



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

Centro de las Artes y la Cultura

Maestría en Música

**Propuesta metodológica para el estudio e interpretación de la música
post-tonal. Una investigación-acción en el Departamento de Música de la
Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes**

Trabajo Práctico que presenta

Diego Balderas Chacón

para optar por el grado de Maestro en Arte

Tutor

Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia

Comité Tutorial

Dr. Anderson Rodrigues Da Silva

Mtro. Carlos Gerardo Hernández Canales

Aguascalientes, Aguascalientes, febrero de 2023

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

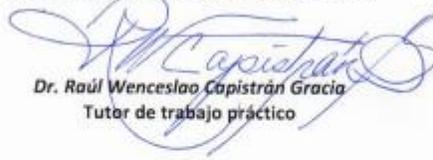
Por medio del presente como **TUTOR** designado del estudiante **DIEGO BALDERAS CHACÓN** con ID **267056** quien realizó el trabajo práctico titulado: **PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO E INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA POST-TONAL. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE

"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 31 de enero de 2023



Dr. Raúl Wenceslao Capistrán Gracia
Tutor de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEE-FO-07
Actualización: 01
Emisión: 17/05/19

CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como **ASESOR** designado del estudiante **DIEGO BALDERAS CHACÓN** con ID 267056 quien realizó el trabajo práctico titulado: **PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO E INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA POST-TONAL. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y la mayoría de las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Ags., a 31 de enero de 2023


Dr. Anderson Rodrigues Da Silva
Asesor de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SES-FO-07
Actualización: 01
Emisión: 17/05/19

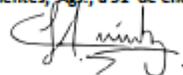
CARTA DE VOTO APROBATORIO
INDIVIDUAL

DRA. BLANCA ELENA SANZ MARTIN
DECANA DEL CENTRO DE LAS ARTES Y LA CULTURA
P R E S E N T E

Por medio del presente como ASESOR designado del estudiante *DIEGO BALDERAS CHACÓN* con ID 267056 quien realizó el trabajo práctico titulado: *PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO E INTERPRETACIÓN DE LA MÚSICA POST-TONAL. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE MÚSICA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES*, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175 , Apartado II del Reglamento General de Docencia doy mi consentimiento de que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que me permito emitir el VOTO APROBATORIO, para que él pueda proceder a imprimirlo así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"
Aguascalientes, Agt., a 31 de enero de 2023



Mtro. Carlos Gerardo Hernández Canales
Asesor de trabajo práctico

c.c.p.- Interesado
c.c.p.-Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Elaborado por: Depto. Apoyo al Posgrado.
Revisado por: Depto. Control Escolar/Depto. Gestión de Calidad.
Aprobado por: Depto. Control Escolar/ Depto. Apoyo al Posgrado.

Código: DO-SEB-FO-07
Actualización: 01
Emisión: 17/05/19

Dedicatoria

Este trabajo es dedicado a mi esposa Teresita, te adoro, siempre a tu lado, infinitas gracias, hoy y siempre, tu Diego.

Agradecimientos

A Dios por la salud, el entendimiento y por ayudarme en todo momento al hacer de mi pasión mi profesión.

A mi padres, David y Carmen y hermana, Tania, gracias por su guía y apoyo.

A mi tutor, el Dr. Raúl W. Capistrán porque sin su clara guía, profesionalismo y motivación este trabajo práctico no existiría. Siempre le estaré agradecido, estimado maestro.

A mis lectores, el Dr. Juan Pablo Correa, Dr. Isaac Namme, Dr. José Luis Hurtado, Dr. Anderson Rodrigues y al Mtro. Carlos G. Hernández, por compartir sus conocimientos y colaborar de forma significativa en esta formación profesional.

A Christopher Ávila, José Alfaro, Carolina Hughes y Alejandra González, por su interés, disposición y experiencias compartidas en el taller de la intervención educativa.

A los compositores Jonathan Figueroa y Alejandro Velázquez por su colaboración en esta investigación acción.

Al Mtro. Carlos Ávila por su disposición y ayuda para llevar a cabo la intervención educativa en el Departamento de Música de la BUAA.

A mi primo Felipe García y al Mtro. Jorge Covarrubias, quienes comenzaron a compartirme parte del extenso mundo de la música post-tonal.

Índice

Resumen 4

Introducción..... 5

 Alcances y limitaciones 7

 Problema de investigación..... 7

Justificación..... 8

 Pregunta General de Investigación 8

 Preguntas específicas de investigación..... 8

 Objetivo general de investigación..... 9

 Preguntas específicas de investigación..... 9

Capítulo I. Marco Teórico - Conceptual 10

 Contexto..... 12

 La expectativa en la música, marco de referencia auditiva. 14

 Elementos en la Música occidental académica de finales de los siglos XIX, XX y XXI que podrían ayudar para que sea asimilable por los estudiantes..... 18

Capítulo II. Estado de la Cuestión 22

Capítulo III. Metodología 28

Capítulo IV. El Diagnóstico de la situación 32

Capítulo V. Desarrollo del plan para la intervención 46

Capítulo VI. Implementación de la intervención 50

Capítulo VII. Evaluación y Reflexión 92

Capítulo VIII. Conclusiones y consideraciones finales..... 94

Referencias..... 96

Anexo I 99

Anexo II 102

Índice de figuras

Figura 1. Modelo propuesto por Colas y Buendía (1994)..... 29
Figura 2. Adaptación del modelo de Colás y Buendía (1994) por el maestrante 29
Figura 3. Frecuencia de asistencia a conciertos en los que se interpretan obras de MPT.... 34
Figura 4. Inclusión de obras de MPT en el programa semestral de instrumento 37



Índice de tablas

Tabla 1. Instrumentos musicales que estudian los participantes 33

Tabla 2. Medias obtenidas para la variable “agrado por la música” 34

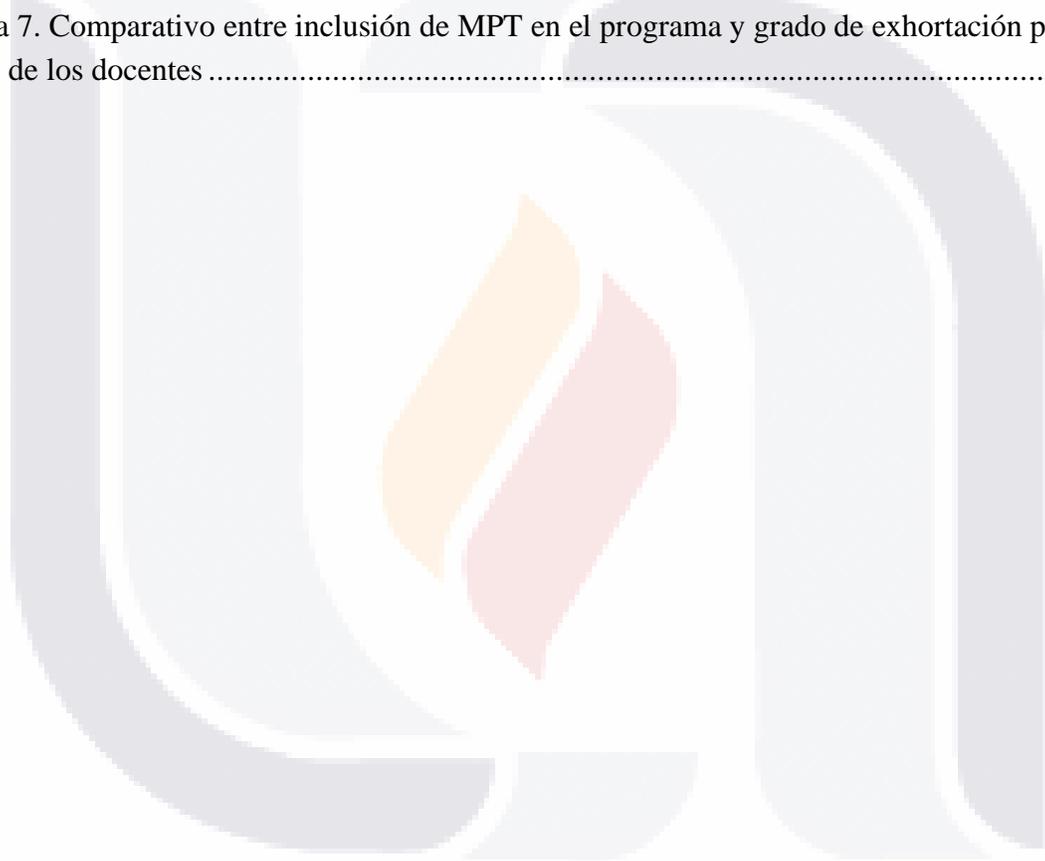
Tabla 3. Nivel de agrado y desagrado de algunos elementos propios de la MPT 35

Tabla 4. Número de compositores que fueron mencionados por los encuestados 35

Tabla 5. Compositores mencionados por los participantes 36

Tabla 6. Medias por semestre respecto a la Inclusión de obras de MPT en el programa
semestral de instrumento 37

Tabla 7. Comparativo entre inclusión de MPT en el programa y grado de exhortación por
parte de los docentes 38



Resumen

En este trabajo práctico se presentan los resultados de una investigación acción, que tuvo como propósito promover el aprecio, asimilación, estudio e interpretación de la música post-tonal en los estudiantes de la Licenciatura en Música de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes. Para ese propósito el maestrante elaboró una propuesta metodológica integrada por estrategias de enseñanza-aprendizaje que se basaron en la teorías más representativas en torno al tema de la expectativa musical y los procesos de audición de la música occidental (Huron, 2006; Meyer, 1956), así como en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1980). La intervención educativa que formó parte de la presente investigación acción enriqueció de manera significativa la formación profesional de los participantes involucrados y demostró que es posible llenar este vacío formativo de manera exitosa.

Abstract

In this final research paper, the author presents the results of an action research project whose purpose was to promote the appreciation, assimilation, study and interpretation of post-tonal music on behalf of the Bachelor of Music degree students at the Meritorious Autonomous University of Aguascalientes. With this idea in mind the author developed a methodological approach integrated by teaching-learning strategies that were based on the most representative theories on music expectation and the listening processes of Western music (Huron, 2006; Meyer, 1956), as well as in the theory of meaningful learning (Ausubel, 1980). The educational intervention that was part of this action research significantly enriched the professional training of the participants involved in the project and demonstrated that it is possible to successfully fill this training gap.

Introducción

La Historia de la Música Occidental nos muestra cómo durante los periodos barroco, clásico, romántico y principios del s. XX, la música que se solía interpretar en conciertos, reuniones particulares y aquella enseñada a los músicos en formación, era en su mayoría, música de la época y, en menor medida, se interpretaban obras de tiempos pasados. Fue hacia mediados del s. XX cuando el interés por interpretar exclusivamente obras de épocas anteriores comenzó a verse reflejado en los programas de concierto, así como en la enseñanza musical formal y paulatinamente, se perdió la costumbre de interpretar obras de compositores vivos. Al respecto García y Monreal (2021, p. 2) expresan: “En lo que respecta al repertorio contemporáneo, la teoría y diseño curricular no se corresponden con la práctica, la interpretación de obras atonales se reduce a casos aislados en la mayor parte de las especialidades instrumentales”.

Así, la formación musical profesional en la Licenciatura en Música (LM) de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes (BUAA) y probablemente en México, se fundamenta en la interpretación de obras en estilo barroco, clásico y romántico. La música del siglo XX se limita a aquella más cercana a las características que conforman el “periodo de la práctica común” (PPC), sin incluir, por lo general MPT. En ese sentido, Archibeque (1966, p. 142) asevera: “Tradicionalmente, la música que se enseña en la escuela pública ha sido predominantemente música de los siglos XVIII y XIX. Es imperativo que los educadores musicales busquen en una dirección diferente nuevos métodos y materiales”.

En México, aproximadamente desde la segunda mitad del s. XX y hasta la fecha, diversas instituciones culturales y educativas, así como reconocidos músicos que radican en nuestro país, han realizado diferentes proyectos para incorporar MPT al repertorio que generalmente se suele interpretar en las salas de concierto, así como a la música que es producida en los centros de formación musical.

Algunos de esos proyectos se llevan a cabo anualmente, por ejemplo, el festival de música contemporánea “Interciclos”, organizado por la Universidad Autónoma de Querétaro (2019); el festival “Expresiones Contemporáneas” del Instituto de Arte y Cultura de Puebla (2019) y el festival “Nuntempa” (2013), organizado por la Secretaría de Educación Pública de Veracruz. Estos festivales han reforzado el impulso que el festival “Visiones Sonoras” del Centro Mexicano para la Música y las Artes Sonoras de Morelia (2005) realiza desde hace

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

15 años, en pro de la difusión de la música contemporánea en nuestro país. Todos ellos se suman al Foro de Música Nueva “Manuel Enríquez” (1979) de la Secretaría de Cultura Federal, que ha alcanzado ya 41 ediciones en 2019. Sin embargo, parece que los esfuerzos antes descritos, no han ejercido la suficiente influencia en muchos de los estudiantes, algo que puede verse reflejado en la escasa inclusión de obras de MPT en los programas de asignatura de instrumento, así como en las materias de música de cámara, orquesta y en proyectos independientes. Al respecto, Laucirica et al. (2012, p. 24) afirman:

A pesar de la creciente difusión del género en la sociedad a través de la celebración de ciclos y festivales específicos del género y de los beneficios formativos de la misma, se observa un gran vacío del mismo en los planes de estudios de los centros musicales.

