

Psychology of Music (en español)¹

Volumen 32 Número 3 Julio de 2004

sempre :

Society for Education, Music
and Psychology Research

Número especial:

*Relevando la Investigación en Educación Musical –
perspectivas internacionales*

Editor invitado: Graham Welch

Prefacio

Susan Hallam y Graham Welch

Editorial

Graham Welch

Artículos

BERA Music Education Review Group

[Grupo de Revisión de la Educación Musical de la BERA²]

Relevamiento de la educación musical en el Reino Unido

Harald Jørgensen

Relevamiento de la educación musical en Escandinavia

Wilfried Gruhn

Relevamiento de la educación musical en Alemania

Harry E. Price

Relevamiento de la educación musical en los Estados Unidos: una respuesta al Reino Unido

Robin S. Stevens y Gary E. McPherson

Relevamiento de la educación musical en Australia

Jane Cheung

Relevamiento de la educación musical en Hong Kong

Liane Hentschke e Isabel Martínez

Relevamiento de la educación musical en Brasil y Argentina: el impacto británico

Keith Swanwick

Robert Kwami: Una apreciación

¹ Traducido por Orlando Musumeci (excepto *Relevamiento de la educación musical en Brasil y Argentina*, versión española original de Isabel Martínez)

² BERA es la sigla para British Educational Research Association (Asociación Británica de Investigación Educativa) (N. del T.).

PREFACIO

En el año 1999 la *British Educational Research Association* (BERA) [Asociación Británica de Investigación Educativa] promovió una serie de eventos nacionales sobre hallazgos de investigación en un intento de crear un relevamiento de las actividades actuales británicas de investigación educativa. Se esperaba que cada evento condujera a una reseña de la bibliografía pertinente. Esta edición especial de la *Psychology of Music* es el resultado de uno de tales eventos, organizado conjuntamente por los profesores Graham Welch, David Hargreaves y Anthony Kemp, y realizado en la University of Surrey Roehampton el 18 de septiembre de 1999. La reseña de investigación resultante fue publicada por la BERA en el año 2001 con el título '*Mapping Music Education Research in the UK*' [Relevamiento de la Educación Musical en el Reino Unido]. Para aumentar la difusión de dicho trabajo, la BERA accedió a que la *Psychology of Music* publique una versión revisada y actualizada, junto con contribuciones similares – pero más reducidas – de otros autores que proveen una perspectiva internacional. Quisiéramos reconocer el respaldo económico recibido de la BERA para este proyecto, así como su apoyo para que esta reseña se disemine más ampliamente.

Susan Hallam y Graham Welch
Institute of Education, University of London

Esta edición especial está dedicada a Gerry Farrell (1951–2003), etnomusicólogo y educador musical, uno de los coautores originales del *Music Education Review Group* [Grupo de Revisión de la Educación Musical] de la BERA (2001), y también a Robert Kwami (1954–2004), un etnomusicólogo colega que compartía la pasión de Gerry por las músicas indígenas, y que falleciera repentinamente en Marzo de 2004.

EDITORIAL

Durante los últimos 25 años hubo en todo el mundo un interés creciente por la investigación en educación musical, que abarca varias disciplinas y perspectivas. Aparte del interés de los investigadores por la naturaleza de los currículos, y el comportamiento y desarrollo musical, han surgido también nuevos cuerpos bibliográficos que vinculan a la educación musical con la etnomusicología, la psicología (incluyendo la neuropsicobiología y la psicología cognitiva y evolutiva), la historia, la sociología, la filosofía, y también con las principales líneas de investigación en pedagogía. En el año 2001 la *British Educational Research Association* (BERA) [Asociación Británica de Investigación Educativa] publicó un ‘mapa’ de estas bibliografías diversas y relacionadas, principalmente desde la perspectiva de investigadores basados en el Reino Unido, como parte de una iniciativa financiada por el gobierno para generar un sinergismo mayor entre los mundos de la investigación, la práctica y la política educativa. El objetivo del ‘mapa’ era: (i) ofrecer un panorama sumativo de la amplitud y profundidad del conocimiento actual (en ese entonces) disponible para los usuarios reales y potenciales; y (ii) crear una agenda de investigación que incluyera indicadores de posibles prioridades para la investigación en el futuro inmediato.

La reseña también celebraba las contribuciones del Reino Unido que han resultado importantes para conformar el citado cuerpo bibliográfico. La introducción (Swanwick) conducía a una serie de reseñas relacionadas, concentrándose primero en las investigaciones vinculadas con el desarrollo musical individual (Hallam y Lamont), luego en el impacto potencial del aprendizaje musical sobre la pertenencia a grupos sociales (O’Neill y Green) y la escolaridad (Cox y Hennessy), y concluía con una perspectiva etnomusicológica (Farrell) y una coda (Welch).

En este número especial de *Psychology of Music* hemos invitado a colegas de todo el mundo para que ofrezcan sus propias perspectivas acerca de la naturaleza, tipos de investigación y prioridades que caracterizan los hallazgos y los intereses de la investigación en sus comunidades específicas. Estas contribuciones representan a Australia (Stevens y McPherson), Brasil y Argentina (Hentschke y Martínez), Escandinavia (Jørgensen), Alemania (Gruhn), Hong Kong China (Cheung) y los Estados Unidos (Price).

En conjunto, creemos que este número ofrece un panorama fascinante del crecimiento y popularidad que ha alcanzado la investigación en educación musical a una escala global. Asimismo, la publicación nos ofrece también la oportunidad de celebrar nuestros intereses comunes y nuestras idiosincrasias con la esperanza de posicionarnos mejor para aprender unos de otros y construir una comunidad mundial en la cual la acción y la reflexión se basen en los mejores conocimientos e investigaciones disponibles.

REFERENCIAS

BERA Music Education Review Group (2001) *Mapping Music Education Research in the UK*. Southwell: British Educational Research Association.

Graham Welch
Institute of Education, University of London

Relevamiento de la educación musical en el Reino Unido

BERA MUSIC EDUCATION REVIEW GROUP

[GRUPO DE REVISIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL DE LA BERA]¹

RESUMEN Durante los últimos 25 años creció en todo el mundo el interés por la investigación en educación musical, que abarca varias disciplinas y perspectivas. Aparte de las investigaciones específicas sobre la naturaleza de los currículos, y el desarrollo y comportamiento musical, también. Esta reseña ofrece un 'mapa' de estas bibliografías diversas y relacionadas para (i) proveer un panorama sumativo de la amplitud y profundidad del conocimiento actual disponible para los usuarios reales y potenciales; y (ii) crear una agenda para el desarrollo de la investigación que incluye indicadores de posibles prioridades para la investigación en el futuro inmediato. La reseña también celebra las contribuciones del Reino Unido que resultaron importantes para conformar el citado cuerpo bibliográfico. La introducción (Swanwick) conduce a una serie de reseñas relacionadas, concentrándose primero en las investigaciones vinculadas con el desarrollo musical individual (Hallam y Lamont), luego en el impacto potencial del aprendizaje musical sobre la pertenencia a grupos sociales (O'Neill y Green) y la escolaridad (Cox y Hennessy), y concluye con una perspectiva etnomusicológica (Farrell) y una coda (Welch).

PALABRAS CLAVE: desarrollo, etnomusicología, educación musical, reseña, escolaridad, grupos sociales

Introducción

UN PANORAMA CAMBIANTE

Había una vez tres campamentos en la colina de la educación musical británica, cada uno ubicado casi fuera de la vista de los otros. En uno de los campamentos había un grupo de gente que compartía una versión de la psicología de la música, y que se ocupaba casi exclusivamente de las 'pruebas de aptitud'. Estos eran investigadores serios, expertos en estadística básica, muchos de los cuales creían que la discriminación de sonidos musicales y el reconocimiento de fragmentos rítmicos organizados métricamente eran los indicadores definitivos de la capacidad musical, y que podían incluso estructurar el currículo de música.

Más arriba, en el lado más alejado de la colina, se había instalado la carpa de la creatividad, a donde los visitantes llevaban noticias de un país lejano en donde se valoraban la espontaneidad y la inventiva, donde se consideraba la música holísticamente, y donde la composición en el aula se parecía a las actitudes exploratorias y el trabajo serio de los compositores contemporáneos. No existía ningún sendero entre estos dos campamentos, y había incluso brotes de hostilidad entre

ellos cuando las parcialidades se encontraban por accidente o publicaban artículos que parecían invadir el territorio de los otros.

El tercer campamento estaba cerca de la base de la colina, y lo ocupaban aquellos que trabajaban en las escuelas y universidades de la ciudad cercana. Muchas de estas personas apenas si tenían tiempo para aceptar las invitaciones ocasionales que les hacían los otros dos campamentos para asistir a sus conciliábulos. En realidad, ellos sospechaban incluso que esos eventos no sólo eran una pérdida de tiempo, sino también una influencia desestabilizadora en el mundo pleno de 'sentido común' de las aulas. No obstante, a veces realizaban incursiones colina arriba y se apoderaban del *Measures of Musical Abilities* [Test de Aptitudes Musicales] de Bentley (1966), que ocupaba sus clases durante media hora. Algunos incluso intentaban actividades 'creativas', como hacer que los alumnos recogieran sonidos de la calle con grabadores, una actividad que les tomaba todavía más tiempo y que tenía resultados más interesantes, aunque menos numéricos.

Había unas pocas personas que iban de campamento en campamento – frecuentemente en secreto – visitando no sólo la colina de la educación musical sino otras. Algunas de ellas trataban de comprender y fundamentar lo que hacían. Así fue como dos de estas personas se encontraron en un suelo extranjero y acordaron establecer en la colina un campamento conjunto en donde todos fueran bienvenidos, con tal de que no hablaran en jerga y de que basaran su trabajo en '*la indagación cuidadosa y crítica*'. Así nació el *British Journal of Music Education*.

Estimuladas por las nuevas publicaciones y las posibilidades de obtener mayores grados académicos, las comunidades de investigación en educación musical (ampliamente concebidas) comenzaron a crecer exponencialmente. Actualmente la colina está abarrotada de carpas. Se advierte un trabajo sostenido, notablemente en las universidades de Londres, Surrey Roehampton (en ese entonces Roehampton Institute), Reading, Keele, Leicester y Sheffield (yendo de sur a norte). Las metodologías abarcan desde las observaciones naturalistas hasta la experimentación. Los focos de investigación incluyen la naturaleza y desarrollo de la comprensión musical (cognición), las respuestas a la música, la estética musical, la evaluación de currículos (en particular la relación entre componer, tocar y escuchar), la relación entre música y personalidad, la historia de la educación musical, el desarrollo de las habilidades de ejecución, la motivación y las funciones sociales de la música, y la musicoterapia. De ello emergen tres criterios significativos.

Criterio 1 – indagación cuidadosa y crítica

Primero, vale la pena volver a mencionar el énfasis en la indagación cuidadosa y crítica. Con '*crítica*' quiero significar que, como investigadores, somos críticos de nuestros propios paradigmas y métodos, y que estamos dispuestos a investigar explicaciones alternativas para los fenómenos que estamos examinando. De lo contrario estaríamos haciendo periodismo – una actividad importante –, pero no investigación en el sentido más fuerte de la palabra. Esta tendencia es tal vez más evidente en ciertos trabajos cualitativos. Ser '*crítico*' no sólo significa seguir las reglas del juego en un determinado campo, sino también involucrarse con una comunidad de pensadores más amplia que la de aquellos más cercanos al asunto. Es muy importante distinguir entre las convenciones musicales – que obviamente, y de forma inevitable, son sociales – y el reflejo de los valores socioculturales extramusicales en la música – una relación que no puede asumirse automáticamente y cuya defensa causó bastante agitación (Swanwick, 1999). El discurso musical es inherentemente social, aunque no en el sentido determinista de representar o '*reflejar*' la sociedad. Los estilos musicales son mantenidos y desarrollados a través de un toma y daca dentro de las comunidades interpretativas.

Aquellos que quieren dirigir la atención hacia el contexto social de la producción artística suelen citar al antropólogo social Clifford Geertz. Pero incluso él coincide en que estudiar una

forma de arte es 'estudiar una sensibilidad', y que eso nos aparta de lo que él denomina la visión funcionalista, que propone que 'las obras de arte son elaborados mecanismos para definir relaciones sociales, mantener reglas sociales, y fortalecer valores sociales' (Geertz, 1983: 99). Actualmente, con la creciente diseminación y disponibilidad de 'músicas del mundo', necesitamos examinar cuidadosamente desde el punto de vista de los estudios culturales los diferentes efectos de enseñar música, o alternativamente realizando estudios culturales a través de la música misma.

Criterio 2 – iluminar los intercambios musicales

El segundo criterio para evaluar la investigación en nuestra ladera particular es mantener en el centro de la escena la relación entre la música, el estudiante y el maestro. Por más ampliamente que definamos al campo de la educación musical, existe la implicancia de que alguien, en algún sitio, se está metiendo con la música, aprendiendo algo, y que en esos intercambios hay modelos y/o críticos. La naturaleza de la comprensión musical ocupa un lugar central en mi propio trabajo, aunque la gente en alguna de las otras carpas tienda a llamarla 'cognición', un término que yo trato de evitar debido a su separación histórica de la experiencia afectiva (Swanwick, 1994). Sea cual fuere nuestro foco, terminología, o marco teórico, la iluminación de los intercambios musicales es seguramente una credencial importante para cualquier investigación en educación musical. Es a partir de esa premisa que podemos decidir qué asuntos son importantes en el campo de la educación musical.

Criterio 3 – una trayectoria evidente

El tercer criterio es una trayectoria evidente. Para que una institución sea considerada un centro de investigación internacional significativo debe tener una cantidad de doctorados terminados, publicaciones de sus investigadores ampliamente citadas y traducidas, y probablemente la habilidad para atraer fondos para la investigación. Debería también haber evidencias de que tal institución posee influencia entre los músicos y educadores profesionales. Es poco probable que cualquier influencia tome la forma de 'soluciones rápidas', aunque algo de eso parece que se ha buscado en los esfuerzos poco convincentes y algo desesperados por probar que la música tiene un efecto sobre el rendimiento escolar y la adaptación social. Me recuerda a Hanslick en *The Beautiful in Music* [De lo bello en la música] señalando que 'no existe ningún caso en que un médico haya mandado a su paciente a escuchar *El profeta* de Meyerbeer para curarlo del tífus, ni que se haya usado el corno francés en lugar de la lanceta' (Hanslick, 1957[1854]). Por supuesto, yo sostengo que la música es una de las formas importantes del discurso humano, y que involucrarse con la música tiene profundas influencias más allá de la experiencia inmediata. Sin embargo, es más probable que al cabo de un tiempo la investigación sobre la naturaleza de los intercambios musicales influya gradualmente en las prácticas musicales y las políticas educativas.

Hay mucho por hacer en esta cuestión de la relevancia y la aplicación, para contrarrestar el peso de la costumbre y el 'sentido común'. Por ejemplo, tenemos buenas evidencias de que la enseñanza instrumental en grupos puede ser al menos tan efectiva como la enseñanza individual, incluyendo el desarrollo de la técnica (Thompson, 1984). No obstante, mayormente prevalece todavía el modelo educativo conservatorio – individual – del siglo XIX. Sabemos también bastante sobre las interacciones positivas que se dan entre tocar, componer, y escuchar como audiencia (Swanwick y Franca, 1999).

Las escuelas y las universidades no pueden ser islas musicales. Los músicos, los individuos y las comunidades son parte de la red de educación musical, y las escuelas y universidades no deben considerarse sólo 'proveedores', sino agentes facilitadores. La música no es una entidad única cuyo uso se limita a las aulas convencionales, sino que constituye una multiplicidad de diferentes actividades idiomáticas, cada una de las cuales requiere un saber especializado, grupos de distinto

tamaño, y diferentes tipos y niveles de equipamiento. No debe sorprender que a muchos jóvenes la 'música escolar' les parezca todavía una subcultura – separada de la música que está 'ahí afuera' en el mundo–, abstraída por las limitaciones del aula y el currículo, y evaluada según disposiciones muy extrañas. Debemos hacer mejor las cosas, y la buena investigación puede ayudarnos.

Por supuesto, tenemos que saber más; pero también tenemos que saber 'diferente', para resistir la tentación de reconocer sólo la investigación que se conforma a los procedimientos de nuestra tribu ocupacional local. Tenemos que visitar las carpas de los otros en la colina de la educación musical, y también en otras colinas, e involucrarnos con ellos críticamente, desarrollando a la vez nuestros propios proyectos personales. Según mi visión, lo que realmente importa es la línea conceptual que une a distintas investigaciones: el desarrollo de maneras distintivas de contemplar el mundo.

Keith Swanwick

Institute of Education, University of London

Aprendices: Sus características y desarrollo

El aprendizaje parece ser un proceso natural para los seres humanos (Newell, 1990). Los humanos aprenden en un amplio rango de circunstancias, frecuentemente a pesar de obstáculos de todo tipo. La mayor parte de los aprendizajes requieren tiempo y compromiso (Hallam e Ireson, 1999), aunque algunos tipos ocurren de una manera relativamente automática. Esto último se aplica especialmente a las respuestas emocionales, que pueden ser condicionadas a través de la asociación temporal de dos eventos (Watson y Raynor, 1920). Esto puede resultar contraproducente para el aprendizaje académico, ya que muchos alumnos se ven impedidos de aprender a causa de sus propias respuestas emocionales y de sus intentos para sobrellevarlas (Boekaerts, 1993; Midgely et al., 1996). Los humanos son también naturalmente generativos. Como especie, continuamente creamos, recreamos y desarrollamos nuevas ideas y materiales. Newell (1990) describe a esto como 'florecimiento'. Los factores que influyen el aprendizaje, el desarrollo y la creatividad son muchos y muy complejos, y los educadores desarrollaron modelos multifacéticos que actúan como marcos para explorar estas relaciones (Biggs y Moore, 1993; Creemers, 1994; Hallam e Ireson, 1999). Tales modelos, que intentan tomar en cuenta las relaciones dinámicas que contribuyen a los logros de aprendizaje y desempeño, también se han desarrollado actualmente en relación al aprendizaje musical (Hallam, 1998a; 2001a), la práctica (Hallam, 1997a), la motivación, (Hallam, 2000; 2002a) y la ejecución (Hallam, 1998a). En estos modelos los elementos interactúan dinámicamente, reflejando las complejidades de los procesos involucrados. Por ejemplo, en los modelos de aprendizaje, el aprendiz trae a cada experiencia de aprendizaje una variedad de características personales que interactúan con los diferentes aspectos del entorno de aprendizaje. Estas características, junto con los requerimientos de la tarea, determinan la naturaleza del proceso de aprendizaje adoptado. Estos procesos pueden ser conscientes – cognitivos – o pueden haberse automatizado, requiriendo relativamente poco control consciente para realizarlos. Ambos tipos de procesos pueden ser influidos por las estrategias – ya sea orientadas a la persona o a la tarea – adoptadas por el aprendiz. Los logros de aprendizaje están influidos por todos estos elementos. A su vez, estos mismos logros retroalimentan las características de los aprendices, y a su vez influirán sobre las experiencias de aprendizaje subsecuentes. De forma similar, los resultados del aprendizaje tienen un impacto sobre el maestro y el entorno de aprendizaje. Si el aprendizaje parece haber sido exitoso, en el futuro el maestro se sentirá más eficaz en relación con su enseñanza. También el tiempo, el nivel de desarrollo, y el

conocimiento y la habilidad previas tienen efectos directos sobre los logros de aprendizaje. Aunque los resultados del aprendizaje pueden pensarse de muchas maneras diferentes – por ejemplo actitudinales y motivacionales –, frecuentemente se los conceptualiza en relación con algún tipo de evaluación formal. Hay evidencias considerables de que la evaluación formal tiene un gran impacto sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje adoptadas (Biggs y Moore, 1993).

Las investigaciones que exploran el aprendizaje musical pueden separarse ampliamente en dos categorías: los estudios que se centran en la *enculturación*, y aquellos que se enfocan sobre las habilidades *generativas* (Sloboda, 1985). La enculturación se refiere a los procesos evolutivos generales caracterizados por, y resultantes de, un conjunto de experiencias compartidas provistas por la cultura, y el impacto de un sistema cognitivo general que cambia rápidamente. Las habilidades generativas se refieren a aquellas experiencias específicas que no comparten todos los miembros de una cultura, y que – con el fin de obtener pericia – ocurren en un ambiente educativo deliberado caracterizado por, y resultante de, experiencias especializadas específicas, esfuerzo consciente, y métodos de instrucción. En la práctica, estos dos aspectos del aprendizaje musical frecuentemente se encuentran entrelazados.

ENCULTURACIÓN MUSICAL

La enculturación musical comienza en el momento en que el sistema auditivo es funcional, alrededor de tres meses antes del nacimiento (Evans y Parncutt, 1999; Lecanuet, 1996). Los bebés que son expuestos a una determinada música cuando todavía están dentro de útero muestran respuestas de ‘reconocimiento’ a esa música antes e inmediatamente después de nacer (Hykin et al., 1999; Shahidullah y Hepper, 1994). Los bebés se acostumbran rápidamente a la estructura particular de la música que los rodea, alrededor de los doce meses prefieren los patrones que se conforman a esa estructura (Trehub et al., 1997), y a partir de aproximadamente los seis meses de vida son capaces de reconocer contornos musicales (Trehub et al., 1984). Los bebés también responden activamente al sonido, empezando por movimientos reflejos en la infancia temprana hasta la emergencia de acciones coordinadas alrededor de los dos años de vida, y comenzando a los nueve meses un balbuceo que durante la infancia temprana se convertirá en canciones (ver Deliège y Sloboda, 1996; Hargreaves, 1986, para reseñas de las conductas musicales durante la infancia temprana y la niñez).

Los primeros investigadores desarrollaron tests para medir la ‘*habilidad musical*’ (Bentley, 1966; Gordon, 1965; Seashore et al., 1960; Wing, 1961) con el objetivo práctico de seleccionar a los niños que recibirían entrenamiento musical (ver Shuter-Dyson y Gabriel, 1981, para una reseña). Tests como el de Bentley mostraron que la mayoría de los niños de siete años de edad podían discriminar diferencias de frecuencia de un cuarto de tono, con mejoras graduales de acuerdo a la edad. Estudios más recientes (Sergeant, 1983; Sergeant y Boyle, 1980) indican niveles de desempeño todavía mayores con tareas diferentes y más simples, mientras una investigación alemana muestra que los niños de siete años son capaces de realizar discriminaciones comparables a las que realizan los adultos (Fassbender, 1996). Llegada la edad escolar, parece que muy pocos niños son incapaces de escuchar y detectar diferencias entre notas musicales (Mills, 1993). Más recientemente los investigadores han comenzado a desarrollar modelos de la habilidad musical multifacéticos, tomando en cuenta un rango más amplio de habilidades que los anteriores modelos unidimensionales basados en la percepción (Cope, 1998; Hallam, 1998a; McPherson, 1995–96).

Estudios de los Estados Unidos y Francia indican que alrededor de los cinco años los niños entienden la estructura de la escala diatónica, y alrededor de los ocho ya poseen sensibilidad para las propiedades armónicas de la música tonal (Dowling, 1988; Imberty, 1969; Krumhansl y Keil, 1982; Zenatti, 1969). Esto fue confirmado por investigaciones más recientes realizadas en el Reino Unido (Lamont, 1998a, 1998b; Lamont y Cross, 1994). En términos de gustos y preferencias musicales, se descubrió que existen períodos durante los cuales hay una mayor predisposición

para aceptar distintos estilos musicales, con una fase de ‘apertura auditiva’ desde la infancia temprana hasta los ocho años, seguida por una disminución en la aceptación de estilos diferentes alrededor de las edades de trece o catorce años, y un nuevo período de aceptación en la adultez (Hargreaves y North, 1999).

Durante los años escolares se desarrollan las composiciones vocales de los niños, y las propiedades estructurales, el agrupamiento y el gesto emergen entre las edades de cinco y siete años (Davies, 1992). La bien conocida espiral de las composiciones infantiles de Swanwick–Tillman (Swanwick y Tillman, 1986) indica cuatro fases diferentes de comprensión entre las edades de tres y quince años: materiales, expresión, forma y valor. Este modelo también fue aplicado a la improvisación, la ejecución y la audición (Swanwick, 1988, 1994). Un modelo evolutivo similar, basado en la audición y las habilidades generativas, desarrollado por Hargreaves y Galton (1992; Hargreaves, 1996), muestra cinco diferentes etapas de comprensión: prefigurativa o sensoriomotriz, figurativa, esquemática, sistemas de reglas, y metacognitiva/profesional. Ambos modelos se ajustan a determinadas edades (aproximadas), implicando que el desarrollo musical es normativo, presenta etapas diferenciadas, y depende de la edad. Estos autores describen – más que explican – la progresión del desarrollo musical (cf. Hargreaves y Zimmerman, 1992).

Un marco contextual más reciente, relacionado con el desarrollo de las representaciones de la altura musical (Lamont, 1998b), señala cinco formas diferentes de comprensión que comparten muchas similitudes con los modelos de Swanwick y Tillman y de Hargreaves y Galton. Estas formas de comprensión son: capacidades primitivas (las bases neurológicas de la comprensión musical); una gramática de audición (basada en las características estructurales fundamentales del sistema musical); y la comprensión figurativa (basada en formas y contornos), formal (basada en propiedades abstractas), y explícita (metacognitiva) de las relaciones y jerarquías de altura dentro del sistema. Esta investigación se basó en estudios de más de 1900 escolares británicos que seguían el Currículo Nacional Inglés de Música y utilizó datos cuantitativos y cualitativos.

Se conjetura que la progresión desde las capacidades primitivas hasta una gramática de audición se debe a las experiencias musicales tempranas compartidas (exposición a la música, habla dirigida a los niños, balbuceos y canciones tempranas). La gramática de audición, basada en la escala diatónica de la música tonal occidental, se convierte en un modo figurativo de representación a través de las experiencias musicales activas en el hogar y la escuela. Estudios realizados en todo el país indican que esta progresión no es de ninguna manera inevitable, y que puede desarrollarse lentamente si no se proveen experiencias con la música (Lamont et al., 1996). Los modos de representación figurativos pueden persistir hasta la adultez (Smith et al., 1994), pero también pueden ser suplantados por modos de representación formales si los niños experimentan la música en una cantidad de contextos diversos (especialmente si lo hacen por libre elección). Esta característica se encontró en niños que habían optado por participar en coros escolares, grupos de música *pop*, y otras formas colectivas de actividad musical relativamente informales. Finalmente, los modos formales de representación se volvieron explícitos sólo para aquellos niños que habían recibido instrucción musical formal. Este marco resalta la importancia que tienen los cambios relacionados con las experiencias individuales y los factores contextuales para entender el desarrollo musical.

Las investigaciones acerca de la enculturación musical sugieren lo siguiente:

- En la niñez hay modos de comprensión cualitativamente diferentes. Hasta el momento se identificaron cuatro o cinco etapas diferentes (cada modelo utiliza una terminología distinta, pero poseen muchas similitudes en cuanto a qué comprende cada una de las etapas).
- En los patrones que sigue la enculturación hay ‘diferencias individuales’ que se deben mayormente a las experiencias previas. No se encontraron diferencias en cuanto al género, y los modelos no se proponen tomar en cuenta otras características como el tipo de

personalidad, las preferencias por distintos tipos de música, la motivación o los estilos de aprendizaje.

- Algunos modelos priorizan el desarrollo relacionado con la edad, mientras otros enfatizan los cambios relacionados con la experiencia. En el estudio de Lamont (1998b), las circunstancias que motivan el progreso parecen basarse en diferentes tipos de experiencias musicales, muchas de las cuales pueden estar vinculadas con las preferencias individuales que impulsan a los niños a buscar experiencias diferentes.
- Es probable que otros aspectos del desarrollo musical general se relacionen con otros tipos de desarrollo cognitivo, como la habilidad para resolver problemas o la capacidad de la memoria. Sin embargo, hasta la fecha las evidencias enfatizan que las experiencias específicamente *musicales* son las responsables del desarrollo musical producto de la enculturación.

En definitiva, los caminos de la enculturación musical son complejos y diversos, y la naturaleza del compromiso con la música parece ser crítica para generar un desarrollo. A partir de la infancia temprana los niños se comportan como oyentes y músicos sofisticados, y sus formas de entender la música evolucionan constantemente. El aprendizaje musical producto de la enculturación se estudia mejor utilizando técnicas y métodos que no requieren pericia técnica, como por ej. la audición, en vez de utilizar actividades especializadas como componer o tocar. Hasta ahora las investigaciones se dedicaron a explicar esos aspectos normativos del desarrollo que son producto de cambios relacionados con la edad o con la experiencia, pero han ignorado las características individuales de los aprendices.

HABILIDADES GENERATIVAS

Las habilidades musicales generativas o creativas pueden agruparse bajo las categorías generales de ejecución, improvisación, y composición, aunque en la práctica, en la educación, la adquisición de cada una de ellas se superpone en gran medida, de manera que el desarrollo de cada habilidad contribuye también al desarrollo de las otras.

Ejecución

Hay una extensa bibliografía sobre la adquisición y desarrollo de las habilidades de *ejecución*, gran parte de la cual se originó en el Reino Unido (Sloboda, 1982, 1985, 1991, 1994). Una línea de investigación se concentró en el rol de la práctica para aprender a tocar un instrumento (para reseñas y una lista de artículos relevantes ver Barry y Hallam, 2002; Ericsson, 1997; Hallam, 1997a; Jørgensen y Lehmann, 1997). Los estudios exploraron:

- el rol de la práctica al comienzo del aprendizaje de la ejecución (O'Neill, 1997a);
- la importancia relativa del tiempo de práctica, el conocimiento previo, y la habilidad musical (Gagné, 1999; Hallam, 1998b; Howe et al., 1995, 1998; Sloboda y Howe, 1999; Sloboda et al., 1996);
- la importancia de adquirir esquemas cognitivos internos para poder cotejar la exactitud de la ejecución concreta (Hallam, 2001b);
- la cantidad de tiempo que ejecutantes de distintos instrumentos pasaban practicando (Jørgensen, 1997, 2002);
- el desarrollo y la utilización de estrategias de práctica (Gruson, 1988; Hallam, 1994, 1995a, 1997b, 2001b, 2001c; Pitts et al., 2000; Vacher, 1992);

- el valor de tocar de memoria (Williamon, 1999a) y las estrategias adoptadas para memorizar por los instrumentistas (Hallam, 1997c; Williamon, 1999b) y los cantantes (Ginsborg, 1999, 2002) (para una reseña reciente ver Aiello y Williamon, 2002);
- cómo se desarrolla la interpretación (Hallam, 1995b);
- la comunicación en la ejecución (Sloboda, 1983; Williamon y Davidson, 2002), incluyendo el rol del movimiento (Davidson, 1993, 1994; Davidson y Correia, 2002);
- la planificación y la toma de decisiones (Hallam, 1997b, 2001c; Whitaker, 1996);
- el rol de personas significativas para apoyar el desarrollo de la pericia, por ej. los padres (Burland y Davidson, 2002; Davidson y Borthwick, 2002; Davidson et al., 1996, 1997; McPherson y Davidson, 2002; Papousek, 1996; Sloboda y Howe, 1991); (para una reseña reciente ver Gembris y Davidson, 2002) y
- las interacciones entre los padres, los maestros y los estudiantes (para una reseña ver Creech y Hallam, 2003).

Hallam (1997a, 1998a) propuso un marco para explorar las formas en que estos factores podrían interactuar entre sí.

Otra línea de investigación se concentró específicamente en el desarrollo de las habilidades de canto (Cooksey y Welch, 1998; Howard et al., 1994; Welch, 1979, 1986; Welch y Murao, 1994; Welch et al., 1997, 1998) y en los fundamentos teóricos de este desarrollo (Welch, 1985a), incluyendo los efectos de diferentes tipos de retroalimentación (Welch, 1985b; Welch y MacCurtain, 1986; Welch et al., 1989) y cuestiones relacionadas con la evaluación (Welch, 1994). Un estudio reciente se concentra en las reflexiones de personas adultas sobre sus experiencias con el canto – positivas y negativas – en la escuela secundaria, y discute las lecciones que deben aprender de eso los educadores (Turton y Durrant, 2002).

Contrariamente a lo que sucedió en la investigación sobre aprendizaje general, en música se prestó relativamente poca atención al rol del maestro. Hay pocos estudios que observen la interacción alumno–maestro en el aula, aunque hubo algunas exploraciones de la forma en que el proceso de aprendizaje es influido por:

1. qué piensan los maestros acerca de la enseñanza (Lennon, 1996);
2. qué estrategias de enseñanza adoptan (Davidson y Smith, 1997; Groeling, 1977; Price, 1989; Tait, 1992; Yarborough y Price, 1989);
3. su enseñanza acerca de la práctica (Barry y Hallam, 2002; Barry y McArthur, 1994); y
4. sus interacciones con los alumnos (Davidson et al., 1998; Gustafson, 1986; Hepler, 1986; Howe y Sloboda, 1991; Jørgensen, 1986; Mackworth-Young, 1990; Persson, 1994; Weerts, 1992).

Hay evidencias de que la proporción entre las instrucciones verbales del maestro y la actividad del alumno varía de acuerdo con la actividad de la lección (Albrecht, 1991), de que hay amplias diferencias en el ritmo de las lecciones y en el grado de aprobación suministrado (Schmidt, 1989a), y de que las características del alumno determinan cómo se perciben estos aspectos del comportamiento del maestro (Schmidt, 1989b; Schmidt y Stephans, 1991). Hay también una bibliografía significativa que se concentra en la enseñanza del canto (ver Thurman y Welch, 2000), y algunos trabajos que exploran el uso de la voz para la enseñanza de instrumentos de cuerdas en la educación superior (Mawer, 1999) y para ayudar a los estudiantes a tocar de oído (Priest, 1989). En comparación, las investigaciones sobre el trabajo en ensamble fueron relativamente pocas (para una reseña ver Humphreys et al., 1992), aunque sí se exploraron las interacciones entre los directores y sus grupos (Carpenter, 1988; Durrant, 2000; Witt, 1986; Yarborough 1975).

El estudio del pánico escénico generó bibliografía que aconseja a los músicos sobre cómo superar los nervios para tocar (Bosanquet, 1987; Hallam, 2003; Lehrer, 1987; Salmon y Meyer, 1992; Valentine et al., 1995; Wilson, 1994; Wilson y Roland, 2002) y propone modelos de la ejecución que plantean la compleja interrelación entre los factores que pueden contribuir al resultado de la ejecución (Hallam, 1998a; Le Blanc, 1994).

Otros investigadores se concentraron en la evaluación (Elliot, 1987; Johnson, 1997; McPherson y Thompson, 1998; Thompson et al., 1998), del canto (Davidson y Da Costa Coimbra, 2001; Sergeant y Welch, 1997; Welch, 1994), el trabajo de los Comités Examinadores (Peggie, 1994) y el rol del sistema de exámenes graduados (Salaman, 1994). En la educación superior se exploró la evaluación de la ejecución por los pares (Hunter y Russ, 1996).

Recientemente hubo varias encuestas que relevaron los sistemas de enseñanza instrumental dentro de los cuales operan los maestros (Associated Board of the Royal Schools of Music, 1997; Cleave y Dust, 1989; Hallam y Prince, 2000; Hallam y Rogers, 2003; Performing Rights Society, 1999; Sharp, 1991), las culturas dentro de las cuales trabajan (Cope y Smith, 1997; Everitt, 1997) y los modos de comportamiento que subyacen a esas estructuras (Schenck, 1989). También se estudió el efecto del tamaño de los cursos (Jackson, 1980), y varios autores sugirieron las formas en que los maestros instrumentales pueden integrar su trabajo con los maestros del curso (Bunting, 1992; Hallam, 1998a; Incorporated Society of Musicians, 1996; Verney, 1991). Esta línea de investigación suministró un importante marco conceptual para entender el aprendizaje instrumental.

Improvisación

Aunque hay mucha investigación sobre improvisación en curso, si comparamos a la bibliografía pertinente con la que existe sobre ejecución, concluiremos que sabemos mucho menos sobre improvisación. Hubo estudios que exploraron los procesos que subyacen a la improvisación (Pressing, 1988; Sudnow, 1993); las percepciones de los alumnos de las diferencias entre la composición y la improvisación (Burnard, 2000a, 2000b) y las formas en que ésta puede ser enseñada y facilitado su desarrollo (Bailey, 1996; Booth, 1995; Elliott, 1995; Kratus, 1991, 1995; McMillan, 1999).

Composición

Durante los últimos veinte años se incrementó considerablemente la investigación sobre las *composiciones* de los niños en edad escolar (Bunting, 1987; Kratus, 1989). Los primeros estudios se concentraron en los procesos compositivos de los expertos (Bennett, 1976; Sloboda 1985), pero el modelo espiral de desarrollo musical propuesto por Swanwick y Tillman (1986) – basado en el estudio de las habilidades compositivas de los niños – generó mucho trabajo posterior (ver Swanwick, 1988). Asimismo, se comparó a compositores con distintos grados de pericia (Hewitt, 2002; Kennedy, 1999; Seddon y O'Neill, 2001; Younker y Smith, 1996), y se exploró:

- la evaluación (Webster y Hickey, 1995);
- la evaluación de los pares (Searby y Ewers, 1996);
- la apreciación de la composición (Mellor, 2000);
- el trabajo con pares (Burland y Davidson, 2001; Wiggins, 1994);
- la estrategia utilizada para hacer música con computadoras (Folkestad et al., 1998);
- la composición improvisada utilizando tecnologías informáticas (Pitts y Kwami, 2002);

- el diseño de programas de computación para que niños pequeños aprendan a componer (MacGregor, 1992); y
- las formas en que puede concretarse un currículo de artes digitales (Savage y Challis, 2002).

La naturaleza y extensión de estas investigaciones refleja el importante rol que se le asigna a la composición dentro del currículo nacional británico, y la constante preocupación por mejorar la forma en que ésta es enseñada y evaluada.

INVESTIGACIONES RELACIONADAS CON LA ENCULTURACIÓN Y EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES GENERATIVAS

Un cuerpo considerable de investigaciones se ocupa de la relación entre la enculturación y el desarrollo de habilidades generativas. Detrás de ambos tipos de aprendizaje subyace el debate acerca de la aptitud musical misma: ¿es ésta innata o adquirida? ¿Existe la aptitud musical? Las primeras investigaciones se propusieron desarrollar formas de medir la aptitud musical (Bentley, 1966; Gordon, 1965; Seashore et al. 1960; Wing, 1961) con el objetivo práctico de seleccionar a los alumnos que tomarían parte en actividades musicales. Otras investigaciones se ocuparon de un nivel más fundamental, y exploraron la naturaleza y surgimiento de la aptitud musical (Deliège y Sloboda, 1996; Gavin, 2001; Lecanuet, 1996; Sloboda et al., 1985; Stollery y McPhee, 2002; Welch, 2000; Welch et al, 1999); sus bases neurofisiológicas subyacentes (para una reseña ver Marin y Perry, 1999); los orígenes del oído absoluto (Crozier, 1997; Sergeant, 1969); y la relación entre la aptitud musical y otras aptitudes (Shuter-Dyson, 1999; Shuter-Dyson y Gabriel, 1981). Recientemente hubo intentos de reemplazar el modelo unidimensional de la aptitud musical basado en la percepción, por un modelo multifacético, que toma en cuenta un rango mayor de habilidades (Cope 1998; Hallam, 1998a; McPherson, 1995-96). Paralelamente se estudiaron los modos en que diferentes grupos dentro de la sociedad construyen el concepto de habilidad musical (Hallam y Prince, 2003; Hallam y Shaw, 2002).

Debido a las presiones recientes sobre el currículo del Reino Unido, y a los temores de que la música sea relegada a un plano marginal, algunos investigadores se dedicaron a averiguar si la música puede beneficiar a los alumnos en aspectos que van más allá de las habilidades musicales específicas. Las investigaciones realizadas en el Reino Unido y en otros sitios sugirieron que la participación en actividades musicales puede:

- fomentar las habilidades de razonamiento espaciotemporal (Rauscher et al., 1993, 1997);
- incrementar el desarrollo cognitivo (Altenmüller y Gruhn, 1997; Costa-Giomi, 1999);
- desarrollar habilidades transferibles que pueden incrementar el rendimiento académico (Byrne et al, 2001; Harland et al., 1998; Weber et al., 1993; Zulauf, 1993);
- mejorar el autoconcepto (Reynolds, 1995; Trusty y Oliva, 1994); y
- alentar las habilidades prosociales (Spychiger et al., 1995).

Estas investigaciones provocaron un debate considerable (ver Overy, 1998; Rauscher et al., 1998; Sharp, 1998). La noción de que escuchar música produce un cambio permanente en el funcionamiento cognitivo está actualmente desacreditada (Hallam, 2001d; Hetland, 2000), e incluso hubo dificultades para replicar cambios ocasionales (Hallam, 2001d). Algunos estudios analizaron también los efectos de la música ambiental sobre el comportamiento, la concentración y el rendimiento académico en una cantidad de actividades, con efectos positivos y negativos (Hallam, 2002b; Hallam y Price, 1998; Hallam et al., 2002; Savan, 1998), y se desarrollaron modelos psicológicos (Hallam, 2002b) y fisiológicos (Savan, 1998) de los procesos involucrados.

Las investigaciones relacionadas con la adquisición de habilidades generativas se ocuparon mayormente de grupos y tendieron a ignorar las diferencias individuales, con las excepciones de la

edad y el nivel de pericia musical. Sin embargo, hay un cuerpo creciente de investigaciones que se ocupa de la influencia del género sobre la elección de los instrumentos y en la motivación para estudiarlos (reseñado por O'Neill y Green más adelante en este artículo), y de las diferencias étnicas, particularmente en cuanto éstas se reflejan en actitudes negativas hacia la música (Halstead, 1994; Harris, 2002). Las investigaciones sobre la personalidad identificaron las características de tipos diferentes de músicos y plantearon preguntas acerca de cómo se desarrollan las personalidades de los músicos (Kemp, 1994, 1996, 1997), y también se prestó cierta consideración a los distintos enfoques del aprendizaje y la adopción de estilos cognitivos particulares (Cantwell y Millard, 1994; Hallam, 1995b; 1997b).

La motivación juega un rol crucial en cualquier tipo de relación con la música. Se exploraron las relaciones entre la motivación, el autoconcepto (Asmus, 1994, Chandler et al, 1988), las atribuciones de éxito y fracaso (O'Neill y Sloboda, 1997), las estructuras de objetivos (Vispoel y Austen, 1993), y la participación en actividades musicales y la deserción (Hallam, 1998b; Hurley, 1995). Aunque hay indicaciones claras de que la percepción de la propia eficacia es importante para mantener la motivación, las formas complejas en que esto interactúa con los factores ambientales y otros aspectos del yo todavía no se comprenden muy bien (ver Hallam, 2002a para una reseña). ¿Por qué, por ejemplo, algunos jóvenes músicos talentosos persisten en tocar, aún cuando eso les crea problemas sociales (Howe y Sloboda, 1992)?

En el Reino Unido el énfasis creciente en la educación inclusiva se refleja en la cantidad de investigaciones que se concentran en los aprendices con necesidades educativas especiales y en cómo puede facilitarse su participación musical. La bibliografía incluye investigaciones relacionadas con personas que poseen discapacidades físicas, por ej. la audición (Banks, 1986; Dalgarno, 1990; Disabled Living Foundation, 1986), la visión (Ockelford, 1994; Stimpson, 1995), discapacidades intelectuales leves, moderadas, severas y profundas (Ellis, 1995, 1996, 1997; Ellis y Dowsett, 1987; Ockelford, 2000), niños con dificultades de aprendizaje específicas, por ej. dislexia (Backhouse, 1994; British Dyslexia Society, 1994; Oglethorpe, 1996; Overy, 2000), y problemas emocionales y de conducta (Packer, 1987, 1989).

DIRECCIONES FUTURAS

Aunque durante los últimos 30 años se le dedicó mucha atención al aprendizaje en la música, todavía hay áreas sobre las que sabemos poco. Generalmente las investigaciones exploraron el desarrollo de habilidades dentro de la tradición musical clásica. Hubo relativamente pocas investigaciones sobre el desarrollo de habilidades generativas en la música popular o folklórica, aunque Cope (1999) describe el aprendizaje de géneros tradicionales para violín a través de prácticas comunitarias y en una cantidad de contextos informales (Cope, 2002), y Green (2001) exploró la forma en que los músicos populares adquieren sus habilidades. Aunque sabemos que los factores ambientales más allá de la familia inmediata son importantes (Simonton, 1997), éstos no fueron tenidos en cuenta lo suficiente, y los efectos de las características de los aprendices, por ej. la edad, el género, la etnia, el conocimiento previo y la motivación, se exploraron separadamente y con escasas referencias a las relaciones entre ellos. También hubo muy pocas investigaciones respecto de la interfaz entre la enseñanza y el aprendizaje. La mayoría de las recomendaciones para la enseñanza se derivan de las investigaciones sobre el aprendizaje de los alumnos, y no de la observación directa de los procesos involucrados.

En esta reseña, como es usual en la bibliografía, se consideraron separadamente la enculturación y la adquisición de habilidades generativas. Aunque algunos estudios intentaron salvar esa brecha, ambas tradiciones de investigación se desarrollaron de forma relativamente independiente, cada una con sus propios paradigmas y metodología. Es necesaria una mayor integración para entender cabalmente el aprendizaje en la música. Las actividades generativas dependen del conocimiento previo, mucho del cual se adquiere a través de la enculturación. Una

mayor comprensión de las relaciones entre estos dos aspectos puede comenzar a responder las preguntas más fundamentales acerca de la naturaleza de lo que comúnmente denominamos 'aptitud musical'.

Susan Hallam

Institute of Education, University of London

Alexandra Lamont

University of Keele

Grupos sociales e investigación en educación musical

IDENTIFICACIÓN DE GRUPOS SOCIALES

Los criterios por los cuales pueden identificarse y distinguirse los grupos sociales son diversos, casi siempre se superponen, y resultan a veces contradictorios. Por ejemplo, hay criterios referidos a lo económico – quién posee más o menos riqueza material –, al poder – quién posee tal tipo de poder –, o a factores culturales – quién realiza determinadas prácticas culturales –. Pero lo económico, el poder y la cultura no pueden ubicarse netamente en compartimentos separados; más bien dichos factores se interpenetran, de manera que algunos grupos sociales pueden compartir ciertas características, y al mismo tiempo ser muy distintos en otros aspectos. Resulta útil que los investigadores sean explícitos, o sensibles, respecto de los criterios utilizados para identificar los grupos sociales que están investigando.

No tiene sentido concebir los grupos sociales como opuestos, o yuxtapuestos, a los individuos. Cada persona pertenece siempre a varios grupos sociales diferentes, algunos de los cuales pueden corresponderse, algunos chocar, y algunos cambiar a lo largo del tiempo. Por ejemplo, una persona puede vivir en una familia de clase media y a la vez desempeñarse en un empleo de la clase trabajadora; o puede tener una etnia mixta, pero identificarse más con un grupo que con otro. Cualquiera sea la posición en que se encuentren los individuos, es imposible no guardar alguna relación con los grupos sociales. Incluso una persona que de forma explícita se propone ser individualista al extremo, ha adquirido su perspectiva individualista a través de la interacción social, la enculturación y la pertenencia a varios grupos sociales. Por lo tanto, para considerar los grupos sociales es importante examinar cómo los individuos negocian sus posturas dentro de ellos, y cómo construyen activamente y definen a los grupos de los que forman parte.

¿CÓMO SE RELACIONAN LOS GRUPOS SOCIALES CON LA MÚSICA?

Las prácticas musicales pueden concebirse en términos de producción (quién produce qué música), distribución (cómo se transmite la música), y recepción (qué hacen las personas con la música). Los grupos sociales pueden identificarse parcialmente según sus diferentes prácticas para la producción, distribución y recepción de la música. Por ejemplo, en el caso del género, los hombres tienden a realizar más actividades musicales que las mujeres; en los casos de edad y etnia, los oyentes de BBC Radio 3 tienen casi todos más de 35 años y son mayormente blancos. Al mismo tiempo, prácticas musicales diferentes generan grupos que se relacionan con la música de formas específicas, como el grupo de los compositores clásicos, el grupo de los cantantes populares, o el grupo de los DJs de radio. Aparte de las prácticas musicales, es importante considerar los gustos y

valores musicales: por ejemplo, cómo se construyen los gustos y valores musicales, y cómo los grupos llegan a aceptarlos o desafiarlos.

