acerca del aprendizaje musical:

- **Identidad musical.** Podemos identificar como la evaluación positiva (véanse las figuras 3-4 y 6-8) o negativa (véanse las figuras 1-2, 5 y 7-8) de otras personas significativas (como profesores, padres y compañeros) llevan a una serie de elecciones. El *incidente crítico inicial* (por ejemplo, una sorpresa o un susto) es seguido por un *contra-incidente* (que señala y confirma la dirección o decisión tomada) y actúa como el punto de inflexión que ayuda a cristalizar las ideas, actitudes y creencias que se van formando. Por ejemplo, Tim (véase la Figura 3, a los 12 años) recordaba incidentes iniciales frustrantes con los “profesores de violín” y haber estado “harto de prepararse para los exámenes”, pero estos incidentes eran seguidos por contra-incidentes de tocar exitosamente en conciertos, buenos resultados en los exámenes y experiencias confirmatorias con “Mamá” y “Papá”. Para Fiona (véase la Figura 8), en cambio, “suspender” un examen

práctico durante sus estudios de grado como especialista implicaba la reconsideración de su motivación y el dilema vocacional de convertirse en una profesora o en una música profesional. Así, reflexionar sobre los incidentes críticos y los contra-incidentes puede ayudarnos a profundizar en los procesos por los que las creencias se desarrollan o cambian, y por los que las identidades se construyen en determinados momentos de la vida.

- **Barreras a la implicación.** Éstas incluyen una percibida falta de confianza, habilidad, destrezas, talento, oportunidades y apoyo. Al reflexionar sobre las experiencias musicales podemos identificar educandos “en riesgo”, cuyas sensaciones de incertidumbre, insatisfacción y malestar se conectan con las decisiones musicales sobre cómo actuar. Se trata de alumnos que prefieren moverse con seguridad en un ámbito educacional en el que no se espera que se hagan públicos los significados personales.
- **Creencias musicales.** Éstas difieren en cuánto los aprendices consciente o inconscientemente cambian o construyen sus creencias sobre el aprendizaje musical. Esto está inextricablemente vinculado con la percepción sobre los niveles de logro musical o la falta de evaluación positiva por parte de personas significativas.

De lo que la gente sabe y dice, es claro que el aprendizaje musical es una actividad compleja en la cual elementos muy personales y contextuales juegan un rol importante. Se necesita prestar más atención las causas de cambios en los valores sobre el aprendizaje musical.

## ¿CON QUÉ TEMAS (Y DILEMAS) SE ENFRENTAN LOS PROFESORES DE MÚSICA DE PRIMARIA?

- **Identificación de compromisos éticos y musicales.** Como profesores, se nos requiere que diferenciemos entre la responsabilidad ética de no explotar la relación de dependencia con el “alumno más musical” y la fuerte dedicación y responsabilidad que supone que todos los profesores de música deben dar a “todos” los alumnos las mismas oportunidades musicales. Hay una aspiración que, en realidad, no se consigue (o no puede conseguirse).
- **Idealización de la práctica.** Como profesores, se supone que debemos ser conscientes del potencial musical de nuestras acciones en relación con los alumnos. Se espera que seamos cuidadosos al prescribir ideas musicales en la práctica docente aunque no se satisfagan –por traer a colación los propios juicios de los profesores de música y de los alumnos– los ideales de suficiente espacio y tiempo. Sigue siendo un enigma educacional por qué algunos profesores descuidan sus responsabilidades musicales hacia “todos” los alumnos incluso cuando tienen el espacio y el tiempo suficiente para encontrar contextos de reflexión en sus aulas y para explorar respuestas alternativas.
- **Contextos y condiciones para un paisaje musical inclusivo.** Actualmente en el Reino Unido se nos prepara como profesores para reflexionar sobre nuestra propia práctica, pero no para actuar. Aceptamos la diferencia y la divergencia en nuestras aulas pero sin embargo lo que parece que nos falta no es la disposición sino los medios para crear los contextos y las condiciones para movernos reflexivamente desde una comprensión orientada del aprendizaje musical por reglas a la apertura, el debate, la experimentación y la celebración de los muchos significados posibles que se encuentran en nuestras aulas.

## CAMBIAR LOS CENTROS, CAMBIAR LAS PRÁCTICAS

No pretendo generalizar a partir de estos ocho casos o de las conclusiones de esos pequeños estudios. Sin embargo, éstos producen un conocimiento potencialmente útil que añade nueva información a las lagunas sobre cómo percibimos la enseñanza y el aprendizaje, y sobre lo que escuelas e institutos aportan musicalmente a los ojos de los educandos.

La primera y más obvia recomendación, en términos de cómo deberían cambiarse las cosas, es que debería incluirse como una parte importante del currículo la reflexión y el intercambio de creencias y experiencias musicales, tanto de los profesores como de los alumnos, en particular en los momentos de transición y cambio. La impopularidad de la música en los centros, particularmente en los primeros cursos de secundaria (tanto según los alumnos como según los profesores que recordaron sus días escolares), está bien documentada, pero hay menos certezas sobre las razones de esa impopularidad.