Con el propósito de promover una formación más integral en los estudiantes del Departamento de Música (DM) de la BUAA, el maestrante, a través de la presente investigación acción, implementó una intervención de tipo educativo-musical con el propósito de poner en práctica varias estrategias de enseñanza-aprendizaje que les permitan a los futuros profesionales de la música apreciar, asimilar, estudiar e interpretar MPT, a partir desarrollar su creatividad, expandir sus expectativas musicales, explorar nuevos timbres, descubrir nuevas posibilidades en los instrumentos, lo cual les permitiría tener herramientas para posteriormente, introducirse en un campo laboral que comienza a consolidarse en nuestro país.

Como parte de la investigación acción, el maestrante elaboró una propuesta metodológica integrada por estrategias de enseñanza-aprendizaje que implementó con los estudiantes del DM de la BUAA. La intervención educativa tuvo una duración de 4 meses, durante los cuales se impartió una clase con duración de dos horas por semana.

Para lograr los objetivos del presente trabajo de investigación acción, el maestrante tomó como referencia algunas de las teorías más representativas en torno al tema de la expectativa musical y los procesos de audición de la música occidental; *Emotion and Meaning in Music* (1956) de L. Meyer, Teoría Generativa de la Música Tonal (1983) de Lerdahl y Jackendoff, Teoría Integral de la Expectativa (2006) de David Huron, las cuales, tuvieron el propósito de fundamentar algunas de las estrategias de enseñanza-aprendizaje planteadas.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Durante el desarrollo de la investigación acción, así como durante la intervención, el maestrante se involucró en procesos de análisis, reflexión y evaluación con el propósito de modificar y mejorar la propuesta metodológica, con la intención de lograr despertar y fomentar en los estudiantes un interés y auténtico por apreciar, asimilar, estudiar e interpretar MPT.

Para documentar este trabajo, el maestrante creó un portafolio de evidencias integrado por entrevistas a los estudiantes, cuestionarios de seguimiento y de evaluación de conocimientos, bitácoras, audio grabaciones y videograbaciones de los grupos focales, interpretaciones musicales de los estudiantes y fotografías, con el fin de mostrar, de la mejor manera posible el proceso y los resultados de la intervención de la presente investigación acción.

Con base en el concepto “generalización naturalista” propuesto por Stake (2005), el maestrante considera oportuno destacar que, aun cuando esta investigación acción se desarrolló en el DM de la BUAA, se espera que la propuesta metodológica aquí propuesta, así como los hallazgos que de ésta se deriven, puedan aplicarse en otros contextos similares.

Alcances y limitaciones

La presente investigación acción tuvo el propósito de crear una propuesta metodológica introductoria para que estudiantes de la LM interpreten con sus respectivos instrumentos musicales selecciones del repertorio de MPT de los s. XX y XXI de acuerdo con sus posibilidades técnicas e interpretativas.

Problema de investigación

Desde la creación de la LM del DM de la Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes, en el año 2012, se ha observado que docentes y estudiantes no suelen integrar obras de música post-tonal al repertorio pertinente, a pesar del impacto que tiene en la formación académica de los educandos.

Justificación

La pertinencia de esta investigación acción, así como la intervención que la conforma, responde a la necesidad de despertar en los alumnos de la LM del DM de la BUAA, un interés por la MPT. Dicho interés, tiene el propósito de poderse transformar en habilidades profesionales fundamentadas en la posesión de herramientas que faculten a los estudiantes a apreciar, asimilar, estudiar e interpretar obras del amplio repertorio existente y de obras que son compuestas en nuestros días. Lo anterior les proveerá de una formación profesional más integral, que les permitirá un mayor desarrollo de sus capacidades creativas, agregar, incrementar y desarrollar nuevas habilidades y destrezas con su instrumento, incorporar nuevas estrategias de práctica musical efectiva, ampliar sus horizontes estéticos, expandir sus expectativas musicales, contribuir a la promoción y difusión de la música de compositores y compositoras vivos. De esta manera, tendrán una base sólida de conocimientos y habilidades que podrán seguir desarrollando para que posteriormente, tengan la posibilidad de insertarse en un mundo laboral que aborda la música de reciente creación.

Pregunta General de Investigación

¿Cómo se podría impulsar el aprecio, asimilación, estudio, e interpretación de la MPT en los estudiantes del DM de la BUAA?

Preguntas específicas de investigación

1. ¿Qué factores impiden a los estudiantes apreciar, asimilar, estudiar, e interpretar obras de MPT?
2. ¿Qué elementos afines entre la música del PPC y la MPT podrían ser utilizados para promover su aprecio, asimilación, estudio e interpretación?
3. ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje podrían implementarse para guiar al estudiante para que logre una interpretación de calidad del repertorio seleccionado?
4. ¿Qué tipo de recursos didácticos y pedagógicos podrían utilizarse para promover procesos de enseñanza y aprendizaje con impacto significativo?

Objetivo general de investigación

Determinar la manera en que se podría impulsar el aprecio, asimilación, estudio, e interpretación de la MPT en los estudiantes del DM de la BUAA

Preguntas específicas de investigación

1. Identificar los factores que impiden a los estudiantes apreciar, asimilar, estudiar, e interpretar obras de MPT
2. Determinar los elementos afines entre la música del PPC y la MPT que podrían ser utilizados para promover su aprecio, asimilación, estudio e interpretación
3. Crear y/o aplicar estrategias de enseñanza-aprendizaje para guiar al estudiante para que logre una interpretación de calidad del repertorio seleccionado
4. Crear y/o aplicar recursos didácticos y pedagógicos para promover procesos de enseñanza y aprendizaje con impacto significativo

Capítulo I. Marco Teórico - Conceptual

El maestrante ha considerado pertinente, en primer término, definir en este marco teórico algunos conceptos que estarán presentes durante toda la investigación, como lo son: música occidental, música académica, música tonal, música del periodo de la práctica común, música atonal, música contemporánea y música post-tonal.

La formación musical profesional, en México, se fundamenta principalmente en el aprendizaje de música occidental, a través de obras pertenecientes al estilo barroco, clásico, romántico y siglo XX. Al respecto de una parte de este periodo de tiempo, en opinión de Daniel (1999, p.1) dice: “Música Occidental, música creada en Europa, así como aquellas músicas derivadas de la música Europea desde la antigüedad hasta nuestros días”¹. En nuestro país, la gran mayoría de las obras que se estudian durante la LM son de compositores europeos focalizados en Alemania, Austria, España, Francia, Italia, Polonia y Rusia. Por otra parte, en menor medida, se estudian obras de compositores americanos, principalmente de Estados Unidos de América, México, Cuba, Argentina y Brasil. Sin embargo, ambas escuelas comparten una amplia gama de características en su construcción musical, ya que pertenecen al Periodo de la Práctica Común (PPC) o incluso si pertenecen al siglo XX, comparten muchas características con música de periodos anteriores. Al respecto Enhle (1979, p.1) expresa:

En la Música Occidental compuesta en el llamado estilo “clásico” o “serio”, hay una etapa que abarca de 1600 a 1900 que usualmente se conoce como “periodo de la práctica común” por la razón que la música compuesta por todos los compositores durante este periodo muestra ciertas características en común. La característica más marcada en esa música es la similitud en la armonía (p.1)²

En lo referente, al adjetivo “académica”, Castellanos (2017, p. 28) en su libro *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*, lo utiliza: “para referirse a las prácticas que se consideran heredadas de la tradición artística occidental y que circulan a través de los circuitos institucionales del arte (academia, salas de concierto, festivales artísticos, etc.)”. En la presente investigación acción, se tomará como

¹ Western music, music produced in Europe as well as those musics derived from the European from ancient times to the present day.

² In the Western music composed in the style termed "classical" o "serious" there is a phase with dates from about 1600 to 1900 usually referred to as the "common practice period" for the reason that the music composed by all of the composer during this period exhibits certain common characteristics. The most pronounced common characteristic of that music is the similarity of the harmony.

referencia la definición de Castellanos en referencia al repertorio que se estudia en la formación profesional.

Es importante mencionar que la música perteneciente al siglo XX que se estudia en instituciones de educación superior (IES) de nuestro país, suele ser música tonal o basada en un lenguaje musical basado en la tonalidad. Este último concepto es definido por Piston (1987, p.28) de la siguiente manera: “La tonalidad es el conjunto organizado de notas alrededor de una tónica. Esto significa que hay una nota central soportada, de una forma u otra, por todas las demás notas”.

Algunos compositores de música occidental académica del siglo XX, a través de las diversas técnicas vanguardistas, lograron liberar sus obras de las reglas de la tonalidad, con lo que establecieron un primer camino para la renovación del lenguaje musical. El surgimiento de nuevos lenguajes musicales alejados de la tonalidad, (característica principal del PPC) no fueron del agrado de muchos de los músicos directores de orquesta, músicos con trayectoria y formadores de niveles superiores, quienes la excluyeron de los programas de concierto y de los planes de estudio.

Al respecto de la música no tonal, Perle (1999, p.15) explica: “La atonalidad se origina en un intento de liberar a las doce notas de la escala cromática de las asociaciones funcionales diatónicas que conservan aún en la música ‘cromática’: por así decirlo, para disociar la escala cromática del «cromatismo»”. En ese sentido, en esta investigación acción se entenderá por música no tonal a la música académica que no responde a funciones tonales propias de dicho sistema.

Como parte de la presente investigación acción, el maestrante compartirá estrategias de enseñanza-aprendizaje que orientarán al estudiante interpretar obras del amplio repertorio existente de la MPT, la cual será entendida como la define Roig-Francolí (2021) : “Todas las técnicas y estilos de organización de los sonidos que resultan alternativas a la tonalidad funcional” característica propia de la música de la segunda mitad del s. XX así como obras que son compuestas en nuestros días, por lo tanto, se vuelve necesario definir el adjetivo de “contemporánea” para tener un marco de referencia. De acuerdo con Laucirica (2012, p.2) “Se denomina música contemporánea a la expresión artística en el ámbito musical compuesta desde comienzos del siglo XX según unos cánones de gran diversidad con un denominador común, que consiste en su ruptura con la jerarquía tonal”. Si bien, este trabajo, casi en su

totalidad se ajusta al concepto de Laucirica, el maestrante desea destacar algunas advertencias que comparte Fisherman (2010, p. 11).

La música contemporánea no es necesariamente tonal o atonal, no es obligatoriamente electrónica ni se desenvuelve forzosamente en la ultra complejidad contrapuntística. A veces juega con las convenciones anteriores y a veces las niega. En algunas ocasiones elige circular por los mismos canales que la música del pasado —los conciertos, las representaciones de ópera— y en otras intenta fundar, con ella, nuevas formas de recepción (p.11).

Tomando como referencia lo que comenta Fisherman, en esta investigación acción se tendrá en cuenta, no sólo música considerada como atonal, sino también música que no responde de manera estricta a las funciones armónicas y estilísticas existentes en el sistema tonal. El hecho de que gran parte de la música compuesta a finales del s. XIX, s. XX y el comienzo del s. XXI ya exhiba debilitamiento de la tonalidad funcional, requiere primeramente generar una conexión entre ambas posibilidades, para posteriormente, tener más elementos que ayuden al estudio de obras construidas con variantes de ambos.

Además, Marco (2007) citado en: *Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria (2016)*, afirma que: “El concepto de música contemporánea es muy difícil de sistematizar, pero en cambio, resulta mucho más fácil de intuir y reconocer, por sus peculiaridades estilísticas”.

Contexto

La presente investigación acción pretendió estimular el interés por la MPT en los estudiantes del DM de la BUAA, la cual no responde en su totalidad a las expectativas musicales que se han generado a partir de la música del PPC. Por lo anterior, se vuelve fundamental establecer de manera general las características compositivas de la música que se abordó en esta investigación acción.

Durante la formación profesional en nuestro país e inclusive en otras latitudes, se suele presentar a Claude A. Debussy (1862-1918) como referencia de aquellos compositores que incluyeron novedosas características en la construcción del discurso musical en la música occidental académica, ya que introdujo elementos tales como: cambios continuos de compás en una misma pieza, rítmica más elaborada, polirritmias, melodías que se ajustan a marcas de compás tradicionales aunque ya no siempre mantienen la agógica, libertad en ciertas

formas musicales (como por ejemplo, el preludio), escalas pentatónicas, escalas de tonos enteros, quintas, cuartas y octavas paralelas, etc.