Para entender cómo los individuos negocian sus posturas dentro del grupo es importante examinar la identidad individual en relación a la música. De acuerdo a Davis y Harré (1990), 'un individuo no es constituido y reconstituido a través de las varias prácticas discursivas en las que participa, sino que surge del proceso de interacción social' (p. 45). Así, la identidad individual depende de las posturas posibles dentro de las prácticas discursivas y musicales que están disponibles culturalmente dentro de un determinado contexto histórico. Hay muchas formas en que las prácticas musicales y la misma música se utilizan como un medio para la interpretación y presentación de los individuos, y hay un cuerpo creciente de investigaciones sobre la formación y desarrollo de las identidades musicales individuales y grupales (para reseñas recientes, ver el volumen editado por MacDonald et al., 2002).

La música no es sólo un 'espejo' que nos permite reconocer aspectos del yo, sino que las propiedades específicas de la música también representan o transforman la imagen del yo que se refleja a través de sus estructuras. Esto contribuye al proceso mediante el cual los individuos construyen y definen los grupos sociales con los cuales se identifican.

INVESTIGACIONES SOBRE GRUPOS SOCIALES Y APRENDIZAJE MUSICAL

En la investigación en educación musical algunos grupos sociales recibieron más atención que otros. Aquí ofrecemos un breve panorama de algunos de los asuntos centrales asociados con investigaciones pasadas, actuales y potenciales, referidas a seis grupos: género, familia, redes de pares, clase social, etnia/religión, y músicos.

Género

El género fue uno de los grupos sociales más investigados. Los asuntos de género operan de diversas formas en la educación musical. Algunas contribuciones cruciales para la investigación en género y educación musical fueron publicadas en 1993 en un número especial del *British Journal of Music Education* (para reseñas bibliográficas recientes ver Maidlow y Bruce, 1999; O'Neill, 1997b). En el Reino Unido, las áreas de investigación que impactan más directamente sobre el género y la educación musical incluyen: el estereotipamiento por géneros de los niños y adolescentes para la elección de instrumentos y estilos musicales (Harrison y O'Neill, 2000, 2002; O'Neill y Boulton, 1996; O'Neill et al., 1999), el uso de modelos para ayudar a los niños a superar las creencias estereotipadas de género (Bruce y Kemp, 1993; Harrison y O'Neill, 2000), las prácticas musicales relacionadas con el género, como la ejecución y la composición (Green, 1997), y las influencias del género en la motivación y la identidad (O'Neill, 2002; O'Neill et al., 2002). Dentro del contexto escolar, las expectativas de los maestros se vinculan poderosamente con los mismos estereotipos de género que comparten los niños y las niñas. Por ejemplo, los maestros se dan cuenta de que los instrumentos se vinculan con el género, y que actividades como cantar en el coro se dividen fuertemente en virtud del género. Green (1997) realiza varias sugerencias para investigaciones futuras que podrían incrementar nuestra comprensión de estos asuntos y ayudarnos a encontrar maneras para asistir a los maestros y alumnos a superar los estereotipos de género incorporados en nuestras prácticas musicales.

Familia

La familia es otro de los grupos sociales que recibió una atención considerable en relación con la educación musical. Varios estudios se ocuparon de la contribución de la familia al entorno de aprendizaje de los estudiantes, en cuanto a la adquisición de habilidades (por ej. Davidson y Borthwick, 2002; Howe et al., 1995), y referida a la provisión de oportunidades en términos de

instrumentos, lecciones, y administración del tiempo para incluir actividades musicales (por ej. Davidson et al., 1996; Ryan y O'Neill, 2000; ver también un debate crítico por Kemp, 1996). Sin embargo, estas investigaciones se concentraron casi exclusivamente en el entrenamiento instrumental formal. Aunque las prácticas musicales en el hogar se han considerado significativas, se ha ignorado el significado de estas experiencias para los jóvenes cuando éstos se encuentran con diferentes contextos educativos/institucionales. Es importante que la influencia de factores sociales cruciales – como el apoyo de los padres – se interprete dentro de un contexto interactivo. Se necesita un enfoque de investigación que examine los procesos dinámicos mediante los cuales los niños y los padres construyen mutuamente una relación, y que también tome en cuenta las características que resultan positivas y negativas para el aprendizaje. El concepto de aprendizaje también debe expandirse para incluir un rango mayor de posibilidades asociadas con actividades musicales formales e informales (ver Green, 2001).

Pares

La investigación sobre los grupos de pares se concentró en las consecuencias sociales que acarrea para los individuos la participación en la música. Por ejemplo, O'Neill y Boulton encontraron que tanto niños y niñas pensaban que un niño de su mismo sexo sería menos apreciado por los compañeros, y recibiría más burlas, si tocara un instrumento considerado 'inapropiado' en términos de género (ver O'Neill, 1997b). Estas reacciones negativas de los pares no resultan triviales para los niños. El recibir burlas y tener una baja popularidad son dos de los problemas con los pares que más malestar causan durante la niñez. De manera que resulta razonable suponer que los niños elegirán comportarse de una manera que minimice los riesgos de sufrir tales reacciones negativas de parte de los pares. Sin embargo, los pares también pueden ser importantes para apoyar y motivar la actividad musical (por ejemplo, muchos jóvenes se involucran con la música debido a los beneficios sociales que se derivan de la interacción social con pares afines). Los grupos de pares también fueron estudiados en términos de entornos competitivos versus entornos cooperativos. Por ejemplo, en un estudio realizado por O'Neill (1999) con jóvenes de entre 11 y 16 años en una escuela de música especializada, se encontró que los jóvenes que mostraban logros sobresalientes tendían a considerar que sus pares jugaban un papel primordial en términos de apoyo y aliento, mientras que los jóvenes de logros 'promedio' pensaban que sus pares eran extremadamente competitivos y que no les brindaban ningún apoyo. Los investigadores están recién comenzando a examinar la influencia relativa del apoyo social suministrado por los pares, los padres y los maestros sobre la participación de los niños en actividades musicales en contextos formales e informales (Ryan et al., de próxima aparición).

Otra área importante de investigación que se ocupa de los grupos de pares en la educación musical se refiere a las maneras en que los niños interactúan durante las actividades musicales. Por ejemplo, Morgan (1998) estudió las maneras en que los niños interactúan cuando realizan actividades de composición en el aula. Burnard (1999) también investigó la manera en que interactúan los jóvenes cuando componen e improvisan en un entorno no evaluativo.

Clase social

Desde fines de la década de 1970, y durante la década de 1980, las investigaciones sugerían que las escuelas tendían explícita e implícitamente a otorgar un mayor valor y estatus a la música clásica, mientras al mismo tiempo le daban a la música popular un lugar prominente en el currículo (Green, 1988; Vulliamy, 1977a, 1977b). En general, los alumnos de clase media eran más enculturados en la música clásica por sus familias y tenían más oportunidades para tomar clases instrumentales de esa música. Por lo tanto, uno de los efectos del mayor estatus educacional otorgado a la música clásica era reproducir la división de clases sociales, recompensando a los niños de clase media por lograr lo que se consideraba un éxito educativo musical, sin detenerse a

considerar que la medida del éxito estaba fuertemente influida por los valores de la clase media. Por lo tanto, el éxito educativo musical estaba ligado intrínsecamente con la reproducción de la clase social.

Desde entonces, la situación de la música popular en las escuelas se alteró radicalmente. Las investigaciones actuales (Green, 2002) sugieren que ahora los maestros ven a las 'músicas del mundo', la música popular y la música clásica como poseedoras de un valor educativo similar. Sin embargo, durante los últimos 20 años se publicaron muy pocas investigaciones sobre las demarcaciones sociales del éxito educativo musical, o de las repercusiones que tuvieron los cambios en el contenido del currículo sobre las clases sociales.

Etnia/religión

Aunque se realizaron numerosas investigaciones sobre los métodos de aprendizaje de varios grupos étnicos alrededor del mundo, relativamente pocas examinaron las relaciones de los diferentes grupos étnicos/religiosos con la educación musical formal en el Reino Unido. El currículo nacional establece que todos los niños tienen el derecho a componer, tocar y escuchar música, individualmente y en grupos. Pero para algunas familias con ciertos antecedentes étnicos/religiosos tales actividades musicales pueden resultar problemáticas. Por ejemplo, algunas familias musulmanas desaprueban que niños y niñas hagan música juntos en el mismo cuarto; o incluso que hagan música en grupos del mismo sexo (Halstead, 1994). Aunque el desarrollo del currículo ha reconocido la diversidad étnica a través de, por ejemplo, la introducción de 'músicas del mundo', el área de investigación referida a si la música del mundo en el currículo tiende a incrementar la tolerancia racial – como frecuentemente se sostiene anecdóticamente (ver Green, 1999) – no recibió la atención que, nosotros pensamos, merecería.

Músicos

En la mayoría de las investigaciones que diferencian entre músicos y no músicos, el término músico se utiliza para referirse a individuos que recibieron entrenamiento musical instrumental formal. Sin embargo, esta conceptualización estrecha está siendo crecientemente criticada por investigadores provenientes de diversos campos como la psicología, sociología, musicología, etnomusicología, educación, análisis musical, estética y teoría cultural (ver, por ejemplo, Cook, 1990; DeNora, 2000; Trevarthen, 1999). Existen diferentes 'mundos musicales' – como el clásico, el del jazz, el popular o el folklórico – con poca o ninguna superposición entre ellos. Los músicos que producen estos diferentes estilos musicales tienden a adquirir sus conocimientos y habilidades musicales en formas bien distintas de los métodos tradicionales de la educación musical formal. La música popular, el jazz, y las músicas tradicionales y folklóricas de todo el mundo sólo recientemente entraron en la escuela de una forma significativa. Pero, dados los diferentes métodos de aprendizaje necesarios para adquirir conocimientos y habilidades en esos estilos, cabe preguntarse si la escuela es un lugar que puede o debe intentar replicar auténticamente esos métodos de aprendizaje, a la vez que debemos también examinar hasta qué punto las diferencias y conexiones entre diferentes estilos musicales se reflejan en la educación formal. La investigación en esta área, así como la que se ocupa de la relación entre los grupos de preferencias y las maneras formales/informales de aprendizaje musical, recién está comenzando (ver Green, 2001; Farrell, este artículo). Este trabajo tiene importantes implicaciones para el contenido del currículo musical, las estrategias de enseñanza, y la política de igualdad de oportunidades.

Conclusión

En este artículo distinguimos varios grupos sociales para observarlos y examinar algunas de sus funciones y procesos, como así también las implicaciones que tienen estos grupos para la educación musical. Esa ha sido también la tendencia de la mayoría de las investigaciones teóricas y empíricas en educación musical hasta la fecha. Separar y definir los grupos sociales no sólo refleja los métodos comunes disponibles para estudiar los fenómenos sociales – basados en las prácticas establecidas en diferentes disciplinas (por ej. el intento de establecer leyes generales acerca del comportamiento humano) – sino que también refleja las normas y prácticas establecidas en nuestra sociedad y cultura, que identifican y distinguen a los grupos sociales a partir de criterios económicos, políticos, y en términos de significados y valores compartidos.

La separación de dichos grupos puede parecer superficial y arbitraria, y se necesitan muchas más investigaciones que ensayen nuevas combinaciones de los grupos entre sí. Por ejemplo, sabemos que los alumnos se diferencian de acuerdo al género; pero, ¿qué sucede cuando se combina el género con, por ejemplo, la clase social? La niñas de clase media y de clase trabajadora, ¿se comportan en relación a la música de manera diferente? Sabemos que la familia tiene una influencia profunda en la musicalidad de los niños, pero, ¿qué sucede cuando consideramos también la etnia? No conocemos ninguna investigación en este campo que distinga entre género y diferentes clases sociales, o entre familias de diferentes orígenes étnicos.

Es verdad que la investigaciones deben tomar en cuenta las complejas combinaciones y la naturaleza cambiante de los grupos sociales, pero eso es ciertamente más fácil decirlo que hacerlo. Los individuos están incorporados a una compleja red de grupos sociales que son dinámicos y fluidos. La mayoría de nosotros no somos conscientes de que nuestras actividades musicales están totalmente entrelazadas con un mundo social y cultural. Nuestro compromiso con la música nos hace ‘olvidar’ los fundamentos sobre los que se basa nuestra conducta. La relación de cada persona con la música está llena de elementos que se dan por sentados, de manera que nuestras prácticas, gustos y valores musicales se vuelven rutinarios e invisibles.

Además, muchos de los métodos establecidos disponibles para la investigación no son lo suficientemente sofisticados para la complejidad involucrada, y por lo tanto generan críticas de reduccionismo – la idea de que un sistema complejo puede entenderse completamente a través del análisis de sus partes aisladas o conceptos simples. Aunque hay muchos ejemplos de investigaciones en donde este enfoque ha sido exitoso, no obstante sigue siendo relativamente ineficaz para explicar los fenómenos sociales.

Una alternativa para el futuro es utilizar más estudios de casos o enfoques de investigación idiográficos. Por mucho tiempo los estudios de casos han sido una característica distintiva de la investigación en educación, pero no se emplearon demasiado para estudiar la educación musical en relación a los factores sociales. La experiencia subjetiva de los individuos representa toda la complejidad que resulta de estar ‘temporalmente incorporado’ a un mundo social. Para entender el impacto de todas las experiencias sociales a lo largo de toda la vida de un individuo particular no hay otro método posible que la exploración de las experiencias subjetivas individuales. Pero, al mismo tiempo, cuanto más examinamos al individuo, más comprendemos el fenómeno social, en el sentido de que sólo podemos reconocer un atributo si poseemos el concepto apropiado, y en principio todo concepto es susceptible de una aplicación general.

Susan O’Neill
Simon Fraser University, Canadá

Lucy Green
Institute of Education, University of London

La música en las escuelas

El lugar de la música en el currículo escolar ha sido objeto de encendidos debates a lo largo de los años. Esta sección presenta algunas de las mayores controversias relacionadas con ese debate desde el punto de vista de la investigación. Se considerarán los siguientes aspectos:

1. perspectivas históricas del Currículo Nacional de Música; y
2. los maestros de música, la enseñanza musical y la evaluación.

Finalmente, se ofrecen sugerencias para investigaciones futuras.

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

De acuerdo a los alumnos encuestados en el informe del Schools Council denominado *Young School Leavers* [Jóvenes Desertores Escolares] (1968), la música resultaba irrelevante para su experiencia escolar. El Comité de Música del Council se había establecido el año anterior, y el primer informe abordó el asunto directamente (Schools Council, 1971): los maestros de música necesitaban encontrar nuevas formas de trabajar. Como un ejemplo, el informe señalaba el trabajo del North-West Regional Curriculum Development Project (NWRCDP). Este proyecto de gran escala (sostenido por el Schools Council) desarrolló un modo de investigación colaborativo entre los maestros, los investigadores y las *Local Education Authorities* (LEAs) [Autoridades Educativas Locales]. El panel de música se reunió entre 1967 y 1970 y su informe se publicó como *Creative Music and the Young School Leaver* [Música Creativa y el Joven Desertor Escolar] (North-West Regional Curriculum Development Project, 1974). Basado en el interés creciente por los aspectos creativos del hacer música, el informe describía formas de trabajar en el aula utilizando instrumentos simples.

Sobre este modelo colaborativo se construyeron dos importantes proyectos de música del Schools Council. En el informe publicado del proyecto *Music in the Secondary School Curriculum* [Música en el Currículo de la Escuela Secundaria] (Paynter, 1982), realizado en la University of York entre 1973 y 1980, John Paynter – director del proyecto – se mostraba bastante reticente respecto de sus pretensiones. El informe no trataba de descubrir un modo ‘mejor’ de enseñar música; más bien, intentaba promover el debate sobre el rol del currículo de música, y las descripciones se ofrecían sólo como ejemplos. Asimismo, la adopción de una estrategia de diseminación se adecuaba a su objetivo de observar y aprender de muchas tendencias diferentes en la enseñanza grupal. Pero no hay dudas de que, siguiendo la tradición del propio texto fundamental de Paynter, *Sound and Silence* (Paynter y Aston, 1970), en el centro del proyecto se encontraba la convicción de que la principal característica de la experiencia artística es su elemento creativo. Esto, más que cualquier otra cosa, era la *raison d'être* para la música en el currículo.

Los objetivos del proyecto *Music Education of Young Children* [La Educación Musical de los Niños Pequeños] (Thackray, 1974), realizado en la University of Reading entre 1970 y 1977, eran: ‘aumentar nuestra comprensión de cómo los niños aprenden en la música, clarificar y definir los objetivos de la educación musical en los niveles inicial y primario, y producir información, materiales y guías que ayuden a los maestros en las escuelas’. El proyecto tenía la intención especial de ayudar a los maestros generalistas a enseñar lectoescritura musical. Los resultados del proyecto se publicaron en *Time for Music* (Schools Council, 1977–78), una serie de elaborados libros de clase, diseñados para ser usados por los maestros generalistas que enseñaban música en las escuelas primarias.

Durante la década de 1980 el York Project ejerció una influencia constante (Adelman y Kemp, 1992). Los centros de divulgación que surgieron del proyecto influyeron mucho para preparar a los maestros para la llegada, en 1985, del nuevo *General Certificate of Secondary Education*

(GCSE) [Certificado General de Educación Secundaria], en el cual la composición, la ejecución y la audición constituían componentes iguales del currículo.

Dos textos de este período fueron especialmente importantes, porque trataron de sistematizar el creciente interés por la composición en el aula. *A Basis for Music in Education* (1979), de Swanwick, sostenía que 'la composición, la audición y la ejecución' resultaban cruciales para el currículo de música, mientras el artículo de Swanwick y Tillman denominado *The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Compositions* (1986) ofrecía una explicación del desarrollo compositivo.

Paralelamente se había venido desarrollando un interés por la música popular en el aula, estimulada por el libro de Swanwick *Popular Music and the Teacher* (1968). Subsecuentemente hubo un feroz debate académico entre Swanwick, y Vulliamy y Shepherd (ver Swanwick, 1984; Vulliamy, 1977a; Vulliamy y Shepherd, 1984). Los tres deseaban un currículo que incluyera más tradiciones populares. Lo que estaba sujeto a debate era hasta qué punto la música estaba determinada socialmente y entrelazada con la cultura.

También se desarrolló un gran interés por la música de diferentes culturas. El etnomusicólogo John Blacking – quien impulsó este movimiento (Blacking, 1987) – jugó un papel central en el *Arts Education for a Multi-Cultural Society Project* (AEMS) [Proyecto de Educación Artística para una Sociedad Multicultural], cuyo informe sobre música (1989) trataba de alcanzar un consenso sobre la naturaleza de un currículo de música para una sociedad multicultural. Durante esos años tuvieron lugar los primeros intentos para que la música hindú (Farrell, 1986) y afrooccidental (Kwami 1986, 1991) encontraran un lugar en el currículo.

Todos estos desarrollos culminaron en la propuesta de un Currículo Nacional de música, que se materializó en Inglaterra a través de Objetivos de Logro relacionados en composición y ejecución, audición y apreciación. Gales se quedó con las tres áreas de composición, ejecución y audición (cf. Pratt y Stephens, 1995). Como en muchas otras áreas del currículo, el debate precedente conllevaba una gran carga política (Gammon 1999). Para Shepherd y Vulliamy (1994), el nudo de la controversia se encapsulaba en la frase 'la lucha por la cultura'. Su visión era que el gobierno de Thatcher intentaba renegociar los valores culturales primordiales y, en particular, relegar al pasado las nociones de relativismo. Pero para Cox (1993), el asunto tenía continuidad histórica, incluyendo la preocupación permanente por la justificación de la música, la división entre la técnica y la estética, y el bajo estatus de la música como asignatura escolar.

Ross (1992) se mostró escéptico respecto del lugar que podría obtener la música en el Currículo Nacional. Este autor creía que la música debería haberse integrado colectivamente con 'las artes' en lugar de defender sus propios intereses: 'Ahora resulta difícil imaginarse de dónde puede surgir algún desafío para la música y el arte ortodoxos' (Ross, 1992: 173).

LOS MAESTROS DE MÚSICA Y LA ENSEÑANZA MUSICAL

Las investigaciones respecto de la preparación de los maestros de música especializados para escuelas secundarias y primarias, y la educación musical de los maestros primarios generalistas, han sido bastante escasas. En 1986 Cleave y Sharp emprendieron una investigación sobre la preparación artística en los cursos de formación docente inicial primaria (FDI) en Inglaterra y Gales. La encuesta de 74 instituciones encontró una gran diversidad en cuanto a la cantidad y calidad de la provisión de música y de otras artes, aunque la música y las artes plásticas contaban relativamente con mejores recursos que la danza y el teatro (Cleave y Sharp, 1986). Los tutores de los cursos señalaban que los futuros docentes tenían escasa confianza y presentaban actitudes no muy favorables hacia las artes. El mayor obstáculo para lograr resultados positivos era la falta de buenos modelos de enseñanza en aquellas escuelas donde los futuros maestros realizaban sus prácticas docentes. Se consideraba que los recursos inadecuados, el escaso tiempo y la falta de

pericia contribuían a una oferta musical pobre. *The Disappearing Arts* [Las Artes en Desaparición], un informe publicado por la Royal Society of Arts (Rogers, 1998), daba cuenta de una situación en vías de deterioro: se encontró que los programas de FDI estaban reduciendo los cursos especializados en arte, reduciendo las horas de los cursos de arte para maestros generalistas, y perdiendo recursos vitales.

Mills (1989) investigó el asunto de la confianza y encontró que, entre los estudiantes para maestros primarios de la Exeter University, la música era la asignatura que más temían. Un estudio sobre la efectividad de los cursos de arte en la FDI de primaria (Hennessy et al., 1999) mostró que los estudiantes creían que el factor más importante para desarrollar la confianza era el apoyo y aliento de los maestros del curso en el cual realizaban sus prácticas docentes. Una de las mayores dificultades para la música reside en que los maestros primarios por lo general no enseñan los temas artísticos, ya que éstos están en manos de los ‘especialistas’, quienes a su vez se muestran reacios a ceder su control.

La música en las escuelas primarias se vio muy afectada por el movimiento de ‘música para todos’, que sostenía que todos los maestros generalistas debían enseñar música por lo menos a sus propios cursos. La principal manera de implementar esto era, y todavía es, la utilización de consultores especializados en música, a menudo en las propias escuelas. Allen (1988, 1989) investigó hasta qué punto las ventajas alegadas para la utilización de consultorías en música se sustentaban en evidencias empíricas. Las consultorías están diseñadas para cambiar las actitudes y las prácticas en el cuerpo docente, y por lo tanto se necesitan ciertas condiciones favorables para que tengan éxito. A pesar de los argumentos convincentes a favor de este enfoque (igualdad de provisión, mejor continuidad, mayor adecuación de la enseñanza a los alumnos y mayor integración del currículo), el estudio de Allen no pudo suministrar ninguna evidencia conclusiva de su eficacia en las escuelas examinadas. La autora concluyó que las consultorías tienen el potencial de mejorar la calidad de la educación musical, pero las condiciones para que tengan éxito todavía dependen mucho de las habilidades del ‘consultor’ y de un clima que favorezca el desarrollo profesional.

Los resultados de las inspecciones realizadas por el departamento gubernamental no ministerial que se encarga de asegurar la calidad de las escuelas y de la formación docente, el Office for Standards in Education (OfSTED), siguen siendo favorables a la utilización de ‘consultores en música’. Se encontró que durante los siete años que van desde 1982 a 1989, en 285 escuelas primarias, ‘la actividad musical de calidad se desarrolló mejor cuando en la escuela había al menos un maestro con la pericia suficiente como para ejercer el liderazgo’ (Her Majesty’s Inspectorate, 1991). En 1993–94 (OfSTED, 1995) se informó que la mayoría de clases de música observadas eran impartidas por el maestro del curso y ‘los estándares logrados . . . son satisfactorios o más en el 96% de las clases del KS1ⁱⁱ y el 75% de las del KS2’.

La implementación en 1992 del currículo obligatorio para música impulsó un primer estudio de Lawson, Plummeridge y Swanwick (1994) que se centró en las escuelas primarias y los recursos docentes. Se encontró que sólo unas pocas escuelas (de un total de 39) tenían un esquema de educación musical completo para todos los niños. Se informó también que los maestros se sentían abrumados por los requerimientos obligatorios.

Inevitablemente, el currículo nacional ha sido monitoreado e inspeccionado oficialmente, lo que ha llevado a utilizar los tipos de evidencia que estaban disponibles. La naturaleza de las inspecciones originó una gran cantidad de evidencias que toman la forma de ‘fotos’, que pueden muy bien distorsionar nuestro conocimiento de lo que está sucediendo, tanto en calidad como en efectividad.

Janet Mills, de Her Majesty’s Inspectorate (HMI), aportó varios artículos basados en los hallazgos de sus inspecciones (Mills, 1994, 1996), e informó que en el primer año de

implementación del currículo nacional las lecciones en la escuela primaria eran mejores que lo que los maestros esperaban, y mucho mejor impartidas que las de otras materias. Sin embargo, la música en el 7mo. año (el primer año de la escuela secundaria) era significativamente peor. El asunto del descenso en la calidad y el compromiso en el KS3 (rango de edades de 11 a 14 años) aún permanece. Mills (1996) describió una cantidad de enfoques fallidos que los maestros secundarios adoptaban con los nuevos cursos de KS3. La investigadora concluyó que debían mejorarse los vínculos entre la escuela primaria y secundaria para fomentar la continuidad y las altas expectativas, y que el planeamiento debía ser diagnóstico, diferenciado y exigente.

En *The Arts Inspected* (1998) Mills presentó estudios de caso que reflejaban buenas prácticas pedagógicas e identificó las características de éstas: altas expectativas, instrucción directa, análisis verbal, la incentivación de demostraciones y un aliento explícito. Los hallazgos de las inspecciones también revelaron que pocos alumnos tomaban el GCSE (*General Certificate of Secondary Education* [Certificado General de Educación Secundaria], tomado normalmente a los 16 años) y que mucha de la enseñanza de nivel A (Avanzado, a los 18 años) se alejaba del continuo práctico y creativo que se extiende entre el KS1 y el KS3. Los modelos de 'buena práctica' se ven como un medio útil para alentar a los maestros a reflexionar sobre su enseñanza y desarrollarla, aunque los criterios de lo que constituye una buena práctica frecuentemente se dan por sentados en lugar de ser debatidos o manifestados de forma explícita. Sin embargo, aún no queda claro si en esta área las estrategias han sido exitosas para lograr el objetivo deseado de difusión y desarrollo.

Hay pocas investigaciones acerca de los maestros de música, y las que existen presentan evidencias dispares. Un estudio que involucró a maestros de música en Irlanda del Norte, realizado por Drummond (1999), encontró que los maestros no estaban muy interesados en los contenidos que no se tomaban en los exámenes, y frecuentemente consideraban que la actividad extracurricular era más importante. Un estudio de Cox (1999), utilizando un pequeño grupo de maestros de música del sur de Inglaterra, encontró un panorama más positivo en el cual, a pesar de los consabidos problemas de sobrecarga de trabajo y falta de una carrera estructurada, los maestros se mostraban favorables respecto de los efectos del currículo nacional. El bajo estatus se compensaba por la satisfacción personal de hacer música con los jóvenes y por poder influir sobre el carácter de la comunidad escolar.

Buscando evidencias de investigaciones recientes en pedagogía, me resultó sorprendente el encontrar tan poco de substancia real. *Composing in the Classroom – the Creative Dream* (Odam y Paterson, 1999) investigó cómo enseñan composición los maestros en la escuela secundaria, y también informó acerca de qué consideran progreso los estudiantes. Bunting (1987) utilizó estudios de caso (alumnos que seguían un curso de música para el GCSE) para investigar el pensamiento musical que se producía durante el proceso de composición, y el rol del maestro. El investigador identifica la necesidad de lograr un balance entre los roles de 'instructor' y 'mediador', y se debate con el problema del sentido de posesión³.

Es raro que el rol del maestro sea el foco de atención en la investigación en educación musical. Similarmente, las visiones constructivistas del aprendizaje parecen haber tenido menos impacto en la enseñanza de la música que en otras áreas del currículo (educación en ciencias del *pace*⁴). La enseñanza de la composición en todos los niveles requirió una reconsideración radical del rol del maestro para interactuar y guiar el proceso. Harrison y Pound (1996) examinaron el valor de la improvisación con maestros primarios y sus alumnos, e informaron que los maestros necesitaban ayuda con 'las estrategias de intervención que promovieran el desarrollo musical y mantuvieran a la vez la libertad de improvisar'. Hay alguna bibliografía orientada a desarrollar el pensamiento en esta área (Hennessy, 1998), pero ninguna investigación empírica publicada. Tales

³ *ownership* en el original (N. del T.).

⁴ *Partners in Active Continuous Education* (N. del T.).

investigaciones podrían contribuir efectivamente a comprender las relaciones entre los aprendices, y entre aprendices y maestros.

EVALUACIÓN

En 1977, la *Assessment of Performance Unit* (APU) [Unidad de Evaluación de la Ejecución] estableció un 'grupo exploratorio' para considerar 'nuevas formas de medir el progreso de los alumnos en las artes' (*Assessment of Performance Unit*, 1983). En el centro del debate se planteaba la cuestión fundamental de si era deseable o factible evaluar el desarrollo estético. En el informe final el foco se orienta más al desarrollo 'artístico' que al 'estético', y se propone un marco para la evaluación que identifica cuatro factores distintos: conocimiento de los contextos, habilidades facilitadoras, apreciación artística y valoración, que deberían interactuar con los tres posibles roles del aprendiz: creador (compositor), ejecutante y audiencia. Desde entonces la composición ha ganado una posición más central en el currículo, y ha habido una necesidad continua de desarrollar ese trabajo pionero.

Siempre se ha pensado que la evaluación de la ejecución planteaba al maestro menos dificultades que la evaluación de la audición y la composición. Los exámenes graduados diseñados y administrados por las facultades de música (principalmente el Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)) todavía tienen una poderosa influencia sobre la actitud y comprensión del público y los profesionales respecto de los logros musicales. En muchos aspectos, el control e influencia de estos exámenes ha contribuido a una obsesión con la ejecución y su evaluación. Sin embargo, la llegada del GCSE ha ampliado el rango de evaluación de la ejecución.

La evaluación de la composición todavía presenta dificultades. Los maestros en todas las fases de la educación han tenido que aprender a evaluar una actividad de la cual ellos mismos suelen tener poca experiencia o comprensión. La mayor preocupación reside en la tensión entre la evaluación de la acción y la evaluación del aprendizaje. El trabajo sobre el desarrollo creativo de Swanwick y Tillman (1986) generó un conjunto particular de criterios de evaluación que, sostenían los autores, podían aplicarse para evaluar la cognición musical 'sea cual fuera la actividad específica' (Swanwick, 1999).

A través de un cuerpo substancial de investigaciones, realizadas en Inglaterra y otros países, Swanwick (1979, 1994) arribó a un modelo alternativo que identificaba 'estratos' de comprensión musical en lugar de descripciones de actividades, es decir:

- conciencia y control de los materiales sonoros;
- conciencia y control del carácter expresivo;
- conciencia y control de la forma; y
- conciencia del valor personal y cultural de la música.

Swanwick argumentaba que los maestros debían concentrarse en 'el aquí y ahora formativo de la calidad e integridad de la música', en lugar de en los 'criterios sumativos de amplitud y complejidad'.

Las investigaciones de la Huddersfield University's RAMP Unit (Flynn y Pratt, 1995) se concentraron en la apreciación musical. A través del análisis de la práctica de un grupo de maestros primarios, y de evidencias obtenidas de sus alumnos, los autores arribaron a nueve afirmaciones que categorizaban diferentes tipos de actividad apreciativa. Estos tipos incluían todas las formas de actividad musical, incluyendo la audición como parte de una audiencia.

Uno de los problemas de la evaluación ha sido la dificultad para describir la música y las conductas musicales con un lenguaje no especializado. Esto es importante tanto para la evaluación formal como para los intercambios y conversaciones 'al vuelo' que los maestros tienen con los

alumnos mientras trabajan. La investigación de Mellor (1999) sugiere que un enfoque orientado a los valores personales, más que en 'respuestas técnicas objetivas', puede hacer que los maestros 'sean más capaces de escuchar lo que tienen para decir los jóvenes acerca de sus experiencias musicales'.

Haciendo referencia al concepto planteado por Schon de '*conversación reflexiva*' (1983), y un marco teórico adaptado del trabajo de Harré (1983), Ross et al. (1993) investigaron el potencial de los maestros de arte para que los alumnos entablen conversaciones que 'exploren y provoquen la comprensión estética'. El proyecto suministró evidencias suficientes para concluir que tal enfoque tiene el potencial para ayudar a los maestros, y también a los alumnos, a convertirse en 'practicantes reflexivos' por derecho propio.

Resulta evidente que en las últimas décadas se realizaron trabajos importantes e influyentes, pero quedan todavía zonas fundamentales del territorio que sólo fueron superficialmente relevadas. Al no existir investigaciones independientes importantes en estas áreas, se corre el riesgo de que los hallazgos de las inspecciones oficiales centralizadas, orientados políticamente, no sean debatidos, y sus criterios de evaluación aceptados sin ser cuestionados.

CONCLUSIONES

Resulta frustrante que, después de algunos años de introducido el nuevo currículo obligatorio, todavía tenemos una visión decepcionante de la música en la escuela desde el punto de vista de los alumnos (cf. Harland et al., 1995; Ross y Kamba, 1997). Sugerimos tres vertientes para la investigación futura que pueden ayudar a desarrollar en las escuelas una educación musical más vibrante:

- estudios cualitativos longitudinales para descubrir qué impacto tienen sobre el aprendizaje de los niños las prácticas recientes y actuales;
- investigaciones independientes para validar, evaluar o cuestionar la efectividad de la preparación docente y del desarrollo profesional continuo de los maestros de música; y
- evaluación sistemática de las innovaciones curriculares, como el uso de TIC⁵ (ver *British Journal of Education*, 1997), y la inclusión de músicas del mundo.

Gordon Cox
University of Reading

Sarah Hennessy
University of Exeter

Etnomusicología y educación musical

INTRODUCCIÓN

Mirar la educación musical desde una perspectiva etnomusicológica sugiere no sólo un enfoque transcultural de los materiales de enseñanza musical, sino una definición más amplia del término 'educación musical'. Desde este punto de vista, la educación musical se refiere a los

⁵ Tecnologías de la Información y Comunicación, ICT en el original (N. del T.).

diversos mundos de aprendizaje musical que tienen lugar en contextos formales e informales; no se limita a la enseñanza escolar, ni a otros ambientes institucionalizados. Tal vez resulta significativo que haya habido tan poca investigación etnomusicológica sobre la educación musical institucionalizada, aunque hay una voluminosa bibliografía sobre los procesos de aprendizaje musical en distintas culturas mundiales. Durante las últimas dos décadas los principales puntos de contacto entre la educación musical y la etnomusicología se dieron a través del desarrollo de materiales para enseñar músicas del mundo y mediante estudios sobre los procesos cognitivos del aprendizaje musical. Esta sección reseña el tipo de estudios que se han llevado a cabo sobre el aprendizaje musical en el campo de la etnomusicología, y cómo la teoría y el método etnomusicológico pueden informar fructíferamente la investigación en educación musical.

TERMINOLOGÍA

Cuando hablamos de etnomusicología y educación musical hay que intentar desde el principio clarificar algunos términos. La etnomusicología es un término maligno y, generalmente, mal interpretado como portador de implicancias colonialistas e incluso racistas. Sin embargo, el término no significa el estudio de música étnica – cualquiera sea esta, ya que es evidente que toda la música es música étnica de algún tipo –, sino el estudio etnográfico de la música, o la perspectiva etnográfica sobre los estudios musicales. Aunque para aquellos ajenos al campo, la etnomusicología puede aparecer como el estudio de sistemas musicales extrañamente exóticos, ésta significa primariamente el estudio de la música en la cultura y como cultura. Como tal, a menudo la etnomusicología consiste en el estudio del *aprendizaje* musical o, dicho de otra manera, de la educación musical, en el sentido más amplio del término.

EDUCACIÓN MUSICAL Y ETNOMUSICOLOGÍA EN EL REINO UNIDO

Patricia Shehan Campbell – en la revista *Ethnomusicology* – comenzó una reseña del libro de Therese Volk *Music, Education, and Multiculturalism* (1998) con estas palabras:

En la inundación de prácticas musicales escolares de este siglo, tal vez ninguna otra corriente haya sido más significativa que la educación musical multicultural . . . Los asuntos multiculturales juegan un papel enorme en las prácticas de educación musical actuales, en relación al repertorio de ejecución, la audición, el análisis, y los enfoques curriculares que enmarcan su transmisión y adquisición en las escuelas. (1999: 358)

La autora está hablando del sistema escolar público norteamericano. El panorama que ella pinta – del crecimiento imparable de las músicas del mundo en las escuelas – puede no resultar tan familiar para los educadores musicales británicos. Sin duda una de las posibles razones del alto perfil que tienen las músicas del mundo en las escuelas norteamericanas puede ser la posición de la etnomusicología como una disciplina académica en las universidades estadounidenses. Algunos etnomusicólogos norteamericanos líderes como Mantle Hood, William Malm y David McAllester fueron también promotores de una educación musical multicultural. Bruno Nettl incluso aplicó el método etnomusicológico al estudio de una escuela de música del medio oeste norteamericano con resultados interesantes, y a menudo cómicos (Nettl 1995).

La situación de la etnomusicología en Gran Bretaña es algo diferente, tanto en cuanto disciplina académica como por su relación con la educación musical. Aunque en las universidades británicas aparecen una cantidad de módulos sobre aspectos de las ‘músicas del mundo’, y la enseñanza de instrumentos como la tabla, el sitar o el gamelán se está volviendo frecuente en las escuelas y universidades (Farrell 1990, 1994; Sharp 1991), la presencia de la etnomusicología como una disciplina claramente definida dentro del sistema educativo es todavía relativamente rara. Los etnomusicólogos pueden estar basados tanto en departamentos de música como de antropología social, como estuvo en sus últimos tiempos John Blacking – el etnomusicólogo británico más eminente e influyente – en la Queen’s University de Belfast. Sin embargo, en Gran Bretaña hay

poca investigación etnomusicológica que se ocupe directamente de la educación musical en las escuelas o de la música de los niños en general, aún a pesar del apoyo e interés de Blacking por la educación escolar multicultural y su trabajo clásico sobre las canciones de los niños Venda (Blacking 1995).

Probablemente los etnomusicólogos en Gran Bretaña y otros países dejaron de analizar el aprendizaje musical en las escuelas y otros ambientes institucionalizados porque piensan que ese es esencialmente el campo de la investigación en educación musical. Sin embargo, se puede argumentar que, en realidad, hay una cantidad de puntos de contacto entre el método etnomusicológico y la investigación en educación musical que fueron explorados por algunos investigadores y que valdría la pena seguir explorando.

Es necesario realizar una distinción entre las posibles conexiones entre el método etnomusicológico y la investigación en educación musical, y el gran cuerpo de trabajos existente acerca de la preparación de materiales de enseñanza para propósitos educativos multiculturales. En este último campo Gran Bretaña es particularmente rica, viendo en las últimas dos décadas la publicación de una amplia variedad de trabajos sobre las músicas de África, el subcontinente indio, el Caribe, y muchas otras culturas musicales. La producción y publicación de esos trabajos fue motivada por la generación de políticas educativas más amplias en relación a las comunidades étnicas británicas, especialmente desde el informe de Swann en 1985, denominado *Education for All* [Educación para todos].

MATERIALES DE ENSEÑANZA PARA MÚSICAS DEL MUNDO

La preparación de materiales de músicas del mundo para las escuelas fue durante muchos años un interesante punto de contacto entre la etnomusicología y la educación musical. Es precisamente debido a la cantidad de asuntos complejos involucrados en tales empresas que se requieren distintos tipos de pericia con sus propias metodologías y procedimientos, basados a su vez en varios campos de indagación especializados.

El conocimiento experto de las músicas del mundo se encuentra inevitablemente en las manos de los practicantes de esas músicas. El marco académico/teórico para explicar la música en profundidad dentro de la esfera educacional más amplia es la provincia de los etnomusicólogos. ¿Cómo puede zanjarse la brecha entre tales reinos especializados de conocimiento y las aulas escolares o universitarias? Ésta es en sí una cuestión para la indagación etnomusicológica que ha sido abordada por Sorrell para el gamelán (1982), Kwami (1995) para la música de África Occidental, Farrell para la música hindú (1990, 1994, 1997a) y Wiggins para las músicas del mundo en las escuelas (1996).

El enfoque usual tomado por los etnomusicólogos en colaboración con los educadores musicales ha consistido en aceptar las limitaciones impuestas por los entornos de enseñanza musical institucionalizados, y extraer los elementos puramente *musicales* de una cantidad de músicas para ser usados en la escuelas, aunque reconociendo que el contexto cultural es diferente e imposible de recrear en tales situaciones (Burnett 1993; Jones 1995; Wiggins 1993). Los problemas del enfoque 'sólo música' son evidentes y pueden desglosarse en tres áreas principales:

- *Representación* – muchas de las músicas enseñadas dentro de un contexto multicultural son transmitidas oralmente o utilizan sistemas notacionales no familiares. Esto causa problemas reales, a veces insuperables, de traducción musical.
- *Contexto* – uno de los principios centrales de la etnomusicología es que gran parte del significado de la música se encuentra en su contexto cultural. Esto no puede entenderse si se consideran los elementos puramente musicales.

- *Conocimiento* – a menudo los que enseñan música en las escuelas tienen, en el mejor de los casos, sólo un conocimiento parcial de los sistemas musicales extraños a las culturas occidentales.

Por lo tanto los enfoques de la educación musical que adopten los etnomusicólogos deberían proceder de distintas premisas y evitar el rol de simplemente proveer muestras de música para traducirlas en el contexto educativo.

De los hallazgos de una investigación reciente sobre la música del sur de Asia, realizado en la City University y la University of Surrey Roehampton – un proyecto de investigación que deliberadamente vinculó metodologías de la etnomusicología y la educación musical (Farrell, 1998; Farrell et al., 1999, 2000) –, surgieron algunos ejemplos de las conexiones entre los sistemas de educación musical informales, formales y comunitarios. Los resultados de esta investigación demostraron que existe un continuo complejo entre el aprendizaje musical informal, el comunitario, y las escuelas. Los datos fueron recolectados con una metodología que era esencialmente etnomusicológica, pero no obstante su análisis puede sugerir formas de lograr una educación musical multicultural más efectiva.

COGNICIÓN MUSICAL

La última conexión notable entre la investigación en etnomusicología y en educación musical reside en el área de la cognición musical. En las últimas décadas los etnomusicólogos mostraron un interés creciente acerca de los procesos cognitivos del aprendizaje. Esto es evidente en varios estudios de etnomusicólogos británicos, como el trabajo de Baily sobre el pensamiento espacial en laúdes afganos (1977, 1985), el trabajo de Kippen sobre la tabla (1988), y mi propio trabajo sobre los sistemas representacionales en la música hindú (Farrell, 1997b). Muchos aspectos de este tipo de investigación resultan fundamentales para comprender más profundamente cómo se procesa y aprende el material musical; sea en el aula o fuera de ella, tienen una relevancia directa para la educación musical.

CONCLUSIÓN

Cualquier intento de relevar la investigación en educación musical en Gran Bretaña en relación a la etnomusicología debería por lo tanto enfocarse principalmente en tres áreas:

- materiales desarrollados para la enseñanza musical intercultural;
- la conexión entre la educación musical comunitaria y la formal; y
- estudios etnomusicológicos de relevancia directa para la enseñanza y aprendizaje de la música.

El método etnomusicológico, con su énfasis en los datos cualitativos más que en los cuantitativos, resulta en muchos aspectos ideal para la transferencia hacia la investigación en educación musical. Sin duda, hay muchas otras áreas en las que los etnomusicólogos y los educadores musicales podrían y deberían colaborar.

Gerry Farrell

(fallecido, a quien está dedicado este número especial)

CODAⁱⁱⁱ

Como sucede con otras áreas del currículo, la efectividad depende de la pericia del maestro, quien debe poseer un conocimiento apropiado del tema (en este caso, la música, o las músicas),

comprender cómo aprenden los alumnos, y administrar hábilmente el aprendizaje en un contexto particular. No obstante, cuando ese no es el caso, las razones subyacentes suelen ser una o más de las siguientes:

- la formación docente frecuentemente no dispone de tiempo para que los futuros maestros consulten la bibliografía de investigación disponible (Rogers, 1998).
- los currículos de música rara vez se basan (al menos abiertamente) en los hallazgos de las investigaciones
- la actividad de investigación de los investigadores universitarios suele estar (a) distanciada (literalmente y con frecuencia también metafóricamente) del mundo real del maestro de música y (b) con frecuencia restringida en sus alcances por el tiempo y los recursos financieros
- la influencia 'conservadora' de los currículos de los conservatorios ha permanecido inmune a la innovación pedagógica (Davidson y Smith, 1997), aunque hay algunas evidencias de la aplicación de la investigación a nuevos enfoques para la enseñanza y el aprendizaje en contextos de educación superior (cf. Williamon, 2004).
- entre los maestros primarios generalistas hay una cantidad limitada de conocimiento formal y habilidades musicales
- la bibliografía de investigación acerca de cómo aprenden y se desarrollan musicalmente los niños es despareja, y los datos normativos a menudo deben inferirse de la bibliografía a partir de muchos estudios de pequeña escala debido a la falta de evidencias longitudinales, particularmente en relación a los efectos de la escolaridad sobre el desarrollo musical.

Más aún, la 'explosión del conocimiento' en la investigación educativa (incluyendo a la educación musical), con más revistas, artículos, libros y conferencias, ha causado que cada vez sea más difícil para los maestros (y los investigadores académicos) mantenerse actualizados con los últimos avances.

La situación no es mejor para los maestros de escuelas secundarias especializados en música. En muchos sitios del Reino Unido su ruta de formación docente frecuentemente sigue la orientación de los conservatorios o los departamentos de música universitarios, con relativamente poco énfasis en la pedagogía hasta la fase final. Aunque estos maestros pueden estar mejor preparados en términos de la profundidad de su conocimiento musical, no necesariamente serán mejores que sus colegas elementales en el proceso concreto de enseñanza. Más aún, una investigación longitudinal reciente que examinó a maestros secundarios de música durante su primer empleo, encontró un reconocimiento general de la necesidad de poseer un dominio más amplio de los géneros musicales contemporáneos para enriquecer su trabajo con alumnos adolescentes (Hargreaves et al., 2003).

Parte de la solución parecería consistir en vincular más estrechamente a investigadores experimentados con practicantes experimentados para crear un entorno de investigación simbiótico. La pericia de cada uno enriquecería las actividades del otro. Hay algunas evidencias de que esto ya está sucediendo, a través del crecimiento del interés en los posgrados de educación musical, cuya oferta ha crecido a lo largo el Reino Unido. Asimismo, los investigadores académicos son ahora mucho más conscientes de que sus investigaciones necesitan validez ecológica y un reconocimiento apropiado del contexto educativo. Ejemplos recientes de la bibliografía de investigación presentan conceptos tales como 'cognición situada' (Folkestad, 1998) y 'reproducción y transformación' sociocultural (cf. Welch, 2000), así como también un interés creciente por la psicología social y los estudios transculturales e interdisciplinarios. También hubo un énfasis

renovado por las influencias de los pares y los padres a través de estudios de caso, investigación-acción, y metodologías de investigación que se fundan en distintas realidades educativas.

La BERA, con el apoyo del gobierno del Reino Unido, ha seguido señalando la necesidad de una relación simbiótica entre la investigación y la práctica en todos los aspectos del currículo escolar. Para la educación musical, además de la reseña académica original (2001), la BERA acaba de publicar una 'Reseña para el Usuario Profesional' de investigaciones en educación musical (Welch y Adams, 2003) que actualiza el texto original e identifica las implicancias centrales para la pedagogía.