El segundo tema que necesita ser tomado en cuenta seriamente por los profesores se refiere al hecho de que lo que los alumnos encuentran en sus clases de música de primaria y secundaria influye considerablemente en las percepciones que tienen de su propio potencial de aprendizaje y habilidades musicales. Está dentro del control del profesor el desarrollo e incluso el cambio de las convicciones de los alumnos sobre su propio aprendizaje musical y sobre su potencial. Cuando este aspecto no está explícitamente destacado, es probable que ningún cambio positivo ocurra, por lo que se necesita prestarle más atención en ulteriores estudios.

Tercero, la extensión y la reconfiguración de los contextos educacionales es de crucial importancia para las prácticas en educación musical en el siglo veintiuno. Tanto en los centros escolares como entre instituciones, comunidades y culturas, sabemos que los educadores musicales deben tener en cuenta diferentes tipos de encuentros para que ocurran colaboraciones profesionales e interdisciplinarias, con recursos diferentes de los que en la actualidad estamos acostumbrados a usar. Ésta es la visión de los desafíos a los que se enfrenta la formación de los educadores musicales para las escuelas del siglo veintiuno.

## Referencias

- BARTEL, L. (2000): "Music Education's Pedagogic Model". *Orbit*, 31(1), 35-41.
- BERKLEY, R. (2001): "Why is teaching composing so challenging? A survey of classroom observation and teachers' opinions". *British Journal of Music Education*, 18(2), 199-138.
- BURNARD, P.; YOUNKER, B.A. (2004): "Problem-solving and creativity: Insight from students' individual composing pathways". *International Journal of Music Education*, 22(1) 59-76.
- BURNARD, P. (2000): "How children ascribe meaning to improvisation and composition: Rethinking pedagogy in music education". *Music Education Research*, 2(1), 7-23.
- BURNARD, P. (2004). "A damaged dream? Adolescent realities and changing perspectives on school music". En P. SHAND. (ed.): *Music in Schools and Teacher Education in the 21<sup>st</sup> century*. International Society for Music Education (ISME), University of Western Australia Press, pp.104-114.
- CAMPBELL, P. (2002): "The musical cultures of children". En L. BRESLER y C. THOMPOS (eds.): *The arts in children's lives: Context, culture and curriculum*, 57-69. Dordrecht, Kluwer.
- COOPER, P.; MCINTYRE, D. (1996): *Effective teaching and learning: Teachers' and pupils' perspectives*. Buckingham, Open University Press.
- COX, G. (1999): "Secondary school music teachers talking". *Music Education Research*, 1(1), 37-46.
- DEVRIES, P. (2000): "Learning how to be a music teacher: An autobiographical case study". *Music Education Research*, 2(2), 165-180.
- DOLLOFF, L. (1999): "Imagining ourselves as teachers: The development of teacher identity in music teacher education". *Music Education Research*, 1(2), 191-208.
- DRUMMOND, B. (2001): "The classroom music teacher – inspirations, aspirations and realities. The evidence from Northern Ireland". *British Journal of Music Education*, 18(1), 5-25.