Con relativa facilidad, los estudiantes de LM pueden identificar e incorporar dichas características a sus expectativas musicales ya que, aunque Debussy emplea elementos compositivos que no se solían usar en el PPC y omite algunas reglas de la armonía tradicional, así su música propone ciertas “disonancias” que a los estudiantes les resultan llamativas e interesantes ya que en su música abundan exóticas armonías y elementos como los arriba mencionados, por lo que no se le debe analizar estrictamente bajo el prisma de la tonalidad. Al respecto DeVoto (2005, p.459) expresa:

La mayoría de los estudiantes de primer año de armonía, a quienes se les enseñó desde el principio que las quintas y octavas paralelas están prohibidas en la conducción de voces en el periodo de la práctica común, pronto descubren felizmente que Debussy es un rompedor de reglas incomparable en este sentido y que su música debe ser juzgada por diferentes matrices de análisis armónico. (p. 459)³

Es importante mencionar, que no sería pertinente por parte del maestrante señalar a Debussy como el primer compositor de la Historia de la Música Occidental Académica que comenzó a introducir elementos que hicieron que su música no generara las expectativas musicales típicas de la música del PPC. Lo anterior se debe a que, a la par de Debussy, otros compositores de la segunda mitad del s. XIX, como Franz Liszt (1811-1886), Richard Wagner (1813-1883), Antonín Dvorak (1841-1904), Paul Dukas (1865-1935), y Gustav Mahler (1860-1911), también introdujeron elementos musicales en algunas de sus obras que produjeron el mismo efecto.

Se ha tomado como referencia representativa a Debussy, porque su música suele ser interpretada por los estudiantes de la LM y ejemplifica cómo expande la expectativa musical que tienen los estudiantes.

El maestrante desea destacar la importancia que reviste en los estudiantes de la LM que en primera instancia logren apreciar, asimilar, estudiar e interpretar música que busca diluir la tonalidad funcional, es decir, música construida a partir de acordes de cuartas, quintas, notas ajenas a la armonía base, armonías cambiantes, con contrastes sonoros súbitos, pero que mantiene características como marca de compás, formas musicales, así como una

³ Most first-year students of harmony, taught from the first that parallel fifths and octaves are forbidden in common-practice voice leading, soon happily discover that Debussy is the unmatched rule-breaker in this regard and that his music must be judged by different matrices of harmonic analysis.

sintaxis musical similar a la música del PPC. Lo anterior, les brindará una preparación que les permitirá abordar vanguardias del s. XX, así como música del s. XXI.

La intervención que se implementó como parte de esta investigación acción, involucró música que incorpora elementos que no generen las expectativas musicales típicas de la música del PPC, por ejemplo, obras donde la disonancia toma un papel principal en la construcción del discurso musical, música MPT con sonoridades propias de finales del s. XX y principios del S. XXI a partir de ser generada con medios electrónicos y obras donde la concepción del *tempo* ya no se establece a partir de una marca de compás.

La expectativa en la música, marco de referencia auditiva.

¿Qué sucede entonces con la MPT que, a varias décadas de su aparición en el medio, aún se mira tan novedosa y poco digerible para los alumnos de la LM del DM de Música de la BUAA? ¿De dónde surge esta renuncia a su estudio? ¿Por qué las nuevas generaciones de músicos pueden sentir atracción a la literatura u obras visuales contemporáneas, pero con la música pasa lo contrario?

El maestrante ha tratado de encontrar algunas posibles respuestas del porqué no resulta agradable a la mayoría de los estudiantes, por primera vez, abordar ese estilo de música desde su apreciación y desde su interpretación, lo cual, repercute eventualmente en que no lleguen a interpretarla. Como punto de partida, Mateos (2007, p. 1) expresa: “La resistencia a lo nuevo es ampliamente aceptada como una característica permanente en la historia de las artes.”⁴ En la música occidental podemos notar esa resistencia con una parte de la música académica, sobre todo, por la MPT. Durante la formación profesional, el estudiante tiene elementos para abordar este tipo de obras, pero en una primera instancia le resultará difícil asimilar el contenido musical por varios factores, comenzando porque la conducción de voces ya no se ajusta fielmente a las reglas de la armonía tradicional, por la complejidad que el ritmo presenta al estar construido de una manera más elaborada que la que se encuentra en música del PPC, así como por la ausencia, en muchas de esas obras, de formas musicales que continúen basando su estructura en la tonalidad.

Al respecto, Ball (2011, p. 36) menciona: “En Occidente esta jerarquía tonal invade nuestro ambiente sonoro y es, en escasas ocasiones, cuando por tratarse de música de otras

⁴ The resistance to the new is widely accepted as an abiding feature in the history of the Arts (p.1)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

culturas o de música atonal, nos encontramos ante lenguajes musicales de difícil asimilación”.

El maestrante ha identificado como uno de los posibles orígenes de esa resistencia, rechazo o sentimiento de no pertenencia, el hecho de que en una primera instancia, la MPT no responderá a las expectativas que nuestro oído construye a partir, exclusivamente, de la música tonal estudiada durante gran parte de la formación profesional. Sobre la *expectativa musical*, resulta imprescindible tomar como referencia algunos conceptos que el musicólogo estadounidense Leonard Meyer, desarrolló en su libro *Emotion and Meaning in Music* (1956).

El primero de ellos es la expectativa musical. Meyer (1956, p. 51) la define como: “Un producto de los hábitos de respuesta desarrollados en conexión con estilos de música particulares y de los modos de percepción humana, de cognición y de respuesta ---las leyes psicológicas de la vida mental”⁵. A partir de esta definición y con la finalidad de crear un marco de referencia, que posteriormente permita identificar puntualmente cómo los elementos musicales son desarrollados de una manera distinta respecto a su construcción en música del PPC y que dificultan su asimilación por parte de los estudiantes de la LM , el maestrante se adherirá a la definición de Meyer, ya que comparte la idea de que la expectativa musical, no es sólo un pensamiento o sensación que surja sólo por la experiencia auditiva, sino que involucra un conocimiento acerca de lo que se reconoce auditivamente y se relaciona a la vez, con la experiencia adquirida por audiciones previas.

Por ejemplo, un estudiante de la LM que asista a un concierto donde se interpreten obras de MPT, generará su expectativa musical a partir de lo que hasta ese momento conozca teóricamente acerca de cómo se crea la música académica, con elementos como melodía, armonía, ritmo, timbre, forma, textura, por mencionar sólo algunos. Cuando la música comience, el estudiante estará en condiciones de relacionar lo que escucha con música que ha escuchado en el pasado y con lo que sea capaz de retener de la obra que se está interpretando. Finalmente, podría verter un juicio de valor, la cual estará condicionada por sus conocimientos adquiridos sobre la música y por sus experiencias auditivas previas.

⁵ Expectation then is a product of the habit responses developed in connection with particular musical styles and of the modes of human perception, cognition, and response—the psychological laws of mental life. (p.51)

David Huron (2006), en su libro *Sweet Anticipation*, aborda el tema de la expectativa musical desde su Teoría Integral de la Expectativa, la cual se conforma de cinco sistemas de respuesta emocional relacionados con las expectativas: la imaginación, la tensión, la predicción, la reacción y la evaluación (ITPRA, por sus siglas en inglés). En esta teoría, Huron posiciona a la expectativa como el detonante para evocar varios sentimientos y el motivo de porqué estos sentimientos pueden ser biológicamente útiles. En palabras de Huron (2006, p.3), su propósito principal en *Sweet Anticipation* es: “Completar los detalles y describir una teoría comprensiva de la expectativa”⁶, a partir de los múltiples conocimientos experimentales y teóricos que se han sucedido desde que Meyer publicara *Emotion and Meaning in Music* en 1956. El maestrante considera pertinente esta teoría para ubicar algunos puntos comunes entre la expectativa que genera la música PPC y la MPT, así como hacer un énfasis en las diferencias existentes.

“La respuesta de la imaginación”, primer sistema emocional de ITPRA, se basa en la motivación que surge en un organismo para lograr un comportamiento que le permita aumentar sus probabilidades de éxito en acciones futuras, es decir, una motivación para realizar ciertas acciones que le otorguen un mejor resultado al concluir las. Por ejemplo, un estudiante de la LM, al leer acerca de una obra que por primera vez en su vida se dispone a escuchar, ya sea con características del PPC o no, activará su apertura auditiva para apreciarla de mejor manera.

El segundo sistema emocional en la teoría de Huron, “Respuesta a la tensión”, también forma parte de los estados previos al resultado. De acuerdo con ese investigador, cuando una persona se alista para reaccionar ante un evento (como escuchar una obra musical), primero, entra en un estado de preparación perceptiva (atención), en el que, a partir de lo que percibe, genera ideas de aquello que está por suceder. Esta situación puede generar estrés al no identificar exactamente qué sucederá. Posteriormente, la persona realiza ciertos movimientos corporales a partir de lo que percibe, lo que constituiría una reacción psicomotriz.

Durante el proceso previo al inicio de la audición de la obra, se genera tensión, la cual permite que se incrementen ambos niveles, atención y movimiento, con la finalidad de igualarlos antes del inicio de la música. Aunque generalmente es difícil conseguir la misma

⁶ To fill in the details and to describe a comprehensive theory of expectation. (p. 3)

intensidad, entre la atención y el movimiento corporal, al elevar estos niveles, se podrá reaccionar de manera más inmediata, así como percibir con mayor fidelidad la música que está próxima a ser escuchada.

El estudiante experimenta constantemente este proceso de audición musical al estar en un concierto, tanto de música del PPC, como de MPT. Sin embargo, la percepción de estilos no es igual. La reacción del oyente será distinta dependiendo de lo que escuche. Varios factores intervienen en esta reacción tales como, la instrumentación, gestos de los intérpretes, uso o no de técnicas extendidas o medios electrónicos y por cómo asimila el discurso musical.

El tercer sistema emocional que Huron establece en ITPRA, es la “respuesta de predicción”, la cual sucede después del evento (u obra musical) y será valorada en relación a si los estímulos que se generaron durante el proceso concluyeron en una experiencia emocional positiva o negativa.

El maestrante considera que este sistema es clave en las expectativas que la MPT puede generar en los estudiantes de la LM, ya que estas se crearán ahora alejadas de las funciones propias del sistema tonal. Por ejemplo, la tensión en la música del PPC tiene reglas definidas, como la resolución de una séptima menor en un acorde de dominante a la tercera del acorde fundamental, o la expectativa que se crea al escuchar un acorde de sexta aumentada que deberá resolver al quinto grado. En cambio, en la MPT encontramos diversas maneras de generar tensión que se alejan de las funciones tonales asimiladas por los estudiantes de la LM algunas veces con una preparación para nuestro oído y en otras sin una referencia previa.

En este sentido, se puede citar, como ejemplo representativo, el *Kyrie del Réquiem* (1965) de G. Ligeti para dos solistas, soprano y mezzosoprano, dos coros y orquesta. En esta obra, la tensión está presente desde el comienzo del primer movimiento a través del material melódico que otorga el compositor a las voces, el cual está conformado por intervalos de segunda menor que cromáticamente se extienden hasta llegar a intervalos de séptima mayor, los cuales son desarrollados en estilo de doble fuga. Además, la sensación rítmica que se genera en *Kyrie* a partir de una serie de cánones más o menos estrictos, crea una atmósfera donde la sensación rítmica tradicional basada en tiempos fuertes y débiles queda anulada. Además, el registro que Ligeti selecciona para los instrumentos de la orquesta, así como para las voces, crea una tensión inmediata, la cual, se extiende a lo largo de todo el movimiento,

sin puntos claros de relajación, lo que muy probablemente suscitar sensaciones de estrés o tensión al estudiante, ya que sus expectativas, con miras a la relajación, no corresponden a la música que suele estudiar durante la formación.

Huron, establece la “respuesta a la reacción”, como el cuarto sistema emocional de ITPRA, y lo describe como la reacción de un organismo, ante eventos que le suceden. Huron identifica dos tipos de respuesta, una inmediata, casi por acto reflejo, y otra que no implica ningún pensamiento consciente. Ambas respuestas están condicionadas por los esquemas con los que cuenta el organismo debido a las experiencias previas. Por ejemplo, de acuerdo con el plan de estudios de la LM del DM de la BUAA, los estudiantes entrarían en contacto con MPT hasta el sexto semestre, por lo que ya han asimilado esquemas formales relacionados con la construcción del discurso musical sólo a partir de las funciones armónicas propias del sistema tonal. Así, es muy probable que al escuchar música alejada de este, su respuesta inmediata sea que no le agrada. Sin embargo, es necesario advertir que siempre existirá la posibilidad de que le agrade, con lo que llevará una gran ventaja para su inmersión en nuevas propuestas musicales.

“La respuesta de evaluación”, el último sistema emocional de ITPRA, establece que a partir de un contexto se genera una reflexión acerca de un evento en particular, antes de dar una segunda respuesta. Por su parecido con el cuarto sistema, Huron (2006, p.15) especifica: “La respuesta de reacción y la respuesta de evaluación son independientes y no necesitan ser coherentes entre sí”.⁷ A partir de lo que menciona Huron, se puede inferir que el estudiante de la LM, después de conocer contextos, técnicas y efectos de la MPT, podrá revalorar su primera respuesta, que tendrá ahora un efecto menor, al darle sentido a la sorpresa auditiva inicial.

Elementos en la Música occidental académica de finales de los siglos XIX, XX y XXI que podrían ayudar para que sea asimilable por los estudiantes.