Aunque los investigadores han pasado muchos años registrando el desarrollo musical de los niños desde la infancia temprana hasta la adolescencia, en el mejor de los casos este esfuerzo colectivo provee un panorama de 'lo que es' más que de 'lo que debería ser'. Podemos especular que, si la calidad general de la educación musical fuera mucho mayor (en el hogar, la escuela, y la comunidad más amplia), las 'normas' de desarrollo necesitarían una adaptación significativa. De hecho, algunos casos donde ciertas estrategias pedagógicas se integran con el currículo (como en el método Suzuki) nos proporcionan ejemplos que sugieren que bajo las condiciones óptimas los niños pequeños son capaces de conductas musicales relativamente expertas. Sin embargo, frecuentemente la pobreza de la enseñanza musical puede limitar el desarrollo musical de los alumnos y crear un círculo vicioso en el cual competencias, visiones y objetivos educativos limitados conducen a una confirmación de la propia incompetencia musical (al menos en relación con las conductas musicales formalmente evaluadas). Algunas investigaciones recientes que se han ocupado de entornos de aprendizaje informal para la promoción de conductas musicales (Green, 2001) nos proveen argumentos poderosos para que facultemos a los jóvenes para que se involucren en su propio desarrollo musical.

Las perspectivas internacionales incluidas en esta edición le agregan una bienvenida contextualización a la reseña original focalizada en el Reino Unido. Tales contribuciones también destacan la significación de la cultura en los abordajes de la investigación en educación musical, y plantean preguntas respecto de por qué existen determinados énfasis culturales. Por ejemplo, parecería que en Sudamérica y Hong Kong existen culturas de investigación relativamente 'jóvenes'. Los investigadores informan que están adaptando y transformando perspectivas de investigación occidentales (usualmente en idioma inglés y provenientes del hemisferio norte) para comprender la educación musical en sus propias regiones. No obstante, la diversidad que muestran las reseñas de Escandinavia, Alemania, los Estados Unidos y Australia nos recuerdan la variedad que existe dentro de esas tradiciones de investigación más establecidas, y también cómo las prioridades y las 'preguntas significativas' pueden cambiar entre y dentro de las generaciones, y también entre países.

Tal vez sea importante que los profesores e investigadores universitarios tengan presente que el currículo y la pedagogía son conceptos controversiales, y lo mismo se aplica para la investigación (cf. Bridges, 1999; Guba y Lincoln, 1998; Thomas, 1998). A pesar de las afirmaciones de los políticos, en la práctica educativa no existen los absolutos, ni los hay en la investigación. No obstante, un 'relevamiento' internacional de la investigación nos garantiza que comprendamos mucho más claramente el desarrollo musical y los contextos en que éste tiene lugar, y a la vez nos recuerda las brechas que existen en nuestro conocimiento.

Graham Welch

Institute of Education, University of London

- Adelman, C. y Kemp, A.E. (1992) 'Case Study and Action Research', en A.E. Kemp (ed.) *Some Approaches to Research in Music Education*, pp. 111-37. Reading: ISME Research Commission.
- Aiello, R. y Williamon, A. (2002) *Memory*, en R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, pp. 167-83. Oxford: Oxford University Press.
- Albrecht, K. (1991) (Mencionado en Schmidt, C.P.) 'Systematic Research in Applied Music Instruction: A Review of the Literature', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* III(2): 32-45.
- Allen, S. (1988) 'Music Consultancy in Primary Education', *British Journal of Music Education* 5(3): 217-40.
- Allen, S. (1989) 'Case Studies in Music Consultancy', *British Journal of Music Education* 6(2): 139-54.
- Altenmüller E. y Gruhn, W. (1997) 'Music, The Brain, and Music Learning: Mental Representation and Changing Cortical Activation Patterns through Learning', *GIML Monograph Series 2*: 1-71.
- Arts Education for a Multi-cultural Society (AEMS) (1989) *Breaking the Sound Barrier: A Report on Music Education by the Music Working Party of the Arts Education for a Multicultural Society Project*. Londres: AEMS.
- Asmus, E.P. (1994) 'Motivation in Music Teaching and Learning', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 5(4): 5-32.
- Assessment of Performance Unit (APU) (1983) *Aesthetic Development*. Londres: DES.
- Associated Board of the Royal Schools of Music (1997) *Making Music: The Associated Board Review of the Teaching, Learning and Playing of Musical Instruments in the United Kingdom*. Londres: ABRSM.
- Backhouse, G. (1994) *Music and Dyslexia*, Cambridge Conference Proceedings. Reading: British Dyslexia Association.
- Bailey, D. (1996) 'Classroom Improvisation', en G. Spruce (ed.) *Teaching Music*, pp. 227-32. Londres: Open University/Routledge.
- Baily, J. (1977) 'Movement Patterns in Playing the Herati *dutar*', en J. Blacking (ed.) *The Anthropology of the Body*, pp. 237-330. Londres: Academic Press.
- Baily, J. (1985) 'Music Structure and Human Movement', en P. Howell, I. Cross y R. West (eds.) *Musical Structure and Cognition*, pp. 237-58. Londres: Academic Press.
- Baily, J. (1990) 'Qawwali in Bradford: Traditional Music in the Muslim Communities', en P. Oliver (ed.) *Black Music in Britain*, pp. 156-69. Milton Keynes: Open University Press.
- Banks, G. (1986) 'Visual Expression of Music', en *Deafness - No handicap to music?* Londres: Disabled Living Foundation.
- Barry, N.H. (1992) 'The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy, and Musicality of Student Instrumental Performance', *Psychology of Music* 20(2): 112-23.
- Barry, N. y Hallam, S. (2002) 'Practising', en R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *Science and Psychology of Music Performance*, pp. 151-66. Oxford: Oxford University Press.
- Barry, N.H. y McArthur, V. (1994) 'Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers', *Psychology of Music* 22(1): 44-55.
- Bennett, S. (1976) 'The Process of Musical Creation: Interviews with Eight Composers', *Journal of Research in Music Education* 24(1): 3-13.
- Bentley, A. (1966) *Measures of Musical Abilities*. Londres: Harrap.
- BERA Music Education Review Group (2001) *Mapping Music Education Research in the UK*. Southwell: British Educational Research Association.
- Biggs, J.B. y Moore, P. (1993) *The Process of Learning*, 3ra. edición. Londres: Prentice Hall.
- Blacking, J. (1987) *'A Commonsense View of All Music': Reflections on Percy Grainger's Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blacking, J. (1995) *Venda Children's Songs*. Chicago: Chicago University Press.
- Boekaerts, M. (1993) 'Being Concerned with Well-being and with Learning', *Educational Psychologist* 28(2): 149-67.
- Booth, G. (1995) 'The Transmission of a Classical Improvisatory Performance Practice', *International Journal of Music Education* 26: 14-26.
- Bosanquet, R.C. (1987) 'The Alexander Principle and its Importance to Music Education', *British Journal of Music Education* 4(3): 229-42.

- Bridges, D. (1999) 'Educational Research: Pursuit of Truth or Flight of Fancy', *British Educational Research Journal* 25(5): 597-616.
- British Dyslexia Association (1994) *Music and Dyslexia*. Cambridge Conference Proceedings. Reading: British Dyslexia Association.
- British Journal of Music Education* (1993) Número especial sobre investigación en género y educación musical, *British Journal of Music Education* 10(3).
- British Journal of Music Education* (1997) Número especial sobre 'Music Technology', *British Journal of Music Education* 14(2).
- Bruce, R. y Kemp, A. (1993) 'Sex Stereotyping in Children's Preferences for Musical Instruments', *British Journal of Music Education* 10(3): 213-17.
- Bunting, R. (1987) 'Composing Music: Cases Studies in the Teaching and Learning Process', *British Journal of Music Education* 4(1): 25-52.
- Bunting, R. (1992) 'Instrumental Teaching for the Curriculum: A Survey of Developments in Wolverhampton', *British Journal of Music Education* 9(3): 181-86.
- Burland, K. y Davidson, J.W. (2001) 'Investigating Social Processes in Group Musical Composition', *Research Studies in Music Education* 16: 46-56.
- Burland, K. y Davidson, J.W. (2002) 'Training the Talented', *Music Education Research* 4(1): 121-40.
- Burnard, P. (1999) 'Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition', *Psychology of Music* 27(2): 159-74.
- Burnard, P. (2000a) 'How Children Ascribe Meaning to Improvisation and Composition: Rethinking Pedagogy in Music Education', *Music Education Research* 2(1): 7-24.
- Burnard, P. (2000b) 'Examining Experiential Differences between Improvisation and the Composition in Children's Music Making', *British Journal of Music Education* 17(3): 227-37.
- Burnett, M. (1993) *Music of the Caribbean*. Oxford: Womad/Heinemann.
- Byrne, C., Halliday, J., Sheridan, M., Soden, R. y Hunter, S. (2001) 'Thinking Music Matters: Key Skills and Composition', *Music Education Research* 3(1): 63-76.
- Cantwell, R.H. y Millard, Y (1994) 'The Relationship between Approach to Learning and Learning Strategies in Learning Music', *British Journal of Educational Psychology* 64(1): 45-63.
- Carpenter, R. (1988) 'A Descriptive Analysis of Relationships between Verbal Behaviours of Teacher-conductors and Ratings of Selected Junior and Senior High School Band Rehearsals', *Update* 7: 37-40.
- Chandler, T.A., Chiarella, D. y Auria, C. (1988) 'Performance Expectancy, Success, Satisfaction, and Attributions as Variables in Band Challenges', *Journal of Research in Music Education* 35: 249-58.
- Cleave, S. y Dust, K. (1989) *A Sound Start: The Schools Instrumental Music Service*. Windsor: NFER-Nelson.
- Cleave, S. y Sharp, C. (1986) *The Arts: A Preparation to Teach*. Londres: NFER.
- Cook, N. (1990) *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Cooksey, J.M. y Welch, G.F. (1998) 'Adolescence, Singing Development and National Curricula Design', *British Journal of Music Education* 15(1): 99-119.
- Cope, P. (1998) 'Knowledge, Meaning and Ability in Musical Instrument Teaching', *British Journal of Music Education* 15(3): 263-70.
- Cope, P. (1999) 'Community-based Traditional Fiddling as a Basis for Increasing Participation in Instrument Playing', *Music Education Research* 1(1): 61-74.
- Cope, P. (2002) 'Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context', *Music Education Research* 4(1): 93-104.
- Cope, P. y Smith, H. (1997) 'Cultural Context in Musical Instrument Learning', *British Journal of Music Education* 14(3): 283-90.
- Costa-Giomi, E. (1999) 'The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development', *Journal of Research in Music Education* 47(3): 198-212.
- Cox, G. (1993) *A History of Music Education in England 1872-1928*. Aldershot: Scolar Press.
- Cox, G. (1999) 'Secondary School Music Teachers Talking', *Music Education Research* 1(1): 37-47.

- Creech, A. y Hallam, S. (2003) 'Parent-Teacher-Pupil Interactions in Instrumental Music Tuition: A Literature Review', *British Journal of Music Education* 20(1): 29-44.
- Creemers, B. (1994) *The Effective Classroom*. Londres: Cassell.
- Crozier, J.B. (1997) 'Absolute Pitch: Practice Makes Perfect, the Earlier the Better', *Psychology of Music* 25(2): 110-19.
- Dalgarno, G. (1990) 'Improving on What is Possible with Hearing Aids for Listening to Music', *British Journal of Music Education* 7(2): 99-121.
- Davidson, J.W. (1993) 'Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians', *Psychology of Music* 21(2): 103-13.
- Davidson, J.W. (1994) 'What Type of Information is Conveyed in the Body Movements of Solo Musician Performers?' *Journal of Human Movement Studies* 6: 279-301.
- Davidson, J.W. y Borthwick, S. (2002) 'Family Dynamics and Family Scripts: A Case Study of Musical Development', *Psychology of Music* 20(1): 121-36.
- Davidson, J.W. y Correia, J.S. (2002) 'Body Movement', en R. Parncutt y G. Mcpherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, pp. 237-52. Oxford: Oxford University Press
- Davidson, J.W. y Da Costa Coimbra, D. (2001) 'Investigating Performance Evaluation by Assessors of Singers in a Music College Setting', *Musicae Scientiae* V(1): 33-54.
- Davidson, J.W. y Smith, J.A. (1997) 'A Case Study of "Newer Practices" in Music Education at Conservatoire Level', *British Journal of Music Education* 14(3): 251-70.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A. y Sloboda, J.A. (1997) 'Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Lifespan', en D.J. Hargreaves y A.C. North (eds.) *The Social Psychology of Music*, pp. 188-208. Oxford: Oxford University Press.
- Davidson, J.W., Howe, M.J.A., Moore, D.G. y Sloboda, J.A. (1996) 'The Role of Parental Influences in the Development of Musical Ability', *British Journal of Developmental Psychology* 14(4): 399-412.
- Davidson, J.W., Sloboda, J.A. Moore, D.G. y Howe, M.J.A. (1998) 'Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists', *Journal for Research in Music Education* 46(1): 141-60.
- Davies, C. (1992) 'Listen to My Song: A Study of Songs Invented by Children Aged 5 to 7 Years', *British Journal of Music Education* 9(1): 19-48.
- Davis, B. y Harré, R. (1990) 'Positioning: The Discursive Production of Selves', *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1): 43-65.
- Deliège, I. y Sloboda, J. (1996) (eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: Oxford University Press.
- Denora, T. (2000) *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Disabled Living Foundation (1986) *Deafness - No Handicap to Music?* Londres: Disabled Living Foundation.
- Dowling, W.J. (1988) 'Tonal Structure and Children's Early Learning of Music', en J.A. Sloboda (ed.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, pp. 113-28. Oxford: Clarendon Press.
- Drummond, B. (1999) 'Classroom Music Teachers and the Post-primary Curriculum: The Implications of Recent Research in Northern Ireland', *British Journal of Music Education* 16(1): 21-39
- Durrant, C. (2000) 'Making Choral Rehearsing Seductive: Implications for Practice and Choral Education', *Research Studies in Music Education*, 15: 40-9.
- Elliot, D. (1987) 'Assessing Musical Performance', *British Journal of Music Education*, 4(2): 157-83.
- Elliott, D.J. (1995) 'Improvisation and Jazz: Implications for International Practice', *International Journal of Music Education* 26: 3-13.
- Ellis, P. (1995) 'Incidental Music: Case Study in the Development of Sound Therapy', *British Journal of Music Education* 12(1): 59-70.
- Ellis, P. (1996) *Incidental Music: Sound Therapy for Children with Special Educational Needs*. Programa en video y folleto, disponibles en el Soundbeam Project, 10 Cornwallis Crescent, Bristol, BS8 4PL.
- Ellis, P. (1997) 'The Music of Sound: A New Approach for Children with Ever and Profound Multiple Learning Difficulties', *British Journal of Music Education* 14(2): 173-86.

- Ellis, P. y Dowsett, R. (1987) 'Microelectronics in Special Education', *British Journal of Music Education* 14(2): 17-23.
- Ericsson, K.A. (1997) 'Deliberate Practice and the Acquisition of Expert Performance', en H. Jørgensen y A. Lehman (eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 9-52. Oslo, Norway: Norges Musikhøgskule.
- Evans, W.S. y Parncutt, R. (1999) 'Ontogenesis of Auditory Perception and Memory at Twenty Weeks' Gestation', manuscrito inédito.
- Everitt, A. (1997) *Joining In: An Investigation into Participatory Music*. Londres: Gulbenkian Foundation.
- Farrell, G. (1986) 'Teaching Indian Music in the West: Problems, Approaches and Possibilities', *British Journal of Music Education* 3(3): 267-78.
- Farrell, G. (1990) *Indian Music in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Farrell, G. (1994) *South Asian Music Teaching in Change*. Londres: David Fulton Publishers.
- Farrell, G. (1997a) *Indian Music and the West*. Oxford: Oxford University Press.
- Farrell, G. (1997b) 'Thinking, Playing, Saying: Children Learning the Tabla'. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133: 14-19.
- Farrell, G. (1998) 'Mapping South Asian Music in Britain: Preliminary Observations', en J. Eckert (ed.) *Indische Musik in Deutschland*. Aachen: Shaker Verlag.
- Farrell, G., Welch, G.F. y Bhowmick, J. (1999) 'Mapping South Asian Music in Britain: Genre, Demography and Cultural Meaning', Informe Final para el Leverhulme Trust (inédito).
- Farrell, G., Welch, G.F. y Bhowmick, J. (2000-2001) 'South Asian Music and Music Education in Britain', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 147: 51-60.
- Fassbender, C. (1996) 'Infants' Auditory Sensitivity towards Acoustic Parameters of Speech and Music', en I. Deliège y J. Sloboda (eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, pp. 56-87. Oxford: Oxford University Press.
- Flynn, P. y Pratt, G. (1995) 'Developing an Understanding of Appraising Music with Practising Primary Teachers', *British Journal of Music Education* 12(2): 127-58.
- Folkestad G. (1998) 'Musical Learning as Cultural Practice: As Exemplified in Computer-Based Creative Music-Making', en B. Sundin, G. Mcpherson y G. Folkestad (eds.) *Children Composing* (CD-ROM). Malmö: Universidad Lund.
- Folkestad, G., Hargreaves, D.J. y Lindstrom, B. (1998) 'Compositional Strategies in Computer Based Music-making', *British Journal of Music Education* 15(1): 83-8.
- Gagné, F. (1999) 'Nature or Nurture? A Re-examination of Sloboda and Howe's (1991) Interview Study on Talent Development in Music', *Psychology of Music* 17(1): 38-51.
- Gammon, V. (1999) Cultural Politics of the English National Curriculum for Music, 1991-1992', *Journal of Educational Administration and History* 31(2): 130-47.
- Gavin, H. (2001) Reconstructed Musical Memories and Adult Expertise', *Music Education Research* 3(1): 51-62.
- Gembris, H. y Davidson, J.W. (2002) 'Environmental Influences', en R. Parncutt y G. Mcpherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, pp. 17-30. Oxford: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1983) *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- Ginsborg, J. (1999) 'Expert Singers' Memorisation and Recall of Songs: The Interaction of Words and Music in Memory', tesis doctoral inédita, University of Keele.
- Ginsborg, J. (2002) 'Classical Singers Learning and Memorising a New Song: An Observational Study', *Psychology of Music* 30(1): 58-101.
- Gordon, E. (1965) *Musical Aptitude Profile Manual*. Boston: Houghton Mifflin
- Green, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press.
- Green, L. (1997) *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (1999) 'Research in the Sociology of Music Education: Some Introductory Concepts', *Music Education Research* 1(2): 159-69.
- Green, L. (2001) *How Popular Musicians Learn: a Way Ahead for Music Education*. Londres y Nueva York: Ashgate.

- Green, L. (2002) 'From the Western Classics to the World: Secondary Music Teachers' Changing Perceptions of Musical Styles, 1982 to 1998', *British Journal of Music Education* 19(1): 5-32.
- Groeling, C. (1977) 'A Comparison of Two Methods of Teaching Instrumental Music to Fourth Grade Beginners', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 51 (Summer): 41-4.
- Gruson, L.M. (1988) 'Rehearsal Skill and Musical Competence: Does Practice Make Perfect?' en J.A. Sloboda (ed.) *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, pp. 91-112. Oxford: Clarendon Press.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1998) 'Competing Paradigms in Qualitative Research', en N. Denzin e Y. Lincoln (eds.) *The Landscape of Qualitative Research*, pp. 195-220. Londres: Sage.
- Gustafson, R.I. (1986) 'Effects of Interpersonal Dynamics in the Student-Teacher Dyads in Diagnostic and Remedial Content of Four Private Violin Lessons', *Psychology of Music* 14(2): 130-9.
- Hallam, S. (1994) 'Novice Musicians' Approaches to Practice and Performance: Learning New Music', *European Society for the Cognitive Sciences of Music, Newsletter* 6: 2-9.
- Hallam, S. (1995a) 'Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching', *British Journal of Music Education* 12(1): 3-20.
- Hallam, S. (1995b) 'Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation of Music', *Psychology of Music* 23(2): 111-28.
- Hallam, S. (1997a) 'What Do We Know about Practising? Towards a Model Synthesising the Research Literature', en H. Jørgensen y A. Lehmann (eds.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 179-231. Oslo: Norges Musikhøgskule.
- Hallam, S. (1997b) 'Approaches to Instrumental Music Practice of Experts and Novices: Implications for Education', en H. Jørgensen y A. Lehmann (eds.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 89-108. Oslo: Norges Musikhøgskule.
- Hallam, S. (1997c) 'The Development of Memorisation Strategies in Musicians: Implications for Instrumental Teaching', *British Journal of Music Education* 14(1): 87-97.
- Hallam, S. (1998a) *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, S. (1998b) 'Predictors of Achievement and Drop Out in Instrumental Tuition', *Psychology of Music* 26(2): 116-32.
- Hallam, S. (2000) 'Understanding Musical Motivation', en W. Jankowski (ed.) *Czlowiek-muzyka - psychologia (A tribute to Professor Maria Manturewska)*, pp. 358-77. Varsovia: Academia de Música Federico Chopin.
- Hallam, S. (2001a) 'Learning in Music', en C. Philpott y C. Plummeridge (eds.) *Issues in the Teaching of Music*, pp. 61-76. Londres: Routledge
- Hallam, S. (2001b) 'The Development of Expertise in Young Musicians: Strategy Use, Knowledge Acquisition and Individual Diversity', *Music Education Research* 3(1): 7-23.
- Hallam, S. (2001c) 'The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education', *The British Journal of Music Education* 18(1): 27-39.
- Hallam, S. (2001d) *The Power of Music*. Londres: Performing Rights Society
- Hallam, S. (2001e) 'The Effects of Listening to Music on Children's Spatial Task Performance', *Psychology of Education Review* 25(2): 22-6.
- Hallam, S. (2002a) 'Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research', *Music Education Research* 4(2): 225-44.
- Hallam, S. (2002b) 'Awareness of the Effects of Music on Studying: Differences between Adults and Children', informe presentado en la Conferencia Anual de la British Educational Research Association, University of Exeter, septiembre 11-14.
- Hallam, S. (2003) 'Supporting Students in Learning to Perform', en I. M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education. Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 23-44. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Hallam, S. y Ireson, J. (1999) 'Pedagogy in the Secondary School', en P. Mortimore (ed.) *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*, pp. 68-97. Londres: Paul Chapman.
- Hallam, S. y Price, J. (1998) 'Can the Use of Background Music Improve the Behaviour and Academic Performance of Children with Emotional and Behavioural Difficulties?' *British Journal of Special Education* 25(2): 88-91.

- Hallam, S. y Prince, V. (2000) *Research into Instrumental Music Services: Final Report*. Londres: Department for Education and Employment.
- Hallam, S. y Prince, V. (2003) 'Conceptions of Musical Ability', *Research Studies in Music Education* 20: 2-22.
- Hallam, S. y Rogers, L. (2003) *Survey of Local Education Authorities' Music Services 2002*. Research Report 478. Londres: Department for Education and Skills
- Hallam, S. y Shaw, J. (2002) 'Constructions of Musical Ability', en G. Welch y G. Folkestad (eds.) *A World of Music Education Research: Proceedings of the 19th ISME Research Seminar, Goteborg, Sweden, August 3-9 2002*, pp. 103-10. Gotemburgo: Escuela de Música y Educación Musical, Universidad de Gotemburgo, Suecia.
- Hallam, S., Price, J. y Katsarou, G. (2002) 'The Effects of Background Music on Primary School Pupils' Task Performance', *Educational Studies* 28(2): 111-21.
- Halstead, J.M. (1994) 'Muslim attitudes to music in schools', *British Journal of Music Education* 11(2): 143-56.
- Hanslick, E. (1957[1854]) *The Beautiful in Music*. Indianápolis: Bobbs-Merrill.
- Hargreaves, D.J. (1986) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.J. (1996) 'The Development of Artistic and Musical Competence', en I. Deliège y J. Sloboda (eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, pp. 145-70. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D.J. y Galton, M. (1992) 'Aesthetic Learning: Psychological Theory and Educational Practice', en B. Reimer y R.A. Smith (eds.) *National Society for the Study of Education Yearbook on the Arts in Education*. pp. 124-40. Chicago: NSSE.
- Hargreaves, D.J. y North, A.C. (1999) 'Developing Concepts of Musical Style', *Musicae Scientiae* 3(2): 193-216.
- Hargreaves, D.J. y Zimmerman, M.P. (1992) 'Developmental Theories of Music Learning', en R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pp. 377-91. Nueva York: Schirmer.
- Hargreaves, D.J., Welch, G.F., Purves, R. y Marshall, N. (2003) 'The Identities of Music Teachers', en R. Kopiez, A.C. Lehmann, I. Wolther y C. Wolf (eds.) *Proceedings of the 5th Triennial European Society for the Cognitive Sciences of Music Conference*, pp. 179-81. Hanover: Hanover University of Music and Drama.
- Harland, J., Kinder, K. y Hartley, K. (1995) *Arts in Their View: A Study of Youth Participation in the Arts*. Slough: NFER.
- Harland, J., Kinder, K., Haynes, J. y Schagen, I (1998) *The Effects and Effectiveness of Arts Education in Schools*. Slough: NFER.
- Harré, R. (1983) *Personal Being*. Oxford: Blackwell.
- Harris, D. (2002) 'A Report on the Situation regarding Teaching Music to Muslims in an Inner-city School', *British Journal of Music Education* 19(1): 51-62.
- Harrison, A.C. y O'Neill, S.A. (2000) 'Children's Gender-typed Preferences for Musical Instruments: An Intervention Study', *Psychology of Music* 28(1): 81-97.
- Harrison, A.C. y O'Neill, S.A. (2002) 'The Development of Children's Gendered Knowledge and Preferences in Music', *Feminism and Psychology* 12(2): 148-52.
- Harrison, C. y Pound, L. (1996) 'Talking Music', *British Journal of Music Education* 13(3): 233-42.
- Hepler, L.E. (1986) 'The Measurement of Teacher/Student Interaction in Private Music Lessons and its Relation to Teacher Field Dependence/Independence', *Dissertation Abstracts International* 47, 2939-A (University Microfilms No. 86-27848).
- Hennessy, S. (1998) Teaching Composing in the Music Curriculum, en M. Littledyke y L. Huxford (eds.) *Teaching The Primary Curriculum For Constructive Learning*, pp. 163-72. Londres: David Fulton.
- Hennessy, S., Rolf, L. y Chedzoy, S. (1999) 'The factors which Influence Student Teachers' Confidence to Teach the Arts in the Primary Classroom', informe presentado a la conferencia de la BERA.
- Hetland, L. (2000) 'Listening to Music Enhances Spatial-Temporal Reasoning: Evidence for the Mozart Effect', *The Journal of Aesthetic Education* 34 (3-4): 105-48.
- Her Majesty's Inspectorate (1991) *The Teaching and Learning of Music*. Londres: HMSO.
- Hewitt, A. (2002) 'A Comparative Analysis of Process and Product with Specialist and Generalist Pre-Service Teachers Involved in Group Composition Activity', *Music Education Research* 4(1): 25-36.

- Howard, D.M., Angus, J.A. y Welch, G.F. (1994) 'Singing Pitch Accuracy from Years 3 to 6 in a Primary School', *Proceedings* (Institute of Acoustics 1994 Autumn Conference, Windemere, noviembre 14-17) 16(5): 223-30.
- Howe, M.J.A. y Sloboda, J.A. (1991) 'Young Musicians' Accounts of Significant Influences in their Early Lives, 2: Teachers, Practising and Performing', *British Journal of Music Education* 8(1): 53-64.
- Howe, M.J.A. y Sloboda, J. (1992) 'Problems Experienced by Talented Young Musicians as a Result of the Failure of Other Children to Value Musical Accomplishments', *Gifted Education* 8(1): 16-18.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W. y Sloboda, J.A. (1998) 'Innate Talents: Reality or Myth?' *Behavioural and Brain Sciences* 21: 399-442.
- Howe, M.J.A., Davidson, J.W., Moore, D.G. y Sloboda, J.A. (1995) 'Are there Early Childhood Signs of Musical Ability?' *Psychology of Music* 23(2): 162-76.
- Humphreys, J.T., May, W.V. y Nelson, D.J. (1992) 'Research on Music Ensembles', en R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: Music Educators National Conference*, pp. 651-68. New York: Schirmer Books.
- Hunter, D. y Russ, M. (1996) 'Peer Assessment in Performance Studies', *British Journal of Music Education* 13(1): 67-78.
- Hurley, C.G. (1995) 'Student Motivations for Beginning and Continuing/Discontinuing String Music Tuition', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(1): 44-55.
- Hykin, J., Moore, R., Duncan, K., Clare, S., Baker, P., Johnson, I., Bowtell, R., Mansfield, P. y Gowland, P. (1999) 'Fetal Brain Activity Demonstrated by Functional Magnetic Resonance Imaging', *Lancet*, 354: 645-6.
- Imberty, M. (1969) *L'acquisition des structures tonales chez l'enfant*. París: Klincksieck.
- Incorporated Society Of Musicians (1996) *Survey on Liaison over Shared Music Teaching*. Londres: Incorporated Society of Musicians.
- Jackson, A. (1980) 'The Effect of Group Size on Individual Achievement in Beginning Piano Classes', *Journal of Research in Music Education* 28(3): 162.
- Johnson, P. (1997) 'Performance as Experience: The Problem of Assessment Criteria', *British Journal of Music Education*, 14(3): 271-82.
- Jones, G. (1995) *Music of Indonesia*. Oxford: Womad/Heinemann.
- Jørgensen, E.R. (1986) 'Aspects of Private Piano Teacher Decision Making in Londres, England', *Psychology of Music* 14(2): 111-29.
- Jørgensen, H. (1997) 'Time for Practising? Higher Level Music Students' Use of Time for Instrumental Practising', en H. Jørgensen y A. Lehman (eds.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 123-40. Oslo: Norges Musikhogskule.
- Jørgensen, H. (2002) 'Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire', *Music Education Research* 4(1): 105-20.
- Jørgensen, H. y Lehmann, A.C. (1997) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges Musikhogskule.
- Kemp, A.E. (1994) 'Aspects of Upbringing as Revealed through the Personalities of Musicians', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 5(4): 34-41.
- Kemp, A.E. (1996) *The Musical Temperament: The Psychology and Personality of Musicians*. Oxford: Oxford University Press.
- Kemp, A.E. (1997) 'Individual Differences in Musical Behaviour', en D.J. Hargreaves y A.C. North (eds.) *The Social Psychology of Music*, pp. 25-45. Oxford: Oxford University Press.
- Kennedy, M.A. (1999) 'Where Does Music Come From? A Comparison Case-study of the Compositional Processes of a High School and a Collegiate Composer', *British Journal of Music Education* 16(2): 157-77.
- Kippen, J. (1988) *The Tabla of Lucknow*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kratus, J. (1989) 'A Time Analysis of the Compositional Processes used by Children Ages 7-11', *Journal of Research in Music Education* 37(1): 5-20.
- Kratus, J. (1991) 'Growing with Improvisation', *Music Educators Journal*, 78(4): 35-40.
- Kratus, J. (1995) 'A Developmental Approach to Teaching Music Improvisation', *International Journal of Music Education* 26: 27-38.

- Krumhansl, C.L. y Keil, F.C. (1982) 'Acquisition of the Hierarchy of Tonal Functions in Music', *Memory and Cognition* 10(3): 243-51.
- Kwami, R. (1986) 'A West African Folktale in the Classroom', *British Journal of Music Education* 3(1): 5-18.
- Kwami, R. (1991) 'An Approach to the use of West African Musics in the Classroom Based on Age and Gender Classifications', *British Journal of Music Education* 8(2): 119-38.
- Kwami, R. (1995) 'A Framework for Teaching West African Musics in Schools and Colleges', *British Journal of Music Education* 12(3): 215-25.
- Lamont, A. (1998a) 'Music, Education, and the Development of Pitch Perception: The Role of Context, Age, and Musical Experience', *Psychology of Music* 26(1): 7-25.
- Lamont, A. (1998b) 'The Development of Cognitive Representations of Musical Pitch', disertación de doctorado inédita, University of Cambridge.
- Lamont, A. y Cross, I. (1994) 'Children's Cognitive Representations of Musical Pitch', *Music Perception* 12(1): 27-55.
- Lamont, A., Bertrand, D., Cross, I. y Deliège, I. (1996) 'Musical Pitch Cognition in Development: Effects of Training and Education', en B. Pennycook y E. Costa-Giomi (eds.) *Proceedings of the Fourth International Conference on Music Perception and Cognition*, pp. 287-90. Montreal: McGill University.
- Lawson, D., Plummeridge, C. y Swanwick, K. (1994) 'Music and the National Curriculum in Primary Schools', *British Journal of Music Education* 11(1): 3-14.
- Le Blanc, A. (1994) 'A Theory of Music Performance Anxiety', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 5(4): 60-9.
- Lecanuet, J-P. (1996) 'Prenatal Auditory Experience', en I. Deliège y J. Sloboda (eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, pp. 3-34. Oxford: Oxford University Press.
- Lehrer, P.M. (1987) 'A Review of the Approaches to the Management of Tension and Stage-fright in Music Performance', *Journal of Research in Music Education* 35(3): 143-52.
- Lennon, M. (1996) 'Teacher Thinking: A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching', tesis de doctorado inédita, Londres University, Institute of Education.
- MacDonald, R., Hargreaves, D.J. y Meill, D. (2002) *Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press.
- MacGregor, R. (1992) 'Learning Theories and the Design of Music Compositional Software for the Young Learner', *International Journal of Music Education* 20: 18-26.
- Mackworth-Young, L. (1990) 'Pupil-centred Learning in Piano Lessons: An Evaluated Action-research Programme Focusing on the Psychology of the Individual', *Psychology of Music* 18(1): 73-86.
- Maidlow, S. y Bruce, R. (1999) 'The role of Psychology Research in Understanding the Sex/Gender Paradox in Music - Plus ça change ...' *Psychology of Music* 27(2): 147-58.
- Marin, O. y Perry, D. (1999) 'Neurological Aspects of Music Perception and Performance', en D. Deutsch (ed.) *Psychology of Music*, 2da. edición, pp. 653-724. San Diego, CA: Academic Press.
- Mawer, D. (1999) 'Bridging the Divide: Embedding Voice Analysis in String Pedagogy and Performance', *British Journal of Music Education* 16(2): 179-96.
- McMillan, R. (1999) "'To Say Something that was Me": Developing a Personal Voice through Improvisation', *British Journal of Music Education* 16(3): 263-74.
- McPherson, G.E. (1995-96) 'Five Aspects of Musical Performance and their Correlates', *Bulletin of the Council for Research in Music Education: Special Issue, the 15th International Society for Music Education* (University of Miami, Florida, julio 9-15, 1994) 127 (Winter): 115-21.
- McPherson, G. y Davidson, J.W. (2002) 'Musical Practice: Mother and Child Interactions during the First Year of Learning an Instrument', *Music Education Research* 4(1): 141-56.
- McPherson, G.E. y Thompson, W.F. (1998) 'Assessing Music Performance: Issues and Influences', *Research Studies in Music Education* 10: 12-24.
- Mellor, E. (1999) 'Language and Music Teaching: The Use of Personal Construct Theory to Investigate Teachers' Responses to Young People's Music Compositions', *Music Education Research* 1(2): 147-58.
- Mellor, E. (2000) 'Listening, Language and Assessment: The Pupils' Perspective', *British Journal of Music Education* 17(3): 247-64.

- Midgeley, C., Arunkumar, R. y Urdan, T. (1996) 'If I Do Well Tomorrow, There's a Reason: Predictors of Adolescents' Use of Academic Self-handicapping Strategies', *Journal of Educational Psychology* 88(3): 423-34.
- Mills, J. (1989) 'The Generalist Primary Teacher of Music: A Problem of Confidence', *British Journal of Music Education* 6(2): 125-38.
- Mills, J. (1993) *Music in the Primary School*, 2da. edición, revisada para el Currículo Nacional original). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, J. (1994) 'Music in the National Curriculum: The First Year', *British Journal of Music Education* 11(3): 191-6.
- Mills, J. (1996) 'A Comparison of the Quality of Class Music Teaching in Primary and Secondary Schools in England', *Bulletin of the Council for Music Education* 133 (Summer): 72-6.
- Mills, J. (1998) 'Music', en G. Clay, J. Hertrich, P. Jones, J. Mills, J. Rose (eds.) *The Arts Inspected*. Londres: Heinemann/OfSTED.
- Morgan, L. (1998) 'Children's Collaborative Composition: Communication through Music', tesis doctoral inédita, University of Leicester.
- Nettl, B. (1995) *Heartland Excursions. Ethnomusicological Reflections on Music Schools*. Urbana y Chicago, IL: University of Illinois Press.
- Newell, A. (1990) *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North West Regional Curriculum Development Project (NWRCDP) (1974) *Creative Music and the Young School Leaver*. Londres: Blackie.
- Ockelford, A. (1994) *Music in Large Print*. Londres: Royal National Institute for the Blind.
- Ockelford, A. (2000) 'Music in the Education of Children with Severe or Profound Learning Difficulties: Issues in Current UK Provision, A New Conceptual Framework and Proposals for Research', *Psychology of Music* 28(2): 197-217.
- Odam, G. y Paterson, A. (1999) 'The Creative Dream', informe presentado en la International Conference for Research in Music Education, Abril, University of Exeter, Reino Unido.
- OfSTED (1995) *Music: A Review of Inspection Findings 1993/94*. Londres: HMSO.
- Oglethorpe, S. (1996) *Instrumental Music for Dyslexics: A Teaching Handbook*. Londres: Whurr.
- O'Neill, S.A. (1997a) 'The Role of Practice in Children's Early Musical Performance Achievement', en H. Jørgensen y A.C. Lehmann (eds.), *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 53-70. Oslo: Norges Musikhogskule.
- O'Neill, S.A. (1997b) Gender and Music, en D.J. Hargreaves y A.C. North (eds.) *The Social Psychology of Music*, pp. 46-63. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S.A. (1999) 'Flow Theory and the Development of Musical Performance Skills', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 2(141): 129-34.
- O'Neill, S.A. (2002) 'The Self-identity of Young Musicians', en R. MacDonald, D. Hargreaves y D. Miell (eds.) *Musical Identities*, pp. 79-96. Oxford: Oxford University Press.
- O'Neill, S.A. y Boulton, M.J. (1996) 'Boys' and Girls' Preferences for Musical Instruments: A Function of Gender?' *Psychology of Music* 24(2): 171-83.
- O'Neill, S.A. y Sloboda J.A. (1997) 'The Effects of Failure on Children's Ability to Perform a Musical Test', *Psychology of Music* 25(1): 18-34.
- O'Neill, S.A., Ivaldi, A. y Fox, C. (2002) 'Exploring the Identity and Subjectivity of 'Talented' Adolescent Girls', *Feminism and Psychology* 12(2): 153-9.
- O'Neill, S.A., North, A.C. y Hargreaves, D.J. (1999) 'Adolescents' Gender-stereo-typed Preferences for Musical Instruments', en Suk Won Yi (ed.) *Music, Mind and Science*, pp. 466-78. Seul, Corea: Seoul National University Press.
- Overy, K. (1998) 'Can Music Really Improve the Mind?' *Psychology of Music* 26(1): 97-9.
- Overy, K. (2000) 'Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children', *Psychology of Music* 28(2): 218-29.
- Packer, Y.M. (1987) *Musical Activities for Children with Behavioural Problems*. Londres: Disabled Living Foundation.
- Packer, Y. (1989) 'Music with Emotionally Disturbed Children', *British Journal of Music Education* 6(1): 69-80.

- Papousek, M. (1996) 'Intuitive Parenting: A Hidden Source of Musical Stimulation in Infancy', en I. Deliège y J.A. Sloboda (eds.) *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, pp. 88-112. Oxford: Oxford University Press.
- Paynter, J. (1982) *Music in the Secondary School Curriculum: Trends and Developments in Class Music Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. y Aston, P. (1970) *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peggie, A. (1994) *The External Music Examining Boards*. Londres: Rhinegold.
- Performing Rights Society (1999) *Musical Instrument Tuition in Schools Survey*. Londres: Performing Rights Society (junto con PriceWaterhouseCoopers y MORI).
- Persson, R.S. (1994) 'Control before Shape - On Mastering the Clarinet: A Case Study on Common-sense Teaching', *British Journal of Music Education* 11(3): 223-38.
- Pitts, A. y Kwami, R. (2002) 'Raising Students' Performance in Music Composition through the Use of Information and Communications Technology (ICT): A Survey of Secondary Schools in England', *British Journal of Music Education* 19(1): 63-74.
- Pitts, S., Davidson, J. y McPherson, G. (2000) Developing Effective Practising Strategies: Case Studies of Three Young Instrumentalists', *Music Education Research* 2(1): 45-56.
- Pratt, G y Stephens, J. (eds.) (1995) *Teaching Music in the National Curriculum*. Oxford: Heinemann Educational.
- Pressing, J. (1988) Improvisation, Methods and Models, en J.A Sloboda (ed.), *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation and Composition*, pp. 129-78. Oxford: Clarendon Press.
- Price, H.E (1989) 'An Effective Way to Teach and Rehearse: Research Supports using Sequential Patterns', *Update* 8: 42-6.
- Priest, P. (1989) 'Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Teaching', *British Journal of Music Education* 6(2): 173-91.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L. y Ky, K.N. (1993) 'Music and Spatial Task Performance', *Nature* 365: 611.
- Rauscher, F., Spyshiger, M., Lamont, A., Mills, J., Waters, A. y Gruhn, W. (1998) 'Responses to Katie Overy's Paper, "Can Music Really 'Improve' the Mind?"' (*Psychology of Music* 26: 97-99). *Psychology of Music* 26(2): 197-210.
- Reynolds, J.W. (1995) 'Music Education and Student Self-concept: A Review of the Literature', *Research Perspectives in Music Education*. Disponible en <http://artsusf.edu/music/rpme/rpmereyn.html>.
- Rogers R. (1998) *The Disappearing Arts? The Current State of the Arts in Initial Teacher Training and Professional Development*. Londres: Royal Society of Arts.
- Ross, M. (1992) 'Open Peer Commentary: Musical Knowledge: The Saga of Music in the National Curriculum', *Psychology of Music* 20(2): 173-5.
- Ross, M y Kamba, M. (1997) *The State of the Arts in Five English Secondary Schools*. Exeter: University of Exeter.
- Ross M., Radnor, H., Mitchell, S. y Brierton, C. (1993) *Assessing Achievement in the Arts*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ross, S.L. (1985) 'The Effectiveness of Mental Practice in Improving the Performance of College Trombonists', *Journal of Research in Music Education* 33(4): 221-39.
- Ryan, K.J., Boulton, M.J. y O'Neill, S.A. (de próxima aparición) 'Predictors of Engagement in Formal and Informal Instrumental Music from Children's Perceptions of Social Support'.
- Ryan, K.J. y O'Neill, S.A. (2000) 'The Influence of Parental Attitudes and Support on Children's Engagements in Instrumental Music', en C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon y J.A. Sloboda (eds.) *Proceedings of the 6th International Conference on Music Perception and Cognition* (CD-ROM). Keele: University of Keele.
- Salaman, W. (1994) 'The Role of Graded Examinations in Music', *British Journal of Music Education* 11(3): 209-11.
- Salmon, P.G. y Meyer, R.G. (1992) *Notes from the Green Room: Coping with Stress and Anxiety in Musical Performance*. Nueva York: Lexington Books.
- Savage, J. y Challis, M. (2002) 'A Digital Arts Curriculum? Practical Ways Forward', *Music Education Research* 4(1): 7-24.
- Savan, A. (1998) 'A Study of the Effect of Background Music on the Behaviour and Physiological Responses of Children with Special Educational Needs', *The Psychology of Education Review* 22(1): 32-5.

- Schenk, R. (1989) 'Learning an Instrument Must Be Fun'. *British Journal of Music Education* 6(1): 33-5.
- Schmidt, C.P. (1989a) 'Applied Music Teaching Behaviour as a Function of Selected Personality Variables', *Journal of Research in Music Education* 37(4): 258-71.
- Schmidt, C.P. (1989b) 'Individual Differences in Perception of Applied Music Teaching Feedback', *Psychology of Music* 17(2): 110-12.
- Schmidt, C.P. y Stephans, R. (1991) 'Locus of Control and Field Dependence as Factors in Students' Evaluations of Applied Music Instruction', *Perceptual and Motor Skills* 73: 131-6.
- Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Schools Council (1968) *Enquiry One: Young School Leavers*. Londres: HMSO.
- Schools Council (1971) *Music and the Young School Leaver*, Working Paper 35. Londres: Evans/Methuen Educational.
- Schools Council (1977-78) *Time for Music, Classroom Kits*. Leeds: E.J. Arnold.
- Searby, M. y Ewers, T. (1996) 'Peer Assessing Composition in Higher Education', *British Journal of Music Education*, 13(2): 155-63.
- Seashore, C.E., Lewis, L. y Saetveit, J.G. (1960) *Seashore Measures of Musical Talents*. Nueva York: The Psychological Corporation.
- Seddon, F.A. y O'Neill, S. (2001) 'An Evaluation Study of Computer-based Compositions by Children with and without Prior Experience of Formal Instrumental Music Tuition', *Psychology of Music* 29(1): 4-19.
- Sergeant, D.C. (1969) 'Experimental Investigation of Absolute Pitch', *Journal of Research in Music Education* 17(1): 135-43.
- Sergeant, D.C. (1983) 'The Octave - Percept or Concept', *Psychology of Music* 11(1): 3-18.
- Sergeant, D. y Boyle, J.D. (1980) 'Contextual Influences on Pitch Judgement', *Psychology of Music* 8: 3-15.
- Sergeant, D.C. y Welch, G.F. (1997) 'Perceived Similarities and Differences in the Singing of Trained Children's Choirs', *Choir Schools Today* 11: 9-10.
- Shahidullah, S. y Hepper, P.G. (1994) 'Frequency Discrimination by the Fetus', *Early Human Development* 36: 13-26.
- Sharp, C. (1991) *When Every Note Counts: The Schools' Instrumental Music Service in the 1990s*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Sharp, C. (1998) *The Effects of Teaching and Learning in the Arts, a Review of Research*. Londres: QCA y NFER.
- Shehan Campbell, P. (1999) 'Review of "Music, Education and Multiculturalism" by Therese Volk', *Ethnomusicology* 43(2): 358-61.
- Shepherd, J. y Vulliamy, G. (1994) 'The Struggle for Culture: A Sociological Case Study of the Development of a National Music Curriculum', *British Journal of Sociology of Education* 15(1): 27-80.
- Shuter-Dyson, R. (1999) 'Musical Ability', en D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*, 2nd edition, pp. 627-51. San Diego, CA: Academic Press.
- Shuter-Dyson, R. y Gabriel, C. (1981) *The Psychology of Musical Ability*, 2da. edición. Londres: Methuen.
- Simonton, D.K. (1997) 'Products, Persons and Periods', en D.J. Hargreaves y A.C. North (eds.) *The Social Psychology of Music*, pp. 107-22. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J.A. (1982) 'Music Performance', en D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*, 2nd edition, pp. 479-96. New York: Academic Press.
- Sloboda, J.A. (1983) 'The Communication of Musical Metre in Piano Performance', *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 35A: 377-96.
- Sloboda, J.A. (1985) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Sloboda, J.A. (1990) 'Music as a Language', en F. Wilson, y F. Roehmann (eds.) *Music and Child Development*, pp. 28-43. St Louis, MO: MMB.
- Sloboda, J.A. (1991) 'Musical Expertise', en K.A. Ericsson y J. Smith (eds.), *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*, pp. 153-71. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sloboda, J.A. (1994) 'Music Performance: Expression and the Development of Excellence', en R. Aiello with J.A. Sloboda (eds.) *Musical Perceptions*, pp. 152-69. Oxford: Oxford University Press.