- ENTWISTLE, N.; KOSEIKI, B.; TAIT, H. (1989): "Pupils' perceptions of school and teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 59, 326-339.
- FLUTTER, J.; RUDDUCK, J.; ADDAMS, H.; JOHNSON, M.; MADEN, M. (1999): *Improving learning: The pupils' agenda*. A report for secondary schools supported by the Nuffield Foundation, 1997-1998.
- GLOVER, J. (2003): "The creative journeys of young people taking part in youth music projects". Ponencia presentada en el foro East Anglian Researchers (EARS) in Education. University of Cambridge, noviembre.
- GREEN, L. (2001): *How popular musician learn: A way ahead for music education*. Londres y Nueva York, Ashgate Press.
- GREEN, L. (2002): "From the Western classics to the world: Secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998". *British Journal of Music Education*, 19 (1), 5-32.
- HARGREAVES, D. J.; ZIMMERMAN, M.P. (1992): "Developmental theories of music learning". En R. Colwell (ed.): *Handbook of research in music teaching and learning*, 372-91. Nueva York, Schirmer.
- HARGREAVES, D.; WELCH, G.; PURVES, R.; MARSHALL, N. (2003): "The identities of music teachers". En R. Kopiez; A. C. Lehmann; I. Wolther y C. Wolf (eds.): *Conference Proceedings of the 5<sup>th</sup> Triennial ESCOM Conference*. Hanover University, Alemania, 178-181.
- HARGREAVES, D.J.; MARSHALL, N. (2003): "Developing identities in music education". *Music Education Research*, 5(3), 243-54.
- HARGREAVES, L.; GALTON, M. (2002): *Transfer from the primary classroom: Twenty years on*. Londres, Routledge
- HARLAND, J.; KINDER, K. (1995): "Buzzes and barriers: Young people's attitudes to participation in the arts". *Children and Society*, 9(4), 15-31.
- Harland, J. et al (2000): *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. Slough, National Foundation for Educational Research (NFER).
- HARLAND, J.; KINDER, K.; HARTLEY, K. (1995): *Arts in their view: A study of youth participation in the arts*. Slough, NFER.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (1994): "Declaration of beliefs for worldwide promotion of music education". *International Journal of Music Education*, 24, 47-51.
- KUSHNER, S. (1999): "Fringe benefits: Music education out of the National Curriculum". *Music Education Research*, 1(2), 209-218.
- LAMONT, A. (2002): "Musical identities and the school environment". En R. A. R. MACDONALD; D. J. HARGREAVES y D. E. MEILL (eds.): *Musical Identities*. Oxford, Oxford University Press, 41-59.
- LAMONT, A.; HARGREAVES, D.; MARSHALL, N.; TARRANT, M. (2003): "Young people's music in and out of school". *British Journal of Music Education*, 20(3), 229-242.
- LEONG, S. (ed.) (2003): *Musicianship in the 21<sup>st</sup> century: Issues, trends and possibilities*. Nedlands, University of Western Australia.
- MARK, D. (1998). "The music teacher's dilemma – musician or teacher?" *International Journal of Music Education*, 32, 3-23. ‘
- MILLS, J. (1996): "Starting at secondary school". *British Journal of Music Education*, 13 (1), 5-14.
- MILLS, J. (2002): "Why teach music in school?" *Music Education International*, 1, 152-153.
- MILLS, J. (2005): *Music in the school*. Oxford, Oxford University Press.

- MILLS, J.; O'NEILL, S. A. (2002): "Children as inspectors? Evaluating school music provision for children aged 10-11 years". *British Journal of Music Education*, 19(3), 285-302.
- NORTH, A.; HARGREAVES, D. (1999): "Music and adolescent identity". *Music Education Research*, 1(1), 75-92.
- O'BRIEN, J. (1996): *Secondary school pupils and the arts: Report of a MORI research study*. Londres, ACE.
- O'NEILL, S.A. (2002): "The self-identity of young musicians". En R. MACDONALD; D. J. HARGREAVES y D. MEILL (eds.): *Musical identities*. Oxford, Oxford University Press.
- PARKYN, G. W. (1962): "The transition from primary to secondary school". En *UNESCO World Survey of Education*. París, UNESCO.
- PITTS, S. E. (2000a): *A Century of change in music education: Historical perspectives on contemporary practice in British secondary school music*. Londres, Ashgate.
- PITTS, S. E. (2000b): "Reasons to teach music: Establishing a place in the contemporary curriculum". *British Journal of Music Education*, 17(1), 33-42.
- RICHARDSON, V. (1996): "The role of attitudes and beliefs in learning to teach". En SKULA, J.; BUTTERY, T. y GUYTON, E. (eds.): *Handbook of research on teacher education (2<sup>nd</sup> ed.)*, 102-119. Nueva York, Macmillan.
- ROSS, M. (1995): "What's wrong with school music?" *British Journal of Music Education*, 12(3), 185-201.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J (2000): "Pupil participation and pupil perspective: Carving a new order of experience". *Cambridge Journal of Education*, 30(1),75-89.
- SEFTON-GREEN, J. [ed.] (1999): *Young People, Creativity and New Technologies*. Londres, Routledge.
- SLOBODA, J. (2001): "Emotion, functionality, and the everyday everyday experience of music: Where does music education fit?" *Research in Music Education*, 3(2), 243-54.
- STÅLHAMMAR, B. (2000): "The spaces of music and its foundation of values: Music teaching and young people's own music experience". *International Journal of Music Education*, 36, 35-45.
- STÅLHAMMAR, B. (2003): "Music teaching and young people's own musical experience". *Music Education Research*, 5(1), 61-68.
- STOLL, L.; FINK, D. (1996): *Changing our schools*. Buckingham, Open University Press
- SWANWICK, K. (1999): *Teaching music musically*. Londres, Routledge.
- TRIPP, D. (1993): *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement*. Londres, Routledge.
- UPITIS, R.; SMITHRIM, K.; SOREN, B. (1999): "When teachers become musicians and artists: Teacher transformation and professional development". *Music Education Research*, 1(1), 23-36.
- WOODS, P. (1993): *Critical events in teaching and learning*. Londres, Falmer.
- YORK, N. (2001): *Valuing school music: A report on school music*. Londres, University of Westminster and Rockscool.
- YOURN, B. (2000): "Learning to teach: perspectives from beginning music teachers". *Music Education Research*, 2(2), 181-192.

Recibido y enviado para revisión anónima: 2/9/2005

Aceptado para publicación: 2/11/2005

Traducido por GABRIEL RUSINEK y revisado por LUIS NOAIN