Algunos elementos musicales del PPC, conforman el discurso musical del s. XX y s. XXI, sin embargo, en una primera instancia resultan de difícil asimilación a los estudiantes de la LM. Desde la perspectiva del maestrante, esto se debe a la manera en que estos son

⁷ The reaction response and the appraisal response are independent and need not be consistent with each other (p. 15)

desarrollados, ya que los compositores, en un esfuerzo por buscar nuevas sonoridades, efectos, y posibilidades tímbricas. A veces se alejan de las estructuras tonales y en otras recurren al uso de técnicas extendidas y medios electrónicos.

Para sustentar lo anterior, el maestrante ha decidido seguir la Teoría Generativa de la Música Tonal (1983) de Lerdahl y Jackendoff, como primer punto de referencia. Esos teóricos han sugerido que los oyentes experimentados escuchan música tonal en términos de una organización jerárquica conformada principalmente por cuatro componentes, los cuales, de manera general, serán contrastados con lo que sucede en la música atonal, la cual, de alguna u otra manera, está presente en gran parte del extenso repertorio posterior al PPC.

El primero de los componentes de la teoría mencionada es: “la estructura de agrupación”, en la cual los autores mencionan que los oyentes, al escuchar música, son capaces de reconocer motivos, frases o periodos. Los elementos de la música antes mencionados dan orden, dirección, principio y fin a las ideas que componen la música que conforma el PPC. Durante los años de formación, los estudiantes logran asimilar esos elementos, los cuales, siguen existiendo en una parte importante del repertorio de la música occidental académica, aunque desarrollados de una manera distinta, por lo que, en un principio, resultan ajenas al estudiante y no satisfacen sus expectativas. Por ejemplo, al final de la LM, el estudiante es capaz de identificar los temas que componen los movimientos de alguna sinfonía del periodo clásico, pero difícilmente podrá reconocer las células que integran y se desarrollan en una obra atonal.

El segundo componente de la Teoría Generativa de la Música Tonal es la “estructuración métrica”. Lerdahl y Jackendoff (1983) afirman que dicha estructuración dota a la intuición musical de las distintas secciones que componen una obra, a través de tiempos fuertes y débiles en distintos niveles jerárquicos. La MPT, propone un novedoso tratamiento del ritmo, entendiendo este último como: “Aquellos aspectos de la música que tienen que ver con el tiempo y la organización del tiempo... El ritmo también comprende las cualidades de acentuación” (Lester, 1989, p. 26)”. Por lo anterior, el estudiante, al escuchar MPT, en un principio siente incomodidad al no identificar la periodicidad o regularidad de los tiempos fuertes y débiles, ya que estos no van a corresponder con las expectativas que los estudiantes tienen. Y es que el ritmo, aunque responde a una organización definida, exhibe una construcción mucho más compleja que puede incluir, entre otras cosas, cambios constantes

de compás, acentuaciones irregulares, ausencia de un pulso o polirritmias de difícil ejecución. Por ejemplo, durante la LM el estudiante se familiariza con estructuras musicales (frases y periodos) de 8, 16, 32 o 48 compases, presentes en periodo clásico. Por el contrario, cuando escucha alguna obra con distintas características, como las *Sequenzas* de Luciano Berio, que no construyen sus secciones a partir de una estructuración rítmica periódica, se sentirá extraviado. Por último, es importante mencionar que el componente de “estructuración métrica” involucra muchas más implicaciones con el ritmo y el metro. Estas son descritas en el apartado de: “Reglas de preferencia métrica”, en el que los autores exponen diversos aspectos para relacionar las estructuras métricas existentes, como por ejemplo, paralelismos, tiempo fuerte pronto⁸, evento y acentuación, entre otros. Sin embargo, por ahora sólo se ha considerado la primera parte de este componente para poner en perspectiva algunas diferencias generales entre la música del PPC y la música con características compositivas distintas.

La Teoría Generativa de la Música Tonal enuncia, como su tercer componente: “La reducción interválica-temporal, que asigna a los tonos de una pieza, una jerarquía de importancia estructural con respecto a su posición en la estructura de agrupación y métrica” (Lerdahl y Jackendoff, 1983, p. 10). A fin de entender mejor a qué se refiere este componente, es necesario definir a qué se le llama intervalo temporal. Lerdahl y Jackendoff lo definen como: “un intervalo de tiempo que empieza en un tiempo de la estructura métrica y se extiende hasta otro, sin incluir este último (Lerdahl y Jackendoff, 1983, p. 165)”. Por lo tanto, al no regirse exactamente por los mismos principios que existen en la música del PPC, al estudiante le resulta complicado identificar las secciones y subsecciones presentes en la MPT, por lo cual suele sentirse extraviado.

El último componente de la Teoría Generativa de Música Tonal, es la “*reducción de prolongación*” que asigna a los tonos una jerarquía que expresa tensión y relajación armónica y melódica, su continuidad y progresión” (Lerdahl y Jackendoff, 1983, p. 10)”. Los autores definen la tensión de la siguiente manera:

Pensamos en la tensión y relajación como conceptos relativos definidos con respecto a eventos determinados. Por ejemplo, la llegada a un evento como el final de una frase normalmente constituye un punto de relajación relativa; el arranque a partir de este

⁸ Se refiere a que en la escucha musical, se prefieren estructuras métricas en la que el tiempo más fuerte de un grupo aparece lo antes posible.

evento normalmente constituye el comienzo de un incremento de tensión, a medida que la música se dirige hacia su próxima meta (p. 202).

Bajo estos términos, la música tonal crea tensión para dar movimiento, ya sea a través de la armonía o a través del ritmo y a la vez, genera puntos de reposo. Este aspecto sigue existiendo en la música posterior al PPC, pero desarrollado ahora de diversas formas; incluso, cada compositor lo trabaja de manera ligeramente distinta. Al principio, el estudiante no puede encontrar estos puntos de movimiento o reposo, por lo ajeno que le resultan los materiales sobre los que se construyen.

Leonard Meyer en su libro: *Emotion and Meaning in Music* (1956), realizó un detallado análisis acerca de patrones de percepción que la mente humana ha desarrollado al escuchar música tonal. Para ello, utiliza leyes propuestas por la Teoría de la Gestalt como son: la ley de buena continuación, finalización y cierre y el debilitamiento de la forma. Es importante señalar que Meyer, no se ajusta a la explicación que la Teoría de la Gestalt propone para entender cómo la mente humana organiza la información que se le brinda a través de los esquemas antes mencionados, ya que según él, dicha teoría tiende a minimizar el papel del aprendizaje en la percepción y organización de la información que se le brinda a la mente, mientras que él enfatiza la importancia del aprendizaje en la selección y organización de la información. Así mismo, coinciden en que la mente organiza y agrupa los estímulos que percibe en las formas más simples posibles o en las que le resultan más satisfactorias y completas posible.

El maestrante considera pertinente el análisis de Meyer combinado con algunas leyes de la Teoría de la Gestalt, para enfatizar que la MPT, será recibida por el estudiante de la LM de una forma distinta, ya que no se ajusta a los esquemas de escucha que ha construido, pero que gradualmente podrá construir para lograr apreciar, asimilar, estudiar e interpretar obras de ese estilo.

Capítulo II. Estado de la Cuestión

Este apartado tiene como propósito proporcionar un panorama de las intervenciones, investigaciones y aportaciones que se han llevado a cabo para impulsar y promover la pedagogía de la MPT. Una referencia obligada en el mundo occidental respecto a intentar posicionar a la música académica de reciente creación dentro del ámbito académico occidental, así como para exponer avances en la experimentación sonora durante las últimas décadas y mostrar fenómenos artísticos multidisciplinares, son los Cursos de Verano Internacionales de Música Nueva que son organizados por el Instituto Internacional de Música de Darmstadt (IMD), Alemania. Desde la perspectiva del maestrante, el contexto que rodeó a los nuevos lenguajes musicales occidentales debe ser abordado sin dejar de mencionar a estos cursos que han sido referencia en el desarrollo de la música en el mundo occidental.

Estos cursos fueron impulsados en 1946 por iniciativa del musicólogo alemán Wolfgang Steinecke (1910-1961), y suelen ser organizados todos los años durante el verano (aunque en algunas ocasiones fueron cada dos años). Desde sus inicios han contado con la participación de compositores icónicos de la música occidental académica contemporánea de la segunda mitad del s. XX, entre los que se encuentran: Oliver Messiaen (1908-1992), John Cage (1912-1992), Bruno Maderna (1920-1973), Iannis Xenakis (1922-2001), Luigi Nono (1924-1990), Pierre Boulez (1925-2016), Luciano Berio (1924-2003) y Karlheinz Stockhausen (1928-2007). Estos cursos de verano son de carácter académico formativo, ya que se realizan clases magistrales, mesas redondas, conciertos y talleres, todo con el propósito de compartir música nueva, lo cual resulta benéfico no sólo para los músicos en formación, sino también para los músicos profesionales que trabajan con ese estilo de música, ya que en estos cursos pueden conocer las últimas tendencias compositivas, tejer redes interinstitucionales, mostrar su trabajo a través de composiciones propias o exponer ante músicos consolidados la interpretación de música con características compositivas propias de la época.

En otras latitudes, durante el s. XX y s. XXI se han llevado a cabo diversas investigaciones sobre la enseñanza de la MPT. Entre ellas se encuentra, como parte del proyecto I+D 2008-2011, referencia EDU-2008-03401 “Audición, cognición y emoción en la interpretación de música atonal por estudiantes de grado superior de música”, financiado

por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España, las investigadoras Ana Laucirica, Arantza Almoguera, María José Eguilaz y el investigador José A. Ordoñana (2012) realizaron una investigación para abordar aspectos auditivos, estructurales y emocionales que puedan explicar el proceso de estudio de obras atonales en estudiantes de grado superior de música.

Investigar sobre el gusto por la música académica contemporánea en los estudiantes de los conservatorios superiores de música de España no era inicialmente una categoría a contemplar pero, a partir de los resultados de las entrevistas, las investigadoras y el investigador decidieron reflejar la información obtenida en el artículo: “El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de Conservatorios de Música” (2012), el cual tuvo como objetivo ayudar a comprender motivos de atracción o rechazo hacia ese estilo de música, así como establecer posibles causas de la escasa presencia de la música contemporánea en el contexto educativo superior en España.

La investigación se llevó a cabo en los 21 conservatorios superiores de música de ese país, donde, a través de entrevistas semiestructuradas, los estudiantes compartieron sus juicios de valor en dos momentos diferentes al estudiar una obra atonal. El primero de ellos fue a las pocas semanas de haber iniciado el estudio de la obra y el segundo cuando la obra ya estaba lista para el recital o examen. Dichas entrevistas fueron respondidas por sesenta estudiantes. De acuerdo con las investigadoras y el investigador, el número de entrevistas no fue demasiado elevado, ya que no representó la totalidad de la matrícula. Sin embargo, la investigación no buscaba generalizar, sino buscar información que determinara con detalle el gusto o el rechazo hacia la interpretación y el estudio de obras de música académica contemporánea, por lo que la información obtenida de todas maneras fue de gran utilidad.

Cerca de la mitad de los estudiantes entrevistados expresaron su atracción o rechazo por la música contemporánea que estudiaron durante un periodo de alrededor de seis meses. Es importante mencionar que dicho juicio de valor no fue solicitado de modo expreso en la mayor parte de las entrevistas y que, de los sesenta entrevistados, sólo trece mostraron agrado por ese estilo de música.

Entre aquellos estudiantes que expresaron rechazo, se encontraron motivos como: dificultad de comprensión por la música a estudiar, preferencia por interpretar la obra en vez de escucharla y la necesidad de escuchar más obras de este estilo de música. Por otra parte,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

trece estudiantes expresaron su agrado al dar suma importancia al hecho de contar con un profesorado que supiera orientarlos en el estudio de la obra, así como lo benéfico que resultaba para la creatividad trabajar con ese estilo de música.

Las investigadoras y el investigador compartieron como conclusiones a su investigación la importancia de plantear iniciativas de preparación e intercambio entre compositores, intérpretes y público como medio para cultivar la música académica contemporánea. Así mismo, concluyeron que la influencia del profesorado es fundamental para que el estudiante desarrolle un gusto por ese estilo de música.

Por otra parte, Ricard Capellino Carlos realizó una investigación educativa con el propósito de reflejar la situación actual de la Música Contemporánea en los Conservatorios Profesionales y Superiores de España y abordar de manera panorámica la didáctica en la exploración sonora del saxofón. Esta investigación formó parte de sus estudios en Máster en Didáctica de la Música en la Universitat Jaume I.

La investigación educativa tenía como objetivos enfatizar la importancia de la Música Contemporánea y su necesidad de inclusión en los planes de estudio de los Conservatorios a través de la práctica activa, la formación del profesorado, la escucha crítica y la exploración sonora.