- Sloboda, J.A. y Howe, M. (1991) 'Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study' *Psychology of Music* 19(1): 3-21.
- Sloboda, J.A. y Howe, M.J.A. (1999) 'Musical Talent and Individual Differences in Musical Achievement: A reply to Gagne (1999)' *Psychology of Music* 27(1): 52-5.
- Sloboda, J.A., Hermelin, B. y O'Connor, N. (1985) 'An Exceptional Musical Memory', *Music Perception* 3(2): 155-70.
- Sloboda, J.A., Davidson, J.W., Howe, M.J.A. y Moore, D.G. (1996) 'The Role of Practice in the Development of Expert Musical Performance', *British Journal of Psychology* 87(2): 287-309.
- Smith, K.C., Cuddy, L.L. y Uptis, R. (1994) 'Figural and Metric Understanding of Rhythm', *Psychology of Music* 22(2): 117-35.
- Sorrell, N. (1990) *A Guide to Gamelan*. Londres: Faber and Faber.
- Spychiger, M., Patry, J-L, Lauper, G., Zimmerman, E. y Weber, E. (1995) 'Does More Music Teaching Lead to a Better Social Climate?' en R. Olechowski y G. Khan-Svik (eds.) *Experimental Research on Teaching and Learning*, pp. 322-36. Frankfurt: Peter Lang.
- Stimpson, M. (1995) 'Technology and Visual Impairment: A Review of Current Options in Music Education', *British Journal of Music Education* 12(3): 215-24.
- Stollery, P. y McPhee, D. (2002) 'Some Perspectives on Musical Gift and Musical Intelligence', *British Journal of Music Education* 19(1): 91-104.
- Sudnow, D. (1993) *The Ways of the Mind: The Organisation of Improvised Conduct*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Swann, M. (1985) *Education for All*. Londres: HMSO.
- Swanwick, K. (1968) *Popular Music and the Teacher*. Oxford: Pergamon.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER/Nelson.
- Swanwick, K. (1984) 'Problems of a Sociological Approach to Pop Music in Schools', *British Journal of Sociology of Education* 5(1): 49-56.
- Swanwick, K. (1988) *Music Mind and Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1999) *Teaching Music Musically*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. y Franca, C.C. (1999) 'Composing, Performing and Audience-listening as Indicators of Musical Understanding', *British Journal of Music Education* 16(1): 5-19.
- Swanwick, K. y Tillman J. (1986) 'The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition', *British Journal Of Music Education* 3(3): 305-40.
- Tait, M.J. (1992) 'Teaching Strategies and Styles', en R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: Music Educators National Conference*, pp. 525-34. New York: Schirmer Books.
- Thackray, R.M. (1974) *Some Research Projects In Music Education: Interim Report*. Reading: University of Reading/Schools Council.
- Thomas G. (1998) 'The Myth of Rational Research', *British Educational Research Journal* 24(2): 141-61.
- Thompson, K. (1984) 'An Analysis of Group Instrumental Teaching', *British Journal of Music Education* 1(2): 153-71.
- Thompson, W., Diamond, P. y Balkwill, L-L (1998) 'The Adjudication of Six Performances of a Chopin Etude: A Study of Expert Knowledge', *Psychology of Music* 26(2): 154-74.
- Thurman, L. y Welch, G.F. (2000) *Bodymind and Voice, Foundations of Voice Education*, 2nd edition. Iowa City, IA: National Center for Voice and Speech.
- Trehub, S.E., Bull, D. y Thorpe, L.A. (1984) 'Infants' Perception of Melodies: The Role of Melodic Contour', *Child Development* 55(3): 821-30.
- Trehub, S., Schellenburg, E. y Hill, D. (1997) 'The Origins of Music Perception and Cognition: A Developmental Perspective', en I. Deliège y J. Sloboda (eds.), *Perception and Cognition of Music*, pp. 103-28. Hove: Psychology Press.
- Trevarthen, C. (1999) 'Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: Evidence from Human Psychobiology and Infant Communication', *Musicae Scientiae, Special Issue (1999-2000)*: 155-215.

- Trusty, J. y Oliva, G.M. (1994) 'The Effects of Arts and Music Education on Students' Self-concept', *Update: Applications of Research in Music Education* 13(1): 23-8.
- Turton, A. y Durrant, C. (2002) 'A Study of Adults' Attitudes, Perceptions and Reflections on their Singing Experience in Secondary School: Some Implications for Music Education', *British Journal of Music Education* 19(1): 33-50.
- Vacher, P. (1992) 'An Investigation into Piano Practising Techniques', disertación de maestría inédita, University of Reading.
- Valentine, E., Fitzgerald, D., Gorton, T., Hudson, J. y Symonds, E. (1995) 'The Effect of Lessons in the Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations' *Psychology of Music* 23(2): 129-41.
- Verney, J. (1991) 'The Integrated Instrumental Teacher: Learning to Play through Performance, Listening and Composition', *British Journal of Music Education* 8(3): 245-69.
- Vispoel, W.P. y Austin, J.R. (1993) 'Constructive Response to Failure in Music: The Role of Attribution Feedback and Classroom Goal Structure', *British Journal of Educational Psychology* 63(1): 110-129.
- Volk, T. (1998) *Music, Education and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Nueva York: Oxford University Press.
- Vuillamy, G. (1977a) 'Music and the Mass Culture Debate', en J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart y G. Vulliamy (eds.) *Whose Music: A Sociology of Musical Language*, pp. 179-200. Londres: Latimer New Dimensions.
- Vuillamy, G. (1977b) 'Music as a Case Study in the "New Sociology of Education"', en J. Shepherd, P. Virden, T. Wishart y G. Vulliamy (eds.) *Whose Music: A Sociology of Musical Language*, pp. 201-32. Londres: Latimer New Dimensions.
- Vulliamy, G y Shepherd, J. (1984) 'Sociology and Music Education', *British Journal of Sociology of Education* 5(1): 57-76, 225-30.
- Watson, J.B. y Raynor, R. (1920) 'Conditioned Emotional Reactions', *Journal of Experimental Psychology* 3(1): 1-14.
- Weber, E.W., Spychiger, M. y Patry, J.-L. (1993) *Music Makes the School*. Essen: Verlag Blaue Eule.
- Webster, P. y Hickey, M. (1995) 'Rating Scales and Their Use in Assessing Children's Music Compositions', *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 6(4): 28-44.
- Weerts, R. (1992) 'Research on the Teaching of Instrumental Music', en R. Colwell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: Music Educators National Conference*, pp. 577-83. Nueva York: Schirmer Books.
- Welch, G.F. (1979) 'Vocal Range and Poor Pitch Singing', *Psychology of Music* 7(2): 13-31.
- Welch, G.F. (1985a) 'A Schema Theory of How Children Learn to Sing In-Tune', *Psychology of Music* 13(1): 3-18.
- Welch, G.F. (1985b) 'Variability of Practice and Knowledge of Results as Factors in Learning to Sing in Tune', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 85: 238-47.
- Welch, G.F. (1986) 'A Developmental View of Children's Singing', *British Journal of Music Education* 3(3): 295-303.
- Welch, G.F. (1994) 'The Assessment of Singing', *Psychology of Music* 22(1): 3-19.
- Welch G.F. (2000) 'The Ontogenesis of Musical Behaviour: A Sociological Perspective', *Research Studies in Music Education* 14: 1-13.
- Welch, G.F. y Adams, P. (2003) *How is Music Learning Celebrated and Developed?* Southwell: British Educational Research Association.
- Welch, G.F. y MacCurtain, F. (1986) 'The Use of an Objective Measure in Teaching Singing: A Case Study with Controls of Counter Tenor Voice Trauma and Rehabilitation', *International Society for Music Education, 1986 Yearbook* 13: 192-9.
- Welch, G.F. y Murao, T. (eds.) (1994) *Onchi and Singing Development*. Londres: David Fulton.
- Welch, G.F., Howard, D.M. y Rush, C. (1989) 'Real-time Visual Feedback in the Development of Vocal Pitch Accuracy in Singing', *Psychology of Music* 17(2): 146-57.
- Welch, G.F., Sergeant, D.C. y White, P.J. (1997) 'Age, Sex, and Vocal Task as Factors in Singing "In Tune", During the First Years of Schooling', *Bulletin for the Council of Research in Music Education* 133: 153-60.
- Welch, G.F., Sergeant, D.C. y White, P.J. (1998) 'The Role of Linguistic Dominance in the Acquisition of Song', *Research Studies in Music Education* 10: 67-74.
- Welch, G.F., Young, S. y Durrant, C. (1999) 'The Genesis of Musical Behaviour: Implications for Education', informe presentado en la conferencia de la British Educational Research Association, University of Sussex, Brighton.

- Whitaker, N.L. (1996) 'A Theoretical Model of the Problem Solving and Decision Making of Performers, Arrangers, Conductors and Composers', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 128 (Spring): 1-14.
- Wiggins, J.H. (1994) 'Children's Strategies for Solving Compositional Problems with Peers', *Journal of Research in Music Education* 42(3): 232-52.
- Wiggins, T. (1993) *Music of West Africa*. Oxford: Womad/Heinemann.
- Wiggins, T. (1996) 'The World of Music in Education', *British Journal of Music Education* 13(1): 15-21.
- Williamon, A. (1999a) 'The Value of Performing from Memory', *Psychology of Music* 27(1): 84-95.
- Williamon, A. (1999b) 'Preparing for Performance: An Examination of Musical Practice as a Function of Expertise', tesis doctoral inédita, University of Londres.
- Williamon, A. (ed.) (2004) *Enhancing Musical Performance: A Resource for Performers, Teachers, and Researchers*. Oxford: Oxford University Press.
- Williamon, A. y Davidson, W. (2002) 'Exploring Co-performer Communication', *Musicae Scientiae* VI(1): 53-72.
- Wilson, G.D. (1994) *Psychology for Performing Artists: Butterflies and Bouquets*. Londres: Jessica Kingsley.
- Wilson, G.D. y Roland, D. (2002) 'Performance Anxiety', en R. Parncutt y G. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, pp. 47-62. Oxford: Oxford University Press
- Wing, H.D. (1961) *Standardised Tests of Musical Intelligence*. The Mere: National Foundation for Educational Research
- Witt, A.C. (1986) 'Use of Class Time and Student Attentiveness in Secondary Instrumental Music Rehearsals', *Journal of Research in Music Education* 34(1): 34-42.
- Yarborough, C. (1975) 'Effect of Magnitude of Conductor Behaviour on Students in Selected Mixed Choruses' *Journal of Research in Music Education* 23(2): 134-46.
- Yarborough, C. y Price, H.E. (1989) 'Sequential Patterns of Instruction in Music', *Journal of Research in Music Education* 37(3): 179-87.
- Yunker, B. y Smith, W. (1996) 'Comparing and Modelling Musical Thought Processes of Expert and Novice Composers', *Bulletin for the Council of Research in Music Education* 128 (Spring): 25-36.
- Zenatti, A. (1969) 'Le développement génétique de la perception musicale' (El desarrollo genético de la percepción musical). *Monographies Françaises de Psychologie* 17: 1-110.
- Zulauf, M. (1993) 'Three year Experiment in Extended Music Teaching in Switzerland: The Different Effects Observed in a Group of French-speaking Pupils', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 119 (Winter): 111-21.

El profesor GRAHAM WELCH es Director de Educación Musical y Decano de la Escuela de Artes y Humanidades del *Institute of Education, University of London*. Es Presidente de la *Society for Education, Music and Psychology Research (SEMPRE)*, ex Copresidente de la Comisión de Investigación de la Sociedad Internacional para la Educación Musical (*ISME*) y posee cátedras como profesor visitante en Sydney, Limerick y Surrey Roehampton (UK). Sus investigaciones y publicaciones abarcan varios aspectos del desarrollo y la educación musical, formación de maestros, psicología de la música, ciencias de la voz, educación especial y discapacidad.
[email: g.welch@ioe.ac.uk]

La profesora SUSAN HALLAM (BA MSc PhD LRAM CPsychol, AFBPsS FRSA) siguió las carreras de músico profesional y educadora musical antes de tomar un cargo en el *Institute of Education, University of London* en 1991, donde actualmente se desempeña como profesora de educación. Recibió gran cantidad de becas de investigación de distintas instituciones, y publicó mucho en relación con el desapego escolar, el agrupamiento por habilidad, la pedagogía, el aprendizaje en la música, y los efectos de la música sobre la conducta. Es la autora de *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning* (Heinemann, 1998), *The Power of Music*, y numerosos capítulos de libros y artículos académicos relacionados con la educación musical y los efectos de la música sobre el aprendizaje y la conducta.
[email: shallam@globalnet.co.uk]

ALEXANDRA LAMONT enseña Psicología de la Música y es Directora de la Maestría en Psicología de la Música de la *Keele University*. Posee antecedentes multidisciplinarios, habiendo estudiado, enseñado e investigado en los campos de la música, la educación y la psicología. Sus intereses de investigación en la psicología de la música se agrupan alrededor de una única pregunta: ¿por qué las personas se acercan a la música de modos tan diferentes? Esto la llevó a investigar con bebés, niños y adultos desde perspectivas perceptivas, cognitivas, sociales y educativas.
[email: a.m.lamont@keele.ac.uk]

KEITH SWANWICK es Profesor Emérito de Educación en el *Institute of Education, University of London*. Previamente Profesor de Educación Musical, desde 2000 a 2002 fue también Decano de Investigación. Sus libros incluyen: *Popular Music and the Teacher* (Pergamon, 1968); *A Basis for Music Education* (NFER Nelson, 1979); *Discovering Music* (con Dorothy Taylor; Batsford Press, 1982); *Music, Mind and Education* (Routledge, 1988); *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* (Routledge, 1994) y *Teaching Music Musically* (Routledge, 1999).

[email: k.swanwick@ioe.ac.uk]

LUCY GREEN enseña Educación Musical en el *Institute of Education, London University, UK*. Es la autora de *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education* (Manchester University Press, 1988), *Music, Gender, Education* (Cambridge University Press, 1997), y *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education* (Ashgate, 2001). Dictó conferencias en muchos países de Europa, Asia y las Américas, y aportó artículos sobre educación musical y sociología de la música a varias revistas y libros. Integra los comités editoriales de varias revistas incluyendo a *Music Education Research* y *Popular Music*.

[email: l.green@ioe.ac.uk]

SARAH HENNESSY enseña Educación Musical en la *University of Exeter*. Sus intereses de investigación se refieren al desarrollo profesional de los maestros de música, y a la creatividad infantil y su desarrollo. Es la autora de *Coordinating Music Across the Primary School* (Falmer Press, 1998), editora de la revista de investigación *Music Education Research* y directora de la *International Conference for Research in Music Education*.

[email: s.j.e.hennessy@exeter.ac.uk]

GORDON COX enseña Educación en la *University of Reading*. Es el editor (con la Dra. Stephanie Pitts) del *British Journal of Music Education*, y autor de tres libros sobre educación musical: *A History of Music Education in England 1872-1928* (Scolar Press, 1993), *Living Music in Schools 1923-1999* (Ashgate, 2002), y *Sir Arthur Somervell on Music Education* (The Boydell Press, 2003).

[email: g.s.a.cox@reading.ac.uk]

SUSAN O' NEILL es actualmente académica visitante en la Facultad de Educación de la *Simon Fraser University*, Canadá. Previamente fue profesora de Psicología en la *Keele University* en el Reino Unido, e investigadora asociada del *Gender and Achievement Research Program* de la *University of Michigan, USA*. Como consultora ha desarrollado programas de entrenamiento profesional para músicos aficionados y maestros, y ha contribuido al planeamiento de programas de arte joven. Publicó ampliamente en los campos de la psicología de la música y la educación musical, incluyendo capítulos en los libros *The Social Psychology of Music* (1997), *Music and Emotion: Theory and Research* (2001), *The Science and Psychology of Music Performance* (2002), y *Musical Identities* (2002), todos publicados por *Oxford University Press*.

[email: soneill@sfu.ca]

GERRY FARRELL enseñaba Etnomusicología en la *City University*. Estudió música en el *Dartington College of Arts* y en el *Goldsmiths College, University of London*. Enseñó etnomusicología en el *Goldsmiths College* y fue investigador del *Roehampton Institute* antes de trasladarse a la *City University*, Londres, en 1995. Se especializaba en la música hindú, y es el autor de *Indian Music in Education* (Cambridge University Press, 1990) e *Indian Music and the West* (Oxford University Press, 2000). Era un renombrado ejecutante del sitar y la guitarra en la música hindú, contemporánea y de jazz.

Relevamiento de la investigación en educación musical en Escandinavia

HARALD JØRGENSEN

ACADEMIA NORUEGA DE MÚSICA

RESUMEN La investigación en educación musical y otros tópicos relacionados tiene una larga historia en Escandinavia. Este artículo brinda un panorama de la investigación en educación musical, con énfasis en el período que va desde 1990 hasta 2002. Las investigaciones se refieren a cuatro asuntos principales: las características del desarrollo musical de niños, jóvenes y adultos; cómo las variables sociales, especialmente el género, están presentes en algunos ambientes educativos; cómo se enseña y estudia la música en las instituciones educativas, desde el preescolar hasta la educación terciaria en las academias; y cómo la investigación ha abordado algunos asuntos centrales para la educación musical, por ej. '¿Qué es la educación musical?' y '¿Qué es la investigación en educación musical?', y también '¿Cuál es la relación entre la investigación y la práctica?'

PALABRAS CLAVE: género, educación musical general, enculturación musical, escuelas de música, educación de maestros de música, educación musical terciaria, música de la juventud

Historia y situación de la investigación

La investigación relacionada con la educación musical se ha desarrollado sostenidamente en los países escandinavos^{iv} durante los últimos 30 años, con un aumento pronunciado de los hallazgos y las publicaciones durante la última década. Hasta la década de 1970, la investigación en educación musical se llevaba a cabo casi exclusivamente en los departamentos de musicología de algunas universidades. A partir de la década de 1970, la investigación se comenzó a realizar en la mayoría de las academias de música (conservatorios), primero en Noruega y Finlandia, luego en Suecia, y finalmente en la década de 1990 se sumaron las academias de música danesas. Hoy en día en los departamentos universitarios de musicología se realizan muy pocas investigaciones en educación musical, de manera que la inclusión de la investigación en las academias fue la mayor fuerza responsable del aumento de la investigación en educación musical en Escandinavia.

Una segunda razón para el aumento de las investigaciones publicadas fue el establecimiento – desde fines de la década de 1980 – de estudios doctorales en educación musical en varias de las academias suecas, en una noruega, una finlandesa, y en la Universidad Danesa de Educación. Las disertaciones doctorales que publican las academias se consideran importantes contribuciones a la comunidad de investigación, y se incluyeron en las referencias de este artículo.

Aparte de las disertaciones doctorales, hubo una gran producción de tesis de maestría, especialmente en Noruega (aproximadamente 180 en 50 años) y Suecia. Aunque muchas de ellas son de alta calidad, no las incluimos en las referencias de este artículo.

Un último factor que contribuyó al aumento de la investigación es la Red Nórdica para la Investigación en Educación Musical, establecida de 1992 (<http://www.nnmpf.com>).

En este artículo ofreceré un panorama de la investigación en educación musical realizada en Escandinavia, concentrándome principalmente en los temas y cuestiones que abordó la investigación entre 1990 y 2002.

Aprendices: sus características y desarrollo

La enculturación musical fue abordada por varios proyectos de investigación. El debate centenario acerca de la musicalidad, o la naturaleza de la aptitud musical, es un antiguo tema de la investigación escandinava, que comenzó con Mjøen (1926). Desde entonces, tuvimos contribuciones empíricas de Franklin (1956), Holmström (1963), Karma (1983, 1986), y Brändström (1997), y contribuciones teóricas e históricas de Jørgensen (1982a) y Pio (2000, 2002).

En 1990 Faxén presentó un estudio de las reacciones de tres bebés a la música en ambientes naturales. Sin embargo, el pionero de las investigaciones acerca de las conductas musicales de niños preescolares es Bertil Sundin (1963, 1997), quien observó el canto espontáneo de los niños en el jardín de infantes, pidiéndoles que cantaran una canción conocida y una inventada. El investigador observó que el canto y el juego eran parte de casi todas las actividades de algunos niños, mientras que otros sólo cantaban ocasionalmente. El canto espontáneo de los niños en el jardín de infantes fue estudiado también por Bjørkvold (1982) y Fredrikson (1994). Bjørkvold también expandió el foco hasta incluir todas las actividades musicales y su contexto social, analizando la relación entre el contexto y los motivos musicales. El estudio más reciente sobre las conductas musicales de los niños lo realizó Holgersen (2002), quien estudió el comportamiento de niños de entre uno y cinco años en un grupo musical en donde eran importantes el movimiento y la interacción social.

¿Por qué algunas canciones son tan difundidas y usadas entre los niños? Parte de la respuesta a esta cuestión fue ofrecida por Reimers (1983, 1997). El investigador estudió las canciones infantiles compuestas por Alice Tegnér alrededor de 1900, e ilustró cómo estas canciones alcanzaron una amplia difusión a través de actividades informales fuera del sistema escolar. Flodin (1998) presentó otro estudio acerca de cómo las canciones se establecen dentro de un canon determinado.

La juventud y la cultura joven también han sido abordadas dentro de las investigaciones educativas. Saar (1999) formuló la siguiente pregunta: ¿por qué los jóvenes emprenden el aprendizaje musical, y cómo experimentan este aprendizaje? El investigador siguió a un grupo de jóvenes en diferentes situaciones y contextos musicales, concentrándose en cómo variaba su forma de experimentar el canto y la ejecución, y observando tres dimensiones de consciencia: contextual, evaluativa, y temporal. Ericsson (2002) exploró el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela en niños de octavo y noveno grado, concluyendo que los adolescentes esperaban que la escuela les mostraran géneros y actividades musicales, y les dieran herramientas para expresarse de acuerdo a sus propias elecciones. Enfatizaron también fuertemente que en su tiempo libre buscaban música 'que pudieran llamar propia'. Ruud (1997), Juvonen (2000), y Rusten (2002) también abordaron la música como un fuerte elemento en el desarrollo de la identidad.

El rock y la música joven son asuntos importantes para los educadores musicales, no sólo porque la música de rock es un género muy escuchado, sino también porque presenta estrategias de aprendizaje alternativas a las de la ejecución clásica. Gullberg (2002) estudió cómo los músicos de rock jóvenes y futuros maestros de música eran influidos por la forma en que habían tocado y aprendido música durante la niñez y la adolescencia, mientras Johansson (2002) estudió cómo

escuchaban y tocaban progresiones acórdicas en canciones de rock desconocidas aquellos que tocaban de oído. Tres de los sujetos habían tenido una educación musical formal, y tres no la habían tenido. En 1994, Berkaak y Ruud presentaron un estudio de un grupo de rock que no había tenido educación musical formal, describiendo y debatiendo los procesos de aprendizaje involucrados.

Heiling (2000) abordó el aprendizaje adulto en una banda de metales. El estudio se concentró en cómo la banda se esforzaba por elevar los estándares musicales – concentrándose en criterios de calidad técnica y en factores extramusicales como el contenido del programa y el comportamiento sobre el escenario – mientras a la vez trataba de mantener intacta la cantidad de miembros. Un asunto más específico fue abordado por Hultberg (2000), quien exploró cómo músicos profesionales y un grupo selecto de estudiantes abordaban una partitura, concluyendo que existían dos enfoques principales: exploratorio y reproduccionista. Las habilidades generativas (ejecución, improvisación, composición) se estudian mayormente en contextos institucionales y se reseñarán más tarde.

Grupos sociales e investigación en educación musical

En algunos casos el género y la clase social se incluyen como aspectos dentro de estudios que poseen otras preguntas de investigación principales. En su estudio de niños preescolares realizado en la década de 1960, Sundin (1963) encontró que las niñas cantaban mejor (reproducción) y estaban más interesadas en las lecciones de música que los niños. En contraste, la actividad musical espontánea durante el juego libre no mostraba diferencias entre las niñas y los niños. Brändström y Wiklund (1995), en su estudio acerca de la matriculación para una escuela municipal de música (ver más abajo), encontraron que dos de cada tres alumnos eran mujeres. Asimismo, los investigadores informaron que los hijos de empleados de estatus alto y graduados universitarios tenían el doble de posibilidades de concurrir a la escuela de música que los niños pertenecientes a la clase trabajadora. Los mismos autores encontraron que las muchachas y los muchachos entendían y utilizaban la música y la educación musical de formas significativamente diferentes. En su estudio con alumnos que concurrían a las clases de música de la escuela secundaria, Karlson (2002) encontró que un tercio de los muchachos, pero virtualmente ninguna muchacha, podían considerarse autodidactas con una extensa experiencia musical y breves estudios formales. La composición es también una actividad en la que los varones y las mujeres parecen presentar diferencias de enfoque y modos de pensamiento (Folkestad, 1996), y también en cuanto a la confianza en sí mismos, con las muchachas mostrando menos confianza (Vesterlund, 2001).

Música en las escuelas

ESCUELA PRIMARIA Y SECUNDARIA

En todos los países escandinavos la música general es una asignatura obligatoria en la escuela primaria, y en algunos casos también en parte de la escuela secundaria. Hasta ahora tres estudios del currículo han iluminado diferentes aspectos de la asignatura ‘música general’. En Suecia, Sandberg (1996) estudió cómo los maestros interpretaban los objetivos de la educación musical escolar y cómo las intenciones del currículo se realizan en conjunción con las condiciones del entorno cultural y laboral de la escuela. En Noruega, Varkøy (2001, 2002) identificó y debatió varias filosofías de la música dentro de la asignatura ‘educación musical general’ según era descrita en los currículos desde 1960 hasta 1997, concluyendo que el currículo actual conceptualiza a la música como una ‘estrategia para todo’. En otro estudio noruego, Johansen

(2002) exploró la implementación del currículo de 1997, concentrándose en los elementos que ayudaban a su implementación o que conspiraban contra ella. Finalmente, Krüger (2000) se instaló en dos aulas y estudió cómo dos maestros de música realizaban su trabajo cotidiano, suplementado con un análisis de la estructura de su lenguaje verbal cuando reflexionaban sobre sus experiencias cotidianas.

Las actividades de canto y juego como partes importantes del currículo fueron abordadas por Uddén (2001). La investigadora buscaba definir un enfoque didáctico basado en el aprendizaje oral, inspirado en las teorías de Friedrich Froebel, para aplicar al preescolar y las primeras etapas de la escuela primaria.

Fink-Jensen (1997) abordó las experiencias musicales de los niños mientras escuchaban música en el aula. La investigadora estudió el 'momento de embeleso', esa situación en la que somos 'transportados fuera de algún estado acostumbrado hacia la absorción concentrada con algo'. El autoconcepto musical de los alumnos fue estudiado por Tulamo (1993).

Durante la última década la tecnología ha ingresado en las aulas, y Dyndal (2002) exploró la relación entre esta tecnología y algunos asuntos musicales, sociales y educativos. Nilsson (2002) encontró que alumnos de ocho años eran capaces de utilizar sintetizadores y programas de computación para crear música con forma y estructura. Folkestad (1996, 1998) encontró que la implementación de la tecnología musical en la escuela secundaria era capaz de cambiar no sólo *qué* se producía sino también *cómo* se producía. El investigador concluyó que los alumnos utilizaban dos enfoques compositivos principales: completaban la composición de principio a fin, luego de lo cual utilizaban el equipamiento informático para arreglar e instrumentar la composición, o bien completaban cada sección de la composición con todos los instrumentos antes de ponerse a trabajar en la próxima.

El desarrollo histórico de la música como asignatura en las escuelas primarias y secundarias noruegas desde 1945 fue abordado por Jørgensen (1982b, 2001a), como así también el desarrollo de las escuelas de música (1982b) y la formación de maestros de música (2001a).

ESCUELAS DE MÚSICA

Las escuelas de música, o escuelas municipales de música, son instituciones locales para la enseñanza instrumental destinadas a niños de entre 6 y 16 años. Cada municipalidad noruega (más de 400) debe proveer una de tales escuelas, o cooperar con otra municipalidad para ese fin, y también existen numerosas escuelas en los otros países escandinavos. Persson (2001) describe cómo las escuelas municipales de música suecas se desarrollaron en la década de 1940 a partir de las necesidades sociales y colectivas, hasta atravesar en la década de 1990 una fase de consolidación basada en valores pluralistas e individuales. Además, durante la década de 1990 la tendencia en toda Escandinavia ha sido ampliar las escuelas de música para convertirlas en 'escuelas de cultura' que incluyan también otras formas de arte.

Rostvall y West (2001) estudiaron la interacción maestro/alumno durante clases reducidas de guitarra e instrumentos de viento, y concluyeron que el maestro controlaba y definía la situación, que los intentos de los alumnos para tomar la iniciativa eran mayormente ignorados por los maestros, y que las cualidades expresivas de la ejecución no se tomaban en cuenta. La adopción de un método particular de enseñanza del piano también ha sido objeto de estudio (Vikman, 2001).

Kosonen (2001) concentró su investigación en los alumnos, explorando la motivación de estudiantes de entre 13 y 15 años para tocar el piano. Kaladjev (2000) se interesó también por la vida de los estudiantes de instrumento jóvenes, preocupándole la alta frecuencia de problemas óseomusculares entre los músicos profesionales, los maestros de música y los estudiantes. El investigador realizó pruebas electromiográficas en niños al comienzo de sus estudios

instrumentales, sugiriendo que puede pensarse en una predisposición a tener problemas, respecto de la cual es necesario tomar medidas preventivas. Otro estudio (Fjellman-Wiklund y Sundelin, 1999) dio cuenta de la alta incidencia de malestares óseomusculares y tensión psicosocial entre los profesores de una escuela de música. El autoconcepto y bienestar laboral de los profesores fue abordado por Ruismäki (1991).

COOPERACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS GENERALES Y LAS ESCUELAS DE MÚSICA

A través de los años hubo propuestas serias de sacar la enseñanza musical general de la educación primaria y secundaria (obligatorias), y dejar la enseñanza musical (por ej. instrumental y vocal) a las escuelas de música (optativas). Al mismo tiempo, en muchos sitios se desarrolló una cooperación entre ambos tipos de instituciones para fortalecer a ambas. Uno de esos esfuerzos fue estudiado por Stålhammar (1995). El investigador observó un aula de educación general donde el maestro de grado colaboraba con un maestro instrumentista de la escuela de música, en un esfuerzo por desarrollar actividades de ejecución y canto dentro del aula. Uno de los cambios que esto trajo para la enseñanza fue que los maestros cambiaron gradualmente su rol de instructores por el de supervisores.

ESCUELAS SECUNDARIAS⁶

En los países escandinavos hay varias escuelas secundarias (para jóvenes de 16 a 19 años) que ofrecen clases especiales de música. Karlsson (2002) examinó a los estudiantes que tomaban estos cursos a lo largo de Suecia, y encontró que la mayoría de ellos tenía extensos antecedentes de educación musical voluntaria. Un estudio de atribuciones reveló que el maestro, el esfuerzo y la aptitud eran factores comunes que los estudiantes utilizaban para explicar su éxito, mientras que el esfuerzo, el conocimiento previo y la estrategia de aprendizaje eran comúnmente usados para explicar los fracasos. Sin embargo, pocos estudiantes parecían ser conscientes de sus estrategias de aprendizaje.

En Escandinavia existe también un tipo especial de institución educativa para jóvenes denominada 'escuela secundaria folklórica'⁷ que ofrece cursos de un año. Vesterlund (2001) estudió la composición con computadoras entre un grupo de estudiantes de dos de estas escuelas y encontró, entre otras cosas, que los alumnos eran más creativos cuando se les pedía que compongan en un estilo dado (Chopin, blues, Bach, y jazz) que cuando eran libres de componer lo que querían.

EDUCACIÓN DE LOS MAESTROS DE MÚSICA

La educación de los maestros de música tiene lugar en las facultades de formación docente (mayormente maestros para música general en las escuelas primarias y secundarias), y, como una especialidad de los países escandinavos, en academias (mayormente maestros instrumentistas y vocales para las escuelas de música, pero también maestros para música general en las escuelas primarias y secundarias).

La educación de los maestros de música en las academias fue abordada desde varias perspectivas: Olsson (1993) analizó el desarrollo de un programa de entrenamiento de maestros en la década de 1970 en relación con la política cultural prevaleciente en esa época; Brändström y Wiklund (1995) describieron el enrolamiento para la educación de maestros de música; Laitinen (1989) estudió varios aspectos del conocimiento y las habilidades pedagógicas de los futuros maestros de música; Anttila (2000) estudió la motivación para aprender y la atmósfera emocional entre alumno y maestro durante las clases de piano en dos academias finlandesas y una rusa; Bouij

⁶ 'High schools' en el original (N. del T.).

⁷ 'folk high school' en el original (N. del T.).

(1998) siguió a una cantidad de futuros maestros de música en sus ambiciones para establecer y desarrollar identidades de roles en la profesión; y Bladh (2002) siguió a un grupo de futuros maestros de música durante diez años – desde la facultad hasta su vida como maestros de música – para estudiar las complejidades de la socialización dentro de la profesión.

Los últimos dos estudios son longitudinales, puesto que siguieron a las mismas cohortes de estudiantes por más de 10 años. Vinther (1999) estudió los programas de educación de los maestros de música en relación con la competencia requerida en las escuelas de música, concentrándose especialmente en el equilibrio entre el entrenamiento docente y el entrenamiento como ejecutantes competentes. Nielsen (2002), abordando el mismo asunto, argumenta que si deseamos fortalecer el perfil profesional del maestro de música y su competencia profesional dentro de las academias, necesitamos enfatizar la investigación y lo que él llama ‘teoría musicopedagógica’, e incorporarlas dentro de las tareas educativas.

La mayoría de los maestros de música en la educación primaria y secundaria son maestros generalistas, con más o (frecuentemente) menos entrenamiento en música adquirido en una facultad de formación docente. Dos estudios recientes se ocuparon de este asunto: Mork (2000) siguió el desarrollo de las reformas del currículo para la educación de maestros de música a través de la biografía de un destacado e influyente administrador y maestro de música, y F. V. Nielsen (2001) analizó las distintas culturas institucionales dentro de las cuales tiene lugar el entrenamiento (musical, musicológico, y pedagógico) de los maestros, sugiriendo que tales culturas deberían integrarse más estrechamente.

EDUCACIÓN MUSICAL TERCIARIA

Si comparamos con los Estados Unidos, en Europa la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la música en la educación musical terciaria ha sido bastante ignorada (Jørgensen, 2002a). Ya he mencionado la investigación sobre la formación de maestros dentro de las academias. El segundo asunto importante es la práctica instrumental, con contribuciones de Jørgensen respecto de la cantidad de tiempo de práctica (1997a, 1997b), la relación entre el comienzo temprano en un instrumento y el nivel de ejecución en el conservatorio (2001b), la relación entre la cantidad de tiempo y el nivel de ejecución (2002b), la planificación de la práctica (1997c; 1997d; 1998b; 2000a), y asuntos teóricos (1997a; 1997e); y de S.G. Nielsen acerca de las estrategias de práctica y el aprendizaje autoregulado (1997; 1998; 1999a; 1999b; 2001; 2002). El pánico escénico, que se relaciona con el asunto de la práctica, fue abordado por Arjas (2002).

El tercer asunto dentro de la educación musical terciaria es la relación entre el maestro de instrumento y el estudiante. Persson (1994, 1996) estudió la enseñanza instrumental en una universidad inglesa, y encontró lo que denominó ‘enseñanza con sentido común’, donde los maestros dominaban la relación y alentaban muy poco la iniciativa de los estudiantes. En contraste, Brändström (1998) observó cómo la autoformulación de objetivos influyó en el aprendizaje y desarrollo instrumental de los estudiantes de una academia sueca de manera positiva (para la mayoría de ellos). Hanken (2000, 2001) exploró otro ángulo de la relación maestro/alumno: la evaluación que hacían los estudiantes de la enseñanza instrumental como un medio de mejorar la calidad educativa dentro de la institución, mientras que Nerland y Hanken (2002) abordaron la construcción institucional de las relaciones maestro/alumno. En Jørgensen (2000b) se discute la responsabilidad de la institución respecto de la calidad del aprendizaje del alumno.

Estos estudios en general examinan el enfoque de maestro-aprendiz. K.N. Nielsen (1999) se refirió explícitamente a este tipo de situación educativa en un estudio donde – observando las técnicas de andamiaje utilizadas por los maestros de instrumento –enfatizó los aspectos situados del aprendizaje en una academia de música.

Nerland (2000, 2001, 2002) también estudió la relación maestro/alumno. Además de considerar la interacción entre las lecciones, la investigadora se concentra en el estudio de la enseñanza instrumental como práctica cultural. Olsson (1997) también discute el 'aprendizaje conceptual' y el 'aprendizaje dentro del marco de una tradición'. Los estudios de Hanken, Nerland, K.N. Nielsen, S.G. Nielsen, y Olsson ilustran cómo la investigación escandinava tiende a considerar a los procesos de instrucción en las academias como situados institucionalmente e influidos por la tradición.

¿Qué sucede cuando los estudiantes comienzan su vida profesional? ¿Están bien preparados por la academia para la vida profesional? Este es el cuarto asunto abordado en la educación terciaria, y resulta de gran importancia para las academias. Olseng (1995) abordó este asunto para las academias noruegas, cubriendo a estudiantes de todos los departamentos. En Suecia, Köllerström (2000) realizó un estudio similar con ex estudiantes de todos los programas de arte de la universidad de Gotemburgo. Bjøntegaard (1999) realizó dos estudios más focalizados sobre el programa de educación en piano de la academia, en relación a la situación laboral en las escuelas de música, mientras que Tønsberg (2000) observó la situación laboral de ex alumnos de un programa de educación 'rítmica', en este caso un programa dedicado a la tradición afroamericana. Estos estudios pidieron a los sujetos que evaluaran su entrenamiento académico, de lo cual resultaron sugerencias para revisar los currículos.

Jørgensen (1998a) presentó la historia de una de las academias. Forsberg (2000) estudió los departamentos de musicología de las universidades: entre varios asuntos, abordó el enrolamiento, la motivación, la planificación y composición de los cursos, y la concepción de la carrera que tenían los estudiantes en relación con la comunicación que el departamento mantenía con la sociedad circundante.

LOS EDUCADORES MUSICALES Y EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

Las biografías de educadores musicales también permitieron abordar importantes asuntos y tendencias históricas. Barkefors (1998) y Pedersen (1999, 2002) presentan la vida de dos pioneros escandinavos que en la década de 1930 trataron de introducir canciones populares y el jazz dentro del currículo general de música, mientras que Tohver (1998) describió el trabajo e influjo de un maestro de música entre los años 1907 y 1980!

Hay dos estudios que también han relacionado personas y eventos con un contexto mayor. Ahlbeck (1998) estudió el trabajo e influjo de un educador en una pequeña ciudad sueca a finales del siglo XIX, y Gustafsson (2000) exploró el desarrollo del 'campo' de la educación musical en Suecia desde 1900 hasta 1965 a través de la identificación de dos polos influyentes: el sistema escolar obligatorio y la esfera de los músicos profesionales y las instituciones musicales.

Un estudio sobre la educación musical extracurricular arrojó luz sobre el mejor tipo de modelo regulatorio para este tipo de educación musical (Heimonen, 2002).

Educación musical e investigación en educación musical

Una tendencia importante en la investigación escandinava consiste en trabajos teóricos que se plantean '¿Qué es la investigación en educación musical?' (artículos en Jørgensen y Hanken, 1995, y en varios anuarios de la Red Nórdica para la Investigación en Educación Musical), '¿Qué es la educación musical?' (Ronnefeld, 1990; F.V. Nielsen, 1994; Mättänen y Westerlund, 1999; Varkøy 2002, Westerlund 2002), y '¿Cuál es la relación entre la investigación y la práctica?' (Jørgensen, 1998c; F.V. Nielsen, 1998; Olsson, 2002). Ha habido también un vivo interés por los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación, siendo especialmente importantes durante los

últimos diez años la hermenéutica, la fenomenología, Bourdieu, Foucault y los enfoques discursivos, así como las reflexiones sobre la experiencia del investigador como investigador y escritor de textos, y también aspectos relacionados con la difusión de la investigación.

Otro tema recurrente en los debates escandinavos es la relación entre la educación musical y la psicología de la música. La investigación en psicología de la música tiene una larga tradición en Escandinavia, remontándose a los estudios de la musicalidad realizados por Mjøen (1926). Estas investigaciones han realizado varias contribuciones a cuatro asuntos principales: la musicalidad (ver la referencia arriba), la experiencia musical (Gabrielsson, 2002), la ejecución rítmica (Gabrielsson, 1999), y la expresión emocional durante la ejecución (Juslin, 2001). Además, hay estudios aislados sobre muchos otros asuntos, y también una introducción a la psicología y sociología de la música (Jensen, 1977), una reseña de la investigación en psicología de la música (Gabrielsson, 1981), una antología de la investigación sobre la práctica instrumental (Jørgensen y Lehmann, 1997) y un volumen acerca de las imágenes musicales (Godøy y Jørgensen, 2001).

Conclusión

En Escandinavia la investigación en educación musical tuvo un desarrollo sostenido y constante. Comparando con, por ejemplo, el Reino Unido, hay similitudes interesantes y diferencias aún más interesantes. La similitud se refiere a la dominancia de la investigación empírica sobre la histórica y teórica. Sin embargo, en Escandinavia las investigaciones históricas y teóricas parecen haber contribuido al campo de conocimiento de la educación musical en mayor medida que en el Reino Unido.

Aparentemente hay también una importante diferencia en la filiación institucional. Mientras en el Reino Unido la mayoría de las investigaciones en educación musical parecen realizarse en las universidades, especialmente entre psicólogos, en Escandinavia la mayoría de las investigaciones son realizadas dentro de las academias de música por educadores musicales entrenados también como investigadores. En mis comentarios introductorios me referí a que la inclusión de la investigación en la mayoría de las academias de música escandinavas había sido el principal motor de la investigación en educación musical. Esta es una observación importante, ya que en las academias de otros países europeos no se da la misma situación, donde la investigación se ha considerado (mayormente) como ajena a las academias, orientadas (fuertemente) a la enseñanza de la ejecución.

También existen diferencias significativas en cuanto a la elección de los temas. Algunos asuntos han sido abordados casi exclusivamente en el Reino Unido, o en Escandinavia. Por ejemplo, el entrenamiento de los maestros de música fue el foco de varios estudios en Escandinavia, y parece ser un campo de investigación ignorado en el Reino Unido. Por otro lado, los estudios de grupos sociales, concentrados en variables como el género, la familia, la clase social, la raza, la etnia, y la religión, han sido frecuentes en el Reino Unido, mientras que tales temas han sido ignorados en los estudios escandinavos, o en el mejor de los casos cobrado una importancia secundaria. Ambas tendencias deben entenderse como reflejos de diferentes contextos sociales y nacionales.

Hay también diferencias en la perspectiva teórica. Sin duda, en Escandinavia hay una tendencia dominante a utilizar teorías angloamericanas en educación y psicología como bases para la investigación en educación musical. Sin embargo, hay también una importante tendencia a considerar las ideas teóricas de Europa continental, especialmente de Francia y Alemania (Durkheim, Klafki, Bourdieu, Foucault, etc.).

REFERENCIAS

Las publicaciones con un resumen en inglés están marcadas (RI).

- Ahlbeck, B. (1998) 'Musikdirektör Anders Sidner: Musikundervisning och musikliv i skolstaden Härnösand 1840-1870' (Anders Sidner, Graduado de la Royal Academy of Music: La enseñanza de la música y la vida musical en Härnösand 1840-1870) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: KMH-förlaget.
- Anttila, M. (2000) 'Luokanopettajaopiskelijoiden pianonsoiten opiskelumotivaation ja soittotuntien tunneilmapiiri Joensuussa, Jyväskylä, ja Petroskoissa' (La motivación para aprender y la atmósfera emocional entre alumno y maestro durante las clases de piano en Joensuu, Jyväskylä, y Petrozavodsk) (RI), disertación doctoral, Universitas Ostiensis 58. Joensuu: Universidad de Joensuu.
- Arjas, P. (2002) *Muusikoiden esiintymisjännitys – tapaustutkimus klassisen musiikin ammattiopiskelijoiden jännittäjätyypeistä ja esiintymisvalmennuksen kurssikokemukista* (El pánico escénico en la música – un estudio de caso de los perfiles de pánico de estudiantes de música clásica y sus experiencias en un curso de entrenamiento para la actuación), *Jyväskylän Studies in the Arts* 82. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Barkefors, L. (1998) 'Musik som livsvärde – Knut Brodin 100 år' (La música como calidad de vida – Knut Brodin 100 Años) (RI), en F.V. Nielsen, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*, pp. 121-41. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Berkaak, O.A. y Ruud, E. (1994) *Sunwheels: Fortellinger om et rockeband* (Sunwheels: Cuentos de un grupo de rock). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjøntegaard, B.J. (1999) *Klaverutdanning og klaverundervisning: Fra utdanning til jobb I den kommunale musikkskolen* (Educación en piano y enseñanza del piano: De la academia a la escuela de música). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Bjørkvold, J.-R. (1982) *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål* (El canto espontáneo de los niños – nuestra lengua materna musical) (RI). Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Bladh, S. (2002) 'Musiklärare – i utbildning och yrke: En longitudinell studie av musiklärare i Sverige' (Maestros de música – en formación y en el trabajo: un estudio longitudinal de maestros de música suecos) (RI), disertación doctoral, *Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborgs universitet Nr 71*. Gotemburgo: Göteborgs universitet.
- Bouij, C. (1998) 'Swedish Music Teachers in Training and Professional Life', *International Journal of Music Education* 32: 24-31.
- Brändström, S. (1997) *Vem är musikalsisk? Interjuer med musiklärare och musiklärarutbildare. (¿Quiénes son musicales? Entrevistas con maestros de música y profesores de programas de formación de maestros de música)* (RI). *Pedagogiska publikationer från Kungliga Musikhögskolan*, Nr 3. Estocolmo: Kungliga Musikhögskolan.
- Brändström, S. (1998) 'Freedom to Learn in Music Education', en L. Reimers (ed.) *Proceedings from EAS Conference*, Stockholm 1998. pp. 5-9. Estocolmo: Kungliga Musikhögskolan.
- Brändström, S. y Wiklund, C. (1995) 'Två musikpedagogiska fält: En studie om kommunal musikskola och musiklärarutbildning' (Dos campos de la pedagogía musical: Un estudio de las escuelas municipales de música y de la formación de los maestros de música) (RI), disertación doctoral. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet.
- Dyndal, P. (2002) 'Musikk/Teknologi/Didaktikk: Om digitalisert musikkundervisning, dens diskursivitet og (selv)ironi' (Música/tecnología/didáctica: Enseñanza musical digitalizada, su naturaleza discursiva y (auto)irónica), disertación doctoral. Oslo: Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ericsson, C. (2002) 'Från guidad visning till shopping och förströdd tillägnelse. Moderniserade villkor för ungdomars musikalska lärande' (De la exhibición guiada al shopping y la asimilación preocupada. Condiciones modernizadas para el aprendizaje musical de los adolescentes) (RI), disertación doctoral, *Studies in Music and Music Education No. 4*. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Faxén, M. (1990) 'Tre spädbarns väg till musiken' (Los caminos de tres bebés hacia la música) en *Barn och musik*. pp. 39-64. Estocolmo: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet, Stockholm universitet.
- Fink-Jensen, K. (1997) 'Musikalsk stemthed – et henrykt nu!' (Talante musical – ¡un momento de embeleso! Temas y formas en las experiencias de audición de los niños en la escuela) (RI), disertación doctoral. København: Institut for Æstetiske fag og Mediepædagogik, Danmarks Lærerhøgskole.