Dicha investigación se llevó a cabo en España mediante un estudio descriptivo de corte mixto. El instrumento de recogida de datos fue una encuesta que fue enviada de manera personal vía correo electrónico o de forma globalizada a través de redes sociales. El estudio fue dirigido a diferentes sectores relacionados con la música como: profesores de música, músicos profesionales (no docentes), estudiantes de enseñanzas superiores, estudiantes de enseñanzas profesionales y otros (relacionados con la música). Capellino recopiló 636 respuestas satisfactorias, las cuales arrojaron información sobre la situación general en todas las especialidades musicales de los conservatorios de música de España, para posteriormente focalizar la información recabada desde la especialidad del saxofón y contrastarla con tres entrevistas realizadas a tres saxofonistas de importante trayectoria, con el propósito de notar diferencias y similitudes. Después de realizar el análisis de la información Capellino (2016, p. 36) afirma:

Podemos exponer que la situación actual de la MC en los Conservatorios de Música transita entre su inclusión de forma meramente legislativa- en el currículo y en las

programaciones didácticas- y la insuficiente aplicación que se hace de ella en estos centros musicales.

Además, enfatiza que cerca de la mitad de los encuestados consideran tener poco o ningún grado de conocimientos acerca de la música contemporánea. Así mismo, Capellino subraya el hecho de que, desde el punto de vista de la pedagogía, cerca del 70% de los encuestados considera que no ha recibido o ha recibido muy poca formación para abordar música contemporánea. Por otro lado, se exhiben datos alentadores, ya que la mayoría de los encuestados expresaron que les agrada practicar ese estilo de música, escucharla y que les gustaría poder ampliar sus conocimientos sobre la materia.

Capellino reflexionó al respecto de los resultados que han sido comentados en este apartado y algunos más que se encuentran en su investigación educativa, y expresa la necesidad de que los docentes de la música generen acciones que permitan desarrollar nuevas propuestas didácticas para lograr una emancipación de la tradición y poder acercar la música contemporánea a las generaciones actuales de otra manera.

Así mismo, Janet Brehm Ziegler (2018), como parte de sus estudios de doctorado en Artes Musicales en la Universidad de Iowa en Estados Unidos, realizó un ensayo que contiene ejercicios y vocalizaciones para capacitar a los cantantes para interpretar música occidental académica contemporánea. Brehm, menciona que existen numerosos desafíos para cantar esa música, debido a la inclusión de una cantidad de elementos armónicos, melódicos, rítmicos y formales, así como nuevas notaciones, exploración de timbres y efectos sonoros, ideas y demandas técnico-musicales, que exigen de un alto nivel de preparación física, mental e incluso de formación para la expresión dramática, aspectos que no se abordan en el repertorio que generalmente se estudia durante la formación profesional.

El ensayo aborda aspectos que tienen que ver con la entonación de intervalos amplios y el desarrollo de técnicas que involucran, por ejemplo, la risa. Sin embargo, la autora obvia diversos aspectos didáctico-pedagógicos, con lo que deja algunos vacíos para su implementación. Esta propuesta metodológica, está dirigida a los estudiantes de pregrado y sus profesores.

Ziegler (2018) menciona que, para descubrir los ejercicios adecuados y diseñar las distintas vocalizaciones, se preparó durante la primavera del 2015 con la destacada intérprete y profesora de música vocal contemporánea, Lisa Magdalena Fornhammar. Juntas,

exploraron nuevos ejercicios y técnicas para producir los sonidos y articulaciones deseados que aparecen en obras de música occidental académica contemporánea sin dañar la voz.

La autora advierte que el ensayo y los ejercicios propuestos no comprenden todas las técnicas necesarias para interpretar la totalidad del repertorio de este género, ni son los únicos para entrenar la voz y abordar obras de música occidental académica contemporánea. Sin embargo, afirma que este es uno de los primeros “manuales” para entrenar al cantante y satisfacer las demandas de este tipo de música.

A la par de Ziegler (2018), Stephanie Willow Patterson, como parte de sus estudios de doctorado en Artes Musicales en la Universidad de Iowa en Estados Unidos, elaboró en su tesis doctoral una propuesta introductoria que acercar la música contemporánea⁹ a estudiantes de fagot de nivel superior a través de 64 estudios para fagot solo, donde aborda técnicas para descifrar ritmos, metros, técnicas extendidas y frases musicales que forman parte de la música contemporánea.

Patterson (2013) expresa que por lo general los fagotistas aprenden con los mismos libros de estudios iniciales, los cuales se centran en cómo resolver técnica y musicalmente obras del periodo de la práctica común por lo que exploran la música contemporánea hasta los últimos años de la formación superior.

Con el propósito de atender el vacío de materiales didácticos para fagot en la formación de estudiantes de nivel superior que aborden técnicas de los siglos XX y XXI, Patterson (2013), en su serie de estudios, introduce gradualmente diferentes habilidades necesarias para tocar música contemporánea desde los primeros años de formación. Estos estudios están diseñados para ser divertidos, creativos y beneficiosos para el desarrollo de los estudiantes como músicos completos.

La investigadora menciona que los estudios acercan a los alumnos a ese estilo de música a partir de la práctica de escalas, ritmos, métricas novedosas, digitaciones para encontrar el fraseo y gradualmente proyectar una interpretación de calidad con obras de estilos musicales del s. XX, tales como impresionismo, minimalismo, atonalismo, entre otros, que emplean técnicas extendidas e improvisación.

La autora advierte que es imposible introducir todos los estilos musicales y técnicas de los siglos XX y XXI en un solo libro de estudio y que su aportación tiene la intención de

⁹ La autora utiliza el término de música contemporánea para referirse a la música del s. XX y s. XXI.

enseñar a los estudiantes algunas formas de abordar este tipo de música y despertar el interés en aprender más recursos adicionales.

Finalmente, las investigadoras Ana Urrutia y Maravillas Díaz en 2011 llevaron a cabo una investigación de carácter cuantitativo con docentes de música de ese nivel educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco, con el propósito de conocer el posicionamiento del profesorado en la educación secundaria (alumnado de 12-16 años de edad) ante la música contemporánea y su utilización en el aula.

Las investigadoras utilizaron un cuestionario como instrumento de recopilación de datos con el propósito de obtener la mayor cantidad de información por parte de las y los docentes. El cuestionario se hizo llegar vía correo electrónico a toda la plantilla docente que estaba conformada por 320 docentes y se obtuvieron 190 respuestas. El cuestionario estuvo conformado por tres apartados. El primero de ellos tuvo como finalidad obtener datos sociodemográficos como sexo, edad, años de experiencia docente y nivel de estudios musicales. El segundo apartado se denominó Docencia, y tuvo como propósito determinar la importancia y valoración de la asignatura por parte del maestro, y conocer el repertorio y las actividades realizadas comúnmente en clase. Finalmente, el tercero de ellos se tituló, Música Contemporánea, y buscó conocer los compositores preferidos y la importancia del uso de la música contemporánea en el aula. El principal objetivo de los apartados era conocer más a fondo estas variables, relacionarlas y realizar comparaciones estadísticas como parte del análisis de los resultados.

A partir de estos se analizaron los factores que intervienen en que los docentes utilicen este tipo de música en el aula, como lo son: el conocimiento y la valoración de las estéticas musicales de los s. XX y XXI, su uso en la enseñanza y su opinión sobre sus posibilidades didácticas. Las investigadoras afirman que el desconocimiento de los docentes respecto a los nuevos lenguajes musicales de los s. XX y XXI, así como la formación musical profesional y la actitud de cada profesor, influyen en el uso de la música contemporánea. Así mismo, mencionan que los docentes que tienen un mejor posicionamiento ante la música contemporánea la utilizan más en el aula.

Capítulo III. Metodología

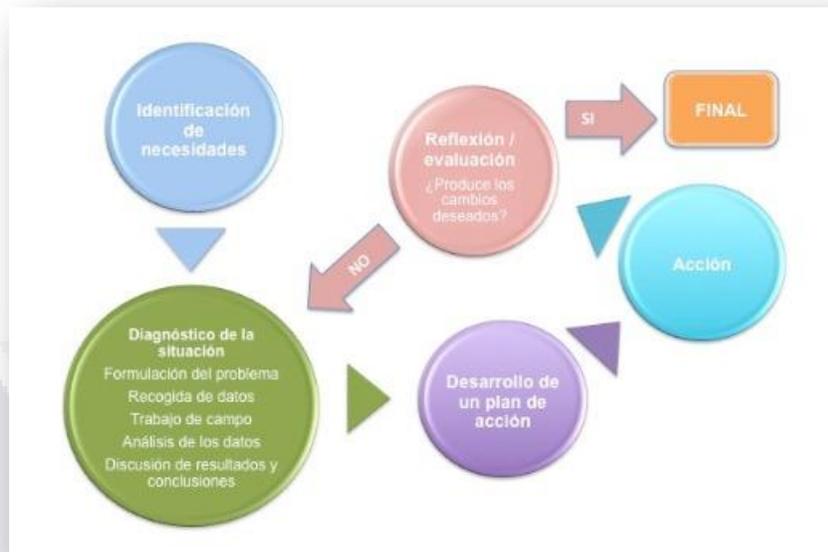
Al ingresar a laborar como docente del DM de la BUAA, el maestrante observó que la MPT era rara vez incluida como parte del material de estudio en las materias de instrumento principal y música de cámara, y que además, había un marcado desconocimiento por parte de los estudiantes hacia este lenguaje. Al buscar opciones para atender este vacío el maestrante consideró que la investigación acción sería el medio más adecuado para hacerlo, pues, como menciona Lewin (1946, mencionado en Berrocal y Expósito, 2011), esta metodología surge de una idea general sobre alguna problemática para, a partir de esta, elaborar un plan de acción. En ese mismo sentido, Elliott (1990) considera que la investigación acción tiene el propósito de resolver aquellos retos educativos que surgen durante la práctica docente.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (1998) mencionan que este tipo de investigaciones buscan mejorar la práctica docente, así como aportar un cambio significativo hacia alguna situación que se sucede en el campo de acción. La información arriba presentada podría resumirse en la definición de Latorre (2005, p. 26), quien explica que la investigación acción es una: “Indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar la práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”. Más aún, Kemmis (1989, p. 12) menciona que este tipo de investigaciones está constituido por dos ejes, “uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación”.

Un aspecto crucial y de naturaleza humanista de la investigación acción, es el ya mencionado carácter colaborativo, es decir, se lleva a cabo en un grupo en el que todos participan en búsqueda de la solución a una situación problemática. Además, es autoevaluadora, ya que los involucrados valoran continuamente los cambios e innovaciones que se van sucediendo con el propósito de mejorar la práctica educativa (Cohen y Manion, 1990).

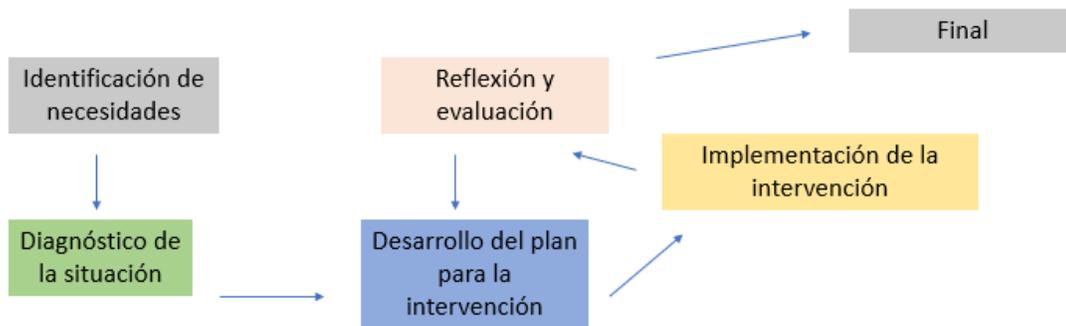
Como puede verse en la discusión anterior, todos los autores concuerdan en mayor o menor medida en lo que se refiere a la investigación acción. Después de revisar la distintas propuestas el maestrante se inclinó por el modelo de Colás y Buendía (1994), sin embargo, decidió adaptarlo a las características del contexto.

Figura 1. Modelo propuesto por Colas y Buendía (1994)



Fuente: Tomado de Berrocal y Expósito (2011)

Figura 2. Adaptación del modelo de Colás y Buendía (1994) por el maestrante



Fuente. Elaboración propia.

De acuerdo con la adaptación del modelo de Colás y Buendía (1994), los pasos de la investigación acción fueron los siguientes:

Identificación de las necesidades

Como se explicó al inicio de este capítulo, al comenzar a trabajar en la LM de la BUAA, el maestrante pudo darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes no se involucraban en el estudio de MPT, lo que representaba un vacío importante en su formación musical. Impulsado por su interés hacia este lenguaje musical el maestrante consideró que era necesario promover un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje para sembrar el interés hacia esta música y fomentar su estudio, ejecución y difusión.

Diagnóstico de la situación

Después de observar el vacío en materia de MPT en la formación de los estudiantes de la LM de la BUAA, el maestrante decidió que era necesario, en primer lugar, generar un diagnóstico formal que le permitiera determinar con mayor claridad las áreas de oportunidad. Solo entonces se abocó a diseñar un plan de acción a través del cual pudiera proponer herramientas de enseñanza-aprendizaje que permitieran a esos alumnos apreciar, asimilar, estudiar e interpretar MPT.