- Fjellman-Wiklund, A. and Sundelin, G. (1999) 'Kroppen som instrument. Belastningsbesvär och psykosocial arbetsmiljö hos musiklärare' (El cuerpo como instrumento) (RI), en F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 3*, pp. 99-107. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Flodin, A. M. (1998) 'Sångskatten som socialt mine: En pedagogisk studie av en samling skolsånger' (El tesoro de las canciones como memoria social: Un estudio pedagógico de una compilación de canciones escolares) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: HLS Förlag.
- Folkestad, G. (1996) 'Computer Based Creative Music Making: Young People's Music in the Digital Age', disertación doctoral, Göteborg Studies in Educational Sciences 104. Gotemburgo: Universitetet i Göteborg.
- Folkestad, G. (1998) 'Musical Learning as Cultural Practice as Exemplified in Computer-Based Creative Music-Making', en B. Sundin, G.E. McPherson y G. Folkestad (eds.) *Children Composing. Research in Music Education 1998:1*, pp. 97-134. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Forsberg, R. (2000) 'Students' Encounter with the University Subject Musicology', en F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 4*, pp. 121-30. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Franklin, E. (1956) *Tonality as a Basis for the Study of Musical Talent*. Gotemburgo: Gumpert.
- Fredrikson, M. (1994) 'Spontaanit laulutoiminnot ja enkulturaatioprosessi' (Canto espontáneo y procesos de enculturación) (RI), disertación doctoral, Studies in the Arts No. 43. Jyväskylä: Jyväskylän universitet.
- Gabrielsson, A. (1981) 'Music Psychology - A Survey of Problems and Current Research Activities', en *Basic Musical Functions and Musical Ability. Papers given at a seminar arranged by the Royal Swedish Academy of Music, Stockholm, February 1981*, pp. 7-80. Publications issued by the Royal Swedish Academy of Music No. 32. Estocolmo: Kungliga Musikhögskolan.
- Gabrielsson, A. (1999) 'The Performance of Music', en D. Deutsch (ed.) *The Psychology of Music*, 2da. ed., pp. 501-602. San Diego, CA: Academic Press.
- Gabrielsson, A. (2002) 'Some Reflections on Links between Music Psychology and Music Education', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 13-22. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Godøy, R.I. y Jørgensen, H. (eds.) (2001) *Musical Imagery*. Rotterdam: Swets & Zeitlinger.
- Gullberg, A-K. (2002) 'Skolvägen eller garagevägen: Studier av musikalisk socialisation' (Aprendiendo o haciendo: Estudios sobre la socialización de la música) (RI), disertación doctoral. Lund: Filosofiska fakulteten, Lund tekniska universitet.
- Gustafsson, J. (2000) 'Så skal det låta: Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900-1965' (Estudios sobre la evolución del campo de la educación musical en Suecia 1900-1965) (RI), disertación doctoral, Uppsala Studies in Education 91. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hanken, I.M. (2000) 'Student Evaluation of Instrumental Teaching - A Challenge to the Teacher-Student Relationship', en S.A. O'Neill (ed.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*, pp. 30-31. Keele: Department of Psychology, Keele University.
- Hanken, I.M. (2001) 'Instrumental Students' Evaluation of Applied Teaching, en H. Fiske (ed.) *Proceedings of the Sixth International Symposium, Research Alliance of Institutions for Music Education*, Oct. 2-5, Oslo, Norway 2001, pp. 57-66. London, Canadá: University of Western Ontario.
- Heiling, G. (2000) 'Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörörkester' (Tocá bien y divértite: comunidad, coherencia grupal y desarrollo musical en una banda de metales amateur) (RI), disertación doctoral, Studies in Music and Music Education No. 1. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Heimonen, M. (2002) 'Music Education and Law: Regulation as an Instrument', disertación doctoral, Studia Musica 17. Helsinki: Academia Sibelius.
- Holgersen, S-E. (2002) 'Mening og deltagelse - iakttagelse af 1-5 årige børns deltagelse i musikundervisning' (Intención y participación - observación de las estrategias de participación de niños de entre uno y cinco años en un grupo de educación musical) (RI), disertación doctoral. København: Danmarks Pædagogiske universitet.
- Holmström, L-G. (1963) *Musicality and Prognosis. Some Factors Related to Success in School Music Situations*. Estocolmo: Norstedts.

- Hultberg, C. (2000) 'The Printed Score as a Mediator of Musical Meaning: Approaches to Music Notation in Western Tonal Tradition', disertación doctoral, Studies in Music and Music Education No 2. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Jensen, J.P. (1977) *Musikkens psykologi og sociologi* (La psicología y sociología de la música). København: Munksgaard Forlag.
- Johansen, G. (2002) 'The Challenge of Change in Music Education', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 135–47. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Johansson, K.G. (2002) *Can You Hear What They're Playing? A Study of Strategies among Ear Players in Rock Music*, disertación doctoral. Piteå: Musikhögskolan i Piteå, Luleå universitet.
- Jørgensen, H. (1982a) *Fire musikalitetsteorier* (Cuatro teorías de la musicalidad). Oslo: H. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (1982b) *Sang og musikk. Et fags utvikling i grunnskolen fra 1945 til 1980* (El canto y la música como asignaturas en el sistema escolar noruego desde 1945 a 1980). Oslo: H. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (1997a) 'Teaching/Learning Strategies in Instrumental Practice', en J.A. Taylor (ed.) *Transatlantic Roads to Music Education: World Views*, pp. 47–51. Tallahassee, FL: Center for Music Research, Florida State University.
- Jørgensen, H. (1997b) 'Time for Practising? Higher Level Students' Use of Time for Instrumental Practising', en H. Jørgensen y A.C. Lehmann (eds.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 123–39. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1997c) 'Higher Instrumental Students' Planning of Practice', en A. Gabrielsson (ed.) *Third Triennial ESCOM Conference: Proceedings*, pp. 171–6. Uppsala: Uppsala University.
- Jørgensen, H. (1997d) 'Higher Level Students' Time Perspective in Planning Instrumental and Vocal Practising: Paper, IV', International RAIME Symposium, Musichochschule Freiburg, Friburgo, Septiembre 16–21.
- Jørgensen, H. (1997e) 'Den reflekterte over: En fagdidaktisk modell for øving' (El practicante reflexivo: Una teoría didáctica de la práctica) (RI), en H. Jørgensen, F.V. Nielsen y B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997*, pp. 105–21. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1998a) 'Norges musikkhøgskole – fra tanke til realitet' (La Academia Noruega de Música – de la idea a la realidad), en E. Nesheim, B. J. Bjøntegaard, I.M. Hanken y I. Karevold (eds.) *Flerstemmige innspill. Norges Musikkhøgskole – 25 år*, pp. 5–41. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1998b) *Planlegges øving? Innhold og plan i øving ved Norges musikkhøgskole* (¿Se planea la práctica? Contenido y planificación de la práctica instrumental en la Academia Estatal Noruega de Música). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (1998c) Kan forskning formidles? (¿Es posible la difusión de la investigación?) (RI), en F.V. Nielsen, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1998*, pp. 9–17. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. (2000a) 'Practice Planning and Instrumental Achievement', *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele: Department of Psychology, Keele University.
- Jørgensen, H. (2000b) 'Student Learning in Higher Instrumental Education: Who is Responsible?', *British Journal of Music Education* 17: 67–77.
- Jørgensen, H. (2001a) 'Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000' (El canto y la música en la escuela primaria y en la formación de maestros 1945–2000), *Studia Musicologica Norwegia* 27: 103–31.
- Jørgensen, H. (2001b) 'Instrumental Learning: Is an Early Start a Key to Success?', *British Journal of Music Education* 18: 225–37.
- Jørgensen, H. (2002a) 'An Agenda for Research in and for Institutions for Higher Music Education', en H. Fiske (ed.) *Proceedings of the Sixth International Symposium, Research Alliance of Institutions for Music Education*, Oct. 2–5, Oslo, Norway 2001, pp. 19–27. London, Canadá: University of Western Ontario.
- Jørgensen, H. (2002b) 'Instrumental Performance Expertise and Amount of Practice among Instrumental Students in a Conservatoire', *Music Education Research* 4: 105–19.
- Jørgensen, H. y Hanken, I.M. (1995) *Nordisk musikkpedagogisk forskning* (Investigación nórdica en educación musical). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Jørgensen, H. y Lehmann, A.C. (eds.) (1997) *Does Practice make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.

- Juslin, P.N. (2001) 'Communicating Emotion in Music Performance: A Review and a Theoretical Framework', en P.N. Juslin y J.A. Sloboda (eds.) *Music and Emotion: Theory and Research*, pp. 309-37. Nueva York: Oxford University Press.
- Juvonen, A. (2000) "'... Johnnyllakin on univormu, heimovaatteet ja -kampaus ...'" Musiikillisen erityisorientaation polku musiikkiminän, maailmankuvan ja musiikkimaun heijastamina' ("... Johnny tiene un uniforme, ropas tribales y un peinado ..."). El desarrollo de orientaciones musicales específicas en términos de autoconcepto musical, visión del mundo, y gusto musical (RI), disertación doctoral, Jyväskylä Studies in the Arts No. 70. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Kaladjev, S. (2000) 'Ergonomi i musikutbildningen: Ergonomiska och kognitiva aspekter på instrumentalspel' (La ergonomía en la educación musical: la ergonomía y los aspectos cognitivos de la ejecución instrumental) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: KMH-förlaget.
- Karlsson, M. (2002) 'Musikelever på gymnasiets estetiska program: En studie av elevernas bakgrund, studiegång och motivation' (Los estudiantes de música en el programa estético de la escuela secundaria: Un estudio de los antecedentes de los estudiantes, curso de estudio y motivación) (RI), disertación doctoral, Studies in Music and Music Education No. 3. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Karma, K. (1983) 'Selecting Students to Music Instruction', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 75: 23-32.
- Karma, K. (1986) 'Item Difficulty Values in Measuring Components of Musical Aptitude', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 89: 18-31.
- Kosonen, E. (2001) *Mitä mieltä pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden pianonsoittajien kokemuksia musiikkiharrastuksestaan* (¿Cuál es el sentido de tocar el piano? Las experiencias de pianistas de 13 a 15 años) (RI), disertación doctoral, Jyväskylä Studies in the Arts No. 79. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Krüger, T. (2000) 'Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work', disertación doctoral. Bergen: Bergen University College Press.
- Köllerström, A. (2000) *Konstnärliga utbildningar vid Göteborgs Universitet: En uppföljning av tidigare studenters yrkesverksamhet och deras respektiva uppfattningar om sina utbildningar* (Educación en las artes en la universidad de Gotemburgo: Experiencias laborales de ex alumnos y actitudes retrospectivas respecto de su educación). Gotemburgo: Musikhögskolan.
- Laitinen, M. (1989) 'Musiikinopettajien valinnat, aineenhallinta ja opetustaito' (Requisitos de admisión, conocimiento de las asignaturas y habilidades pedagógicas de los estudiantes de educación musical) (RI), disertación doctoral, Tutkimuksia No. 73. Helsingfors: Helsingin Yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Mjøen, J.A. (1926) 'Zur psychologischen Bestimmung der Musikalität' (Una descripción psicológica de la musicalidad), *Zeitschr. für angewandte Psychologie* 27: 217-73.
- Mork, N. (2000) 'Flaggskipet: Musiklinjen ved Bergen lærerskole og Ivar Benum som pioner i norsk musikk lærerutdanning' (El buque insignia: El departamento de música en la facultad de formación docente de Bergen e Ivar Benum como un pionero de la educación de maestros de música en Noruega) (RI), en F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 4*, pp. 131-60. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Määttänen, P. y Westerlund, H. (1999) 'Tradition, Practice, and Musical Meaning: A Pragmatist Approach to Music Education', en F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 3*, pp. 33-8. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nerland, M. (2000) 'Apprenticeship, Cultural Practices and Research on Instrumental Teaching in Higher Music Education: A Theoretical Perspective', *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition*. Keele: Department of Psychology, Keele University.
- Nerland, M. (2001) 'Discourses and Practices of Instrumental Teaching', informe presentado en la *Second International Research in Music Education Conference*, Abril, University of Exeter.
- Nerland, M. (2002) 'Practices of Instrumental Teaching', en H. Fiske (ed.) *Proceedings of the Sixth International Symposium, Research Alliance of Institutions for Music Education*, Oct. 2-5, Oslo, Norway 2001, pp. 77-87. London, Canadá: University of Western Ontario.
- Nerland, M. y Hanken, I.M. (2002) 'Academies of Music as Arenas for Education: Some Reflections on the Institutional Construction of Teacher-Student Relationships', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 167-86. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F.V. (1994) *Almen Musikdidaktik* (Didáctica general de la música). København: Christian Ejlers' Forlag.

- Nielsen, F.V. (1998) 'Om relationer mellem praktisk og videnskabelig musikpædagogik: Hvordan kan forskning have betydning for musikpædagogisk praksis?' (Sobre las relaciones entre la pedagogía musical práctica y científica: ¿Cómo puede la investigación lograr una influencia significativa sobre la práctica musicopedagógica?) (RI), en F. V. Nielsen, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordisk Musikpædagogisk Forskning Arbok 1998*, pp. 19–35. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F.V. (2001) 'Musikklæreruddannelse I et integrativt relationsfelt: Innhold, struktur og oppgaver' (La educación del maestro de música dentro de un campo integrado de relaciones: Contenido, estructura, y desafíos) (RI), en F.V. Nielsen and H. Jørgensen (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 5*, pp.159–76. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, F.V. (2002) 'Research "in and for" Academies of Music as Related to the Education of Music Teachers - a Danish Perspective', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 199–214. NMH-publikasjoner 2002:2. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, K.N. (1999) 'Musical Apprenticeship: Learning at the Academy of Music as Socially Situated', disertación doctoral, Institute of Psychology Vol. 24, No. 2. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Nielsen, S.G. (1997) 'Self-regulation of Learning Strategies during Practice: A Case Study of a Church Organ Student Preparing a Musical Work for Performance', en H.Jørgensen y A.C. Lehmann (eds.) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*, pp. 109–22. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, S.G. (1998) 'Selvregulering av læringsstrategier under øving' (Estrategias de aprendizaje autoreguladas durante la práctica), disertación doctoral. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Nielsen, S.G. (1999a) 'Learning Strategies in Instrumental Music Practice', *British Journal of Music Education* 16: 275–91.
- Nielsen, S.G. (1999b) 'Regulation of Learning Strategies during Practice', *Psychology of Music* 27(2): 218–29.
- Nielsen, S.G. (2001) 'Self-regulating Learning Strategies in Instrumental Music Practice', *Music Education Research* 3: 155–67
- Nielsen, S.G. (2002) 'The Learning and Study Strategies of Norwegian Conservatoire Freshmen: A Cross-study Comparison of Reading in Academic Subjects and Instrumental Music Practice', informe presentado en la ESCOM 10th Anniversary Conference dedicada a la Creatividad Musical, Université de Liège, Bélgica, abril 5–8.
- Nilsson, B. (2002) "'Jag kan göra hundra låtar": Barns musikskapande med digitala verktyg' ("Puedo hacer cien canciones": Actividades creativas infantiles con herramientas digitales) (RI), disertación doctoral, *Studies in Music and Music Education* No. 5. Malmö: Academia de Música de Malmö, Universidad Lund.
- Olseng, K. (1995) *Den velutdannede kunstner* (El artista bien educado). Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Olsson, B. (1993) *SÄMUS - en musikutbildning i kulturpolitikens tjänst? En studie om en musikutbildning på 1970-talet* (Sämus - ¿educación musical al servicio de una política cultural? Un estudio de un programa de formación de maestros durante la década de 1970) (RI), disertación doctoral, *Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, Musikhögskolan i Göteborg* Nr 33. Gotemburgo: Musikhögskolan.
- Olsson, B. (1997) 'Högre musikutbildning och kontextuellt lärande - en diskussion om en forskningsprocess' (La educación musical superior como una cuestión de aprendizaje contextual - una discusión de un proceso de investigación) (RI), en H. Jørgensen, F.V. Nielsen y B. Olsson (eds.) *Nordisk musikpædagogisk forskning. Årbok 1997*, pp. 141–54. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Olsson, B. (2002) 'Research as a Strategy for Professionalisation', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 187–98. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Pedersen, P.K. (1999) 'Faser og temaer I Bernhard Christensens musikpædagogik' (Fases y temas en el enfoque de enseñanza musical de Bernhard Christensen) (RI), en F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 3*, pp. 109–48. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Pedersen, P.K. (2002) 'Kulturradikale spor i dansk musik og musikpædagogik' (Rastros de radicalismo cultural en la música y la educación musical danesas), en S-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år*, pp. 59–74. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Persson, R.S. (1994) 'Control before Shape - on Mastering the Clarinet: A Case Study on Commonsense Teaching', *British Journal of Music Education* 11: 223–38.
- Persson, R.S. (1996) 'Brilliant Performers as Teachers: A Case Study of Commonsense Teaching in a Conservatoire Setting', *International Journal of Music Education* 28: 25–36.

- Persson, T. (2001) 'Den kommunala musikskolans framväxt och turbulenta 90-tal' (El crecimiento de las escuelas municipales de música y la turbulenta década de 1990) (RI), disertación doctoral, Skrifter från Institutionen för musikvetenskap, Göteborg universitet Nr 68. Gotemburgo: Göteborg universitet.
- Pio, F. (2000) 'Om den historiske baggrund for den moderne diskurs om det musikalske menneske' (Sobre los antecedentes históricos del discurso moderno sobre el hombre musical) (RI), en F.V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 4*, pp. 29–53. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Pio, F. (2002) 'Det videnskabelige menneske og dets musikalske modsætninger' (El ser humano científico y sus contrastes musicales), en S-E. Holgersen, K. Fink-Jensen, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Musikpædagogiske refleksjoner*. Festskrift til Frede V. Nielsen 60 år, pp. 75–93. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Reimers, L. (1983) 'Alice Tegners barnvisor' (Las canciones infantiles de Alice Tegner), disertación doctoral. Estocolmo: Edition Reimers.
- Reimers, L. (1997) 'Barnsång och nytt källmaterial: Reflektioner kring en pedagogisk potential' (Las canciones infantiles y nuevos materiales: Pensamientos sobre un potencial educativo) (RI), en H. Jørgensen, F.V. Nielsen y B. Olsson (eds.) *Nordisk musikkpedagogisk forskning*. Arbo 1997, pp. 9–25. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ronnefeld, M. (1990) 'Det førfaglige i æstetisk dannelse' (Lo preeducativo en la educación estética), disertación doctoral. København: Danmarks lærerhøgskole.
- Rostvall, A-L. y West, T. (2001) 'Interaktion och kunskapsutveckling: En studie av frivillig musikundervisning' (Interacción y aprendizaje: Un estudio de la enseñanza de instrumentos musicales) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: KMH-förlaget.
- Ruismäki, H. (1991) 'Musiikinopettajien työtyytyväisyys, ammatillinen minäkäsitys sekä uranvalinta' (Bienestar y autoconcepto de los maestros de música) (RI), disertación doctoral, Jyväskylä Studies in the Arts No. 37. Jyväskylä: Universidad de Jyväskylä.
- Rusten, E. (2002) 'Unfolding the Theory of Bildung: Music as a Cultivating Reality in a Music-Related Life Narrative', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 85–108. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Ruud, E. (1997) *Musikk og identitet* (Música e identidad). Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T. (1999) 'Musikens dimensioner – en studie av unga musikers lärande' (Las dimensiones de la música – un estudio del aprendizaje de músicos jóvenes) (RI), disertación doctoral, Göteborg Studies in Educational Sciences No. 133. Gotemburgo: Göteborg universitet.
- Sandberg, R. (1996) 'Musikundervisningens yttre villkor och inre liv: Några variationer över ett läroplanteoretiskt tema' (Las condiciones externas y la vida interior de la educación musical: variaciones sobre un tema teórico-curricular) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm, HLS Förlag.
- Stålhammar, B. (1995) 'Samspel – Grundskola – Musikskola i samverkan: En studie av den pedagogiska och musikalska interaktionen i en klassrumssituation (Interacción – la escuela y la escuela de música en colaboración: Un estudio de la interacción pedagógica y musical en una situación áulica) (RI), disertación doctoral, Skrifter från musikvetenskapliga avdelningen, musikhögskolan i Göteborg Nr 41. Gotemburgo: Göteborg universitet.
- Sundin, B. (1963) 'Barns musikaliska skapande' (La creatividad musical en la infancia), disertación doctoral. Estocolmo: Liber.
- Sundin, B. (1997) 'Musical Creativity in Childhood – A Research Project in Retrospect', *Research Studies in Music Education* 9: 48–57.
- Thorisson, T. (2002) 'Qualitative Insights into Style Discrimination of Orchestral Music', en G. Welch y G. Folkestad (eds.) *A World of Music Education Research*, pp. 215–21. Gotemburgo: Escuela de Música y Educación Musical.
- Tohver, B. (1998) *Tanke – ton: Gottfrid Boon och hans pianoundervisning* (Pensamiento musical y sonido musical: Gottfrid Boon y su enseñanza del piano). Estocolmo: Edition Reimers.
- Tulamo, K. (1993) 'Koululaisen musiikillinen minäkäsitys, sen rakenne ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä' (El autoconcepto musical de los niños escolares), disertación doctoral, Studia Musica No. 2. Helsinki: Academia Sibelius.
- Tønsgberg, K. (2000) *Er det noen kunst å være rytmisk musiker? En undersøkelse av yrkeslivet til rytmiske musikere og musikkpedagoger som er utdannet ved musikkonservatoriet ved Høgskolen i Agder* (Una investigación de la vida profesional de ex alumnos de música rítmica en el conservatorio de Høgskolen I Agder). *Forskningsserien* Nr. 23. Kristiansand: Avdeling for kunstfag, Høgskolen i Agder.

- Uddén, B. (2001) 'Musisk pedagogik med kunskapande barn: Vad Fröbel visste om visan som tolkande medel i barndomens studiedialog' (Educación musical para niños que aprenden: Lo que dijo Froebel acerca del canto como un medio interpretativo en los diálogos de aprendizaje durante la niñez temprana) (RI), disertación doctoral. Estocolmo: KMH-förlaget.
- Varkøy, Ø. (2001) 'Musikk for alt (og alle): Om musikkens syn i norsk grunnskole' (Música para todo [y todos]: Ideas acerca de la música en la escuela obligatoria noruega), disertación doctoral. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Varkøy, Ø. (2002) 'Music - "Useful Tool" or "Useless Happiness"? Ideas about Music in Norwegian General Education', en I.M. Hanken, S.G. Nielsen y M. Nerland (eds.) *Research in and for Higher Music Education: Festschrift for Harald Jørgensen*, pp. 121-34. Oslo: Norges musikkhøgskole
- Vesterlund, L. (2001) 'Strövtåg i komponerandets landskap: Tre studier om komponerande med hjälp av dator och musikteknologi' (Excursiones en el paisaje compositivo: tres estudios de composición con computadoras y tecnología musical) (RI), disertación doctoral. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Vikman, K. (2001) 'Kuvionuottimenetelmän ulottuvuudet pianonsoiton alkuopetuksessa: Toiminta-tukimus eri kohderymillä' (Dimensiones del método de las notas/figuras en los primeros años de ejecución de piano: Investigación-acción con diferentes grupos) (RI), disertación doctoral, Research Report 177. Helsingfors: Universidad de Helsinki, Departamento de Educación.
- Vinther, O. (1999) 'Musikkonservatorierne og musikskolerne: En relationsanalyse' (Las academias musicales, las escuelas de música y sus interrelaciones) (RI), en F. V. Nielsen, S. Brändström, H. Jørgensen y B. Olsson (eds.) *Nordic Research in Music Education Yearbook Vol. 3*, pp. 39-56. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Westerlund, H. (2002) 'Bridging Experience, Action, and Culture in Music Education', disertación doctoral, *Studia Musica* No. 16. Helsinki: Academia Sibelius.

HARALD JØRGENSEN es profesor de educación en la Academia Noruega de Música en Oslo. Dentro de la educación musical y la psicología de la música, publicó libros sobre teorías de la musicalidad, la experiencia de la música, y la historia de la educación musical escolar en Noruega, y también artículos (en revistas noruegas e internacionales) sobre los mismos temas. También publicó varios artículos y presentó informes sobre perspectivas temporales y planificación de la práctica (mayormente relacionados con la práctica de estudiantes de música avanzados) y coeditó *Does Practice Make Perfect?* (Norwegian State Academy of Music, 1997) y *Musical Imagery* (Swets and Zeitlinger, 2001).

Dirección: Norges musikkhøgskole, Postboks 5190 Majorstua, 0302 Oslo, Norway.
[email: harald.jorgensen@nmh.no]

Relevamiento de la investigación en educación musical en Alemania

WILFRIED GRUHN

INSTITUTO GORDON PARA EL APRENDIZAJE MUSICAL EN LA INFANCIA TEMPRANA,
UNIVERSIDAD DE FRIBURGO

RESUMEN Este artículo presenta una reseña muy general de los caminos y tendencias de la investigación en educación musical en Alemania y sus raíces en el siglo XIX, donde se puede rastrear el comienzo de la psicología de la música empírica en la *Tonpsychologie* y la investigación sobre percepción de académicos como Helmholtz, Stumpf, Wundt, y Wellek. En este artículo se mencionan las áreas de desarrollo infantil y aprendizaje musical temprano, la adquisición de habilidades musicales, la música en la escuela y la sociedad, los estudios de género, los enfoques multiculturales y los estudios transculturales.

PALABRAS CLAVE: psicología del desarrollo, neurobiología, estudios cualitativos, estudios cuantitativos, sociología, Tonpsychologie

Así como Keith Swanwick abrió la introducción a 'Relevamiento de la investigación en educación musical en el Reino Unido' en el estilo de un cuento de hadas, yo estoy tentado de utilizar otra metáfora. Para entender la educación musical en Alemania, debe vérsela a través de dos pares de anteojos con lentes diferentes: ver a la educación musical como una forma de arte en sí, basado en la práctica musical y la formación de profesores de arte en las academias de música (universidades de música, *Musikhochschulen*), o concentrarse en la enseñanza de música como un desafío educativo y social, basado en la experiencia y el conocimiento académico y práctico mediados por las facultades de formación docente específicas (*Pädagogische* y *Wissenschaftliche Hochschulen*) o estudiados en la universidades. En la década de 1970 existía una gran brecha entre estos campamentos de educadores, que dependía de las 'lentes' que adoptaran las diferentes instituciones. Hoy en día todavía existe una brecha, pero desde ambos lados se han realizado algunos esfuerzos para zanjarla. Sin embargo, la investigación en educación musical todavía se ve afectada por esas diferencias institucionales y estructurales en los programas para el entrenamiento de maestros. Aunque las academias de música también se concentran en materias académicas, algunas de ellas han comenzado a interesarse por la investigación interdisciplinaria y educativa – especialmente en aspectos relacionados con los problemas de salud de los artistas ejecutantes (medicina musical). Sin embargo, en general los institutos de arte no proveen el mejor entorno posible para la investigación en términos de equipamiento técnico y recursos personales y financieros. Por otro lado, las academias de música podrían, y probablemente deberían, convertirse en los foros más eficientes y atractivos para todo tipo de investigaciones fundamentales en música y educación musical, ya que presentan una interfaz real donde artistas, académicos,

practicantes y educadores colaboran (aunque desafortunadamente muchas veces tales profesionales trabajan en el mismo lugar pero sin colaborar seriamente). Una tarea importante para el futuro sería activar el enorme potencial para la investigación en educación musical que se encuentra allí. Una corta reseña conteniendo ejemplos de diferentes proyectos de investigación y áreas de interés puede encontrarse en Gruhn (2003).

Reseña histórica

La investigación en música y educación musical tiene una larga tradición en Alemania, comenzando por los primeros experimentos de Hermann von Helmholtz (1863), Wilhelm Wundt (1862), Carl Stumpf (1883) y Albert Wellek (1963), referidos a la psicología de la percepción musical y el sonido musical, que prepararon el terreno para la investigación empírica en música y el desarrollo de la musicología sistemática. En la década de 1920, Leo Kestenberg, quien fue muy influyente en las reformas de la educación musical en Prusia, fue el primero en crear la idea de un Instituto para la Investigación en Educación Musical como un fundamento para la enseñanza y aprendizaje de la música (Kestenberg, 1921). Michael Alt fue uno de los primeros en realizar un estudio empírico de la audición musical de los alumnos y en crear una tipología de la percepción en educación musical (Alt, 1935).

La nueva disciplina de la pedagogía musical académica ha florecido en las universidades desde su primera aparición. Sigrid Abel-Struth fue una de las primeras personas en iniciar la investigación en educación musical y en establecer la disciplina en las universidades en la década de 1970. Tantos fueron los estudios empíricos sobre aprendizaje y percepción musical que Helga de la Motte-Haber (1975) advertía sobre el peligro del 'cientificismo' en la educación musical. Sin embargo, la investigación en educación musical se instaló en las universidades. Más aún, en 1969 Michael Alt editó una revista especial, *Forschung in der Musikerziehung* (Investigación en educación musical Vols. 1-10, 1969-73), como un suplemento a *Musik und Bildung* (Música y educación). Estos números especiales de la revista presentaban proyectos de investigación y sus resultados. Por primera vez los educadores musicales recibían una amplia reseña de proyectos en curso y podían participar de avanzadas estrategias progresivas.

Finalmente, como una consecuencia, en 1972 se estableció el *Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung* (AMPF - Grupo de trabajo para la investigación en educación musical) como una sociedad en donde educadores musicales, maestros, académicos y practicantes podían reunirse para promover e intercambiar ideas sobre investigaciones en educación musical. Desde 1980 el anuario *Musikpädagogische Forschung* funciona como las actas de las reuniones anuales de la sociedad. En esa época Sigrid Abel-Struth también inició una serie denominada *Musikpädagogik. Forschung und Lehre* (Educación musical y enseñanza) para publicar nuevos estudios de investigación sobre educación musical y abrir un foro de debate. El primer volumen presentó 'Materiales para Desarrollar la Pedagogía Musical como una Ciencia' (*Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft*, 1970). Junto con el AMPF, este fue el punto de partida para la pedagogía musical como disciplina académica basada en la investigación.

Luego de este promisorio comienzo, durante la década de 1980 hubo un ligero descenso en las actividades de investigación reconocidas internacionalmente, probablemente causado por una concepción demasiado rígida de la investigación en educación musical que se limitaba principalmente a estudios empíricos sobre preferencias musicales y percepción. Esto puede haberse debido a la situación general de la educación musical en las escuelas, pero también puede atribuirse a la dificultad de conciliar las dos 'lentes' a través de las cuales podía verse la práctica cotidiana de la educación musical. Parece que los maestros de música no sentían la necesidad de información basada en la investigación, sino que más bien buscaban apoyo social y materiales

prácticos que pudieran aplicar a la enseñanza áulica, en línea con la tendencia pragmática posmoderna. De manera que no resulta exagerado decir que la antigua, aunque todavía vigorosa, tradición de investigación en educación musical del pasado estuvo en peligro de marchitarse durante la últimas décadas.

Sin embargo, desde entonces han surgido nuevas perspectivas y se han iniciado muchos proyectos de investigación innovadores. Aunque sólo unos pocos investigadores trabajan en el campo de la investigación en educación musical, se han establecido varios institutos y centros de investigación que se concentran en diferentes aspectos. El *Institut für musikpädagogische Forschung* (Instituto para la investigación en educación musical), el *Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin* (Instituto para la fisiología y la medicina musical) en Hannover, el *Musiksoziologische Forschungsstelle* (Centro para estudios sociomusicales) en Ludwigsburg, el *Institut für Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik* (IBFF - Instituto para la investigación del talento y la promoción de músicos dotados) en Paderborn, y varios centros de investigación en institutos universitarios para la educación musical en Frankfurt, Paderborn, Halle, y academias de música en Friburgo y Würzburg, entre otros, son centros de investigación donde los estudiantes participan de una cantidad de investigaciones. Durante los últimos 15 años la implementación de programas de maestría en la universidades y la posibilidad de realizar disertaciones doctorales en las academias de música abrieron nuevas oportunidades para la investigación en educación musical. Estas actividades en curso se reflejan en el anuario *Musikpädagogische Forschungsberichte* (desde 1991), que abarca todo tipo de informes de investigación. Aparte de esta colección, en Alemania no hay ninguna revista especializada en la investigación en educación musical.

Áreas temáticas de la investigación en educación musical

La naturaleza de la investigación en educación musical garantiza que ésta se conecte profundamente con la psicología, las ciencias sociales, las neurociencias, la musicología, la historia, y la filosofía de la educación y las teorías educativas. Esto ha producido muchos enfoques multidisciplinarios, especialmente en cuanto a los aspectos psicológicos y neurobiológicos de la percepción y cognición musical. En este campo el desafío de los próximos proyectos es la colaboración dentro de equipos formados por diferentes expertos. En esta reseña nos referiremos por separado a las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la música que pertenecen genuinamente al campo de la educación musical, para diferenciarlas de otros enfoques del fenómeno musical que también pueden aplicarse a la educación musical.

Metodológicamente hubo un vuelco obvio hacia la utilización de técnicas cualitativas en las investigaciones, de la misma manera que los experimentos empíricos emplean métodos cuantitativos. Esta tendencia se observa también en otros países. En el *Musikpädagogische Forschungsberichte* los experimentos empíricos se encuentran claramente en minoría; la investigación es dominada por las descripciones, observaciones de conductas, reflexiones filosóficas o reseñas de pensamientos y escritos sobre un tema tomados de un cuerpo enorme de referencias.

Actualmente la investigación en educación musical cubre una amplia variedad de aspectos, cuestiones y métodos. Como consecuencia, la comprensión de la investigación se ha ampliado más allá del diseño experimental y los enfoques psicométricos. Esta comprensión más amplia y general de la investigación en educación musical, en combinación con el lenguaje alemán, puede explicar la brecha entre las tradiciones de investigación angloamericana y alemana, y la ignorancia mutua entre ellas. Este relevamiento de los programas internacionales de investigación pueden ayudar a

desarrollar un mejor conocimiento de los intereses particulares de cada región y favorecer un mayor intercambio de información.

DESARROLLO INFANTIL Y APRENDIZAJE MUSICAL TEMPRANO

Helmut Moog (1967) inició el trabajo básico sobre el desarrollo infantil temprano y el aprendizaje musical, el que fue continuado por Hubert Minkenberg (1991), quien observó a niños escolares y preescolares durante un extenso período y evaluó su crecimiento evolutivo. En los últimos años hubo un interés creciente por el desarrollo musical de los bebés y niños pequeños. A partir de varios estudios de investigación ahora sabemos que los bebés son aprendices poderosos ('el bebé competente' [Stone et al., 1973; Dornes, 1993]), con un alto potencial para el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades. Incluso los fetos son capaces de percibir y reconocer sonidos. Estudios pre y posnatales investigaron los primeros procesos de la percepción musical (Fassbender, 1993; Schwarzer, 1993) y el desarrollo musical (Beyer, 1994). Durante muchos años Hanuš Papoušek (1992) examinó las primeras formas de interacción no verbal entre el niño y la madre. Recientemente Stefanie Stadler Elmer (2000) - utilizando un programa de computadora desarrollado especialmente para analizar y registrar el contorno de canciones - completó un estudio del desarrollo musical de los niños con un énfasis particular sobre las vocalizaciones y la adquisición de la canción. En un estudio longitudinal, Wilfried Gruhn (2000) observó las secuencias de aprendizaje de niños pequeños (entre 2 y 4 años). El investigador, utilizando técnicas electroencefalográficas, y en colaboración con Eckart Altenmüller (1997), examinó el impacto de diferentes modos de aprendizaje y estrategias de enseñanza sobre las representaciones mentales. A través de estos estudios se dieron los primeros pasos hacia una mejor comprensión de los procesos neurobiológicos involucrados en el aprendizaje musical.

ADQUISICIÓN DE HABILIDADES MUSICALES

Percepción y cognición

La investigación empírica sobre percepción musical comenzó en la década de 1970 con un estudio paradigmático sobre la percepción de un grupo de alumnos, basado en los datos recogidos con la prueba semántico diferencial de Hofstätter (Brömse y Kötter, 1971). Acompañando el desarrollo de tecnologías nuevas y sofisticadas para investigar el procesamiento del cerebro humano, los estudios sobre la música y el cerebro se han vuelto extremadamente atractivos. Las técnicas de imágenes cerebrales (EEG, MEG, fMRI, PET) han abierto una ventana hacia nuestro activo y laborioso cerebro para investigar el impacto del aprendizaje musical sobre los patrones de activación cerebrales (Gruhn y Altenmüller, 1997) y el desarrollo de representaciones mentales (Gruhn, 1998b; Bangert y Altenmüller, 2003). Otros estudios utilizando electroencefalogramas se han concentrado en la percepción musical de los niños pequeños (Mühlhauser, 2000), en el procesamiento del tiempo y el ritmo, (Altenmüller et al., 2000; Grossbach et al., 2001), en las similitudes del procesamiento sintáctico entre el lenguaje y la música (Kölsch et al., 2001), en la asimetría lateral (Altenmüller, 1989; Hassler, 1990), o en el impacto hormonal de la conducta musical creativa (Hassler y Nieschlag, 1991). Otros enfoques han examinado el efecto cardiovascular de la audición musical (Kreutz et al., 2002) o han utilizado el movimiento sacádico de los ojos como un indicador de la velocidad mental (Gruhn et al., 2003). Estos estudios sirven como ejemplo de la amplia variedad de temas y focos de investigación adoptados. Gruhn y Rauscher (2002) presentaron una gran cantidad de documentación sobre investigaciones acerca de la neurobiología de la cognición y el aprendizaje musical.

Ejecución musical

El control motriz y los mecanismos cerebrales involucrados en la ejecución musical recibieron un interés especial (Altenmüller y Gruhn, 2002). Se investigaron la práctica y la ejecución de los músicos, poniéndose mucho énfasis en la observación del desarrollo de las habilidades instrumentales a lo largo de la vida, para lo cual se obtuvieron datos del comportamiento de expertos y amateurs (modelo de pericia, Jørgensen y Lehmann, 1997). Los enfoques biográficos examinaron las fases críticas en el curso de la instrucción musical (Grimmer, 1991) y exploraron las estructuras profundas de la enseñanza que sustentan la interacción individual en la instrucción instrumental profesional (Grimmer, en preparación). Para explorar las estrategias favorables y desfavorables en los procesos de planificación de las carreras profesionales, el mismo investigador examinó las biografías de los graduados de varias academias de música (Gembris, en preparación).

LA MÚSICA EN LAS ESCUELAS Y LA SOCIEDAD

Perspectivas históricas

Luego de un período de relativa inactividad, actualmente se ha renovado el interés por la investigación histórica. Tal interés comenzó con una reseña crítica de la educación musical durante el Tercer Reich (Segler y Abraham, 1966; Günther, 1967) y continuó con investigaciones y análisis de fuentes históricas del área de reformas en la década de 1920 (Kolland, 1979; Hammel, 1990), y con monografías de educadores prominentes (Helms, 1988; Batel, 1989; Hammel, 1993; Greuel, 1999; Kruse, 2001). Esto culminó con una reseña histórica general de la educación musical alemana durante los siglos XIX y XX, basada en las nuevas interpretaciones de los registros disponibles y los documentos de archivo preservados (Gruhn, 1993). Desde la reunificación de Alemania se han emprendido los primeros estudios sociales y pedagógicos de la educación musical en la RDA, con el objeto de arrojar luz sobre la educación musical durante la era comunista (Siedentop, 2000).

Los maestros y la enseñanza

El entrenamiento de los maestros y los métodos de enseñanza se encuentran en el centro de la investigación en educación musical. Para esto se realizaron estudios de educación musical de largo plazo en las escuelas, consistentes en observar y evaluar a niños que habían recibido lecciones extracurriculares de música, para comparar luego su desarrollo social y rendimiento académico con el resto del curso (Spychiger, 1995; Bastian, 2000). Bastian encontró efectos colaterales positivos de la práctica musical, especialmente en el comportamiento social. Otras líneas de investigación se han ocupado del desarrollo del currículo, la construcción de teorías (Niessen, en preparación), y la construcción de marcos conceptuales (Nykrin, 1978; Orgass, 1996; Wallbaum, 2000). Sin embargo, la mayoría de estos estudios son descriptivos y debaten dimensiones teóricas, siguiendo la antigua tradición germana de reflexión filosófica. Muchos otros estudios se ocupan de los aspectos metodológicos y psicológicos de áreas como la música de películas, los videoclips, la música de jazz y de rock, la música publicitaria, los aspectos biográficos de las composiciones, etc. Otras investigaciones - introduciendo nuevos paradigmas de las ciencias sociales para analizar las observaciones de lecciones de música realizadas en escuelas de diferentes tipos - han inaugurado una nueva línea de estudios comparativos sobre el profesionalismo de los maestros y los modelos de enseñanza (Kleinen, 2003).

Estudios sociales y de género

Los cambios sociales y el advenimiento y distribución de nuevos medios han promovido la indagación sobre la conducta musical y el impacto de los medios en la percepción musical y la

comunicación audiovisual de la juventud en general. En centro de investigación sociomusical (*Musiksoziologische Forschungsstelle*) de la Facultad de Formación Docente de Ludwigsburg se ha concentrado en este aspecto durante muchos años (Müller, 1998, 1999). Más recientemente, Müller y Rhein investigaron la socialización e identidad musical en relación con el género (1994–8). Otros estudios se ocupan del estatus de las carreras profesionales de los músicos mujeres en las orquestas (Klassen et al., en preparación).

EDUCACIÓN MUSICAL EN UN CONTEXTO MULTICULTURAL

Desde que Alemania se ha convertido en un centro para la inmigración, ha surgido el debate referente a cómo ampliar la educación musical a la luz del crecimiento de un contexto multicultural y multiétnico. La justificación de los enfoques transculturales de la educación musical surgió por primera vez cuando se observó la creciente población multiétnica en las escuelas. Sin embargo, estos argumentos han virado hacia una motivación más educativa para la introducción de otras culturas musicales. Se cree que experimentar culturas musicales diferentes ayudará a abrir las mentes a formas de expresión musical diferentes pero equivalentes (Gruhn, 1998a), y a diferentes estrategias de aprendizaje provenientes de tradiciones orales. Se introdujo en el currículo la percusión africana, el gamelán indonesio (javanés, balinés) y las canciones y danzas turcas, y como consecuencia se publicaron muchos materiales prácticos diferentes para la enseñanza áulica (Merkt, 1985; Schütz, 1992; Nzewi, 1997; Curth, 2002; Mack, 2002). Sin embargo, se avanzó muy poco en las investigaciones de enfoques transculturales (Kopiez et al., 1999). Para obtener un fundamento más amplio para la educación musical multicultural se necesitan todavía muchos más estudios etnomusicológicos y comparativos.

Conclusión

Esta breve reseña de la educación musical en Alemania, o en lenguaje alemán, refleja un amplio espectro de métodos y enfoques, con una predominancia de los tratamientos descriptivos y los análisis cualitativos. Se necesitan más estudios experimentales para proveer a la educación musical de información substancial sobre muchos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de la música. Por otro lado, la rica tradición de enfoques múltiples – reflexiones filosóficas, observaciones de la conducta, comparaciones interindividuales, mediciones psicométricas – debería preservarse y extenderse su multiplicidad. Las investigaciones futuras en educación musical necesitan todas las lentes disponibles para observar muchos aspectos diferentes de la enseñanza y aprendizaje de la música, particularmente la interfaz de la ejecución práctica y la educación. Si se logra, esta conexión será de gran provecho para la enseñanza y el aprendizaje en nuestro sistema educativo.

REFERENCIAS

- Alt, M. (1935) *Die Erziehung zum Musikhören: Eine Darstellung der Typen des musikalischen Genießens und Wertens beim Jugendlichen und ihrer pädagogischen Bedeutung*. Leipzig: Kistner & Siegel.
- Altenmüller, E. (1989) 'Cortical DC-potentials as Electrophysiological Correlates of Hemispheric Dominance of Higher Cognitive Functions', *International Journal of Neuroscience* 47(1–2): 1–14.
- Altenmüller, E. y Gruhn, W. (2002) 'Brain Mechanisms', en G. McPherson y R. Parncutt (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance*, pp. 63–81. Nueva York: Oxford University Press.
- Altenmüller, E., Gruhn, W. y Parlitz, D. (1997) 'Musiklernen: Pädagogische Auswirkungen neurobiologischer Grundlagenforschung', en J. Scheidegger y H. Eiholzer (eds.) *Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung*, pp. 97–109. Aarau: Nepomuk.

- Altenmüller, E., Schuppert, M., Kuck, H., Bangert, M. y Großbach, M. (2000) 'Neuronale Grundlagen der Verarbeitung musikalischer Zeitstrukturen', en K. Müller y G. Aschersleben (eds.) *Rhythmus: Ein interdisziplinäres Handbuch*, pp. 59–78. Berna: Huber.
- Bangert, M.W. y Altenmüller, E.O. (2003) 'Mapping Perception to Action in Piano Practice: A Longitudinal DC-EEG Study', *BMC Neuroscience* 2003(4): 26.
- Bastian, H.-G. (2000) *Musik(erziehung) und ihre Wirkung*. Mainz: Schott.
- Batel, G. (1989) *Leo Kestenbergr – Reformerr des Musikerziehungswesens*. Wolfenbüttel: Möselerr.
- Beyer, E. (1994) *Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit*. Hamburgo: Krämer.
- Brömse, P. y Kötter, E. (1971) *Zur Musikrezeption Jugendlicher. Eine psychometrische Untersuchung*, Musikpädagogik. Forschung und Lehre Vol. 4. Mainz: Schott.
- Curth, O. (2002) *Musik der Welt: Kolumbien*. Oldershausen: Lugert.
- Dornes, M. (1993) *Der Kompetente Säugling*. Frankfurt: Fischer.
- Fassbender, Ch. (1993) *Auditory Grouping and Segregation Processes in Infancy*. Norderstedt: Kaste Verlag.
- Gembris, H. (en preparación) *Absolventen-Projekt*, disponible en: <http://hrz.upb.de/ibff/projekte.htm>
- Greuel, Th. (1999) *Das musikpädagogische Schaffen Michael Alts*. Kassel: Bosse.
- Grimmer, F. (1991) *Wege und Umwege zur Musik: Klavierausbildung und Lebensgeschichte*. Kassel: Bärenreiter.
- Grimmer, F. (en preparación) 'Interaktion im Prozeß instrumentalen Lehrens und Lernens an Musikhochschulen in Deutschland'.
- Grossbach, M., Kuck, H., Bangert, M. y Altenmüller, E. (2001) 'Cortical Representations of Temporal Structures in Music', en R. Zatorre y I. Peretz (eds.) *The Biological Foundations of Music*, pp. 418 –19, *Annals of the New York Academy of Science* 930. Nueva York: New York Academy of Science.
- Gruhn, W. (ed.) (1998a) *Musik anderer Kulturen (Música de otras culturas)*, Hochschuldokumentationen Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg Bd. 7. Kassel: Bosse.
- Gruhn, W. (1998b) *Der Musikverständnis: Neurobiologische Grundlagen des Denkens, Hörens und Lernens*. Hildesheim: Georg Olms.
- Gruhn, W. (1993) *Geschichte der Musikerziehung: Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangunterricht der Aufklärung zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, W. (2000) 'Phases and Stages in Early Music Learning', *Music Education Research* 4(1): 51–71.
- Gruhn, W. (ed.) (2003) *Aspekte musikpädagogischer Forschung*, Hochschuldokumentationen Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg, Bd. 8. Kassel: Bosse.
- Gruhn, W. y Altenmüller, E. (1997) 'The Influence of Learning on Cortical Activation Patterns', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 133 (summer): 25–30.
- Gruhn, W. y Rauscher, F. (2002) 'The Neurobiology of Music Cognition and Learning', en R. Colwell y C. Richardson (eds.) *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, pp. 445–60. Nueva York: Oxford University Press.
- Gruhn, W., Galley, N. y Kluth, Ch. (2003) 'Do Mental Speed and Musical Abilities Interact?', en G. Avanzini, C. Faienza, D. Minciocchi, L. Lopez y M. Majno (eds.) *The Neurosciences and Music*, pp. 485–96, *Annals of The New York Academy of Science* 999. Nueva York: New York Academy of Science.
- Günther, U. (1967) *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergr-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Neuwied: Luchterhand.
- Hammel, H. (1990) *Die Schulmusik in der Weimarer Republik*. Stuttgart: Metzler.
- Hammel, H. (1993) *Eberhard Preußner*. Wolfenbüttel: Möselerr.
- Hassler, M. (1990) 'Functional Cerebral Asymmetries and Cognitive Abilities in Musicians, Painters and Controls', *Brain and Cognition* 13(1): 1–17.
- Hassler, M. y Nieschlag, E. (1991) 'Salivary Testosterone and Creative Musical Behavior in Adolescent Males and Females', *Developmental Neuropsychology* 7: 518.

- Helmholtz, H.v. (1863) *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*. Braunschweig: Vieweg.
- Helms, S. (1988) *E.J. Müller: Musikpädagogik zwischen den Weltkriegen*. Wolfenbüttel: Mösele.
- Jørgensen, H. y Lehmann, A. (eds.) (1997) *Does Practice Make Perfect? Current Theory and Research on Instrumental Music Practice*. Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Kestenbergh, L. (1921) *Musikerziehung und Musikpflege*. Leipzig: Quelle and Meyer.
- Klassen, J., Paternoga, S. y Wellmann, G. (en preparación) 'Berufsbild Orchestermusikerin/ Orchestermusiker. Eine Bestandsaufnahme'.
- Kleinen, G. (2003) 'Was einen guten Musiklehrer, eine gute Musiklehrerin ausmacht: Ein Forschungsansatz zur Professionalisierungsdebatte', en W. Gruhn (ed.) *Aspekte musikpädagogischer Forschung*, pp. 65–88, Hochschuldokumentationen Musikwissenschaft und Musikpädagogik Musikhochschule Freiburg, Bd. 8. Kassel: Bosse.
- Kolland, D. (1979) *Die Jugendmusikbewegung*. Stuttgart: Metzler.
- Kölsch S., Maess, B., Gunter, T.C. y Friederici, A.D. (2001) 'Musical Syntax is Processed in Broca's Area: An MEG Study', *Nature Neuroscience* 4(5): 540–5.
- Kopiecz, R., Langner, J. y Steinhagen, P. (1999) 'Afrikanische Trommler (Ghana) bewerten und spielen europäische Rhythmen', *Musicae Scientiae* 3(2): 139–58.
- Kreutz, G., Bongard, S. y Jussis, J.v. (2002) 'Kardiovaskuläre Wirkungen des Musikhörens. Die Bedeutung von Expertise und musikalischem Ausdruck', *Scientiae Musicae* 4(2): 257–78.
- Kruse, M. (2001) *Musikpädagogik von 1850 bis 1933 im Spannungsfeld zwischen Traditionalismus und Reformorientierung am Beispiel Georg Rolle*. Kassel: Bosse.
- Mack, D. (2002) *Musik aus Bali und Westjava*. Oldershausen: Lugert.
- Merkt, I. (1985) *Türkische Musik*. Stuttgart: Klett.
- Minckenberg, H. (1991) *Das Musikerleben von Kindern im Alter von 5–10 Jahren*. Frankfurt: Peter Lang.
- Moog, H. (1967) *Beginn und erste Entwicklung des Musikerlebens im Kindesalter*. Ratingen: Henn.
- Motte-Haber, H. de la (1975) 'Bemerkungen ueber die Wendung zum Szientismus in der Musikpaedagogik', en H. Antholz y W. Gundlach (eds.) *Musikpaedagogik heute*, pp.115–24. Duesseldorf: Schwann.
- Mühlhauser, M. (2000) 'Musikrezeption bei sieben- bis achtjährigen Kindern: eine quantitative EEG-Analyse' disertación inédita, Universidad de Friburgo (microficha).
- Müller, R. (1998) 'Neue Forschungstechnologie: Der klingende Fragebogen auf dem Multimedia-Computer', en *KlangArt Kongreß Osnabrück 1995*, pp. 249–61. Osnabrück: Universität Verlag Rasch.
- Müller, R. (1999) 'MultiMedia in der empirischen Musikrezeptionsforschung. Musikpsychologie', *Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie* 14: 163–76.
- Müller, R. y Rhein, S. (1994–98) 'Geschlechtsspezifische musikalische Sozialisation und Identität. Forschungsprojekt der PH Ludwigsburg' [<http://www.ph-ludwigsburg.de/musiksoziologie/gender.htm>]
- Niessen, A. (en preparación) 'Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Beitrag zur musikpädagogischen Grundlagenforschung'.
- Nykrin, R. (1978) *Erfahrungserschließende Musikerziehung*. Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Vol. 4. Regensburg: Bose.
- Nzewi, M. (1997) *African Music: Theoretical Content and Creative Continuum*. Oldershausen: Lugert.
- Orgass, S. (1996) *Kommunikative Musikdidaktik*, Forum Musikpädagogik Vol. 22. Augsburg: Wißner.
- Papoušek, H. (1992) *Nonverbal Vocal Communication: Comparative and Developmental Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schütz, V. (1992) *Musik in Schwarzafrika*. Oldershausen: Lugert.
- Schwarzer, G. (1993) *Entwicklung der Melodiewahrnehmung*. Heidelberg: Asanger.
- Segler, H. y Abraham, L.U. (1966) *Musik als Schulfach*. Braunschweig: Waisenhaus Verlag.
- Siedentop, S. (2000) *Musikunterricht in der DDR*, Forum Musikpädagogik 33. Augsburg: Wißner.

- Spychiger, M. (1995) *Mehr Musikunterricht an öffentlichen Schulen?* Hamburg: Kovač.
- Stadler Elmer, S. (2000) *Spiel und Nachahmung: Über die Entwicklung der elementaren musikalischen Aktivitäten*. Aarau: Nepomuk.
- Stone, J., Smith, H. y Murphy, L. (eds.) (1973) *The Competent Infant*. Nueva York: Basic Books.
- Stumpf, C. (1883) *Tonpsychologie*. Leipzig: Hirzel.
- Wallbaum, Ch. (2000) *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen*. Kassel: Bosse.
- Wellek, A. (1963) *Musikpsychologie und Musikästhetik*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft
- Wundt, W. (1862) *Theorie der Sinneswahrnehmung*. Leipzig: Engelmann.

INFORMACIÓN DISPONIBLE EN INTERNET

- Institut für Begabungsforschung und Begabtenförderung in der Musik [<http://hrz.upb.de/ibff>]
- Institut für Musikpädagogische Forschung, Hochschule für Musik und Theater Hannover [<http://musicweb.hmt-hannover.de/IfMpF>]
- Institut für Musikpädagogik, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt [<http://www.uni-frankfurt.de/fb09/musikpaed>]
- Institut für Musikpädagogik Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg [<http://www.ttz.uni-magdeburg.de/fodb/uni-halle>]
- Institut für Musikphysiologie und Musikermedizin, Hochschule für Musik und Theater Hannover [<http://plathner1.hmt-hannover.de/>]
- Musiksoziologische Forschungsstelle [<http://www.ph-ludwigsburg.de/musiksoziologie>]

WILFRIED GRUHN es Profesor Emérito de Educación Musical en la Universidad de Música (Musikhochschule) de Friburgo, Alemania. Obtuvo grados académicos en Educación Musical, Musicología, Psicología y Literatura Alemana en las universidades de Mainz y Saarbrücken (Alemania), y un doctorado en Musicología (1967). Fue profesor de Educación Musical en academias de música en Saarbrücken, Essen y Friburgo, y miembro de varias sociedades de investigación en educación musical nacionales e internacionales. Desde 1995 a 1997 fue presidente de la RAIME (Alianza de Investigación Internacional de Institutos para la Educación Musical [*International Research Alliance of Institutes for Music Education*]), y entre 2000–2004 fue miembro del Comité de Directores de la ISME. Sus áreas de investigación incluyen la historia de la educación musical, semiótica musical, teoría del aprendizaje y neurobiología del aprendizaje musical.

Dirección: University of Music Freiburg, Schwarzwaldstrasse 141, D-79102 Freiburg, Germany.
[email: w.gruhn@mh-freiburg.de]

*Relevamiento de la
investigación en educación
musical en los Estados Unidos:
una respuesta al Reino Unido*

HARRY E. PRICE

UNIVERSITY OF ALABAMA

RESUMEN La labor de investigación en los Estados Unidos es vasta, con al menos 15 revistas de investigación en educación musical y dos de musicoterapia. Esto se suma a la multitud de artículos presentados a la miríada de conferencias estatales, regionales y nacionales, incluyendo los cientos de artículos presentados en las reuniones bianuales de la Music Educators National Conference (MENC): la Asociación Nacional para la Educación Musical. Mucha de la investigación en educación musical de los Estados Unidos se realiza in situ - como por ej. en las clases de música escolares o los ensayos de ensambles de escuelas secundarias -, y examina el impacto de distintos aspectos de las estrategias de enseñanza sobre la atención, las actitudes y logros de los estudiantes, así como también el aprendizaje informal. Aunque es inusual en el Reino Unido, en los Estados Unidos es común ver trabajos de investigación que observan la dirección o administración de ensambles, o la música en las aulas. El trabajo de investigación en los Estados Unidos puede clasificarse bajo los títulos utilizados por los *Special Research Interest Groups* [Grupos de Intereses Especiales de Investigación] de la MENC: Respuesta Afectiva, Educación Musical Comunitaria y de Adultos, Creatividad, Infancia Temprana, Investigación de Género en Educación Musical, Historia, Estrategias Instruccionales, Aprendizaje y Desarrollo, Medición y Evaluación, Percepción y Cognición, Filosofía, y Ciencias Sociales. Últimamente hay también un interés creciente por la investigación de asuntos multiculturales, y un déficit de publicaciones de indagaciones filosóficas.

PALABRAS CLAVE: administración áulica, ensayos de ensambles, investigación en educación musical, ejecución musical, técnicas de enseñanza, *Vision 2020*

Permítaseme comenzar diciendo que sería presuntuoso sugerir que una sola persona pueda caracterizar el vasto cuerpo de trabajo que representa la investigación en educación musical en los Estados Unidos. Algunas de las investigaciones en educación musical pueden rastrear sus raíces en el trabajo realizado en psicología durante la primera mitad del siglo XX, incluyendo las investigaciones de Carl Seashore, quien estudió la naturaleza de las aptitudes musicales, y Paul Farnsworth, quien estudió la psicología social de la música. Sin embargo, la comunidad de investigación en educación musical es vasta, y ha visto un notable crecimiento en cantidad y calidad durante los últimos 40 años.

Un punto de referencia importante para la investigación en educación musical en los Estados Unidos es el número inaugural del *Journal of Research in Music Education* (JRME), que fue publicado

hace 50 años (1953), bajo los auspicios de la *Music Educators National Conference* (MENC) y el *Music Education Research Council* [Consejo de Investigación en Educación Musical] de la *Society for Research in Music Education* [Sociedad para la Investigación en Educación Musical]. Las instrucciones para los autores incluían la frase, ‘los editores aceptan contribuciones de naturaleza filosófica, histórica o científica que comuniquen los resultados de investigaciones pertinentes de cualquier manera a la instrucción en música’ (Britton, 1984: 240). Antes de esto, la investigación en educación musical ‘se comunicaba en distintas revistas como *Education*, el *Journal of Educational Research*, *School and Society*, *The Music Quarterly*, el *MEJ* [*Music Educators Journal*]’ (Warren, 1984: 223). Como se ve, el *MEJ* publicó investigaciones hasta 1953, de forma bastante similar a como lo hace actualmente el *British Journal of Music Education*. Allen P. Britton se desempeñó como Editor del *JRME* desde 1953 hasta 1972, luego de lo cual los editores comenzaron a cubrir períodos de seis años, manteniéndose igual el amplio espectro de la revista, con la adición de los focos y metodologías que han evolucionado a lo largo del tiempo.

Aunque la investigación en educación musical data de la primera parte del siglo XX, ésta parece haber madurado en las décadas de 1960 y 1970. El sello distintivo de la investigación en educación musical podrían ser las publicaciones de 1969, *A Guide to Research in Music Education* (Phelps, 1969) y el más especializado *Experimental Research in Music* (Madsen y Madsen, 1969). En la década de 1960 se fundaron otras cinco revistas enfocadas a la investigación en educación musical o estrechamente relacionadas con ella, incluyendo al *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (1963), el *Journal of Band Research* (1964), y el *Journal of Music Therapy* (1964). Durante la década de 1970 se sumaron algunas publicaciones, incluyendo a la *Psychology of Music*, que comenzó en 1972. Luego de este período relativamente tranquilo hubo un incremento significativo en las publicaciones de investigación en educación musical: en la década de 1980 se establecieron cinco nuevas publicaciones, y tres más en la década de 1990.

En este momento en los Estados Unidos parece haber por lo menos 15 revistas de investigación en educación musical y dos de musicoterapia, oscilando entre uno y cuatro números al año, con tiradas tan grandes como 4200 ejemplares. El volumen de trabajos producidos y publicados es tan grande que hemos visto el surgimiento de revistas especializadas que se basan en las metodologías subyacentes (por ej. *Philosophy of Music Education Review* (1993), o el *Journal of Historical Research in Music Education* (1980)). Sin embargo, la mayoría de las revistas se basan en el contenido y abarcan todas las metodologías, en parte debido a la convicción de que cualquier cuestión puede examinarse desde muchas perspectivas, todas las cuales pueden resultar esclarecedoras. Dado el tamaño y población de los Estados Unidos en comparación con el Reino Unido, debe notarse que estas revistas representan una estructura de varios niveles que abarca desde lo estatal a lo internacional. Finalmente, me apresuro a agregar que ciertamente hay otras revistas norteamericanas que se citan frecuentemente en la investigación en educación musical, como *Arts in Education*, el *Journal of Research in Singing and Applied Vocal Pedagogy*, *Music Perception*, *Perception and Psychophysics* y *Psychomusicology*.

Una fuente que puede considerarse un trabajo seminal es *Music Education Research: An Anthology from the Journal of Research in Music Education* (Price, 1998), que contiene aquellos artículos considerados más influyentes por los autores que publicaron tres o más veces en el *JRME*. Entre los trabajos citados más tempranos se encuentran algunos de Irving Lowens y Allen P. Britton (1953), Bennett Reimer (1962), Robert G. Petzold (1963), y Marilyn Pfloderer (Zimmerman) (1964), y entre los autores más representados se encuentran Clifford K. Madsen, Harry E. Price y Cornelia Yarbrough.

A partir del análisis de contenido del *JRME* realizado por Yarbrough (1984, 1996, 2002), podemos hacernos una idea del progreso de la investigación en educación musical en la revista que, muy probablemente, refleja también su desarrollo en los Estados Unidos. De los 916 artículos publicados desde 1953 hasta 1995, la proporción de artículos basados en investigaciones iniciales

de disertaciones y tesis ha declinado de casi un 50 por ciento al 28 por ciento, con un incremento acorde de las investigaciones de 20 autores mayores diferentes que han publicado tres o más artículos a lo largo del tiempo. La proporción de artículos de estos autores mayores representa el 30 por ciento de los 258 artículos publicados entre 1984 y 1995. Esto demuestra que, en los Estados Unidos, junto con la sofisticación de la investigación en educación musical se ha desarrollado una gran grupo de investigadores expertos. Los artículos publicados reflejan una diversidad de métodos de indagación – históricos, filosóficos, experimentales, descriptivos, y cualitativos –, aunque la indagación filosófica casi no está representada, y las metodologías cualitativas recién están emergiendo. La revista *Philosophy of Music Education Review* se inauguró en 1993, pero tiene un público bastante limitado. Sin embargo, actualmente una buena cantidad de las investigaciones utilizan modos múltiples de indagación, y conocimientos y habilidades multidisciplinarias, de manera que tales categorizaciones se están volviendo cada vez menos significativas.

En el más reciente sumario de artículos publicados en el *JRME* realizado por Yarbrough (1996), la autora categoriza los temas, muestras y metodologías de las investigaciones. La mayoría de las investigaciones históricas en educación musical se refieren a personas y eventos de los Estados Unidos. Las investigaciones se concentran en técnicas o enfoques de enseñanza, percepción, discriminación, preferencias, y ejecución instrumental y vocal. En sus recomendaciones para investigaciones futuras, Yarbrough debate la necesidad de más conocimientos y enfoques multidisciplinarios, la importancia de la indagación filosófica, y la ausencia de investigación sobre música aplicada. En los casos de los enfoques multidisciplinarios y la indagación filosófica, la autora enfatiza la necesidad de ampliar la comprensión de las habilidades y sus bases de conocimiento:

Los historiadores de la música necesitan de las técnicas de la antropología y una extensa exposición a las humanidades y las artes liberales; los maestros de música aplicada necesitan habilidades psicológicas y sociológicas; los educadores musicales necesitan el rigor de la metodología científica en combinación con una fuerte orientación hacia las humanidades y otras artes liberales . . . Para los filósofos de la música resultará esencial entender el progreso realizado a través de la investigación científica, empírica.

(Yarbrough, 1996: 198–9)

Aunque relativamente raros, estamos comenzando a ver algunos de estos cambios, incluyendo unos pocos estudios sobre música aplicada, algunos de los cuales son estudios de caso cualitativos de grandes pedagogos.

Los grupos más estudiados son aquellos de post secundario y los de escuela elemental, seguidos por una cantidad bastante extensa de trabajos sobre alumnos de escuela secundaria. Esta distribución probablemente es fruto de la conveniencia. Hubo también algunos trabajos sobre niños preescolares, pero los estudios sobre adultos de cualquier edad son casi inexistentes. La única excepción a esto la encontramos en el campo de la musicoterapia, en el cual están floreciendo las investigaciones con personas mayores.

En los Estados Unidos existen también numerosos sitios en donde se presentan las investigaciones, entre ellos el *Desert Skies Symposium*, *National Symposium in Music Instructional Technology*, y el *International* (anteriormente *National*) *Symposium for Research in Music Behavior*. Además, el mayor lugar para presentar investigaciones en los Estados Unidos es la reunión bienal de perfeccionamiento de la *Music Educators National Conference (MENC)*: la Asociación Nacional para la Educación Musical. En el evento del año 2002 hubo 20 sesiones de investigación, muchas de las cuales estuvieron dedicadas al trabajo de los miembros de los grupos de intereses especiales de investigación (SRIG⁸) – Respuesta Afectiva, Educación Musical Comunitaria y de Adultos, Creatividad, Infancia Temprana, Investigación de Género en Educación Musical, Historia, Estrategias Instruccionales, Aprendizaje y Desarrollo, Medición y Evaluación, Percepción y

⁸ ‘Special Research Interest Groups’: Grupos de Intereses Especiales de Investigación

Cognición, Filosofía, y Ciencias Sociales. Hubo también tres sesiones de pósters con referato – el principal lugar para presentar investigaciones – que incluyeron 155 informes de casi 200 autores y coautores diferentes. Todas las actividades de investigación de la *MENC* se realizan bajo los auspicios de la *Society for Research in Music Education* [Sociedad para la Investigación en Educación Musical], la cual también inauguró en 1988 la Senior Researcher Award. Aquellos que reciben este prestigioso premio ofrecen conferencias notables, y sus metodologías abarcan desde técnicas históricas hasta investigaciones experimentales o cualitativas, sus temas desde la estética hasta la administración áulica o las músicas multiculturales, y los sujetos abarcan desde niños pequeños hasta adultos. Hasta la fecha los premiados han sido Clifford K. Madsen, Allen P. Britton, Albert LeBlanc, James C. Carlsen, Rudolf E. Radocy, Cornelia Yarbrough, John M. Geringer, y Patricia Shehan Campbell.

La enumeración de la cantidad de disertaciones, tesis y programas sería poco significativa si no está acompañada de un extenso análisis, ya que la abrumadora cantidad impediría comprender el sentido de la multitud de estudios que se realizan en los Estados Unidos. Una rápida búsqueda electrónica en *Digital Dissertations*, utilizando las palabras claves *music* y *education*, produjo casi 2700 disertaciones. Esta búsqueda comprende desde 1895, con la mayor parte datada a partir de 1960.

A diferencia de las tradiciones de otras partes del mundo, en los Estados Unidos la educación musical no está vinculada con los conservatorios. La estructura de la escolaridad en los Estados Unidos, de carácter popular desde el siglo XX, permite un acceso considerable a los alumnos primarios, secundarios y terciarios. Es interesante destacar que el *Music Educators Journal* (USA) se inauguró en 1914, 70 años antes que el *British Journal of Music Education*. Nuevamente, el foco en los Estados Unidos es algo diferente de varios otros países. Mientras la música escolar primaria tiende a orientarse hacia la música general, con algunas experiencias corales e instrumentales disponibles para los alumnos mayores, la educación musical secundaria se concentra en los ensambles vocales, de cuerdas y de viento, y los programas de formación docente preparan a los maestros para esas tareas especializadas.

Nuevamente, a diferencia del Reino Unido y algunos otros países, en los Estados Unidos no existe un currículo nacional. Cada departamento estatal de educación y cada sistema escolar local controla el currículo. Aunque hubo simposios nacionales – como el *Tanglewood Symposium*, el Yale Seminar, y más recientemente el Vision 2020 – que han sugerido reformas para la educación musical, en la historia reciente probablemente el mayor impacto lo tuvo el desarrollo de estándares nacionales en música. Éstos estándares son nueve, y están pensados para ser aplicados a los currículos de las escuelas primarias y secundarias:

1. cantar, en soledad y con otros, un repertorio musical variado;
2. tocar en instrumentos, en soledad y con otros, un repertorio musical variado;
3. improvisar melodías, variaciones, y acompañamientos;
4. componer y arreglar música siguiendo determinadas premisas;
5. leer y escribir música;
6. escuchar, analizar y describir música;
7. evaluar música y ejecuciones musicales;
8. comprender las relaciones entre la música, las otras artes, y disciplinas fuera de las artes; y
9. comprender la música en relación con la historia y la cultura.

En los Estados Unidos se realizaron algunos trabajos sobre evaluación, pero probablemente no tantos como en el Reino Unido. Un ejemplo de esto son los esfuerzos de los *Measurement and*

Evaluation Special Research Interest Groups (SRIG) [Grupos de Interés Especial de Investigación de Medición y Evaluación] de la MENC; sin embargo, no hay una estructura de evaluación equivalente a los comités de evaluación o el sistema graduado de evaluación del Reino Unido. Es posible que la introducción de los nueve estándares nacionales y sus subsecuentes elaboraciones – puesto que ahora se han acordado algunos objetivos para los currículos de música – puedan conducir a más trabajos de evaluación.

Un aspecto de la investigación en educación musical en los Estados Unidos es que el grueso del trabajo lo hacen los miembros de la MENC, quienes son maestros o ex maestros de escuelas elementales y secundarias. Sea cual fuera la valoración – positiva o negativa – que se haga de sus antecedentes, muchos investigadores realizan lo que podría llamarse trabajo aplicado más que teórico. En realidad muchos de esos trabajos están estrechamente ligados con la enseñanza, la ejecución y las respuestas a la música. En los Estados Unidos existe un grupo de investigadores cuyo trabajo es mucho más teórico y tiende a basarse en la psicología y la neurología. Sus trabajos se encuentran casi completamente aislados de la investigación en educación musical, que de hecho investiga esas mismas áreas. Una de las líderes en esa área es Diana Deutsch, fundadora de la revista *Music Perception* y editora del compendio *Psychology of Music* (1999). Resulta interesante que, mientras los principales investigadores en educación musical de los Estados Unidos examinan y citan esos trabajos teóricos cuando es aplicable, es raro que suceda lo opuesto. Da la impresión de que en el Reino Unido y Europa hay un poco más de reciprocidad, como lo ejemplifica el trabajo de Alf Gabrielsson. Como dicen Parncutt y McPherson (2002) en la introducción a su libro *The Science and Psychology of Music Performance*, ‘los psicólogos de la música frecuentemente no citan los estudios pertinentes publicados en las principales revistas de investigación en educación musical, y obrando así se perjudican’ (p. ix). Nuevamente, aunque un aspecto distintivo de la investigación realizada en los Estados Unidos es el enfoque popular, en toda la comunidad internacional de investigación en educación musical están apareciendo más investigaciones realizadas en ambientes de enseñanza.

En los Estados Unidos muchas de las investigaciones en educación musical se realizan *in situ*, por ejemplo en las aulas de música y en los ensayos de ensambles, y examinan el impacto de diferentes aspectos de las estrategias de enseñanza sobre la atención, las actitudes y los logros de los alumnos, estudiando también el aprendizaje informal. Aunque común en los Estados Unidos, en otros países es inusual ver investigaciones que se concentren en la dirección de ensambles, las aulas de música o la administración de agrupaciones.

En el artículo central de este número de *Psychology of Music*, ‘Relevamiento de la investigación en educación musical en el Reino Unido’, Hallam y Lamont aseveran que ‘se ha prestado relativamente poca atención al rol del maestro. Hay pocos estudios que observen la interacción alumno–maestro en el aula’. En contraste, en los Estados Unidos ese tipo de trabajos son abundantes. El pionero en esa área es Clifford Madsen, quien empezó a estudiar las interacciones maestro–alumno en situaciones de educación musical en la década de 1960. Madsen fue seguido inmediatamente por un grupo de investigadores que incluía a Forsythe, Moore, y Yarbrough, generando subsecuentemente un cuerpo bibliográfico substancial.

Swanwick señala otra área de investigación en el Reino Unido que podría recibir más atención, cuando dice que ‘las investigaciones sobre el trabajo en ensamble han sido relativamente pocas’. Este asunto ha recibido una atención considerable en los Estados Unidos, siendo los principales trabajos realizados por Byo, Duke, Goolsby, Price, y Yarbrough (ver una reseña por Price y Byo, 2002). Una probable razón para esto es la prevalencia de ensambles de escuelas secundarias, de donde provenían muchos de los investigadores. En los Estados Unidos frecuentemente los futuros maestros reciben instrucción sobre técnicas de ensamble, y también es usual que los profesores de las facultades de educación tengan asignada la tarea de dirigir

ensambles, de manera que sus actividades de enseñanza y sus intereses de investigación se conectan naturalmente.

En parte debido a la fuerza de la musicoterapia, y a su inclinación por la indagación sistemática – como puede verse en los trabajos publicados en el *Journal of Music Therapy*, que tiene una de las mayores tiradas entre las revistas de investigación en música en los Estados Unidos –, hubo varios trabajos interesantes sobre aprendices con necesidades educativas especiales. Sin embargo el cuerpo bibliográfico es aún inadecuado, especialmente en vista de los cambios en el sistema escolar norteamericano que, según manda el estatuto federal, requiere que los estudiantes con necesidades educativas especiales sean ubicados en un ambiente lo menos restrictivo posible. Dos de las investigadoras líderes sobre los niños con necesidades educativas especiales son Judith A. Jellison, quien se dedica a los alumnos con discapacidades, y Alice Ann, cuyo trabajo se ha referido principalmente a la enseñanza de música a las personas sordas o con deficiencias auditivas.

Finalmente, un área de investigación promisoría que ha surgido últimamente en los Estados Unidos es el análisis de los entornos de aprendizaje informal y el impacto de los ambientes multiculturales. Un ejemplo notable de este tipo de trabajos es *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's Lives* (Campbell, 1998).

Como puede verse, la labor de investigación en educación musical en los Estados Unidos es vasta. Sin embargo, está claro que tanto en el Reino Unido como en los Estados Unidos la investigación podría beneficiarse de un mayor conocimiento y referencia recíproca, y lo mismo se aplica para las investigaciones producidas en otras partes del mundo. Parafraseando un dicho muy citado, los Estados Unidos y el Reino Unido tienen dos tradiciones de investigación en educación musical separadas por un lenguaje común. Aunque hay algunas superposiciones, existen escasas referencias entre ambas bibliografías que, aunque tiendan a tener diferentes focos, abordan en definitiva algunos de los mismos asuntos.

REFERENCIAS

- Britton, A.P. (1984) 'Founding JRME: A Personal View', *Journal of Research in Music Education* 32: 233-42.
- Campbell, P.S. (1998) *Songs in Their Heads: Music and Its Meaning in Children's Lives*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Deutsch, D. (ed.) (1999) *The Psychology of Music*, 2da. edición. San Diego, CA: Academic Press.
- Lowens, I. y Britton, A.P. (1953) 'The Easy Instructor (1798-1831): A History and Bibliography of the First Shape Note Tune Book', *Journal of Research in Music Education* 1: 30-55.
- Madsen, C.K. y Madsen, C.H. (1969) *Experimental Research in Music*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Parncutt, R. y McPherson, G.E. (eds.) (2002) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. Nueva York, NY: Oxford University.
- Petzold, R.G. (1963) 'The Development of Auditory Perception of Musical Sounds by Children in the First Six Grades', *Journal of Research in Music Education* 11: 21-43.
- Pflederer, M. (1964) 'The Responses of Children to Musical Tasks Embodying Piaget's Principle of Conservation', *Journal of Research in Music Education* 12: 251-68.
- Phelps, R.P. (1969) *A Guide to Research in Music Education*. Nueva York: Wm C. Brown.
- Price, H.E. (ed.) (1998) *Music Education Research: An Anthology from the Journal of Research in Music Education*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Price, H.E. y Byo, J.L. (2002) 'Rehearsing and Conducting', en R. Parncutt y G. E. McPherson (eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, pp. 335-51. Nueva York, NY: Oxford University.

- Reimer, B. (1962) 'Leonard Meyer's Theory of Value and Greatness in Music', *Journal of Research in Music Education* 10: 87-99.
- Warren, F.A. (1984) 'A History of the Journal of Research in Music Education, 1953-1965', *Journal of Research in Music Education* 32: 223-32. (Originalmente un capítulo de su disertación de 1966, *Dissertation Abstracts* 27: 2171-A)
- Yarbrough, C. (1984) 'A Content Analysis of the Journal of Research in Music Education, 1953-1983', *Journal of Research in Music Education* 32: 213-22.
- Yarbrough, C. (1996) "'The Future of Scholarly Inquiry in Music Education": 1996 Senior Researcher Award Acceptance Address', *Journal of Research in Music Education* 44: 190-203.
- Yarbrough, C. (2002) 'The First 50 Years of the Journal of Research in Music Education: A Content Analysis', *Journal of Research in Music Education* 50: 276-9.

El profesor HARRY E. PRICE es Director de Educación Musical en la *University of Alabama* en Tuscaloosa. Fue Editor (1994-2000) del *Journal of Research in Music Education* e integra los comités editoriales del *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Research Studies in Music Education* e *International Journal of Music Education*. Obtuvo sus grados académicos en la *Florida State University* y en la *Syracuse University*. Editó *Music Education Research: An Anthology from the Journal of Research in Music Education* y publicó más de 60 artículos de investigación, incluyendo el *Journal of Research in Music Education*, *Research Studies in Music Education*, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, *Update: Applications of Research in Music Education*, *Contributions to Music Education* y el *Journal of Band Research*. Ha presentado trabajos y participado como orador invitado tanto a nivel local como internacional, incluyendo Asia, Australia y Europa oriental y occidental.

Dirección: School of Music, University of Alabama, Tuscaloosa, AL 35487-0366, USA.

[email: hprice@bama.ua.edu]

Relevamiento de la investigación en educación musical en Australia

ROBIN S. STEVENS

DEAKIN UNIVERSITY, VICTORIA

GARY E. McPHERSON

UNIVERSITY OF NEW SOUTH WALES, SYDNEY

RESUMEN Durante los últimos 25 años la investigación en educación musical en Australia creció casi exponencialmente. Particularmente en el área de los estudios de investigación doctoral, hubo un incremento substancial del número de tesis completadas, de dos en 1977 a 72 en 2002. Además hubo un aumento en la investigación profesional realizada por los académicos universitarios, en la cantidad de becas de investigación otorgadas por el *Australian Research Council* [Consejo de Investigación Australiano] y otras agencias de financiamiento de la investigación, y en los estudios de investigación comisionados especialmente. Este artículo reseña los varios tipos de investigación que se están realizando en Australia y también aborda la difusión de los hallazgos de la investigación a través de artículos en revistas académicas nacionales e internacionales, y ponencias presentadas en conferencias locales e internacionales. Una de las conclusiones es que la educación musical australiana ha alcanzado la 'madurez' en cuanto a la calidad y cantidad de su perfil nacional de investigación.

PALABRAS CLAVE: instrucción musical, aprendizaje musical, enseñanza musical, tesis de posgrado, investigación

Introducción

Uno de los sellos de cualquier disciplina académica – tal vez el sello distintivo – es el grado en el cual se han realizado investigaciones sustantivas para distinguirla de áreas afines de interés académico. En este aspecto, la educación musical como disciplina ha emergido claramente en el siglo XIX con varios tratados que proponían teorías particulares apoyados por evidencias empíricas. Un ejemplo temprano de estas investigaciones es el educador musical del siglo XIX John Curwen quien, en su *Musical Statics* (sin fecha (c.1897)), ofreció 'un intento de mostrar los fundamentos acústicos de los acordes, disonancias, transiciones, modulaciones, y afinación utilizados por los compositores modernos' (el subtítulo del libro), que a su vez aplicó a su método Tonic Sol-fa para enseñar música coral. En la mitad del siglo XX hubo un florecimiento de la investigación en educación musical en Norteamérica, con educadores musicales – tanto docentes de música escolar realizando estudios de posgrado, como investigadores universitarios realizando

investigación como parte de sus roles profesionales – involucrados en estudios de investigación experimentales predominantemente cuantitativos.

En Australia, los primeros estudios de investigación de posgrado en educación musical fueron realizados por dos estudiantes (posgraduados) del *Bachelor of Education* en la *University of Melbourne* en 1936 y 1937, respectivamente G.R. Williamson con una tesis titulada '*Music in Schools* [La Música en las Escuelas] (Victoria)' y T.H. Coates con una titulada '*An Investigation into some Phases of Music in State Secondary Schools* [Una Investigación de Algunas Fases de la Música en las Escuelas Estatales Secundarias]'. La cantidad de estudios de investigación de posgrado creció substancialmente desde entonces, y durante las últimas dos décadas se incrementó casi exponencialmente: estimamos que la cantidad de estudios completados hacia el final de 2003 supera los 380, mientras que existen actualmente en curso alrededor de 96 (BAMER Database, Diciembre de 2003). Dada tal cantidad de investigaciones, es posible decir con cierta certeza que 'La educación musical en Australia ha alcanzado la "madurez"' (Stevens, 2000: 61).

Sin embargo, cualquier perfil de la investigación en educación musical en Australia necesita tener en cuenta las siguientes formas identificables de investigación educativa que tienen lugar en el contexto australiano. La forma más significativa en términos de cantidad es la que ya se mencionó como 'investigación de posgrado'. Ésta comprende las investigaciones realizadas para obtener un grado de magister, doctor, o alguna otra calificación – como un diploma de graduación –, las cuales son emprendidas por un estudiante de posgrado que trabaja usualmente bajo la supervisión de un único supervisor principal. Los resultados pueden comprender desde un artículo de investigación de, digamos, 20.000 palabras, tomado como requisito para obtener una licenciatura superior⁹ o como parte de un grado de magister, hasta una tesis doctoral de entre 80.000 y 100.000 palabras.

Otro tipo de investigación es la que puede denominarse 'profesional', la cual es realizada por académicos universitarios (o, antes de la introducción en Australia del 'sistema unificado de educación terciaria', por los docentes vinculados con los anteriores institutos de educación superior) como parte de su rol, además de las tareas docentes y administrativas. Algunas de las investigaciones que entran en esta categoría pueden ser en sí proyectos bastante pequeños pero, si el tema general se desarrolla a lo largo de un período de tiempo, puede darse que – a través de la acumulación de datos – representen una contribución substancial al conocimiento realizada por individuos o coinvestigadores. Otras investigaciones profesionales pueden consistir en estudios realizados por investigadores profesionales que trabajan para el *Australian Council for Education Research* [Consejo Australiano para la Investigación Educativa] u otras agencias como el *Music Board of the Australia Council for the Arts* [Comité de Música del Consejo Australiano para las Artes]^v.

Una tercer categoría de investigación – que usualmente es realizada sólo por académicos universitarios – es aquella apoyada por becas nacionales que otorgan por concurso agencias gubernamentales tales como el *Australian Research Council* (ARC) [Consejo de Investigación Australiano] o por organizaciones filantrópicas no gubernamentales como la Fundación Calouste Gulbenkian. Esta forma de investigación podría denominarse 'investigación financiada por concurso' y generalmente requiere de una detallada solicitud de apoyo a un proyecto de significación nacional. Si la beca es otorgada, el proyecto puede involucrar desde un grupo pequeño y selecto de investigadores trabajando bajo la supervisión de un Investigador Jefe – en el caso de un ARC importante o de las recientemente denominadas Becas de 'Descubrimiento' – hasta una universidad o grupo de universidades trabajando en asociación con una industria o actividad comercial (como es el caso de las becas de 'Vinculación')

⁹ 'honours degree' en el original (N. del T.).

Una última forma de investigación podría denominarse 'comisionada'. Esta forma de investigación puede estar comisionada por una agencia semigubernamental como el *Australian Council for Educational Research* [Consejo Australiano para la Investigación Educativa], por un departamento de educación nacional o estatal, u otro departamento gubernamental. Usualmente consiste en comisionar a un individuo para emprender un proyecto de investigación, o en realizar un ofrecimiento competitivo a un investigador o grupo de investigadores (tal vez en una universidad u otra institución) para que lleven a cabo el proyecto. Un proyecto típico de este tipo sería la evaluación de un currículo musical escolar u otra innovación curricular como, por ejemplo, el dictado de un programa de enseñanza instrumental a distancia.

Este artículo reseñará lo que se ha logrado a través de estas formas de investigación en educación musical en Australia, tanto en términos de áreas de interés (y el grado de avance en cada área) como de ejemplos de investigaciones australianas de educación musical que han sido publicadas internacionalmente en revistas académicas respetadas.

Investigación de posgrado

La fusión de varios institutos de educación superior y universidades a finales de la década de 1980 y principios de la de 1990 ha traído una gran cantidad de cambios a los modos de formar los maestros de música escolares – siendo el más marcado de éstos el esfuerzo concertado por establecer grados honorarios, maestrías y doctorados en educación musical. Entre mediados y fines de la década de 1990 hubo una rápida expansión del tipo de becas de investigación disponibles. Hasta fines de la década de 1980 los maestros de música en la mayor parte de Australia estaban limitados a completar sus grados de maestría o doctorado en música o educación, y había pocos académicos capaces de supervisar proyectos de investigación de posgrado especializados en educación musical. Sin embargo, ahora hay una lista saludable y creciente de programas de maestría incluyendo los grados de MEd¹⁰, Estudios de Magister en Educación (MEdSt), MMusEd¹¹, MEd (Música), MMus¹² (Educación Musical), MA¹³ (Educación Musical), Magister en Artes Creativas, MEd¹⁴ (Artes Creativas), y Magister en Educación Artística. Además, varias universidades ofrecen – además del tradicional PhD¹⁵ – grados de Doctor en Educación, y por lo menos una institución – la Charles Darwin University – ofrece un grado de Doctor en Enseñanza. El rápido desarrollo de maestrías y doctorados especializados es una indicación tangible de cómo ha florecido la investigación en educación musical y artística durante la última década.

En una reseña de las investigaciones de posgrado en educación musical realizadas durante el período que va desde 1978 hasta 1997, Stevens (2000) cita un estudio anterior de Letts (1984) que enumeró 55 tesis de educación musical completadas en el período que va desde 1936 hasta 1978. Aunque éstas estaban distribuidas en varias áreas temáticas, el mayor número de ellas se encuadraba en dos áreas de investigación – 18 (32,7%) en enseñanza musical escolar, y 11 (20,0%) en desarrollo y evaluación del currículo (Stevens 2000: 62). En comparación, los siguientes 20 años vieron una ampliación de los temas de investigación de posgrado. El área más investigada hasta 1997 inclusive fue la enseñanza instrumental, que representó el 19,1% del total acumulado en ese momento de 267 estudios de investigación completados (Stevens, 2000: 69). Luego, en orden

¹⁰ Magister en Educación (N. del T.).

¹¹ Magister en Educación Musical (N. del T.).

¹² Magister en Música (N. del T.).

¹³ Magister (N. del T.).

¹⁴ Magister en Educación (N. del T.).

¹⁵ Doctor en Filosofía (N. del T.).

descendente, las áreas más investigadas fueron: desarrollo y evaluación del currículo (10,5%), creatividad (8,2%), psicología-percepción musical (6,8%), historia/biografía de la educación musical (6,0%), musicoterapia/educación especial (5,6%), métodos de enseñanza (5,3%) y enseñanza musical escolar (5,2%), con una representación mucho menor de áreas tales como enseñanza vocal/coral, formación de maestros, apreciación musical, políticas de educación musical y medios educativos. En cuanto a los enfoques o paradigmas de investigación empleados, un análisis de los estudios completados a través de todos los niveles (grados honorarios, maestrías y doctorados) indicó que el 6,9% fueron estudios descriptivos, 13,1% experimentales, 7,5% históricos, 4,1% filosóficos, y para el resto no resultaba claro el tipo de investigación empleado (Stevens, 2000: 68).

No obstante, tal vez el hallazgo más interesante de este estudio sea el ritmo de crecimiento de los estudios de investigación completados. La siguiente tabla (adaptada de Stevens, 2000: 67) indica la cantidad acumulada de informes de investigación finalizados para el período desde 1936 hasta 2002, con el agregado de la cantidad *actual* de estudios para el año 2002.

TABLA 1 El crecimiento de los estudios en educación musical de acuerdo al grado académico, 1977–2002

Grado	Cantidad acumulativa de estudios de investigación finalizados					
	≤ 1977	≤ 1982	≤ 1987	≤ 1992	≤ 1997	≤ 2002* (proyectado)
Carreras de grado	25	25	27	28	31	33
Maestrías	21	38	65	121	200	241
Doctorados	2	3	9	15	36	72
Totales	47	66	66	164	267	346

*Esta proyección para el año 2002 (hecha en el año 2000) se basó en el supuesto de que los estudios de investigación 'en curso' ya habrían sido completados para esa fecha.

Mostrado en un gráfico de líneas, el marcado crecimiento de los estudios de investigación completados en las instituciones terciarias australianas desde 1977 hasta 2002 es todavía más notable. La cantidad total de estudios de investigación finalizados se incrementó significativamente durante ese período a la par que crecía la cantidad de grados de maestría y doctorado completados. Sin embargo, la cantidad de estudios de investigación realizados durante las carreras de grado (tesis de licenciatura u otros proyectos de investigación de grado) permaneció relativamente estable. Esto puede explicarse por el hecho de que, en muchas facultades de educación, generalmente no existe más el requerimiento de completar un grado honorario antes de ser aceptado para un curso de maestría. Posiblemente el camino más usual para los estudiantes de posgrado sea completar una carrera de grado y luego enrolarse en un curso de maestría que combine clases e investigación. Una vez que – durante su maestría – los estudiantes demostraron su capacidad para investigar a través de un informe de investigación o pequeña tesis, se les permite entonces presentarse para el doctorado.

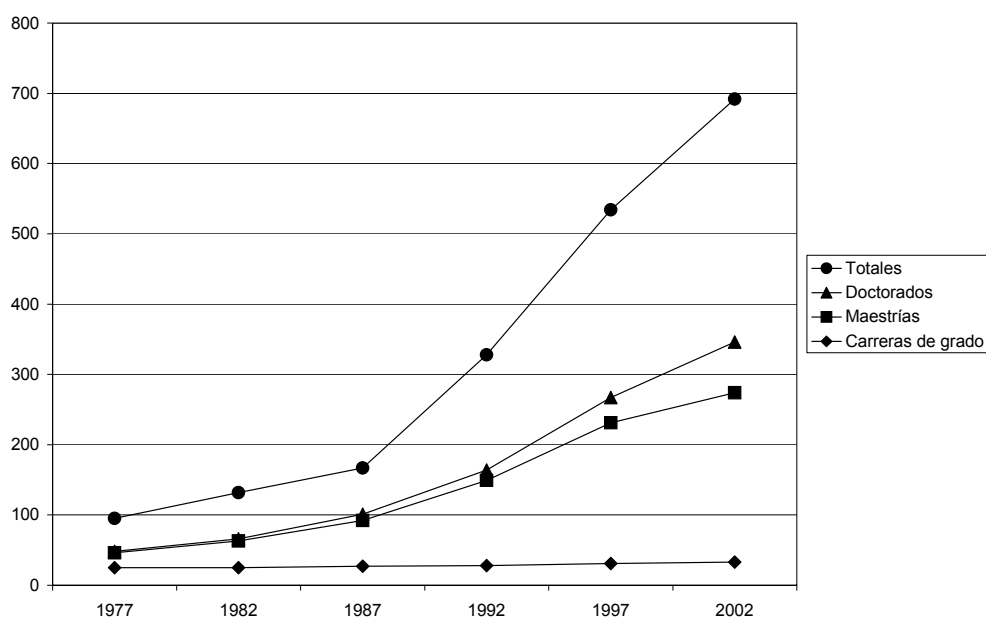


FIGURA 1 Gráfico del crecimiento de los estudios en educación musical de acuerdo al grado académico, 1977–2002.

Si la cantidad actual de estudiantes de posgrado realizando estudios de investigación ‘en curso’ resulta una indicación válida – 45 en el nivel de maestría y 51 en el de doctorado (BAMER Database, 2003) –, el área de la investigación de posgrado continuará siendo la fuente más importante de investigación en educación musical en Australia.

Investigación profesional

Como se indicó antes, la mayor parte de la investigación profesional es ahora realizada por los académicos universitarios como parte de sus deberes profesionales normales. Sin embargo, para los educadores musicales terciarios que trabajan en las ex facultades de educación superior, el cambio de una cultura puramente docente a otra que también incluye la investigación ha tomado algún tiempo para lograrse. También, los educadores musicales de las instituciones terciarias debieron ponerse a la par de sus colegas de otras disciplinas en las cuales había una tradición más fuerte de investigación profesional. Durante las décadas de 1980 y 1990, varios educadores musicales australianos líderes destacaron la necesidad de que la investigación se volviera más importante para los académicos individuales y las asociaciones profesionales. Hubo entonces llamados para que se tomaran medidas tales como: cooperación de todos los grupos de educación musical profesional para identificar y apoyar proyectos de investigación, determinación de áreas prioritarias por las asociaciones profesionales, formación de ‘células’ locales de investigación para concentrarse en áreas prioritarias de investigación y presionar a los gobiernos para que financien la investigación. Todas estas medidas fueron tomadas para incrementar la cantidad de investigaciones en la educación musical australiana (Letts, 1984, 1988; Russell-Bowie, 1989; Van Ernst, 1993, 1994).

A pesar de algunas críticas eventuales, organizaciones tales como la *Australian Society for Music Education* (ASME) [Asociación Australiana para la Educación Musical] – fundada en 1967 – y la *Australian Association for Research in Music Education* (AARME) [Asociación Australiana para la

Investigación en Educación Musical] y su antecesora, la *Association of Music Education Lecturers (AMEL)* [Asociación de Profesores de Educación Musical] (1977-95), han hecho mucho para promover la investigación. Las conferencias bianuales de la *ASME* y las conferencias anuales de la *AMEL*, ahora *AARME*, le han proporcionado a los investigadores, tanto profesionales como estudiantes de posgrado, un foro donde debatir los hallazgos de sus investigaciones en la forma de presentaciones académicas. En ambos casos también existe la posibilidad de publicar los informes de investigación en las actas de las conferencias, alcanzando así una difusión mayor entre la comunidad de educación musical^{vi}. Además, existen actualmente varias revistas académicas de educación musical que resultan medios obvios para difundir los hallazgos de las investigaciones.

La revista más antigua y consolidada de educación musical es la *Australian Journal of Music Education (AJME)*, publicada por la *Australian Society for Music Education* y fundada por el Profesor Emérito Sir Frank Callaway en 1967. Aunque primariamente una revista profesional, el *AJME* ha sido la columna vertebral para las publicaciones de artículos de investigación australianos, y a lo largo de los años ha publicado varios artículos de investigación sobre un amplio espectro de temas referidos a varios asuntos^{vii}. Especialmente la primera serie del *AJME* representó un medio importante para publicar una serie de artículos sobre un mismo tema a lo largo de varios números consecutivos. Por ejemplo, en una serie de artículos bajo el título general de '*Some Historical Backgrounds to Australian Music Education* [Algunos Antecedentes Históricos de la Educación Musical Australiana]' (*AJME* 10-14 (Abril 1972-Abril 1974)), Doreen Bridges (la primer doctora australiana en educación musical) reseñó el rol de las universidades en la investigación australianas en educación musical, y cubrió también algunos aspectos del desarrollo histórico de la música en las escuelas. Los artículos de Bridges fueron un medio valioso para llamar la atención de los lectores del *AJME* - predominantemente maestros de música activos - hacia los hallazgos de una tesis doctoral. Otro conjunto importante de artículos, denominado '*Ethnomusicology and Australian Schools* [La Etnomusicología y las Escuelas Australianas]', por Frank Murphy (*AJME* 19-22 (Octubre 1976-Abril 1978)), cubrió también un importante rol educativo para los educadores musicales que trabajaban en escuelas. El *AJME* (segunda serie) continúa cumpliendo un valioso papel al acercar a los educadores musicales artículos de investigación y otros de interés más general.