Desarrollo de un plan para la intervención

Después de generar el diagnóstico el maestrante se involucró en un proceso de reflexión para generar un plan de acción, el cual estuvo representado por un intervención de tipo educativo-musical. Para implementarla se llevaron a cabo las siguientes tareas: a) se creó un programa de materia; b) se diseñaron planes para cada una de las clases o sesiones; c) se delinearon actividades de aprendizaje adecuadas y; d) se recopilaron o crearon materiales didácticos apropiados.

Implementación de la intervención

Para implementar la intervención el maestrante realizó varias actividades que le permitieron llevar a cabo un taller a través del cual los estudiantes desarrollaron un interés por la MPT, a la vez que aprendieron a valorarla e interpretarla.

Evaluación y reflexión de la intervención

Para evaluar los resultados derivados de la intervención, el maestrante realizó grupos focales, observaciones participantes y no participantes y llevó un diario de campo. Todas estas técnicas de recogida de datos le permitieron reunir información que avaló el éxito de la investigación acción. En los siguientes capítulos se proporcionará una amplia descripción de cada uno de los momentos arriba mencionados.



Capítulo IV. El Diagnóstico de la situación

4.1. La encuesta

A fin de generar un diagnóstico a partir del cual diseñar la intervención educativo-musical, el maestrante decidió crear un cuestionario para ser aplicado a través de la técnica de la encuesta.

Objetivos del estudio de diagnóstico

1. Determinar el nivel de agrado de los estudiantes por la MPT.
2. Determinar su nivel de conocimiento acerca de los compositores de MPT y de su obra.
3. Determinar en qué medida la MPT forma parte del currículo educativo.
4. Valorar el grado de interés de los estudiantes por la interpretación de MPT.

Métodos y materiales

Para obtener la información de interés se elaboró un cuestionario conformado por preguntas generales, preguntas abiertas y preguntas con escalas tipo Likert. Para validar el cuestionario se utilizó la técnica de juicio de expertos, en la que participaron cuatro profesores de reconocida trayectoria académica. Con el propósito de determinar la validez de contenido y la concordancia entre los jueces se utilizó el estadístico de Hernández Nieto, que arrojó un coeficiente de 0.924, el cual, de acuerdo con el autor del cálculo estadístico puede categorizarse como “excelente”. Además, para determinar el nivel de confiabilidad de la escala, se realizó el estadístico Alfa de Cronbach, el cual obtuvo un coeficiente de $\alpha = 0.745$, mismo que se interpreta como confiabilidad “moderada”. Del mismo modo, se realizó la prueba Kolmogorov-Smirnoff la cual determinó que los datos de las variables no tienen una distribución normal. Finalmente, con el propósito de sistematizar y analizar los datos recabados de las preguntas abiertas se siguió la estrategia que propone González (1998) en *Tras las vetas de la investigación cualitativa*.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron enviados a los estudiantes de la LM de la BBUAA a través de *Formularios de Google* y estuvo disponible por 4 semanas. El maestrante realizó tres invitaciones vía correo electrónico para exhortar a los estudiantes a responder el cuestionario.

Los resultados cuantitativos fueron analizados con la ayuda del programa SPSS 2.0. El estadístico de Kolmogorov-Smirnov reveló que los datos recogidos de cada una de las variables no tenía una distribución normal, por lo que las pruebas inferenciales que se realizaron fueron no paramétricas. La información derivada de las preguntas abiertas fue analizada por medio de la técnica propuesta por González (1998).

Resultados

Al momento de llevar a cabo el estudio la LM de la BBUAA contaba con una matrícula de 102 estudiantes, de los cuales 62 (61%) participaron en la presente investigación. 36 (58%) de ellos fueron hombres y 26 (42%) mujeres. Sus edades se encontraban en el rango de los 18 a los 34 años. En la Tabla 1 se muestran los instrumentos musicales en que se especializan.

Tabla 1. *Instrumentos musicales que estudian los participantes*

Instrumento	Frecuencia	Instrumento	Frecuencia
Saxofón	1	Guitarra	10
Canto	8	Viola	5
Trompeta	3	Trombón	3
Piano	17	Clarinete	1
Cello	4	Contrabajo	1
Flauta	2	Oboe	2
Violín	5	Total	62

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Agrado por la MPT

En esta dimensión se presentan los resultados concernientes al nivel de agrado o gusto de los estudiantes hacia este tipo de música, identificar los elementos de esta que les resultan agradables o no agradables, así como establecer la frecuencia con que asisten a festivales y conciertos en donde se ejecuta la MPT. El análisis de los datos reveló que el gusto de los estudiantes por la MPT obtuvo una media de $M=2.66$, es decir, entre las categorías de “poco” y “algo”. Al realizar una prueba de Kruskal-Wallis se obtuvo un p valor de 0.145, lo que indica que no existe diferencia entre las medias obtenidas por semestre.

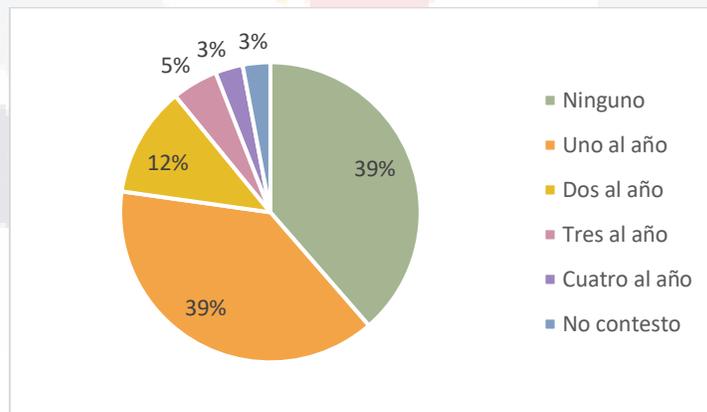
Tabla 2. *Medias obtenidas para la variable “agrado por la música”*

Semestre	Media	Frecuencia	Desviación típica
2º	2.19	16	1.515
4º	2.20	10	1.398
6º	2.50	10	1.434
8º	3.07	15	1.534
10º	3.36	11	1.027
Total	2.66	62	1.448

Fuente: Elaboración propia

En lo referente a la frecuencia con que los estudiantes asisten a festivales¹⁰ de MPT, los resultados indicaron que el 76% de los estudiantes no asiste a ellos, que el 18% asiste a uno, el 5% a dos y el 2% a tres festivales al año. En otras palabras, en promedio los estudiantes asistirían a 0.32 festivales de MPT, es decir, ni siquiera a un festival al año. Como se muestra en la Figura 1, los resultados relativos a la frecuencia con que asisten a conciertos en los que se interpretan obras de MPT son ligeramente mejores pues en promedio, asistirían a 1.11 conciertos al año.

Figura 3. *Frecuencia de asistencia a conciertos en los que se interpretan obras de MPT*



Fuente: Elaboración propia

¹⁰ Cabe mencionar que en los festivales de música contemporánea o música nueva no se interpreta exclusivamente MPT, sin embargo, muchas de las obras ahí ejecutadas poseen esta característica, por lo que se considera benéfico para el estudiante.

Finalmente, la Tabla 3 muestra un comparativo en lo que respecta al nivel de agrado y desagrado de algunos elementos característicos que exhibe la MPT. Es importante señalar que el reactivo utilizado para recoger la información incluyó una lista de elementos de la cual el encuestado podía seleccionar tantos como lo considerara necesario.

Tabla 3. Nivel de agrado y desagrado de algunos elementos propios de la MPT

Elemento	Agrado	Desagrado
Armonías	42%	16%
Ritmo	28%	15%
Timbre	33%	12%
Melodía	25%	25%
Uso de técnicas extendidas	49%	14%
Libertad en la forma musical	48%	16%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: Conocimiento sobre la MPT

Esta dimensión involucra los resultados concernientes al nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre MPT. Para comenzar, se pidió a los encuestados que mencionaran los nombres de cinco compositoras o compositores de este tipo de música. Como se observa en la Tabla 4, los resultados indicaron que solo un 30% de los encuestados fue capaz de mencionar a los 5 compositores, el 70% restante no lo hizo, incluyendo un preocupante 25% que dejó el espacio de respuesta en blanco. Es necesario mencionar que algunos de los compositores mencionados por los estudiantes realmente no pueden ser considerados como representativos de la MPT.

Tabla 4. Número de compositores que fueron mencionados por los encuestados

Número de compositores mencionados	Número de estudiantes que los mencionó	Porcentaje
0	16	26%
1	1	02%
2	8	13%
3	9	14%
4	9	14%
5	19	31%

Fuente: Elaboración propia

En total, los estudiantes mencionaron a 60 creadores de MPT, de los cuales destaca, en primer lugar, Boulez con 14 menciones, seguido Ligeti con 12, Schönberg con 10 y Cage con 7; Shostakovich, Prokofiev, Messiaen con 6; Penderecki con 5, Brouwer, Terrazas, Stravinsky, Pärt con 4; Takemitsu, Rautavaara y Lachemann con 3 menciones. Además, los participantes mencionaron una sola vez a 35 compositores diferentes. Por otra parte, se descartaron 10 compositores porque su música no pertenece a la MPT.

Tabla 5. *Compositores mencionados por los participantes*

Compositor	Menciones	Compositor	Menciones
P. Boulez	14	Rautavaara	3
G. Ligeti	12	T. Takemitsu	3
A. Schönberg	10	H. Lachenmann	3
J. Cage	7	B. Bartok	2
D. Shostakovich	6	J. Carrillo	2
O. Messiaen	6	K. Stockhausen	2
S. Prokofiev	6	G. Ortiz	2
K. Penderecki	5	M. Ravel	2
L. Brouwer	4	A. Scriabin	2
W. Terrazas	4	Varios con 1 mención	35
A. Pärt	4	No aplican	10
I. Stravinsky	4		

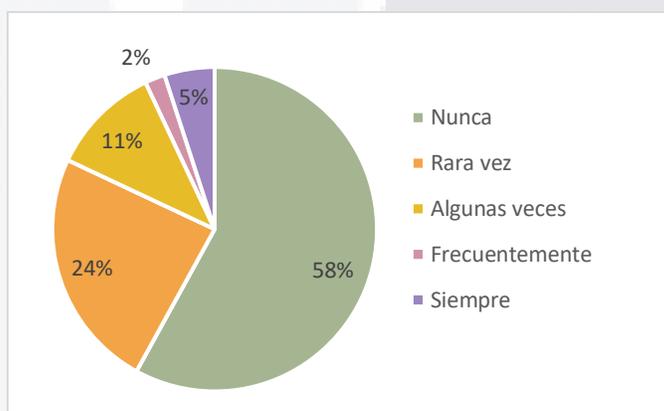
Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos recogidos, los estudiantes gustan de la música de esos compositores por los colores y atmósferas que proyectan (7 declaraciones); porque son interesantes (7 frecuencias); porque son innovadoras (5 declaraciones), por las armonías poco comunes (4 declaraciones); por las sensaciones novedosas que producen (4 declaraciones), por la complejidad del ritmo (4 declaraciones), entre otros. Por otro lado, mencionaron que esa música les desagrada porque no la entienden (11 declaraciones); porque son difíciles de escuchar (8 declaraciones); porque solo escuchan ruido (6 declaraciones); porque no perciben melodías reconocibles (2 declaraciones), por que utilizan medios electrónicos (2 declaraciones). 9 estudiantes no respondieron a este ítem y 10 declaraciones no fueron comprensibles, tales como “porque están muy locas”.

Dimensión: Inclusión de la MPT en el currículo

En esta tercera dimensión se engloban los resultados relativos al grado de inclusión de la MPT en la formación de los estudiantes de la LM. Para comenzar, la información recogida refleja que solo el 28% de los encuestados alguna vez han interpretado obras de MPT. En lo que respecta a la inclusión de obras de MPT en el programa semestral de instrumento musical, un 83% de los encuestados afirmaron que nunca o rara vez habían agregado a su repertorio del semestre alguna obra de este tipo (ver Figura 5).

Figura 4. *Inclusión de obras de MPT en el programa semestral de instrumento*



Fuente: Elaboración propia

Después de obtener la media de esta variable por cada semestre se realizó una prueba de Anova de 1 vía de Kruskal-Wallis y se obtuvo un p valor = 0.001, lo que indica que si existe diferencia significativa entre las medias de cada semestre.

Tabla 6. *Medias por semestre respecto a la Inclusión de obras de MPT en el programa semestral de instrumento*

Semestre	Media	Categoría	DT
2°	.25	Entre las categorías “nunca” y “rara vez”	.577
4°	.40	Entre las categorías “nunca” y “rara vez”	.699
6°	.30	Entre las categorías “nunca” y “rara vez”	.949
8°	.87	Entre las categorías “nunca” y “rara vez”	.743
10°	1.82	Entre las categorías “rara vez” y “algunas veces”	1.537
Media general	.71	Entre las categorías “nunca” y “rara vez”	1.062

Fuente: Elaboración propia

Además, se realizó un estadístico Rho de Spearman para determinar el grado de dependencia entre las variables, el cual dio un resultado de 0.489 con un valor $p = .000$, lo que indica que las variables son dependientes, que existe una correlación regular entre ellas. Por otro lado, los resultados relativos al grado en que los docentes exhortan a sus estudiantes a interesarse por la MPT de reciente creación son muy similares, como puede verse en la Tabla 7.