A partir de 1974 la mayoría de los números del *AJME* incluyeron una sección denominada 'Noticias de Investigación', en la cual se reseñaron (o anunciaron) las conferencias - nacionales e internacionales - que contenían informes de investigación, y también se mencionaban los estudios de investigación en educación musical que habían sido completados recientemente, incluyendo la referencia completa y los resúmenes cuando era posible. La sección de 'Noticias de Investigación' la prepara el Editor de Investigación de la revista, que fue Doreen Bridges desde 1974 hasta 1981, y Robin Stevens desde 1991.

La revista *Research Studies in Music Education (RSME)* fue iniciada en 1993 por Gary McPherson, Edward Gifford y Lawrence Lephherd, inicialmente para servir a la necesidad floreciente en Australia y Nueva Zelanda, y luego el este y sudeste asiático, de una revista con referato en la que los educadores musicales universitarios y los estudiantes de grado honorarios y de posgrado pudieran presentar los hallazgos de sus investigaciones. Para diciembre de 1995, luego de aparecidos cinco números de *RSME*, se expandió el concepto para abarcar la investigación en educación musical a nivel internacional. Entrando ahora en el undécimo año de publicación, *RSME* ha recibido el apoyo de una cantidad de investigadores en educación musical australianos e internacionales^{viii}. Entre las contribuciones australianas más importantes hay artículos basados en las disertaciones doctorales de Margaret Barrett, Jean Callaghan, Barbara van Ernst, Noela Hogg, Kathryn Marsh, Ros McMillan, Deirdre Russell-Bowie, Jane Southcott, y Nita Temmerman. La misión de *RSME* es promover las investigaciones de alta calidad empleando diversas metodologías que abarcan un amplio rango de temas dentro de la educación musical. En

verdad, un examen de los contenidos de *RSME* muestra que se publicaron artículos representando todo el abanico de metodologías de investigación y niveles de educación musical, algunos de los cuales incluyen investigaciones sobre los procesos de aprendizaje y enfoques pedagógicos para los niños de la escuela primaria y secundaria, el desarrollo de habilidades instrumentales y vocales, formas de enseñanza y aprendizaje musical no occidentales e indígenas, estudios históricos de cómo se enseñaba la música en generaciones previas, y políticas educativas y prácticas administrativas en escuelas y universidades.

La investigación profesional es ahora una actividad establecida en la educación musical australiana, y virtualmente todos los educadores musicales terciarios participan de varias actividades de investigación y desarrollo. Como el financiamiento del gobierno federal para el sector universitario se basa en parte en la cantidad de investigaciones publicadas, todavía existe el imperativo (como en otros países) de ‘publicar o perecer’, y por lo tanto los hallazgos de la investigación se publican en revistas académicas y actas de conferencias, lo cual también beneficia a la comunidad de educación musical general.

Investigación comisionada

La investigación en el campo de la educación musical recibió un gran ímpetu cuando durante la década de 1960 el *Australian Council for Educational Research* (ACER) [Consejo Australiano para la Investigación Educativa] comisionó dos proyectos que recibieron financiamiento de la Fundación Calouste Gulbenkian. El primero consistió en un relevamiento de los hallazgos de investigación y las opiniones académicas respecto de la educación musical realizado por V. Horner (del Claremont Teachers College en Perth, Western Australia). *Music Education: The Background of Research and Opinion* (1965) fue consecuentemente publicado como parte de la *ACER Research Series*, que en aquel momento sumaba 78 libros. En 1968 fue publicada la continuación – consistente en un relevamiento de toda la nación que incluyó aproximadamente 150 escuelas –, realizada por Graham Bartle, en ese momento profesor de la Escuela de Música de la *University of Melbourne* (Bartle, 1968). Los comentarios de Bartle indicaban que en ese momento la música en las escuelas primarias era fragmentaria, dependiendo de si el maestro del curso tenía o no algún interés o pericia en la música, y que aunque la música en la escuela secundaria era más aceptada, raramente se ofrecía más allá del octavo año. Las recomendaciones principales incluían sugerencias para emplear a maestros instrumentistas itinerantes en las escuelas gubernamentales, quienes – al comenzar el entrenamiento instrumental en la escuela primaria – podían ayudar a construir una base para luego desarrollar la asignatura durante la escuela secundaria.

Recientemente hubo investigaciones comisionadas por el *Department of Education, Science and Training* (DEST) [Departamento de Educación, Ciencia y Entrenamiento] del gobierno federal, por las autoridades estatales de desarrollo de currículos y evaluación (o comités de estudios, como se los llama en algunos estados), y por organizaciones de artes como el *Music Council of Australia* [Consejo de la Música de Australia]. Por ejemplo, durante 2002, DEST realizó un ofrecimiento para evaluar los programas escolares de educación artística en las escuelas australianas que comprendía dos programas específicamente musicales – el Programa Musical para Muchachos de las Northern Territory Schools (‘Boys Business’), y el Programa de Educación Musical Indígena del Northern Territory. Un estudio de investigación recientemente completado, comisionado por el Music Council of Australia, investigó las tendencias en la provisión de educación musical en las escuelas australianas (Stevens, 2003)^{ix}. Aunque están pensados para cumplir con las necesidades específicas de evaluación de las autoridades educativas, tales proyectos representan una valiosa contribución para el campo más amplio de la investigación en educación musical australiana.

Investigación financiada por concurso

Finalmente, los investigadores en educación musical australianos están logrando éxito en el campo altamente competitivo de la investigación financiada por el gobierno, mayormente como resultado de sus esfuerzos cooperativos con colegas internacionales, y también por sus esfuerzos concertados para realizar estudios sistemáticos de los que resultan típicos en otras áreas de indagación más consolidadas. La primera *Large ARC Grant* [Gran Beca ARC] fue otorgada en 1996 a Gary McPherson (University of New South Wales) para clarificar el rango de habilidades naturales y los catalizadores personales y ambientales que fomentan el desarrollo musical durante los primeros tres años de aprendizaje de un instrumento musical. A esto siguieron en el año 2000 dos becas similares para realizar investigaciones longitudinales – un proyecto de Margaret Barrett (University of Tasmania, Launceston) para investigar el pensamiento musical de los niños pequeños como usuarios de la notación, y un estudio de Gary McPherson que examinaba los catalizadores personales y ambientales que motivan a los estudiantes para continuar con su participación musical. En 2001 Kathy Marsh (Sydney Conservatorium) recibió una *Discovery Grant* [Beca de Descubrimiento] del ARC (anteriormente *Large ARC Grant* [Gran Beca ARC]) para su estudio longitudinal transcultural de las prácticas lúdicas musicales de los niños en los patios de juego escolares.

En el año 2000 estas becas fueron suplementadas por otras becas competitivas nacionales del *National Committee for University Teaching and Strategic Development* [Comité Nacional para la Enseñanza Universitaria y el Desarrollo Estratégico] otorgadas a Sam Leong (*University of Western Australia*), Neryl Jeanneret (*University of Newcastle*) y Jenny Rosevear (*University of Adelaide*), y a varias solicitudes conjuntas, como una realizada por los educadores de arte terciarios de Queensland – incluyendo a Andrew Brown, Glenda Nalder, Jude Smith, Judith McLean y Steve Dillon –, que apuntaba a construir un nuevo marco conceptual para utilizar tecnologías digitales con el objeto de lograr una mejor evaluación de las artes; y otra de Andrew Brown (*Queensland University of Technology*) y Steve Dillon (*Griffith University*), para investigar los modos de vinculación con la tecnología y el significado de la música en las colaboraciones tecnológicas.

Colaboración Internacional

Los educadores musicales australianos tienen una larga tradición de asistencia y participación en conferencias y simposios internacionales, especialmente las Conferencias Mundiales y los Seminarios de las Comisiones organizados por la *International Society for Music Education* [Sociedad Internacional para la Educación Musical] ISME. Más recientemente los investigadores en educación musical se han vuelto activos en la investigación interdisciplinaria. Un ejemplo de esto es la *Australian Music and Psychology Association* [Sociedad Australiana de Música y Psicología], que realiza seminarios periódicos en la *University of New South Wales* sobre la intersección de la música, la educación musical y la psicología; desde sus inicios en 1996, investigadores locales e internacionales han presentado trabajos sobre una diversidad de tópicos en el área de la educación musical y la psicología de la música. Las actividades recientes de este grupo han culminado con la organización de la *7th International Conference on Music Perception and Cognition* [7ma. Conferencia Internacional sobre Percepción y Cognición Musical] en Sydney durante 2002, a la cual asistieron una gran cantidad de investigadores australianos en educación musical y psicología de la música, y también investigadores extranjeros.

Otro desarrollo reciente en el cual están activamente involucrados los australianos es el *Asia-Pacific Symposium on Music Education Research* [Simposio Asia-Pacífico sobre Investigación en Educación Musical], celebrado bianualmente en los años en que no se realizan las conferencias mundiales de la ISME. La primer conferencia de este grupo fue celebrada en Corea en 1997, la

segunda en Australia (University of Tasmania, Launceston) en 1999, la tercera en Japón en 2001 y la cuarta en Hong Kong en 2003.

Actividades como éstas ayudan a desarrollar la educación musical, no solo en Australia, sino también en la región Asia-Pacífico, con la consecuencia de que la actividad de investigación en educación musical en Australia y Asia se está volviendo más amplia, con un tono más distintivo y característico que potencialmente complementará y extenderá las tradiciones de investigación norteamericana y europea, más consolidadas.

Estas oportunidades les permiten a los investigadores australianos difundir internacionalmente sus hallazgos de investigación, y realizar los tipos de contactos que acrecientan el trabajo cooperativo entre países, una característica que se está volviendo más evidente en las becas de investigación y los trabajos publicados en las revistas internacionales. Hasta la fecha todas las becas Large ARC y Discovery incluyeron colaboraciones con colegas internacionales. Estas conexiones – que proveen oportunidades para que los investigadores intercambien ideas y realicen los tipos de investigación sistemática necesarios para el fortalecimiento de la educación musical – han traído como resultado la expansión y el enriquecimiento del trabajo que se realiza en Australia.

Base de datos bibliográficos de investigación en educación musical

Tal vez el mecanismo más importante para cotejar y rastrear la investigación en educación musical es la *Bibliography of Australian Music Education Research* (BAMER) [Bibliografía de la Investigación en Educación Musical Australiana], iniciada a fines de la década de 1980 por Robin Stevens, y extendida en 1995 con la colaboración de Robin Stevens (Compilador de la BAMER y Editor de Investigación del AJME), la Sociedad Australiana para la Educación Musical, y el *Callaway International Research Centre for Music Education* (CIRCME) [Centro de Investigación Internacional Callaway para la Educación Musical]. Aunque actualmente existe un acceso en línea mantenido por el ACER para ‘búsqueda de tesis’, que está disponible como un sitio web de acceso público, éste incluye (hasta 2002) sólo 129 tesis bajo la categoría de ‘educación musical’. Parece que el registro se limita a las tesis de posgrado que se encuentran en las bibliotecas universitarias y que son consecuentemente informadas al ACER. Por otro lado, el proyecto BAMER trata de reunir los detalles de todas las investigaciones existentes, completadas o en curso, sin importar que las tesis se encuentren o no en las bibliotecas universitarias (muchos estudios de investigación más pequeños se alojan en las colecciones departamentales, o simplemente son conservados por los investigadores posgraduados y por lo tanto no son informados al ACER).

Aunque limitados a los estudios de investigación de posgrado, la cantidad total de registros en la base de datos del BAMER suma 479 – incluyendo tesis y otras formas de investigación presentadas a las universidades australianas (o sus instituciones precedentes), y también aquellas presentadas por australianos a universidades extranjeras para obtener un título de posgrado –, de las cuales:

- 383 son tesis de posgrado completadas; y
- 96 son estudios de posgrado en curso.

En 1995 el BAMER fue publicado en CD Rom por CIRCME, pero ahora, con un acceso casi universal en internet, el índice de los estudios de investigación está disponible como un sitio web^x. Con el apoyo de una red de ‘oficiales de investigación’ de la ASME, los estudios que se completan – y aquellos otros que se comienzan – se van agregando a la base de datos, y el índice del sitio web del BAMER se actualiza anualmente.

Conclusión

Bridges (1978), al plantear la pregunta: '¿por qué investigación en educación musical?', identificó claramente un imperativo para realizar investigaciones en educación musical en Australia con su afirmación:

No nos engañemos. Si seguimos enseñando [música] de la forma en que fueron enseñados nuestros padres y abuelos, encontraremos que el siglo XX nos ha dejado rezagados, aislados de la explosión del conocimiento, los avances tecnológicos y el clima cultural de los tiempos en que vivimos . . . Aquí es cuando entra en escena la investigación, ya que el objetivo de la investigación educativa es encontrar soluciones a los problemas que enfrentan los maestros . . . (p. 25)

Van Ernst – en un conjunto de recomendaciones para promover mejor la educación musical en Australia (1994) – se extendió sobre este mismo punto al proponer que los principales objetivos de los investigadores activos deben apuntar a desmitificar la investigación para los maestros de música en actividad, y a desarrollar las expectativas de los maestros por realizar investigación como parte de sus rutinas normales (p. 48). Aunque parezca idealista, la actual cultura de investigación en la educación musical australiana ha recorrido gran parte del camino en ese sentido. Si consideramos la cantidad creciente de investigaciones (tanto estudios profesionales como de posgrado), las recientes incursiones pequeñas, pero exitosas, dentro del esquema de becas competitivas nacionales del ARC, y el nuevamente pequeño pero significativo interés de las autoridades educativas por evaluar las iniciativas curriculares en educación artística (y específicamente en música), desde la perspectiva de la investigación la educación musical australiana ciertamente ha alcanzado la 'madurez'.

REFERENCIAS

- BAMER Database (2003), compilada por R.S. Stevens (Pro-Cite 5 for Windows format).
- Bartle, G. (1968) *Music in Australian Schools*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Bridges, D. (1978) 'Recent Theses on Music Education', *Australian Journal of Music Education* 22: 50.
- Coates, T.H. (1937) 'An Investigation into some Phases of Music in State Secondary Schools', tesis inédita de Bachelor of Education, University of Melbourne.
- Curwen, J. (sin fecha [c.1897]) *Musical Statics: An Attempt to Show the Bearing of the Facts of Acoustics on Chords, Discords, Transitions, Modulations and Tuning, as used by Modern Composers* (revisado por T.F. Harris). Londres: J. Curwen.
- Horner, V. (1965) *Music Education: The Background of Research and Opinion*. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Letts, W.R. (1984) 'Research in Australian Music Education – A Review and Analysis', en E. Gifford (ed.) *Proceedings of the Seventh National Conference of the Association of Music Education*, pp. 24–36. Launceston, Tasmania: AMEL.
- Letts, W.R. (1988) 'Research in Australian Music Education: A Review and Analysis', *British Journal of Music Education* 5(2): 141–56.
- Russell-Bowie, D. (1989) 'Music Education Research: Fact or Fantasy? – An Overview of Current Trends in Music Education Research', en J. Southcott (ed.) *Proceedings of the Eleventh Annual Conference of the Association of Music Education Lecturers*, pp. 68–78. Melbourne: AMEL.
- Stevens, R.S. (2000) 'Where are We Twenty Years On? A Review of Australian Music Education Research for the Period 1978–1997', *Research Studies in Music Education* 14: 61–75.
- Stevens, R.S. (2003) *National Report on 'Trends in School Music Education Provision instrumento Australia'*, Sydney: Music Council of Australia [<http://www.mca.org.au/StevensReport.htm>].
- Van Ernst, B. (1993) 'Focusing the Research Effort', en E. Gifford (ed.) *Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Association of Music Education Lecturers*, pp. 13–18. Brisbane: AMEL.
- Van Ernst, B. (1994) 'Perspectives in Music Education Research', *Research Studies in Music Education* 2: 46–8.

Williamson, G. R. (1936) 'Music in Schools (Victoria)', tesis inédita de Bachelor of Education, University of Melbourne.

ROBIN S. STEVENS es Profesor Asociado de Educación Musical en la *School of Social and Cultural Studies in Education* del *Campus Melbourne* de la *Deakin University*, Australia y es el patrocinador del *The Arts in Education Faculty Research Group*. Sus artículos aparecieron en numerosas revistas académicas, y publicó también varias monografías. Robin es miembro de los comités editoriales de *Research Studies in Music Education* y del *Asia-Pacific Journal for Arts Education*. Actualmente es presidente de la *Australian Association for Research in Music Education* [Asociación Australiana para la Investigación en Educación Musical] y compilador/editor del BAMER.
Dirección: School of Social and Cultural Studies in Education, Faculty of Education, Deakin University, 221 Burwood Highway, Burwood, VIC. 3125, Australia.
[email: rstevens@deakin.edu.au]

GARY E. Mc PHERSON es Profesor Asociado de Educación Musical en la *University of New South Wales*, en Sydney, Australia, y actualmente trabaja en el *Hong Kong Institute of Education* como Profesor de Educación Musical en el *Creative Arts Department*. Ha sido el presidente nacional de la *Australian Society for Music Education* [Sociedad Australiana para la Educación Musical] y actualmente es el presidente electo de la Sociedad Internacional para la Educación Musical. Gary es el editor de *Research Studies in Music Education*, e integra los comités editoriales de la mayoría de las revistas internacionales de educación musical con referato.
Dirección: Creative Arts Department, Hong Kong Institute of Education, 10, Lo Ping Road, Tai Po, NT, Hong Kong, China.
[email: gary@ied.edu.hk]

Relevamiento de la investigación en educación musical en Hong Kong

JANE CHEUNG

HONG KONG INSTITUTE OF EDUCATION

RESUMEN Este artículo reseña la investigación en educación musical de Hong Kong y muestra que ésta, después del cambio de soberanía en 1997, se diferencia de la de la República Popular China; en las aulas hay un énfasis en la música clásica occidental más que en la música tradicional china, existiendo una desconexión entre lo que los alumnos escuchan y cantan en la escuela, y lo que disfrutan después de la escuela; la composición es el aspecto menos enseñado de la música; y se recomienda un enfoque más centrado en el alumno, que atienda más a los intereses de los niños. Los hallazgos también muestran que las computadoras alentaron la motivación y la creatividad, a la vez que complementaron las actividades de audición y ejecución. La formación de maestros tuvo un desarrollo sostenido, a la vez que la comprensión que ellos tienen del desarrollo musical de los niños y sus maneras de pensar acerca de la música puede ayudar a que enseñen de manera más efectiva.

La reseña también sugiere que se necesitan más estudios académicos sobre los efectos de un currículo más equilibrado entre la música occidental, la música china, los modos efectivos de enseñar la música china, la enseñanza de la creatividad musical, y que incluya la integración de la tecnología y sistemas de enseñanza y aprendizaje menos rígidos para fomentar que los niños disfruten del aprendizaje musical.

PALABRAS CLAVE: Música china, creatividad, reforma educativa, tecnologías informáticas, currículo integrado, enfoque centrado en el alumno, formación de maestros, encuadre débil

Perspectivas históricas, sociales y políticas

La música apenas existía en el sistema educativo durante los cien primeros años (1841-1941) de la historia de Hong Kong (Liu, 1999). En 1870, una publicación del gobierno mencionaba que los alumnos en la escuela elemental tenían una hora de música por semana. La asignatura principal era el inglés, mientras que la música sólo era suplementaria. El contenido musical se parecía mucho al sistema inglés, con énfasis en el canto, análisis y apreciación musical, entrenamiento auditivo y canto a primera vista. Hasta la mitad del siglo XX los materiales musicales de la mayoría de las escuelas y las tres Facultades de Educación estaban tomados principalmente de las escuelas inglesas. Las escuelas que utilizaban el idioma chino como Medio de Instrucción (ChMI) también cantaban canciones inglesas, pero con subtítulos chinos. Desde 1901 hasta 1940 no se mencionan ni el aula de música ni las actividades musicales. Sin embargo, se menciona específicamente que, en 1939, 133 alumnos aprobaron el Examen de Música del *Trinity College*. Aunque las escuelas establecidas por la iglesia normalmente incluían la música en el currículo, el

currículo de las escuelas ChMI todavía se limitaba a las otras asignaturas académicas. Recién en 1935 el informe Burney sugirió que la música, la educación artística y la educación física (EF) deberían incluirse en el currículo escolar. Hasta mediados del siglo XX las escuelas religiosas ofrecían más oportunidades musicales que las gubernamentales o subsidiadas. Desde 1940 hasta 1960 el gobierno parecía poner más énfasis en el programa de Festivales Musicales Escolares y en el Examen de las *Royal Schools of Music* que en un currículo musical sistemático para las escuelas. El programa de música para las escuelas primarias fue publicado por primera vez en 1968.

A principio de la década de 1990 Hiebert (1993) realizó un pequeño relevamiento de la provisión de educación musical en Hong Kong, concentrándose en la música y las actividades musicales de las escuelas primarias y secundarias; la formación de los maestros de música y el apoyo de parte de las tres Facultades de Educación y otras instituciones; el entrenamiento musical ofrecido por la Oficina de Música y otros centros musicales privados fuera del horario escolar; y la educación musical ofrecida por la *Hong Kong University*, la *Chinese University of Hong Kong*, la *Hong Kong Baptist University* y la *Hong Kong Academy for Performing Arts*. El autor realizaba sugerencias respecto de las cualidades que debería poseer un buen maestro de música, e instaba al gobierno a preparar un documento de política educativa que abordara el asunto de las artes en la educación, con un énfasis en las oportunidades musicales de la universidades y las posibles carreras en música y en otros campos relacionados.

Lin (1999) examinó varios aspectos de la educación musical, incluyendo la provisión en la infancia temprana, y en los niveles primario, secundario y terciario, el currículo musical formal, las actividades musicales extracurriculares, las calificaciones de los maestros y su perfeccionamiento en servicio, los recursos disponibles, la garantía de calidad y los exámenes públicos. Los padres estaban ansiosos por que sus hijos aprendieran un instrumento, o integraran un coro. Por ejemplo, en 1990 más de 35.000 estudiantes rindieron los exámenes del *Associated Board of the Royal Schools of Music (ABRSM)* (Hiebert, 1993). Sin embargo, los padres se mostraban reacios a que sus hijos siguieran aprendiendo un instrumento debido a la gran carga de trabajo escolar que debían soportar una vez que ingresaban al último ciclo de la escuela primaria o al primero de la secundaria. Esto reflejaba la presión de los exámenes, y el bajo estatus de las artes dentro de las escuelas y en la sociedad en general, lo que hacía difícil promover la música en el contexto escolar. Las lecciones de música generalmente se reducían o eliminaban completamente del último ciclo de la escuela secundaria. Lin (1999) recomendó una provisión de música adecuada en la educación básica y en el nivel terciario.

Brand y Ho (1999) examinaron el cambio de soberanía de Hong Kong – del Reino Unido a la República Popular China (RPC) – en 1997, investigando los efectos de la lealtad a la madre patria versus la música china, y cómo funcionaba el arreglo de ‘un país, dos sistemas’. Los investigadores mostraron que la RPC había respetado la filosofía de ‘un país, dos sistemas’, según lo demostraban las diferencias entre los materiales de canto de la RPC y la nueva Región Administrativa Especial de Hong Kong (RAEHK). Aunque en los cancioneros de Hong Kong no se podía apreciar un contenido revolucionario o comunista, tampoco podían encontrarse contenidos referentes a ideas democráticas o libertad política. Sin embargo, hubo esfuerzos renovados para alentar que los escolares aprendieran música china. La inclusión del himno nacional chino fue un cambio importante, y fomentó que los alumnos se vieran a ellos mismos como ciudadanos de la RAEHK bajo soberanía china.

Ho (1999) también analizó la educación cívica en la educación musical secundaria de Hong Kong desde 1980 hasta 1990 mediante un cuestionario administrado a los docentes. Los hallazgos mostraron que, aunque el canto del himno nacional chino era visto como un vehículo para cultivar los valores políticos y cívicos, y un indicador de la transición sociopolítica, esto no indicaba que los maestros de música habían desarrollado esos valores sociales y políticos en su enseñanza. Más aún, resultaba evidente la diferencia substancial entre los sistemas educativos de la RPC y la

RAEHK. La RPC no aplicaba ningún reglamento para imponer en la RAEHK las canciones políticas chinas, indicando que la RPC mantenía su promesa de 'un alto grado de autonomía' basada en 'un país, dos sistemas' (*Joint Publishing [HK] Co. Ltd*, 1991).

Currículo musical formal e informal

Como Hong Kong fue una colonia británica por más de 150 años, resulta lógico que en la era colonial la estructura y currículo de su sistema educativo se pareciera al de Inglaterra (Yeh, 1997). Se enfatizaban los lenguajes y la matemática, mientras que a las asignaturas culturales sólo se les destinaba una pequeña porción de tiempo, con menos de un 30% de las escuelas ofreciendo música en el último ciclo de la escuela secundaria. La música escolar se concentraba en la música clásica occidental, mientras que la música clásica china y la música popular local se dejaban de lado en el currículo (Ho, 1997). Como los maestros tenían un conocimiento inadecuado de la enseñanza de la música china, enfatizaban en sus clases la música clásica occidental, que lamentablemente no era la música que los estudiantes experimentaban y disfrutaban en sus vidas reales fuera de la escuela (Leung, 1997). Se ha sugerido que esta desconexión explica por qué los estudiantes consideraban que la música en la escuela podía suprimirse (Yeh, 1997). El hecho de que la música se consideraba un asignatura general - más que una para rendir examen - se reflejaba en la pequeña cantidad de estudiantes que rendían los exámenes de música públicos del *Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE)* y del *Hong Kong Advanced Level Examination (HKALE)*. Sin embargo, Fung (1997) observó una tendencia creciente a incluir más contenido musical chino en el programa del HKCEE y el HKALE hasta 1989, cuando la proporción de la música china se volvió más constante. Aunque la música china se consideraba el producto de una tierra bárbara (Yu-Wu y Ng, 2000), los cambios constitucionales de 1997 crearon la oportunidad de incluir música multicultural con más énfasis en la música china (Yeh, 1997).

Un análisis de los dos primeros programas de música para la escuela primaria, 1968 y 1976 (Yu-Wu y Ng, 2000), mostraron que aunque en el programa de 1968 existía un balance entre el conocimiento musical y la experiencia práctica, sólo se utilizaban unas pocas canciones chinas. El programa de 1976 tenía en cuenta el interés y placer de los niños con la música, su sensibilidad estética, la autoexpresión, el uso diario de la música y la integración con otras áreas. El programa de 1968 se centraba más en el maestro, mientras que el de 1976 lo hacía más en el niño; pero ambos carecían de indicaciones claras respecto de cómo evaluar los resultados de la enseñanza y el aprendizaje. A través del análisis del programa de música para la escuela primaria de 1987 (*Curriculum Development Committee*, 1987) y el manual para los maestros, Leung (2000) afirmó que la educación musical primaria apuntaba a que los niños obtuvieran placer a través de varias experiencias musicales, acompañadas por conocimiento y habilidades musicales, con el objetivo último de lograr un desarrollo en el campo moral, físico, intelectual, estético y social. A partir de la premisa de que los libros de texto generalmente indican los contenidos, los materiales y los procedimientos pedagógicos del currículo, Yip y Lai (2000) realizaron un análisis de contenido de cuatro series de libros de texto primarios, concluyendo que el canto como actividad de ejecución y la descripción de la música recibían el énfasis mayor, mientras que la creación de música era el tema menos mencionado. Como a menudo se utilizaban canciones extranjeras con texto chino, se recomendaba que se tuviera en cuenta el patrimonio cultural. Esto recuerda la necesidad de incluir más música china en el currículo, como anteriormente sugirieron Ho, Yeh, Yu-Wu y Ng.

So (1999) comparó la educación primaria en Hong Kong y Xiamen, China, a través de entrevistas con los maestros, observaciones de clases y revisiones de documentos. El investigador encontró que Hong Kong tenía un programa ambicioso y bastante teórico, mientras que el de Xiamen tenía solo lineamientos curriculares generales con un fuerte énfasis en las destrezas

técnicas. Hong Kong había adoptado un enfoque generalista, otorgándole más flexibilidad a los maestros respecto del diseño y las estrategias pedagógicas de las clases, mientras que China había adoptado el enfoque especializado con libros de texto centralizados, manuales y materiales de apoyo para los maestros. Los autores también recomendaban la comparación de la música china y la occidental en el contexto chino.

El programa de música en la escuela secundaria (*Curriculum Development Committee, 1983*) estuvo bajo la mira durante el reciente debate sobre la reforma educativa en Hong Kong. Por ejemplo, tanto Wong-Yuen (2000) como Yu-Wu y Leung (2000, 2001) revelaron que se había puesto mucho énfasis sobre el canto, mientras que la creación de música se había ignorado; el documento oficial estaba académicamente orientado, enfatizando la lectura de música. Leung (1997) argumentó que los planificadores del currículo no le habían dado a las actividades creativas el mismo énfasis que recibían en el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia, y que los maestros de música sólo se concentraban en la transmisión de conocimientos musicales y la adquisición de destrezas. Wong (2002) cuestionó la limitada cantidad de actividades centrales sugeridas para que los niños hicieran música, y la falta de lineamientos para enseñar música china. Yu-Wu y Leung (2001) señalaron la necesidad de incluir actividades extracurriculares como parte del currículo, para incrementar la creatividad de los niños y promover más oportunidades para aprender y tocar. Los autores también afirmaron que la diversidad cultural y la tradición musical china necesitaban más énfasis. Aunque los programas pretendían ofrecer un currículo balanceado que incorporara la ejecución, la audición, la creación y el desarrollo estético de los niños, el contenido musical real era determinado por los maestros de música, quienes debían considerar sus propios fuertes y habilidades musicales antes de diseñar sus estrategias de enseñanza. Los datos del estudio de Ng y Morris (1998) revelaron que los maestros pensaban que la audición y la apreciación musical eran más importantes para que los alumnos adquirieran conocimiento musical, desarrollaran la autoexpresión, la creatividad y la sensibilidad estética.

Mientras el currículo escolar estaba atravesando una reforma gradual, con el Consejo para el Desarrollo del Currículo (*Curriculum Development Council, 2000*) sugiriendo que las asignaturas fueran agrupadas en ocho Áreas Clave de Aprendizaje (ACA) y que se adoptara un currículo más abierto, flexible y equilibrado, Yu-Wu y Leung (2001) sostenían que debía fortalecerse el programa de música en la escuela secundaria como un punto de partida para el desarrollo de la educación artística. Se propuso un modelo y varias recomendaciones, que incluían la provisión de una experiencia educativa que interrelacionara distintas formas y disciplinas artísticas sin sacrificar la música como una forma artística única, el otorgamiento de un rol más prominente en el currículo para la creatividad musical, y la transformación de los maestros en maestros-artistas a través de su formación de grado, el perfeccionamiento en servicio y un apoyo sistemático de la comunidad.

Una encuesta realizada por Leung (2001) reveló que la mayoría de los alumnos aprendían instrumentos occidentales en vez de chinos. Los estudiantes participaban de coros, grupos folklóricos, bandas, orquestas occidentales y chinas, orquestas de cuerdas y ensambles chinos como actividades extracurriculares, siendo los concursos de canto, instrumentales y de bandas las actividades musicales más difundidas. En las escuelas que ofrecían clases de instrumentos chinos los ensambles chinos se formaban más fácilmente que las orquestas occidentales en las escuelas que ofrecían clases de instrumentos occidentales. Esto se debía al inferior costo y demandas técnicas de los instrumentos chinos, y a razones políticas. Aunque los maestros de música estaban muy preocupados por coordinar un rango amplio de actividades musicales, se encontró que los adolescentes gustaban de la música popular occidental y cantonesa.

Enseñanza y aprendizaje musical

Ng y Morris (1998) encontraron que la ejecución no estaba muy difundida en las escuelas secundarias de Hong Kong debido a los altos niveles de ruido, la falta de pericia de los maestros y los recursos limitados. La creación de música era una actividad rara. Sin embargo se enfatizaba la audición, ya que se prestaba para un estilo de enseñanza de transmisión, para formas particulares de evaluación, y resultaba una opción práctica dentro del contexto físico de las aulas existentes.

Los investigadores en educación musical de Hong Kong han tendido a examinar el currículo local y los estilos de aprendizaje y enseñanza a través de la comparación con los de otros países. Brand et al. (2001) – comparando los estilos de aprendizaje y las estrategias cognitivas de los estudiantes de música universitarios norteamericanos y chinos – investigó la noción de que los estudiantes asiáticos aprenden mecánicamente. Los resultados sugirieron que ambos grupos de estudiantes compartían estrategias cognitivas y de aprendizaje similares, ya que resultaban comparables en términos de sus logros musicales y su compromiso y dedicación a la música. Contrariamente a las suposiciones previas, los estudiantes norteamericanos dependían más del aprendizaje mecánico que los estudiantes chinos.

Hubo un acuerdo general entre los compositores profesionales y los planificadores del currículo respecto de que las actividades creativas podían fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como desarrollar la musicalidad general de los alumnos (Leung y McPherson, 2002). Sin embargo, las actividades creativas en las clases de música generales en Hong Kong no recibían el mismo énfasis que en el Reino Unido, los Estados Unidos y Australia (Leung, 1999). Una encuesta de maestros de música de escuela secundaria realizada por Leung en 1996 (Leung, 1999) descubrió que el tiempo dedicado al canto y la ejecución instrumental en el primer y segundo ciclo de la escuela secundaria era de 40,55% y 34,93% respectivamente, pero el tiempo para las actividades musicales creativas era de sólo 5,5% y 9,33% respectivamente. En realidad, el tiempo destinado a las actividades musicales creativas era el menor de entre cinco áreas musicales:

1. cantar y tocar instrumentos;
2. audición y apreciación musical;
3. teoría musical y lectoescritura;
4. entrenamiento auditivo; y
5. actividades musicales creativas.

En el segundo ciclo, las actividades musicales creativas fueron ubicadas en el cuarto lugar, sólo un poco más frecuentes que el entrenamiento auditivo; las razones invocadas fueron la falta de tiempo, espacio, recursos financieros y personal, el gran tamaño de los cursos, entrenamiento insuficiente de los maestros y carencia de lineamientos claros en el currículo oficial. Las recomendaciones incluyeron la revisión del currículo para modificar los objetivos, el contenido de la enseñanza, los métodos, la evaluación, la preparación de los maestros con conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas hacia la composición, el arreglo y la improvisación, y la provisión de oportunidades de reentrenamiento en servicio para los maestros.

Wong (2002) documentó y comparó el contenido y la pedagogía de las lecciones de música en Vancouver y Hong Kong observando diez casos en cada lugar. Los hallazgos sugirieron que en Vancouver existía una orientación hacia el placer, un enfoque centrado en el niño, con los maestros nutriendo el interés y creatividad de los alumnos, mientras que los casos de Hong Kong mostraron una orientación hacia los logros, y un enfoque centrado en los maestros, quienes enfatizaban el conocimiento y el dominio de destrezas. Se recomendó que los alumnos de Hong Kong se beneficiarían si pudieran tomar parte en más ejecuciones musicales a través de un currículo más

continuo y equilibrado, que atienda por igual a sus conocimientos e intereses. También se recomendó que los maestros de música deberían utilizar un enfoque más centrado en los alumnos, y ocuparse así de sus intereses y goce antes que del conocimiento y dominio de habilidades, y también que debía proveerse entrenamiento en servicio para el desarrollo profesional de los maestros.

El uso de tecnologías informáticas

En respuesta a la primera conferencia (Tung, 1997) del Jefe Ejecutivo de Hong Kong para las tecnologías informáticas (TI) en la educación, la Oficina de Educación y Mano de Obra de la RAEHK propuso una estrategia de cinco años para el empleo de las TI en una 'Educación de Calidad', con la visión de generar y mantener la motivación de los estudiantes para aprender, ampliar y facilitar la mente creativa, y promover el aprendizaje a lo largo del ciclo vital (Education and Manpower Bureau, 1998). Una encuesta acerca del uso de las TI en las clases de música de las escuelas secundarias reveló que en 1997 la tecnología musical normalmente no se utilizaba debido al insuficiente apoyo financiero, la provisión inadecuada de programas informáticos y equipos, la falta de espacio en el cuarto de música, y la carencia de competencia en tecnología musical de parte de los maestros (Cheung, 1999). Los maestros tendían a utilizar la computadora para enseñar teoría musical, para componer y para arreglar partituras. Los CD-ROMs acerca de instrumentos chinos eran muy requeridos. Los maestros percibían que la tecnología musical podía motivar a los alumnos para aprender música, proveer más oportunidades para realizar actividades prácticas, desarrollar el pensamiento creativo y promover el autoaprendizaje.

En respuesta a los pedidos, el personal del Hong Kong Institute of Education (HKIEd) produjo un conjunto de CD-ROMs para iniciar a los maestros y alumnos de las escuelas secundarias locales en los instrumentos y la música china. Un cuestionario que respondieron los maestros acerca del uso de las TI para la enseñanza y el aprendizaje de los instrumentos chinos (Yuen y Cheung, 2001) reveló que los dispositivos multimediales interactivos y los ejercicios graduados podían despertar el interés de los alumnos y facilitar el aprendizaje entre pares y el autoaprendizaje. Sin embargo, para eso necesitaban instalarse en el cuarto de música computadoras adecuadas de alto rendimiento, con programas que presentaran una interfaz amigable. No obstante, el uso de las TI para aprender música e instrumentos musicales chinos presentaba sus limitaciones. Podía estimular el interés de los alumnos por los instrumentos, pero no podía sustituir a los mismos instrumentos. Podía servir como una efectiva herramienta para enriquecer el conocimiento de los alumnos y despertar su interés por aprender distintos instrumentos chinos, pero sólo tocando el propio instrumento los alumnos podrían encontrar más goce y satisfacción en la experiencia musical y desarrollar así su sensibilidad musical.

Un estudio de caso investigando el impacto de la instrucción computarizada sobre la motivación de los alumnos para aprender música, encontró que cuando el uso de las computadoras consistía en aprendizaje musical basado en la tecnología (AMBT), utilizando programas de secuenciación para improvisar y componer, era mejor para incrementar el interés de los alumnos por la música que cuando se utilizaba la instrucción musical asistida por computadora (IMAC), utilizando CD-ROMs para aprender los rudimentos de la música y apreciación musical (Cheung, 2002). Más aún, la utilización de la tecnología musical para componer complementaba las actividades de ejecución y audición. Bajo la guía del maestro, las computadoras le daban autonomía a los alumnos para resolver problemas, y oportunidades para aprender de los pares, realizar trabajo grupal y autoaprender. Con el enfoque de AMBT, las computadoras facilitaban la composición y el arreglo, incrementaban la sensibilidad hacia la calidad del sonido, y promovían el pensamiento crítico acerca de la estructura de la música. La IMAC ayudaba a organizar la

secuencia de estrategias de enseñanza, lo cual disminuía el tiempo utilizado durante las clases para impartir conocimientos. Tanto los maestros como los alumnos valoraban su atractiva presentación visual, que facilitaba el aprendizaje e incrementaba la consolidación de los conceptos. Sin embargo, los grados variables de participación de los alumnos, su competencia informática, la limitada provisión de programas informáticos y equipos, el pequeño monitor de TV y la carencia de programas chinos influían sobre el interés por el aprendizaje musical. El estudio de caso también reveló que el interés de los alumnos por aprender música tradicional china no se había incrementado, ni aún con las nuevas tecnologías.

Yip (2001) proclamó la efectividad de las TI para un enfoque centrado en los alumnos, que ofreciera un aprendizaje flexible y a lo largo de todo el ciclo vital, reconociendo a la vez su filosofía de cambio constante. La investigadora sugirió que los maestros tienen la responsabilidad profesional de utilizar TI, tanto para trabajar con ellas como para desarrollar una filosofía personal para usarlas. El uso de las TI puede volverse un arte cuando el 'saber cómo' se convierte en comprensión teórica. La autora afirma que los maestros deberían utilizar las TI no sólo para realizar actividades musicales creativas, sino también como un medio efectivo para enseñar música, y propone que debería dedicarse el tiempo suficiente para estudiar en profundidad los contenidos de las TI, tanto desde la perspectiva musical como respecto de sus métodos de administración.

Mientras el documento de la RAEHK planteaba una estrategia de cinco años (*Education and Manpower Bureau*, 1998) para promover el uso de las TI en la educación y enfatizaba la utilización de un enfoque centrado en el alumno, Cheung (2001) realizó un estudio en profundidad de las TI y un enfoque del aprendizaje centrado en el alumno. La investigadora utilizó el encuadre de Bernstein (1971) - fuerte (centrado en el maestro) y débil (centrado en el alumno) - para conceptualizar las transacciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Su propósito fue investigar los diferentes niveles de encuadre inherentes a los programas informáticos musicales, las estrategias de enseñanza relacionadas, y las formas en que esto influía sobre los logros compositivos de los alumnos del primer ciclo de la escuela secundaria. Para la evaluación utilizó los ocho niveles de criterios de Swanwick (1994). Los resultados indicaron que los niños obtenían mejores logros compositivos con las computadoras cuando el encuadre era muy débil, por ej. utilizando un enfoque muy centrado en el alumno, lo cual sugiere que tal enfoque facilita el uso de las TI para la composición y la creatividad.

Los maestros de música y la formación de maestros

Hasta mediados de la década de 1990 el entrenamiento de los maestros de música en Hong Kong se realizaba en tres institutos de formación docente: Northcote, Grantham y Sir Robert Black (Yu-Wu, 1997). Los institutos, rebautizados Facultades de Educación¹⁶ en la década de 1960, ofrecían cursos que duraban entre uno y tres años, y brindaban Certificados Docentes para enseñar en diferentes niveles de la escuela primaria y secundaria. En 1994 las facultades se fusionaron para constituir una sola institución, denominada HKIEd, con la responsabilidad de otorgar los títulos docentes. En ese año se introdujo un nuevo Certificado en Educación para Maestros con el objetivo de formar maestros primarios y secundarios. También se ofrecieron varios cursos de perfeccionamiento y actualización para los maestros en actividad. En 1998 se ofrecieron los nuevos títulos de Bachiller en Educación (Primaria) y Diploma de Posgrado en Educación (Primaria), en un momento en que el HKIEd tenía la importante responsabilidad de otorgar certificados de

¹⁶ 'Colleges of Education' en el original (N. del T.).

educación de pregrado¹⁷ a los maestros posgraduados (el certificado de educación de pregrado cesará en agosto de 2004).

En 1981 se emitió un programa que cubría Apreciación Musical china para el primer nivel de la escuela secundaria, y a mediados de la década de 1980 la música china se convirtió en un componente del programa de formación. En 1984 se introdujo un sistema de créditos académicos que le otorgaba más tiempo a la música en el curso de formación de maestros; también se introdujo la tecnología musical junto con métodos contemporáneos y proyectos musicales creativos. A partir de mediados de la década de 1990 hubo un desplazamiento desde el canto hacia la apreciación musical y la ejecución instrumental. La ampliación del contenido musical estimuló a los maestros para adquirir nuevas habilidades y conocimientos.

La encuesta de maestros realizada por el Instituto para el Desarrollo del Currículo (1998) encontró que la música china era una de las principales áreas que los maestros se negaban a enseñar. Ng (1999) argumentó que, a través de los años escolares, a la música china se le daba mucho menos prominencia que a la occidental. El currículo de música casi no le daba importancia a la música tradicional china, y muchos maestros se negaban a enseñarla. En su estudio, Ng expuso a los futuros maestros a más música china, introduciendo en el curso elementos musicales Xianshi y acrecentando su experiencia de tocar en un ensamble. Los hallazgos revelaron que la mayoría de los estudiantes consideraban a los elementos musicales Xianshi placenteros, siendo el canto gangche el más preferido.

Kim y So (1997) escribieron un informe descriptivo de la formación de los maestros de música en los niveles de jardín de infantes, primario y secundario en Corea y Hong Kong, en el cual se señalaban las instituciones que ofrecían música y educación musical, su provisión de métodos y asignaturas curriculares musicales, ofreciendo finamente sugerencias para superar los problemas encontrados. Para Hong Kong esas sugerencias incluían la elevación de los requerimientos de ingreso para los aspirantes al profesorado para jardín de infantes, espaciando los módulos musicales a través del semestre – ofreciendo oportunidades adicionales de microenseñanza – en vez de impartirlos en bloque. Para los niveles primario y secundario existía una brecha entre los objetivos de los cursos y el nivel generalmente pobre de los estudiantes ingresantes. Se recomendó que se asignara más tiempo a la música, enfatizando las experiencias musicales tales como participar en un coro u orquesta. Según el mismo autor, debía esperarse un rendimiento mayor de los futuros maestros, a la vez que se recomendaba una revisión del modelo para desarrollar un patrimonio musical más adecuado para los niños de Hong Kong.

Brand (2002) creyó que podía ganarse una importante perspectiva acerca de la preparación de los futuros maestros, estudiando y comparando tres estudiantes universitarios de educación musical norteamericanos y tres de Hong Kong en cuanto a sus estilos de comunicación, autoconcepto y algunos asuntos pedagógico-musicales a través de un enfoque etnográfico en profundidad. Influidos por el pensamiento de Confucio, los estudiantes de Hong Kong parecían más obedientes y atentos a sus propios méritos y otros asuntos familiares. Los estudiantes norteamericanos parecían poseer perspectivas más externas, ser más independientes y estar atentos a la calidad personal. Aunque Brand enfatizó las diferencias, también encontró similitudes como el deseo de comunicarse, intercambiar ideas y compartir experiencias.

Desarrollo musical y preferencias

Ho (2001) presentó un panorama general del aprendizaje musical de muchachos y muchachas dentro y fuera de las escuelas secundarias de Hong Kong, a partir de un estudio que

¹⁷ ‘sub-degree’ en el original (N. del T.).

comparaba a 800 alumnos de nueve escuelas. Se realizó un cuestionario que comparaba las preferencias de los alumnos por el aprendizaje de instrumentos chinos y occidentales, las actividades musicales áulicas, el canto, la audición, y sus actitudes acerca de la difusión de música clásica y popular en las escuelas. Los hallazgos revelaron que la música atraía más a las muchachas que a los muchachos; ellas se encontraban mucho más involucradas que los muchachos en el canto, la audición y la ejecución de instrumentos musicales; y más muchachas que muchachos preferían la música clásica, lo cual produjo estimaciones más favorables para las actividades musicales escolares. Ho sugirió que se necesitan maneras de ayudar a los estudiantes para que superen el estereotipamiento de las escuelas, para lo cual las escuelas, los padres y otras organizaciones de producción y distribución musical deberían influir sobre los jóvenes respecto de los instrumentos, la audición, el canto y las actividades áulicas que eligen.

Morrison y Yeh (1997) estudiaron las preferencias de alumnos universitarios músicos y no músicos en los Estados Unidos, Hong Kong y la RPC utilizando nueve fragmentos de tres estilos musicales: clásico occidental, clásico chino, y jazz. Utilizando una escala de Likert de nueve categorías, los comentarios escritos de los estudiantes, y una prueba protegida LSD de Fisher, los investigadores encontraron que los estudiantes demostraban mayor preferencia por los fragmentos que se relacionaban más estrechamente con su propio entorno cultural. Los comentarios escritos de los estudiantes de Hong Kong y China sugerían que sus evaluaciones se basaban en los aspectos asociativos de la música más que en los estructurales. Esto sugirió que los alumnos provenientes de entornos culturales diferentes pueden abordar su experiencia musical desde puntos de vista diferentes, y que los maestros deben reconsiderar cuidadosamente sus estrategias de enseñanza, actividades, objetivos y materiales. Asimismo, se sugirieron futuras investigaciones para examinar las interacciones entre los individuos, su entorno cultural y el desarrollo de sus valores musicales.