Tabla 7. *Comparativo entre inclusión de MPT en el programa y grado de exhortación por parte de los docentes*

Categoría	<i>Inclusión de obras de MPT en el programa semestral de instrumento</i>	<i>Grado en que los docentes exhortan a sus estudiantes a interesarse por la MPT de reciente creación</i>
Nunca	58%	45%
Rara vez	24%	24%
Algunas veces	11%	15%
Frecuentemente	2%	8%
Siempre	5%	8%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia

Dimensión: interés en la interpretación de MPT

En esta cuarta dimensión se incluyen los resultados relativos al interés de los estudiantes por la interpretación de obras de MPT.

Discusión

Los resultados obtenidos a través de la encuesta fueron bastante reveladores. Para comenzar, el gusto de los estudiantes por la MPT obtuvo una media de $M=2.66$, es decir, entre las categorías de “poco” y “algo”, lo cual podría reflejar que no han estado en contacto lo suficiente con ese estilo de música para generar un juicio de valor.

El hecho de que el 76% de los estudiantes no haya asistido a algún festival de música occidental académica contemporánea en años previos a esta investigación, refuerza lo antes mencionado, pues evidentemente, el grado de exposición auditiva a este tipo de música es muy limitado. Con la situación de la pandemia por COVID-19 entre marzo de 2020 y marzo 2022, contrariamente a lo que se pudiera suponer, era más fácil asistir a algún festival, ya que

los organizadores de estos recurrieron a plataformas digitales para compartir sus contenidos. Incluso, este tipo de festivales suelen ofrecer un incentivo importante, pues los estudiantes pueden interactuar con personalidades del medio nacional e internacional que trabajan con MPT.

En lo que respecta al ambiente musical que rodea a los estudiantes de la LM, los resultados son bastante significativos, ya que, en promedio, sólo en 1 recital de los que han asistido en los últimos tres años, escucharon alguna obra de MPT. Lo anterior no es de extrañar pues, como explican Franco y Lonaño (1991, p.8): “La música erudita contemporánea no circula en nuestro medio, además leemos poco, escuchamos poco, es decir, no existen condiciones estructurales lo cual implica que no hay motivación”. En ese sentido, Laucirica et al. (2012, p. 26) destacan la importancia de “... plantear iniciativas de preparación e intercambio entre compositores, intérpretes y público con el propósito de cultivar y promover la música académica contemporánea”.

En relación con el nivel de conocimiento acerca de compositores y compositoras de MPT, resulta sorprendente que Stockhausen, Lachenmann, Bartók, Boulez, Crumb, Berg, Webern, Pärt, Scriabin, Penderecki y Messiaen, no constituyan una referencia inmediata para el estudiantado, ya que muchas de las técnicas y estilos compositivos actuales reflejan su influencia. Además, denota que el estudiantado tiene un atraso significativo en el conocimiento de la música y los músicos de la segunda mitad del s. XX, lo cual resulta preocupante ya que refleja que su formación profesional se ha limitado al arte musical de los siglos XVII, XVIII, XIX y su conocimiento de la música de los siglos XX y XXI constituye apenas un esbozo, algo que parece ser una constante, pues como expresan Franco y Lonaño (1991, p.7):

[Los profesores] siguen mirando hacia el pasado extranjero que por lo general se detiene en el siglo XIX y no profundizan en el aquí y ahora, no se incluye o es marginal el conocimiento de la música contemporánea, no se habla de sus caminos de experimentación, de búsqueda, de necesidades expresivas estéticas.

Por otro lado, el hecho de que sólo se mencionara a Gabriela Ortiz y Florence Prince como compositoras, ha constituido un motivo de preocupación ya que refleja un desconocimiento casi total por parte del estudiantado respecto a la importancia de la mujer en el ámbito de la composición musical en los s. XX y XXI. Y es que, como explica Soler

(2016, p. 3): “Durante siglos, se ha perdido (además de ignorado) una valiosa información para poder conocer la historia de las mujeres”.

Del mismo modo, los estudiantes solo mencionaron los nombres de Mario Lavista, Silvestre Revueltas, Julián Carrillo, Wilfrido Terrazas y Gabriela Ortiz, lo que refleja un alarmante nivel de desconocimiento acerca del desarrollo de la MPT en México, un factor que limita los horizontes estéticos del estudiante; lo priva de conocer interesantes propuestas en el área de la música académica mexicana de los siglos XX y XXI; obstaculiza la colaboración con compositores vivos y niega al futuro ejecutante la posibilidad de aprender obras del amplio repertorio que brinda la MPT. En relación con lo anterior, Franco y Lonaño (1991, p. 10) expresan: “Los músicos latinoamericanos debemos conocer nuevas técnicas de interpretación, composición, pedagogía, investigación y experimentación sonora, que sirvan prioritariamente a la expresión musical de nuestros países”. Además, se debe considerar el hecho de que las grandes obras del pasado, así como el fervor por ciertos compositores domina la escena artística en el estado de Aguascalientes y zonas conurbadas. Al respecto, Piñeiro (2004, p. 13) expresa:

A lo largo del siglo XX, una muy larga nómina de importantes nombres se han convertido en transmisores de la obra de los más destacados compositores de épocas anteriores, desplazando a los creadores actuales en impacto y poder ante el público.

Por lo que respecta a la inclusión de MPT en el currículo, resultó preocupante que solo el 28% de los estudiantes afirmara que habían interpretado este tipo de música, ya que esto sugiere que aún no forma parte del repertorio que se acostumbra a interpretar como parte de las clases de instrumento principal en la LM. En este sentido, Laucirica et al (2012, p. 7) manifiestan su idea al respecto de un posible origen para este desconocimiento.

En lo que se refiere a la música contemporánea, podemos observar desde grado profesional hasta superior, la presencia de este repertorio en el currículo, tanto en los diseños generales como en los autonómicos o locales. No obstante y como ocurre con frecuencia, la teoría curricular no se corresponde con la práctica y la interpretación de obras atonales se reduce a casos aislados en la mayor parte de los instrumentos musicales en estudio.

Este hecho representa un vacío muy importante debido a que: a) se priva a los futuros profesionales de la música de recibir una formación profesional más integral; b) se obstaculiza la expansión de los horizontes estéticos; c) se desconocen nuevas posibilidades sonoras a desarrollar tanto en los instrumentos como por los ejecutantes mismos ; d) se niega

la escucha de MPT que propone distintas referencias armónicas, melódicas, tímbricas, y crea a la vez atmósferas innovadoras y colores propios de los siglos XX y XXI; e) no se amplía el repertorio hacia obras de estos siglos; y f) se impide la posibilidad de interactuar con compositores y compositoras del medio nacional e internacional.

En otras palabras, al estudiantado le ha faltado una motivación para acercarse la MPT, pues hasta el momento, parecen no haber percibido un mundo sonoro distinto al que conocían y que se centraba en la música del PPC. Por el contrario, si en los recitales a los que asisten los estudiantes se interpretaran obras de MPT o ellos mismos abordaran ese repertorio, estos podrían contar con referencias de compositores o compositoras de ese tipo de música, así como agregar a su bagaje musical timbres, armonías, efectos, atmósferas y sonoridades. Al respecto, Piñeiro (2004, p. 12) expresa: “Aunque la presencia de nuevas obras en las salas de concierto o los teatros de ópera sigue hoy en día siendo constante, la repercusión social de las mismas es mínima y su permanencia en las programaciones muy escasa”.

Complementando la cita, Capellino (2016, p. 87) menciona: “La necesidad de que los docentes de la música generen acciones que permitan desarrollar nuevas propuestas didácticas para lograr una emancipación de la tradición y poder acercar de otra manera la música contemporánea a las generaciones actuales”. Desafortunadamente, los resultados del estudio indican que sólo el 16% del estudiantado ha sido exhortado por sus profesores de instrumento principal para interesarse por la MPT, lo cual lo priva de la posibilidad de integrar semestralmente este estilo de música en su repertorio, a pesar de que el 78% de los encuestados se muestran interesados por interpretar esta música. En ese sentido, no es de extrañar que Franco y Lonaño (1991, p. 7) aseveren que al estudiantado: “Casi nunca se le motiva hacia la exploración, experimentación e improvisación musical”. La afirmación de Franco y Lonaño (1991) no solo adquiere sentido, sino también relevancia, si se hace consciencia sobre la amplia variedad de obras de ese estilo de música de diferentes dificultades, tanto técnicas como musicales que existen en la actualidad, por lo que, inclusive, desde los primeros semestres, es posible comenzar a incorporar obras de MPT en la materia de instrumento principal y más adelante en música de cámara y orquesta.

Para apoyar este argumento basta recordar a Laucirica et al., (2012, p. 25) quienes habían explicado: “la influencia del profesorado es determinante para que el estudiante desarrolle un gusto por ese estilo de música”. Además, parte de la responsabilidad de generar

en los estudiantes nuevos horizontes con la música durante la formación profesional, recae en los profesores de instrumento. En ese sentido, Urrutia y Díaz (2011) expresan que “El desconocimiento de los docentes respecto a los nuevos lenguajes musicales de los s. XX y XXI, así como la formación musical profesional y la actitud de cada profesor, influyen en el uso de la música contemporánea”. En ese mismo sentido, Narejos (2007) explica: “Muchos profesores reconocen explícitamente su carencia formativa y una falta de competencia interpretativa cuando se acercan a una música, como esta, que quizá no conocen lo suficiente”.

Conclusiones del estudio de diagnóstico

Los resultados obtenidos a través de este estudio permitieron alcanzaron los objetivos establecidos. Así, el maestrante pudo determinar el nivel de agrado de los estudiantes hacia la MPT, fue capaz de determinar su nivel de conocimiento acerca de los compositores de ese estilo y de su obra, pudo conocer en qué medida la MPT forma parte del currículo educativo y, finalmente, valoró el grado de interés de los estudiantes por la interpretación de MPT.

En síntesis, se pudo determinar que la relación personal¹¹ de los estudiantes de la LM de la BBUAA con la MPT se encuentra en una situación crítica, preocupante y que amerita ofrecer soluciones para mejorar significativamente su formación profesional.

Como puede verse en el apartado de resultados de estudio de diagnóstico, existen varios factores que han generado la problemática aquí expuesta. Para empezar, muchos de los maestros de instrumento principal, no incluyen obras de MPT en el repertorio semestral de sus estudiantes, a pesar de que varios programas de materia incluyen ese contenido. No se sabe la razón por la que se excluye. El maestrante, podría aventurar que se debe a la falta de conocimiento de este repertorio por parte del docente o a la falta de comprensión de los aspectos interpretativos que su ejecución involucra¹² pues, como explican Urrutia y Díaz (2011) “El desconocimiento de los docentes respecto a los nuevos lenguajes musicales de los s. XX y XXI, así como la formación musical profesional y la actitud de cada profesor, influyen en el uso de la música contemporánea”. De hecho, Narejos (2007) asevera “Muchos

¹¹ Se utilizará el término “relación personal” para referirse al grado en que los estudiantes aprecian, asimilan, estudian e interpretan la MPT.

¹² Sin embargo, la aseveración del maestrante en relación al desconocimiento del docente sobre la MPT requiere de una investigación para ser sustentada.

profesores reconocen explícitamente su carencia formativa y una falta de competencia interpretativa cuando se acercan a una música, como esta, que quizá no conocen lo suficiente”.

Por supuesto, el que un docente desconozca este tipo de música no lo justifica para no actualizarse y ofrecer una formación más integral a sus estudiantes. De hecho, en la actualidad existe un amplio repertorio de MPT para todos los niveles que permitiría al maestro y sus propios estudiantes adentrarse en las nuevas posibilidades dentro de la música académica. Así como se abordan obras de los periodos barroco, clásico y romántico en etapas iniciales, con piezas de nivel básico y progresivamente se va avanzando en grado de dificultad técnica e interpretativa, de la misma manera deberían abordarse obras de los siglos XX y XXI.

Mantener la inercia y prolongar una formación musical arraigada en la música de los siglos XVIII y XIX representa no solo un falta de responsabilidad, sino también una carencia de visión, de objetividad y contacto con el mundo actual. El maestrante no se cansará de advertir que, al excluir la MPT del programa, se limitan los horizontes estéticos del estudiante; lo priva de conocer interesantes propuestas en el área de la música académica mexicana de los siglos XX y XXI; obstaculiza la colaboración con compositores vivos y niega al futuro ejecutante la posibilidad de aprender obras del amplio repertorio que brinda la MPT. En ese sentido, Narejos (2007) asevera: “Este desconocimiento ya no puede entenderse hoy sino como una muestra de descuido y en ocasiones hasta de mala fe”. Adicionalmente, Narejos (2007, p. 6) menciona: “Con frecuencia el repertorio trabajado suele oscilar en torno a unos pocos compositores, generalmente los más relevantes de acuerdo con el canon vigente, llegando como máximo a la primera mitad del s. XX.”