Fung et al. (1999) estudiaron los efectos del nivel escolar, el género y el estilo musical sobre las preferencias de alumnos jóvenes en Hong Kong. Los resultados mostraron que el nivel escolar y el estilo musical tuvieron efectos significativos, pero no el género. En total la muestra prefirió sobre todo la música *pop* cantada, seguida por la música académica occidental, la música *rock* y el *jazz*. El estilo menos preferido fue el Jiangnan Sizhu. Las pruebas *post hoc* confirmaron que los cambios significativos en las preferencias para todos los estilos musicales ocurrían alrededor de la edad de 10 años o más. Se propuso que la preferencia musical podía ser afectada por el currículo musical, el rol de la música en el sistema educativo, el entorno cultural y la calidad de los materiales musicales. Se sugirió que la música *pop* local y otras músicas con las que los estudiantes estaban familiarizados podían servir como puentes de aprendizaje hacia otros tipos de música, que los grados inferiores de la escuela elemental eran los más favorables para entrenar la audición musical con un rango amplio de estilos musicales y así expandir los patrones de preferencias, y que otros estamentos aparte del maestro podían ser también responsables de la educación musical de un niño, sugiriendo que los maestros deben colaborar con varios estamentos de la comunidad.

Investigaciones futuras

A pesar de que desde la década de 1930 se le asignó un lugar en el currículo escolar – junto con las artes plásticas y la EF –, la educación musical no está fuertemente establecida en Hong Kong. No hubo una cultura de investigación en educación musical, aunque ésta parece haber crecido durante la última década. Este artículo revela la necesidad de investigar más en varias áreas apremiantes:

1. Se necesita un mejor equilibrio en el currículo entre la música china y la occidental, para desarrollar así la identidad cultural de los niños, manteniendo a la vez el sentido de la

diversidad cultural. Hay que examinar los métodos para promover el interés de los niños por la música tradicional china.

2. Se debe enfatizar más la noción de desarrollar la creatividad de los niños a través de la música, particularmente los modos de nutrir y evaluar las creatividad. Son necesarias investigaciones cuidadosas acerca de cómo las tecnologías informáticas pueden incrementar la motivación y creatividad musical de los niños sin sacrificar su sensibilidad estética.
3. Las reformas en la educación artística (Curriculum Development Council, 2000) han abierto nuevos caminos para las iniciativas curriculares y los desafíos novedosos. Con el estímulo del entusiasmo actual por la reforma educativa, investigaciones futuras pueden comparar la enseñanza de asignaturas por separado y de forma interdisciplinaria, los efectos de un currículo integrado, y la necesidad de sistemas de intercambio musical menos rígidos, que utilicen un encuadre más débil para promover que los niños disfruten de aprender música.

REFERENCIAS

- Bernstein, B. (1971) 'On the Classification and Framing of Knowledge', en M. Young (ed.) *Knowledge and Control*. Londres: Macmillan.
- Brand, M. (2002) 'An Ethnographic Study of Hong Kong and American Music Education Students', *Contributions to Music Education* 29(2): 47-65.
- Brand, M. y Ho, W.C. (1999) 'China Recaptures Hong Kong: A Study of Change for Music Education', *British Journal of Music Education* 16(3): 227-36.
- Brand, M., Liu, H., Gao, J.J. y Tang, Q. (2001) 'Chinese and American Music Majors: Cross-cultural Comparisons in Motivation and Strategies for Learning and Studying', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 129-32. Nagoya: Aichi University of Education.
- Cheung, J. (1999) 'Are We Ready to Follow the Leader? A Survey on the Use of Technology in Classroom Music in the Secondary Schools of Hong Kong', en M. Barrett, G. McPherson y R. Smith (eds.) *Children and Music: Developmental Perspectives*, pp. 123-7. Tasmania: University of Tasmania, Launceston.
- Cheung, J. (2001) 'Student-focused Education Reform: Can it Work for Music?', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 171-8. Nagoya: Aichi University of Education.
- Cheung, J. (2002) 'The Effects of Computerised Music Instruction on Student Motivation to Learn Music', en *Asia-Pacific Journal for Arts Education* 1(1): 71-83.
- Curriculum Development Committee (1983) *Syllabus for Secondary Schools: Syllabus for Music (Forms I-III)*. Hong Kong: J. Cheung.
- Curriculum Development Committee (1987) *Syllabus for Primary Schools: Music*. Hong Kong: J. Cheung.
- Curriculum Development Council (2000) *Learning to Learn: Key Learning Area Arts Education*. Hong Kong: J. Cheung.
- Curriculum Development Institute (1998) *Reports on Survey on General Music Curriculum of Primary and Junior Secondary Schools*. Hong Kong: J. Cheung.
- Education and Manpower Bureau (1998) *Information Technology for Quality Education 5-year Strategy 1998/99 to 2002/2003*. Hong Kong: EMB.
- Fung, C.V. (1997) 'A Content Analysis of the HKCEE and HKALE Music Syllabi (1983-1997)', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 213-35. Corea: Korean Music Educational Society.
- Fung, C.V., Lee, M. y Chung, S.W.E. (1999) 'Music Style Preferences of Young Students in Hong Kong', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 143 (Winter): 50-64.
- Hiebert, A. (1993) 'Music Education/Learning Opportunities in Hong Kong', *Chinese University of Hong Kong Education Journal* 21(1), 77-85.

- Ho, W.C. (1997) 'Political Impact on Hong Kong Secondary Music Education', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 113–21. Korea: Korean Music Educational Society.
- Ho, W.C. (1999) 'Hong Kong Secondary Music Education: Political Transition and Civic Education', *Music Education Research* 1(2): 171–89.
- Ho, W.C. (2001) 'Music Learning: Differences between Boys and Girls in Hong Kong Chinese Co-Educational Secondary Schools', *British Journal of Music Education* 18(1): 41–54.
- Joint Publishing (HK) Co. Ltd (1991) *The Basic Law of the Hong Kong Special Administrative Region of the People's Republic of China*.
- Kim, K. y So, M.C.A. (1997) 'Music Teacher Education in Hong Kong and Korea', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 153–76. Korea: Korean Music Educational Society.
- Leung, B.W. (1997) 'Creative Music Making in Hong Kong Secondary Schools: The Present Situation and the Development of a Model for Future Practice', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 387–397. Korea: Korean music educational society.
- Leung, B.W. (1999) 'A Survey of the Application of Creative Music Making in Hong Kong Secondary Schools with Implications for Music Teacher Education', en M. Barrett et al. (ed.) *Children and Music: Developmental Perspectives*, pp. 163–7. Tasmania: University of Tasmania, Launceston.
- Leung, B.W. (2000) 'Review and Analysis of the Educational Purposes of the Primary Music Curriculum', en Y.C. Cheng, K.W. Chow y K.T. Tsui (eds.) *School Curriculum Change and Development in Hong Kong*, pp. 425–44. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Leung, B.W. (2001) 'Sequential Teaching for Creative Music Making in Hong Kong Secondary Schools: A Proposed Model', en T. Murao Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 47–52. Nagoya: Aichi University of Education.
- Leung, B.W. y McPherson, G. (2002) 'Professional Composers' and Curriculum Planners' Perceptions about Creativity in Hong Kong School Music Programs', *International Journal of Music Education* 1: 67–77.
- Leung, C. (2001) 'Extra-curricular Music Activities in Secondary Schools in Hong Kong: Its Phenomenon and Future Development', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 59–64. Nagoya: Aichi University of Education.
- Lin, Q.H. (1999) 'Xiang Gang yin yue jiao yu de fa zhan' (El desarrollo de la educación musical en Hong Kong) en R.B. Zhu (ed.) *Xiang gang in yue fa zhan gai lun*, pp. 217–60. Xiang Gang: San Lian Shu Dian (Ziang Gang) You Zian Gong Si.
- Liu, J.Z. (1999) 'Zao nian Xiang Gang de yin yue jiao yu huo dong yu chuang zuo' (Educación musical, actividades y composición en los años tempranos en Hong Kong), en R.B. Zhu (ed.) *Xiang gang in yue fa zhan gai lun*, pp. 1–28. Xiang Gang: San Lian Shu Dian (Ziang Gang) You Zian Gong Si.
- Morrison, S.J. y Yeh, C.S. (1997) Preference Response and Use of Written Descriptors among Music and Non-music Majors in the United States, Hong Kong and the People's Republic of China', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 59–72. Korea: Korean Music Educational Society.
- Ng, C.H. (1999) 'Introducing Chaozhou Xianshi Musical Elements into the Theory and Aural Classes for Initial Teacher Training Course in Hong Kong', en M. Barrett et al. (ed.) *Children and Music: Developmental Perspectives*, pp. 221–6. Tasmania: University of Tasmania, Launceston.
- Ng, F.Y.F. y Morris, P. (1998) 'The Music Curriculum in Hong Kong Secondary Schools – Intentions and Constraints', *International Journal of Music Education* 31: 37–58.
- So, M.C.A. (1999) 'Music Curriculum in Primary Schools: A Comparison between Hong Kong and Xiamen, China', en M. Barrett et al. (eds.) *Children and Music: Developmental Perspectives*, pp. 53–56. Tasmania: University of Tasmania, Launceston.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge Intuition, Analysis and Music Education*. Londres: Routledge.
- Tung, C.H. (1997) *Policy Address*. Hong Kong: Hong Kong Government.
- Wong, M.W.Y. (2002) 'Music Lessons in the elementary schools of Vancouver and Hong Kong: content and pedagogy', *The Asia-Pacific Journal for Arts Education*, 1(1), 7–41.

- Wong-Yuen, G.S.K. (2000) 'A Review and Analysis of Music Contents in the Form I-III Music Syllabus', en Y.C. Cheng, K.W. Chow, y K.T. Tsui (eds.) *School Curriculum Change and Development in Hong Kong*, pp. 445-60. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Yeh, C.S. (1997) 'Music in Hong Kong Schools: A Study of the Content and Curriculum Practices', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 227-235. Corea: Korean Music Educational Society.
- Yip, L.C. y Lai, M.T. (2000) 'Content Analysis of Selected Primary Music Textbook', en Y.C. Cheng, K.W. Chow y K.T. Tsui (eds.) *School Curriculum Change and Development in Hong Kong*, pp. 411-24. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Yip, L.C. (2001) 'Thoughts on the Philosophy of Information Technology in Music Teacher Education', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 187-94. Nagoya: Aichi University of Education.
- Yuen, R.T.L. y Cheung, J. (2001) 'Using Information Technology in Teaching Traditional Chinese Music in Hong Kong Secondary Schools', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 23-26. Nagoya: Aichi University of Education.
- Yu-Wu, R.Y.W. (1997) 'The Training of Music Teachers in Hong Kong', en E. Choi y M.S. Auh (eds.) *The 1st Asia-Pacific Symposium on Music Education Research APSMER*, pp. 237-47. Corea: Korean Music Educational Society.
- Yu-Wu, R.Y.W. y Leung, C.C. (2000) 'The Underlying Educational Principles of the Two Earliest Official Primary Music Syllabi', en Y.C. Cheng, K.W. Chow y K.T. Tsui (eds.) *School Curriculum Change and Development in Hong Kong*, pp. 461-82. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.
- Yu-Wu, R.Y.W. y Leung, C.C. (2001) 'Issues on the Development of Music in Arts Education for Hong Kong Schools', en T. Murao, Y. Minami y M. Shinzanoh (eds.) *The 3rd Asia-Pacific Symposium on Music Education Research and International Symposium on 'Uragoe' and Gender Proceedings*, Vol. 1, pp. 209-14. Nagoya: Aichi University of Education.
- Yu-Wu, R.Y.W. y Ng, D.C.H. (2000) 'The Underlying Educational Principles of the Two Earliest Official Primary Music Syllabuses', en Y.C. Cheng, K.W. Chow y K.T. Tsui (eds.) *School Curriculum Change and Development in Hong Kong*, pp. 483-504. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education.

JANE CHEUNG es profesora del Hong Kong Institute of Education, donde enseña habilidades de la musicalidad y educación musical a alumnos de grado, posgrado, y a maestros en perfeccionamiento. Es miembro del comité *Arts-in-Education* del *Hong Kong Arts Development Council*, del Education Sub-committee, y del *Arts Education Committee* del *Curriculum Development Council*. Obtuvo su PhD en el *Institute of Education, University of London*, y sus intereses de investigación incluyen la instrucción musical computarizada, la motivación de los alumnos, la educación artística y el currículo musical de la escuelas primarias y secundarias.

Dirección: Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road, Tai Po, Hong Kong.

[email: wychung@ied.edu.hk]

*Relevamiento de la
investigación en educación
musical en Brasil y
Argentina: el impacto
británico*

LIANE HENTSCHE

UNIVERSIDAD FEDERAL DE RIO GRANDE DO SUL -UFRGDS, BRASIL

ISABEL MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA- UNLP, ARGENTINA

RESUMEN En este breve artículo compartimos con nuestros colegas del mundo el impacto británico en el desarrollo de la investigación en educación musical y en psicología de la música en Brasil y Argentina. Aunque ambos países persiguen políticas de investigación similares, sus áreas de investigación difieren. La investigación en educación musical en Brasil se ha enfocado en los estudios del currículo, la evaluación, la psicología de la música y los medios tecnológicos. Argentina, por otra parte, posee una fuerte tradición en investigación en educación musical y psicología de la música, particularmente en los aspectos cognitivos y de desarrollo de la percepción musical y la ejecución. Ambos países se encuentran trabajando en pos del desarrollo de la investigación musical en América del Sur y en la continuidad de la fértil relación con las instituciones y los académicos británicos.

PALABRAS CLAVE: Gran Bretaña, investigación, América del Sur

Los artículos presentados en este número especial de *Psychology of Music* revelan el alcance de la investigación desarrollada en el Reino Unido y son un indicador del modo en que ésta ha servido de referencia para el desarrollo de la investigación en otras partes del mundo, incluyendo a Brasil y Argentina. En este breve artículo quisiéramos compartir con nuestros colegas, internacionalmente, el impacto que han tenido los investigadores y académicos británicos a través de los años en el desarrollo de la investigación en educación musical y en psicología de la música, en ambos países. Para esto, primero informaremos sobre los temas en que está involucrado cada país, y luego presentaremos una perspectiva conjunta del futuro de la investigación en esta parte del mundo.

Brasil

La investigación en educación musical en Brasil es una empresa relativamente nueva. Comenzó a finales de la década de 1980 cuando los primeros educadores musicales volvieron a

Brasil con sus doctorados obtenidos en las universidades de Estados Unidos, el Reino Unido, Alemania y Francia. Rápidamente tuvimos una comunidad de investigadores que ayudó a crear programas para graduados en música y educación musical, y además conformó la Sociedad Brasileña para la Educación Musical – ABEM. Ambas iniciativas jugaron un rol político y académico importante en el desarrollo de la educación musical en Brasil.

La educación musical en Brasil ha sido influida por muchos países, especialmente aquellos donde los educadores brasileños recibieron sus grados de magister y doctorado. Sin embargo, la influencia de los investigadores británicos ha sido la más prominente, especialmente en la última década. Dentro de los trabajos desarrollados por los académicos británicos (John Blacking, 1987; Gordon Cox, 1999; Lucy Green, 1988, 1997, 2001; David Hargreaves, 1986; con North, 1999; Janet Mills, 1993, 1998; John Paynter, 1982; Charles Plummeridge, 1991; John Sloboda, 1985; Keith Swanwick, 1979, 1988, 1994, 1999; con Aston, 1970), fue el trabajo de Keith Swanwick el que generó un mayor número de investigaciones.

Se desarrollaron una serie de proyectos de investigación sobre la evaluación de la música siguiendo el trabajo de Hentschke (1993). Estos fueron diseñados para investigar si las respuestas realizadas a través de la audición podían ser explicadas según el criterio sobre el desarrollo musical de Swanwick (1988). Dentro de estos trabajos se encuentran los de Del Ben (1997) y Cunha (1998) con niños brasileños, que dieron lugar a una ampliación del criterio de audición propuesto por Swanwick (1988). El trabajo de Grossi (1999) también se relacionó con la medición de la audición grupal, e investigó las dimensiones de las respuestas musicales para ampliar el rango de la experiencia musical en los tests de audición, especialmente en el contexto de los cursos de música de la educación superior brasileña. Por el lado de la ejecución, el trabajo de Santos (1998) y Tourinho (2000), relativo al criterio de medición de la ejecución de Swanwick (1994), investigó el modo en que los profesores de música evalúan la ejecución de sus estudiantes. El último trabajo, desarrollado por Andrade (2001), investigó el criterio implícito utilizado por los directores para evaluar a sus coros.

En cuanto al desarrollo del currículo, Hentschke y Oliveira (1999) llevaron a cabo un estudio longitudinal basado en la Teoría del Desarrollo Musical de Swanwick. El propósito del proyecto fue investigar la posibilidad de utilizar la teoría de Swanwick como marco teórico para desarrollar y evaluar una propuesta de currículo de música para las escuelas primarias. Este proyecto fue creado sobre la base de la evidencia existente de que la Teoría del Desarrollo Musical y el modelo podían ser utilizados para evaluar los productos musicales de los niños a través de la composición, la ejecución y la audición (Del Ben, 1997; Hentschke, 1993; Hentschke y Del Ben, 1999; Silva, 1998; Swanwick, 1988, 1994; Swanwick y França, 1999; Swanwick y Tillman, 1986). Otro estudio que discute la posibilidad de trabajar con la composición, la ejecución y la audición en las escuelas es el de Swanwick y França (1999). Estudiando la actividad musical de 20 niños en una escuela de música de Belo Horizonte, Brasil, y tomando el criterio de evaluación de Swanwick y Tillman (1986) y Swanwick (1988), los autores sugieren que la ejecución usualmente produce niveles más bajos de comprensión musical, de un modo significativamente diferente tanto de la composición como de la audición grupal, apoyando la necesidad de un currículo musical integrado. La reciente investigación de Salgado (2000) acentuó la importancia de la utilización de la composición como práctica regular en los estudios de música, particularmente en los conservatorios y en el nivel de la educación superior, oponiéndose a un modelo que considera a la composición como una disciplina aislada en el currículo.

En relación al desarrollo de programas informáticos y nuevas tecnologías, tenemos el trabajo de Krüger (1996, 2000), Krüger et al. (1999), y Ficheman et al. (2002). Ellos están desarrollando un sitio web y un programa informático de composición para niños, basados en un ambiente virtual de aprendizaje en colaboración. Este trabajo fue fuertemente influido por los conceptos acerca de la

educación musical pautados por Swanwick (1988, 1999) y por otros académicos británicos relacionados con la tecnología en la educación, tales como Squires y McDougall (1994).

Brasil posee una larga tradición de práctica musical informal, pero sólo recientemente los educadores musicales han comenzado a investigar un conjunto de temas relacionados con el aprendizaje musical informal. El trabajo de Lucy Green (1997, 2001) ha sido muy influyente en la investigación relacionada con el aprendizaje de música popular (Hentschke et al., 2002). Su último libro (Green, 2001) ha inspirado la realización de un proyecto de investigación en colaboración entre la Universidad Federal de Bahia y la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Hentschke et al., 2002). Esta investigación fue desarrollada en dos estados brasileiros (Bahia y Rio Grande do Sul) para investigar los procesos de aprendizaje de música informal de adolescentes en las bandas de rock (Hentschke et al., 2002). Los resultados preliminares demostraron que los procesos utilizados por los adolescentes brasileiros para aprender música son muy similares a los utilizados por los músicos populares y los adolescentes en el reino Unido y los Estados Unidos (Campbell, 1995; Green, 2001).

Los proyectos de investigación descriptos fueron influyentes para ofrecer a los educadores musicales brasileiros una perspectiva teórica y práctica que puede ser utilizada para mejorar las prácticas musicales en las escuelas brasileiras. Aunque la escena social y cultural de Brasil difiere de la británica, la investigación desarrollada a través de los últimos diez años ha revelado que es posible compartir marcos teóricos y prácticos que mejoren mutuamente nuestra investigación y práctica en el campo de la educación musical.

Argentina

La educación musical posee una larga tradición en Argentina. La música es una materia curricular en las escuelas desde principios del siglo XX. Los profesores especializados en música están a cargo de las clases de música desde el nivel inicial hasta la escuela media inclusive. Durante los últimos 50 años, Argentina se vio influida por las tradiciones en pedagogía musical y psicología educacional europeas y norteamericanas. Los métodos pedagógicos desarrollados por educadores musicales europeos tales como E. J. Dalcroze y E. Willems, entre otros, impactaron consistentemente la práctica de la educación musical local. Las técnicas de composición aplicadas a las actividades en contextos escolares, desarrolladas por compositores de música contemporánea tales como John Paynter, se utilizan en las clases de educación musical en el medio escolar local. En este momento, los textos de académicos británicos como Keith Swanwick y David Hargreaves, entre otros, son valorados y utilizados en los cursos de formación de formadores.

Durante la década de 1970, los avances norteamericanos en el terreno de la práctica de la educación musical, junto con los aspectos más destacados de la psicología educacional, experimental y evolutiva, impactaron en el ambiente de la educación musical local. Las principales revistas de educación musical británicas y estadounidenses fueron frecuentes puntos de referencia, y algunos educadores musicales argentinos participaron regularmente de las conferencias organizadas por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME). Se conformó una interesante comunidad de académicos musicales argentinos que produjo un cuerpo de libros y materiales pedagógicos seminales. En el presente, los maestros de música encuentran en estas fuentes las principales guías para la práctica de la música en las escuelas. En consecuencia, era esperable que en este contexto de la práctica de la educación musical surgieran una serie de preguntas de investigación interesantes acerca del comportamiento, la enseñanza y el aprendizaje musical.

Sin embargo, no fue hasta fines de la década de 1980, y más intensamente en la década de 1990, que comenzó la investigación musical sistemática en la Argentina. La educación superior en

artes y ciencias sociales tradicionalmente enfatizó el nivel de grado, alentándose la producción artística en mayor medida que la producción en investigación. En 1994, los cambios realizados en el Sistema Nacional de Educación produjeron la promulgación de las leyes Federal de Educación y de Educación Superior, e incorporaron a los estudios de posgrado como una prioridad. Este hecho generó una reprogramación de la educación superior y un desarrollo de la investigación científica en áreas que habían sido históricamente descuidadas. Se diseñó el primer programa nacional de investigación en educación musical en el nivel superior, situando a la investigación musical por primera vez en la universidad. Un grupo de académicos de la música, interesados en el comportamiento musical, el análisis musical y la teoría de la música, exploraron el campo de la psicología de la música. Desde entonces, diversas tradiciones de investigación han influido en dicho trabajo. En el presente informe se menciona específicamente la influencia de los investigadores británicos, sobre todo en el transcurso de la última década.

La principal contribución se relaciona con el modo en que los académicos británicos abordaron la investigación en educación musical, con fuertes fundamentos en el campo de la psicología de la música. Las primeras fuentes de referencia han sido el libro de John Sloboda *The Musical Mind* (1985) y la revista *Psychology of Music*. Durante la década de 1990, comenzó un intenso intercambio entre académicos británicos y argentinos, incluyendo las visitas a la Argentina de Graham Welch y John Sloboda. Mientras tanto, académicos argentinos visitaron algunos de los principales centros de investigación en psicología de la música y educación musical británicos, y más tarde comenzaron estudios de nivel doctoral, aún en curso, en el Reino Unido. Se presentaron una serie de trabajos de investigación en las conferencias internacionales más importantes de percepción y cognición musical (tales como las Conferencias Internacionales de Percepción y Cognición Musical (ICMPC)) y los seminarios de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME), entre otras.

A nivel local, se organizaron reuniones científicas regularmente, con el propósito de desarrollar más profundamente vínculos científicos y académicos entre las comunidades de investigación sudamericanas de habla española. Se realizaron esfuerzos especiales y personales para mantener suscripciones regulares a las revistas de investigación más importantes en los campos de la psicología de la música y la educación musical. En el año 2001 se creó la primera sociedad científica dedicada al desarrollo de la música y la ciencia, SACCoM (Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música), siendo sus propósitos:

- Alentar la investigación en psicología de la música en el ambiente local, de acuerdo a los estándares de la investigación internacional;
- Insertar la actividad de la investigación local en el marco de la comunidad de investigación internacional; y
- Buscar fuentes de financiación para apoyar la investigación en el área de referencia.

Así se amplió el trabajo pionero de las sociedades argentinas de educación musical previas (Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM); Fundación para la Educación Musical (FEM)), enfatizando la idea de que los fundamentos de la experiencia y el aprendizaje musical deben nutrirse de las fuertes evidencias derivadas de los hallazgos en el campo de la psicología de la música.

Finalmente, se estableció un campo de especialización en el nivel de la educación superior universitaria. Sus contenidos están incluidos en los programas de estudio de las asignaturas de las carreras de grado. En 1998 se diseñó un anteproyecto de carrera de posgrado en Psicología de la Música, bajo la supervisión inicial de investigadores británicos. En 2003, comenzó a dictarse por primera vez en la Argentina un Magister en Psicología de la Música en la Universidad Nacional de La Plata. Al día de hoy, una comunidad creciente de investigadores trabaja en la creación de

conocimiento acerca de los fundamentos cognitivos, biológicos y sociales del comportamiento y la experiencia musical. A continuación se presenta una selección de los desarrollos recientes en la investigación musical argentina con bases en la psicología de la música que, sin embargo, no pretende ser exhaustiva. Esta agenda incluye la investigación relacionada con los siguientes temas:

1. *Desarrollo Musical*: en cuanto a la comprensión musical, encontramos investigaciones acerca de la adquisición de conceptos y la categorización en el campo del sonido musical (Furnó, 2000, 2002; Furnó et al., 2002). Algunos estudios recientes se han concentrado en la cognición de la estructura musical jerárquica, buscando evidencia de su adquisición (Martínez y Shifres, 1999a; Shifres y Martínez, 2002). En cuanto a la organización rítmica y temporal de la música, se realizan investigaciones sobre el desarrollo de la sincronía rítmica (Malbrán, 2001, 2002a, 2002b).
2. *Cognición Musical*: algunas investigaciones se han concentrado en la representación de la estructura tonal, investigando la sensibilidad del oyente a la superficie musical y los rasgos prolongacionales en diferentes tareas cognitivas, entre ellas, los juicios de similitud (Martínez, 2000; Martínez y Shifres, 1999b, 2000) y la atención a la música (Martínez, 2001a, 2002).
3. *Ejecución Musical*: con respecto a la ejecución expresiva, hay una serie de estudios dedicados a investigar la representación por parte del ejecutante de la estructura subyacente (Shifres y Martínez, 2000b) y la comunicación de los componentes estructurales en la ejecución experta (Shifres, 2001a, 2001b, 2001c; Shifres y Martínez, 2000a). También se realizan investigaciones en el análisis paramétrico de las habilidades del canto, utilizando mediciones fisiológicas (Mauleón, 2000; Mauleón y Gurlekian, 2001). La lectura a primera vista de música polifónica está siendo investigada actualmente (Sánchez, 2001) y la representación de la estructura métrica en la lectura a primera vista también ha sido estudiada (Saavedra y Deluchi, 2000).
4. *Percepción Musical y Ejecución en la Enseñanza y el Aprendizaje en Contextos Educativos*: se han realizado varios estudios de las habilidades de canto con niños del nivel inicial y la educación general básica (Mónaco, 2001). Se han realizado experimentos recientes con el propósito de comprobar la generación de habilidades de aprendizaje, tales como la identificación auditiva de progresiones armónicas en el contexto de los cursos de entrenamiento del oído (Martínez et al., 1999) y la transcripción de fragmentos melódicos (Martínez, 1997). También se realizan estudios prometedores relacionados con los fundamentos cognitivos de la educación de músicos profesionales (Musumeci, 2001, 2002).
5. *Educación Musical y Prácticas Sociales*: los estudios de las actividades de recepción se han enfocado en las preferencias del estilo musical (Cano de Guelar et al., 2000).

Los proyectos de investigación mencionados informan acerca de las perspectivas actuales y potenciales de la investigación en educación musical y en psicología de la música en la Argentina, y constituyen una fuente fructífera para la generación de nuevas problemáticas de investigación. Al mismo tiempo, abordan una serie de tópicos cuyo estudio resulta esencial para enriquecer la investigación en educación musical local e impactar en la práctica de la educación musical en escuelas, conservatorios y universidades de la Argentina.

Desafíos futuros

Dos rasgos del contexto actual presentan desafíos para la investigación en este campo: el sistema de posgrado y el soporte financiero. En Brasil, los programas para graduados en música ya están bien establecidos, aunque la financiación para la investigación no siempre esté disponible. En Argentina, por otra parte, los programas y el soporte financiero se encuentran actualmente en un

estado de desarrollo embrionario, cuya vulnerabilidad ha crecido debido a la crisis económica actual. Dado que tanto la Argentina como Brasil están siguiendo políticas de investigación similares, se espera que un incremento del intercambio académico y financiero ayude al mejoramiento de la investigación musical en América del Sur, y fortalezca a su vez un intercambio fértil – ya existente – con las instituciones y los académicos británicos.

REFERENCIAS

- Andrade, M. A. (2001) *Avaliação em Exeçução Musical: Estudo sobre Critérios Utilizados por Regentes de Grupos Corais Escolares, disertación de Magister de Educación inédita*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Blacking, J. (1987) *'A Commonsense View of all Music': Reflections on Percy Grainger's Contribution to Ethnomusicology and Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, P. S. (1995) 'Of Garage Bands and Song-Setting: The Musical Development of Young Rock Musicians', *Research Studies in Music Education* 4: 12-20.
- Cano de Guelar, T., Aguilar, M., Rodríguez Morán, I. y Sánchez, B. (2000) 'Audición Musical: Preferencias Estilísticas de Alumnos de 8vo. Año de la EGB', en S. Malbrán y F. Shifres (eds.) *III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*. pp. 23-32. Mar del Plata, Argentina: FEM.
- Cox, G. (1999) 'Secondary School Music Teachers Talking', *Music Education Research* 1 (1): 37-47.
- Cunha, E. S. (1998) *Apreciação Musical: Uma Análise Comparativa entre Dois Métodos de Avaliação, disertación de Magister inédita, programa de música de posgrado, Instituto de Artes*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Del Ben, L. M. (1997) *A Utilização do Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical Como Critério de Avaliação da Apreciação Musical em um Contexto Educacional Brasileiro, disertación de Magister inédita, programa de música de posgrado, Instituto de Artes*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ficheman, I.K., Lopes, R.D. y Kruger, S.E. (2002) 'A Virtual Collaborative Learning Environment', en *Anais do SIACG 2002 – 1st Ibero American Symposium on Computer Graphics*, pp. 75-82. Guimarães, Portugal: Simposio Ibero-Americano de Computação Gráfica.
- Furnó, S. (2000) 'Concepts and Categorization in the Field of Musical Sound. TAS: Test of Sound Attributes', en C. Woods, G. Luck, R. Brochard, F. Seddon y J. Sloboda (eds.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition (CD-ROM)*. Keele: University of Keele.
- Furnó, S. (2002) 'Formación de Conceptos en el Campo del Sonido Musical', tesis de Doctorado inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Furnó, S., Valles, M. y Burcet, M.I. (2002) 'Criterios Catoriales en la Formación de Conceptos Referidos al Sonido Musical', en I. Martínez y O. Musumeci (eds.) *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Green, L. (1988) *Music on Deaf Ears: Musical Meaning, Ideology and Education*. Manchester y Nueva York: Manchester University Press.
- Green, L. (1997) *Music, Gender, Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, L. (2001) *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead For Music Education*. Londres y Nueva York: Ashgate.
- Grossi, C. (1999) 'Assesing Musical Listening: Musical Perspectives of Tertiary Students and Contemporary Brazilian Composers', tesis de Doctorado inédita, Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D.J. (1986) *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D.J. y North, A.C. (1999) 'Developing Concepts of Musical Style', *Musicae Scientiae* 3: 193-216.
- Hentschke, L. (1993) 'Musical Development: Testing a Model in Audience-Listening Setting', tesis de Doctorado inédita, Institute of Education, University of London.
- Hentschke, L. y Del Ben, L.M. (1999) 'The Assesment of Audience-Listening: Testing a Model in the Educational Setting of Brazil', *Music Education Research* (1)2: 127-46.
- Hentschke, L. y Oliveira, A.J. (1999) 'Music Curriculum Development and Evaluation Based on Swanwick's Theory', *International Journal of Music Education* 34:14-29.

- Hentschke, L., Cunha, E., Souza, J. y Bozzetto, A. (2002) 'Bandas de Rock: Qual Repertório? Como Tocar? - Um Estudo Multi-casos com Adolescentes', en L. Hentschke (ed.) *Anais do XI Encontro Anual da ABEM*, pp. 385-91. Belém: ABEM.
- Hentschke, L. Souza, J. y Oliveira, A. (1999) 'Articulações de Processos Pedagógicos Musicais em Ambientes Escolares e Não Escolares: Estudos Multicasos em Porto Alegre, RS e Salvador, BA', proyecto de investigación financiado por CNPq y FAPERGS.
- Krüger, S.E. (1996) *Análise de Softwares de Educação Musical quanto à sua Compatibilidade ao Ensino do Piano: Monografia de Especialização em Educação Musical*. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná.
- Krüger, S.E. (2000) *Desenvolvimento, Testagem e Proposta de um Roteiro para Avaliação de Software para Educação Musical*, disertación de Magister inédita, programa de posgrado de música, Instituto de Artes. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Krüger, S.E., Gerling, C.C. y Hentschke, L. (1999) 'A Utilização do Software no Processo de Ensino e Aprendizagem de Instrumentais de Teclado', edición electrónica de la Revista OPUS Vol. 6. Rio de Janeiro: ANPPOM (<http://www.musica.ufmg.br/anppom/opus/opus6/kruger.htm>)
- Malbrán, S. (2001) 'Phases in Children's Rhythmic Development', en R. Zatorre e I. Peretz (eds.) *The Biological Foundations of Music. Annals of the New York Academy of Science. Vol. 930*. Nueva York: New York Academy of Science.
- Malbrán, S. (2002a) 'Tapping in Time: A Longitudinal Study at the Age of Three to Five Years', en G. Welch y Goran Folkestad (eds.) *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 153(4): 71-7. Número especial publicado por SEMPRE.
- Malbrán, S. (2002b) 'La Sincronía Rítmica como Forma Particular de la Organización Temporal', tesis de Doctorado inédita, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Martínez, I. (1997) 'The Transcription of Pitches in Tonal Melodies. A Comparative Study', en Alf Gabrielsson (ed.) *Proceedings of the Third ESCOM Conference*, pp. 269-74. Uppsala, Suecia: University of Uppsala.
- Martínez, I. (2000) 'La Asimetría al Juzgar la Similitud Perceptiva de Melodías', en S. Malbrán y F. Shifres (eds.) *III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*, 85-8. Mar del Plata, Argentina: FEM.
- Martínez, I. (2001a) 'The Use of Prolongation in Music Attending', en W.F. Thompson (ed.) *Abstracts of the SMPC 2001*, pp. 53-4. Ontario: Queen University.
- Martínez, I. (2001b) 'Prolongation as a Structural Constituent in Music Attending', en Shifres, F. (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Martínez, I. (2002) 'Prolongation and Music Attending: A Click Localization Study', en C. Stevens, D. Burnham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (eds.) *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition (CD-ROM)*, pp. 633-6. Causal Productions: Sydney.
- Martínez, I. y Shifres, F. (1999a) 'Music Education and the Development of Structural Hearing: A Study with Children', en M. Barret, G. McPherson y R. Smith (eds.) *Children and Music: Developmental Perspectives*, pp. 184-90. *Proceedings of the Second International Musical Education Research Symposium*. Tasmania: UNIPRINT, University of Tasmania.
- Martínez, I. y Shifres, F. (1999b) 'The Rivalry Between Structure and Surface While Judging Similarity of Melodies', en R. Ashley (ed.) *Abstracts of the SMPCC99*, p. 28. Evanston, IL: Northwestern University.
- Martínez, I. y Shifres, F. (2000) 'Testing Models as Predictors of the Rivalry Between Structure and Surface in the Perception of Melodies', en C. Woods, G. Luck, R. Prochard, F. Seddon y J.A. Sloboda (eds.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition (CD-ROM)*. Keele: University of Keele.
- Martínez, I., Malbrán, S. y Shifres, F. (1999) 'The Role of Repetition in Aural Identification of Harmonic Sequences', *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 141: 93-7.
- Mauleón, C. (2000) 'El Canto con y sin Apoyo. Aportes y Limitaciones de la Tecnología', en S. Malbrán y F. Shifres (eds.) *III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*, 85-8. Mar del Plata, Argentina: FEM.
- Mauleón, C. y Gurlekian, J. (2001) 'Consonantes Oclusivas Sordas en el Canto: Un Estudio sobre la /T/', en F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Mills, J. (1993) *Music in the Primary School*, 2da. edición, revisada para el Currículo Nacional original. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mills, J. (1998) 'Music', en G. Clay, J. Hertrich, P. Jones, J. Mills y J. Rose *The Arts Inspected*. Londres: Heinemann/OfSTED.

- Mónaco, M. (2001) 'La Tesitura Espontánea en Niños de Tres y Cuatro Años', en F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Musumeci, O. (2001) 'Diferentes Niveles de Logro en Hermanos que Tocan un Mismo Instrumento: Un Estudio de Casos en un Conservatorio', en F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Musumeci, O. (2002) 'Hacia una Educación de Conservatorio Humanamente Compatible', en I. Martínez y O. Musumeci (eds.) *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Paynter, J. (1982) *Music in the Secondary School Curriculum: Trends and Developments in Class Music Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, J. y Aston, P. (1970) *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plummeridge, C. (1991) *Music Education in Theory and Practice*. Basingstoke: Burgess Science Press.
- Saavedra, M.P. y Deluchi, P.C. (2000) 'Denominador de la Cifra de Compás Binario y lectura a Primera Vista: Avances de un Estudio con Músicos de Orquesta', en J. Tafuri (ed.) *La ricerca per la didattica musicale. Atti del convegno SIEM*, 263-9. Bologna: SIEM.
- Salgado, J.A. (2000) 'Composition as a Tool for Music Studies in Higher Education and Conservatories', disertación de Magister inédita, Institute of Education, University of London.
- Sánchez, B. (2001) 'Examen del Texto Musical. Movimiento Ocular e Identificación del Contenido', en F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Santos, C.G.A. (1998) *A Avaliação da Execução Musical: Um Estudo sobre os Critérios Utilizados por Professores de Piano*, disertación de Magister inédita, programa de música de posgrado, Instituto de Artes. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shifres, F. (2001a) 'El Ejecutante como Intérprete: Un Estudio Acerca de la Cooperación Interpretativa del Ejecutante en la Obra Musical', en F. Shifres (ed.) *Actas de la Primera Reunión Anual de SACCoM (CD-ROM)*. Buenos Aires: SACCoM.
- Shifres, F. (2001b) 'The Communication of Voice Leading from an Interpreter Perspective' en W.F. Thompson (ed.) *Abstracts of the SMPC 2001*, p.67. Ontario: Queen University.
- Shifres, F. (2001c) 'Ejecución Musical, Comunicación y Estructura Profunda', en S. Furnó y M. Arturi (eds.) *Actas del ENIAD (CD-ROM)*. Universidad Nacional de La Plata.
- Shifres, F. y Martínez, I. (2000a) 'The Role of Performance in the Cognitive Reality of the Hierarchic Structure', en C. Woods, G. Luck, R. Prochard, F. Seddon, y J.A. Sloboda (eds.) *Proceedings of the Sixth International Conference on Music Perception and Cognition (CD-ROM)*. Keele: University of Keele.
- Shifres, F. y Martínez, I. (2000b) 'Examinando el Rol de la Ejecución en la Cognición de la Estructura Musical Jerárquica. Un Estudio Basado en Tareas de Estimación', en S. Malbrán y F. Shifres (eds.) *III Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical*, pp. 118-22. Mar del Plata, Argentina: FEM.
- Shifres, F. y Martínez, I. (2002) 'The Acquisition of Prolongation as a Structural Constituent in Music Attending', en C. Stevens, D. Burnham, G. McPherson, E. Schubert y J. Renwick (eds.) *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception and Cognition (CD-ROM)*, p.637. Sydney, Australia.
- Silva, C.C.F. (1998) 'Composing, Performing and Audience Listening as Symmetrical Indicators of Musical Understanding', tesis de Doctorado inédita, Institute of Education, University of London.
- Sloboda, J.A. (1985) *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press.
- Squires, D. y McDougall, A. (1994) *Choosing and Using Educational Software: A Teacher's Guide*. Londres: Falmer Press.
- Swanwick, K. (1979) *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER/Nelson.
- Swanwick, K. (1988) *Music Mind and Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1994) *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. (1999) *Teaching Music Musically*. Londres: Routledge.
- Swanwick, K. y Franca, C.C. (1999) 'Composing, Performing and Audience-Listening as Indicators of Musical Understanding', *British Journal of Music Education* 16(1):5-19.

Swanwick, K. y Tillman, J. (1986) 'The Sequence of Musical development: A Study of Children's Composition', *British Journal of Music Education* 3(3):305-40.

Tourinho, C. (2001) *Relações entre os Critérios de Avaliação do Professor de Violão e uma Teoria de Desenvolvimento Musical: Tese de Doutorado, tesis de Doctorado inédita, programa de música de posgrado -Escola de Música. Salvador: Universidade Federal da Bahia.*

LIANE HENTSCHE es Profesora de Educación Musical y Vicedirectora del Programa de Pos Graduación en Música del Instituto de Artes de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Trabaja en el nivel de grado y posgrado, supervisando estudiantes de Magister y Doctorado. Las publicaciones de Liane incluyen libros, capítulos de libros, y artículos de revistas publicados en Brasil, el Reino Unido, Argentina y España. Durante seis años ha trabajado como Consejera de Música en el Ministerio de Educación Brasileiro. Fue miembro de la Comisión Directiva de ISME por cuatro años y miembro del Comité Ejecutivo por dos años. Actualmente es la coeditora de la revista de ISME, el *International Journal of Music Education: Practice*.

Dirección: Departamento de Música, Universidad Federal de Rio Grande do Sul -UFRGS, Porto Alegre-RS-Brazil.

[e-mail: hentschk@portoweb.com.br]

ISABEL MARTÍNEZ es Investigadora en Música y Profesora de Audioperceptiva y Formación de Profesores en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata. Fue presidente de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM). Actualmente es estudiante de doctorado en la Universidad de Roehampton, Surrey, UK. Ha sido consultora del Ministerio de Educación de la Nación en el área de Música y Educación Artística. Sus intereses de investigación actuales se concentran en el campo de la Percepción y Cognición Musical, particularmente en las representaciones mentales de la estructura tonal en los oyentes. En los últimos años ha presentado trabajos de investigación en las principales conferencias de la especialidad.

Dirección: Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, 58 no 1409 (1900) La Plata - Buenos Aires, Argentina.

[e-mail: icm@isis.unlp.edu.ar]

Robert Kwami:
Una apreciación

por
Keith Swanwick

Profesor Emérito de Educación Musical
Institute of Education, University of London

Robert Kwami fue llevado a la unidad de cuidados intensivos del Little Company of Mary Hospital en Pretoria, Sudáfrica, el viernes 12 de Marzo. Su condición se deterioró rápidamente y falleció en las primeras horas del lunes siguiente. Tenía una larga historia de tratamientos para la anemia falciforme, una enfermedad que nunca se interpuso en su trabajo, pero que por momentos debe haber hecho su vida muy difícil.

Su extensa experiencia incluía instituciones primarias, secundarias y terciarias en Ghana, Nigeria, Inglaterra, Gales y Escocia, donde cumplió distintas funciones - maestro de música, profesor, archivista asistente, oficial de recursos y jefe de departamento. A partir de 1990, se desempeñó en varias ocasiones como profesor de educación musical en la University of Wales, Swansea, el Northern College, Aberdeen, Goldsmiths College y el Institute of Education, University of London. Sus áreas de investigación incluían la Educación Musical y la Etnomusicología, con un énfasis especial en los aspectos interculturales, la Administración Educativa, la Composición y la Tecnología Musical.

Era presidente de Sewa Beats, una organización de caridad dedicada a promover la música del África Occidental Francoparlante, y también director del *Centre for Intercultural Music Arts* (CIMA) [Centro para las Artes Musicales Interculturales] con sede en el Institute of Education. Integraba los comités editoriales del *British Journal of Music Education* y del *Goldsmiths Journal of Education*.

Robert era una personalidad deliciosa, poseedora de un callada dignidad y un amigable sentido del humor. He tenido una larga experiencia personal de trabajar con él como estudiante y más recientemente como colega cercano. Cuando dictaba talleres prácticos de música africana, gentilmente introducía en un nuevo mundo de sonoridades y pensamiento musical a aquellos que no estaban familiarizados con esa música. Alto, sobresaliendo entre los alumnos con su vestimentas de Ghana, presentaba una figura distintiva y memorable, instruyendo pacientemente y alentando por partes iguales. En el Institute of Education de la University of London también se convirtió en el experto residente en tecnología informática musical. Cuando se le pedía algún consejo o referencia siempre los proveía junto con otras informaciones que él pensaba que podían resultar útiles.

Parece que hiciera muy poco que Robert tomó su cargo de profesor en Sudáfrica. Estaba encantado con las posibilidades de ese puesto. Desafortunadamente su muerte prematura determinó que sólo pasara algo más de un año en la University in Pretoria. Aún así, allí tuvo un gran impacto, tanto en el campus como en la comunidad local, ya que era una figura clave de la escena internacional trabajando en nombre de las músicas del mundo.

Es realmente triste haberlo perdido en esa tarea, y será muy extrañado por sus muchos colegas y alumnos, tanto presentes como pasados. Nuestros pensamientos están con su hijo y su

esposa Alma. Robert Kwami. Su carácter y su trabajo se han vuelto parte de tantas otras vidas, y sus publicaciones están disponibles para todos. No lo olvidaremos.

ⁱ El British Educational Research Association (BERA) Music Education Review Group [Grupo de Revisión de la Educación Musical de la Asociación Británica de Investigación Educativa (BERA)] es el nombre colectivo utilizado por los autores para sus presentaciones al Evento Nacional Número Cinco de la BERA denominado 'Mapping Music Education Research in the UK' [Relevamiento de la Investigación en Educación Musical en el Reino Unido], celebrado en la University of Surrey Roehampton el 18 de septiembre de 1999, y que proveyó la base de esta reseña actualizada. El evento fue convocado por el Profesor Graham Welch, el Profesor David Hargreaves y el Profesor Anthony Kemp. Los autores son el Profesor Keith Swanwick (Institute of Education, University of London), la Dra. Alex Lamont (University of Keele), la Dra. Susan Hallam (Institute of Education, University of London), la Dra. Lucy Green, (Institute of Education, University of London), Sarah Hennessy (Exeter University), el Dr. Gordon Cox (University of Reading), y el Dr. Gerry Farrell (anteriormente de la City University). El editor es el Profesor Graham Welch, del Institute of Education, University of London.

ⁱⁱ Las 'key stages' [etapas clave] de la educación primaria son: KS1 = Key Stage 1 (5 a 7 años); KS2 = Key Stage 2 (7 a 11 años).

ⁱⁱⁱ La Coda se basa en el texto original de la reseña de investigación de la BERA del año 2001, pero incluye cambios que reflejan las contribuciones relacionadas de todo el mundo que se presentan en este número de la *Psychology of Music*.

^{iv} Esto incluye a Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia. Hubo pocas investigaciones en Islandia, pero, por ej., ver Thorisson (2002).

^v Un proyecto reciente emprendido por el Music Board of the Australia Council for the Arts [Comité de Música del Consejo Australiano para las Artes] se denominó 'Promoting the Value of the Arts' [Promoviendo el Valor de las Artes], e incluía a 'La Educación y las Artes' como una de las áreas temáticas; ver [<http://www.ozco.gov.au/pva/>] para una descripción del proyecto y sus hallazgos.

^{vi} Ver [http://education.deakin.edu.au/music_ed/aarme/cpindex.html] para un índice de los artículos publicados en los Proceedings of the Association of Music Education Lecturers [Actas de la Asociación de Profesores de Educación Musical], 1977-93.

^{vii} Hubo dos series del *Australian Journal of Music Education*, la primera desde octubre de 1967 (1) hasta octubre de 1982 (31), y la segunda desde 1983.

^{viii} Ver [<http://www.arts.uwa.edu.au/CIRCME/rsme/research.htm>] para un índice del contenido de *Research Studies in Music Education*.

^{ix} Ver [<http://www.mca.org.au/StevensReport.htm>] para obtener una copia del informe de este proyecto.

^x Ver [http://education.deakin.edu.au/music_ed/BAMER/] para un índice de los registros de la base de datos del BAMER.