La afirmación de este académico ilustra con bastante claridad la situación que se refleja en la LM de la BBUAA. Resulta común escuchar a los estudiantes de instrumento pasar horas enteras estudiando la música de los grandes compositores clásicos y románticos y tocar las mismas obras en los exámenes semestrales de instrumento. Más aun, las obras consideradas como “contemporáneas” se limitan al repertorio musical de compositores como Debussy y Ravel, así como los compositores rusos como Prokofiev y Shostakovich, etc.

Por otra parte, desde la perspectiva del maestrante, el área de oportunidad identificada también se debe a la falta de iniciativa por parte de los estudiantes para interesarse por el

repertorio de MPT. Por ejemplo, dentro del DM de la BBUAA se han presentado conciertos con obras de este tipo. No obstante, son muy pocos los estudiantes que han asistido y lo mismo sucede en eventos organizados en distintos foros de la ciudad de Aguascalientes. Es en esos recintos donde podrían apreciar este estilo de música de forma presencial, conocer el trabajo de compositores y compositoras, identificar diversas técnicas de construcción del discurso musical, ubicar obras de reciente creación, etc. Del mismo modo, tampoco parecen aprovechar diversas plataformas de uso común en su vida diaria, como *Spotify*, *YouTube*, *Amazon Music*, entre otras, que representan medios excelentes para expandir los horizontes estéticos debido a la gran cantidad de propuestas que forman parte de sus servidores.

El maestrante ha considerado que para mejorar significativamente la relación personal de los estudiantes de la LM de la BBUAA con la MPT es necesario introducir nuevas sonoridades de una manera amable, lúdica e ingeniosa y, sobre todo, recordarles que cada música pertenece a un contexto distinto, lo que impide que pueda ser comparada con la música del pasado, así como reiterar que en la música académica, la MPT forma parte de un *continuum* que va desde el canto llano hasta las últimas propuestas de nuestro siglo.

El grupo focal inicial

En la primera sesión del taller se llevó a cabo un grupo focal inicial, el cual contó con la presencia de los 4 participantes, así como del maestrante. A partir de la información recabada se procedió a sistematizar y analizar los datos resultantes de acuerdo con la metodología propuesta por González (1998). Para comenzar, 3 de los 4 participantes mostraron vacíos importantes en su relación personal con la MPT, dado que no conocían el contexto de esa música y sus características. Además, ignoraban las implicaciones de la tonalidad funcional, tenían dificultad para ubicar compositoras y compositores de música académica de reciente creación y no estaban familiarizados con las obras representativas.

Por otra parte, aún con lo poco que conocían hasta ese momento reflejaron un interés genuino por querer aprender sobre el tema y por comenzar a interpretar obras con algún estilo de MPT, el cual hasta ese momento nunca habían estudiado.

El último participante reflejó que tenía ciertos conocimientos del tema, ya que había estudiado un par de obras de MPT en semestres anteriores. Además, en dos asignaturas del plan de estudios de la LM del DM de la BUAA había adquirido ciertos conocimientos

estilísticos de ese estilo de música, se había familiarizado con algunas obras representativas y había conocido algunas compositoras y compositores de referencia. De hecho, ese estudiante externó que su gusto por la MPT lo había motivado para tomar el taller.

Antes de concluir el grupo focal inicial, el maestrante explicó a los participantes que los procesos, descubrimientos y avances derivados de la investigación acción se debían dar de manera colaborativa y en un ambiente propicio en el que la barrera entre maestro y alumno se diluyera.



Capítulo V. Desarrollo del plan para la intervención

El plan para intervención incluyó: a) la elaboración de un programa de materia, y b) el diseño de planes para cada una de las sesiones, componentes que se presentarán a continuación.

Elaboración del programa de materia

A partir de los resultados obtenidos a través del estudio de diagnóstico el maestrante se involucró en un constante proceso de reflexión, por medio del cual tomó las decisiones relativas a los objetivos a lograr, los contenidos a cubrir, la metodología de enseñanza-aprendizaje, los recursos didácticos, así como los mecanismos de evaluación. En otras palabras, conformó el programa de materia.

a) Objetivos

Por lo que respecta a los objetivos, el maestrante los generó a partir de las metas establecidas desde un principio para esta investigación-acción, las cuales son: apreciar, asimilar, estudiar e interpretar la MPT. Así, para la Unidad Temática 1, Disolución de la tonalidad funcional, los objetivos fueron: 1) adquirir o en su caso consolidar su conocimiento acerca de la tonalidad funcional; 2) conocer y comprender los recursos compositivos que la diluyen; y 3) desarrollar habilidades y destrezas básicas para la ejecución/interpretación de obras que incorporen recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional.

Para la Unidad Temática 2, Algunos estilos representativos de la MPT, los objetivos fueron 1) conocer qué es la MPT; 2) identificar algunos de sus principales exponentes; 3) conocer las múltiples formas de construir el discurso musical a partir de diversas técnicas compositivas propias de ese estilo y; 4) desarrollar habilidades básicas para la escucha musical activa, la improvisación y la composición.

b) Contenidos

A partir de los objetivos se establecieron los siguientes contenidos. Para la Unidad Temática 1, los contenidos fueron: 1) la tonalidad funcional; 2) los recursos compositivos que la diluyen (ritmo, armonía, melodía, motivos, cromatismo, alturas focales, uso de escalas no tonales); 3) conocimientos, habilidades y destrezas básicas necesarias para la

ejecución/interpretación de obras que incorporen recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional.

Para la Unidad Temática 2, los contenidos establecidos incluyen: 1) el concepto de MPT; 2) algunos de los principales exponentes de ese estilo; 3) estilos y técnicas representativos de ese estilo musical (serialismo integral, minimalismo, uso de series y conjuntos y notación gráfica).

c) Métodos de enseñanza-aprendizaje

La metodología respondió a la necesidad de impulsar el aprendizaje significativo, promover la autonomía, facilitar el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y estimular la generación de conocimientos a través de aportaciones individuales o de pequeños grupos. Algunas clases se enfocaron en el conocimiento de hechos históricos relevantes para la contextualización sociohistórica de la MPT. En otras, los estudiantes se involucraron en el análisis musical a través de la audición activa y de partituras. Finalmente, los participantes se implicaron en la realización de diversos ejercicios prácticos, así como en el estudio e interpretación de repertorio de MPT.

d) Recursos didácticos

Para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje se utilizaron partituras, grabaciones de MPT, libretas pautadas, proyector, computadora, colores, lápices, colores, materiales didácticos elaborados por el propio maestrante, así como un tapete apropiado para sentarse en el suelo.

e) Evaluación

La evaluación fue de tipo cualitativo y se enfocó en reconocer si durante y después de la intervención los estudiantes habían alcanzado las metas principales de esta: apreciar, asimilar, estudiar e interpretar la MPT. Para tal efecto, el maestrante utilizó como recurso de evaluación los grupos focales, la observación participante y no participante y los comentarios orales de los estudiantes. En ese sentido, no se realizó una evaluación cuantitativa que reflejara la calidad interpretativa de las obras de MPT estudiadas por los participantes, sino

que se valoró principalmente la actitud, la disposición y el esfuerzo por expandir su perspectiva musical.

Diseño de los planes de clase

Para el diseño de los planes de clase se puso especial cuidado en generar actividades de aprendizaje que permitieran el logro de los objetivos establecidos para cada unidad temática. Así, el maestrante delimitó cuidadosamente los contenidos que se debían abordar, los materiales y recursos didácticos a utilizar, y procuró conectar cada sesión con los contenidos y actividades desarrollados con anterioridad. Los planes de clase, incluyeron una inducción e introducción al tema, actividades de aprendizaje meticulosamente descritas (incluyendo un tiempo aproximado para cada una) y una fase de cierre de la sesión para evaluar lo aprendido y proporcionar alguna retroalimentación u orientación.

Las actividades de aprendizaje

La mayoría de los componentes del plan de clase son suficientemente claros, por lo que el maestrante piensa que no es necesario explicitarlos. Sin embargo, considera que el proceso de diseño de las actividades de aprendizaje si debe ser descrito con mayor cuidado, pues estas respondieron a la pregunta ¿Cómo lograr que las y los estudiantes del DM de la BUAA puedan apreciar, asimilar, estudiar e interpretar MPT?

Cómo se explicó en el marco teórico, el maestrante fundamentó esta parte de la investigación en dos referentes: David Huron (2006) autor de la Teoría Integral de la Expectativa y David Ausubel (1980) autor de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Así, por ejemplo, algunas actividades se enfocaron en que los participantes reconocieran en la MPT los elementos de la música de la PPC a los que están acostumbrados, como el ritmo, la armonía, la textura, la melodía, la forma, la instrumentación, la articulación y las dinámicas, entre otros. Otras actividades procuraron la exposición directa de los estudiantes a algunos elementos de la MPT, como por ejemplo, escribir una serie de intervalos que no generaran una referencia hacia una altura focal y, a partir de ahí, improvisar mientras se exploran distintos registros, articulaciones, timbres, intensidades, dinámicas y, por supuesto, la dirección del intervalo.

Del mismo modo, se realizaron actividades de audición activa en las cuales los participantes escucharon un fragmento o el movimiento completo de una obra de MPT sin la partitura (a veces con los ojos vendados) para que, a partir de los conocimientos previos más su intuición musical y experiencia interpretativa, pudieran señalar los elementos que reconocían en la obra, tales como: alturas focales, melodías o motivos, estructuras rítmicas, construcción de armonías y posible estructura formal, entre otros.



Capítulo VI. Implementación de la intervención

Participantes

Los participantes fueron cuatro estudiantes del DM de la BUAA que de forma voluntaria se inscribieron en el taller que se impartió durante el semestre enero-junio 2022.

Escenario

Durante la intervención se utilizó la Sala de Conciertos del DM de la BUAA en Aguascalientes, México.

Procedimiento

Previo a la intervención, el maestrante presentó el proyecto a través de una carta de intención al jefe del DM de la BUAA, el Mtro. Carlos Ávila Aréchiga, quien, a través de una carta de aceptación dio su anuencia para realizar la intervención, mismo que se impartió a un grupo con cuatro integrantes. Las clases se llevaron a cabo semanalmente los días sábado y tuvieron una duración de dos horas, durante las cuales los estudiantes adquirieron conocimientos y adquirieron destrezas y habilidades básicas para interpretar MPT de finales del s. XIX y los siglos XX y XXI. Como meta final se estableció que cada estudiante interpretara una obra con dichas características.

Las actividades que se realizaron estuvieron representadas por diversos ejercicios prácticos, sesiones de escucha musical, análisis general de obras de MPT de finales del s. XIX y los siglos XX y XXI, interpretación por parte de los estudiantes, así como charlas con compositores jóvenes de música académica.

Planes de clase

En un principio se había elaborado un plan de acción que contaba con 14 sesiones, pero por causas relacionadas al COVID19, se tuvo que ajustar y solo se realizaron 10. Por otra parte, y en concordancia con los principios que establece la investigación acción, los planes de clase que se habían preparado sufrieron algunas modificaciones ya que algunas de las actividades tomaron más tiempo del que se había pensado, además de que, debido a la diferencia en el grado de experiencia con la MPT por parte de los participantes, no fue posible consolidar en ellos todos los contenidos que se tenía planeados y se optó por reducir la

cantidad de temas con el propósito de que el aprendizaje fuera significativo, así como lograr una interpretación de calidad al finalizar el taller por cada uno de ellos.

A partir de la siguiente página se presentarán los planes de clase diseñados para la intervención.



Plan de clase I - Encuadre

Tema	Presentación del curso
Contenidos a cubrir	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de los participantes • Realización de grupo focal inicial • Lectura del programa de materia • Actividades iniciales
Materiales y recursos didácticos	Equipo de sonido, proyector, computadora, programa de materia, imágenes de obras de pinturas del s. XX, hojas blancas, lápices, instrumentos musicales
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	No aplica por ser primera sesión.
Relevancia	Explicar detenidamente a los participantes en qué consiste el taller y generar un ambiente cálido donde los participantes se sientan en la mayor comodidad y confianza posible para realizar todas las actividades del curso.

Actividades		Tiempo
Inducción - Introducción	<p>El docente inicia la clase presentándose y solicita a los participantes que se presenten, mencionen su instrumento principal, compositores/compositoras favoritas y por qué se inscribieron al curso.</p> <p>El docente los exhorta a realizar la sesión con respeto, y disposición.</p>	10'

<p>Actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización del grupo focal • Los participantes se sientan en el piso en círculo. Escogerán una imagen de una serie de 12 obras de pinturas del s. XX de diferentes artistas. Observarán detenidamente la obra que hayan seleccionado por un espacio de 5 minutos. A continuación, tendrán unos minutos para imaginar, probar, experimentar, para después, con su instrumento, ejecutar algún pensamiento musical que les haya producido la obra. • Lectura detallada del programa de materia, comentando a profundidad cada aspecto y motivando la participación de los participantes. • Se escucharán tres fragmentos de las siguientes obras: <i>Reflets</i> de Lili Boulanger para voz y piano, <i>Intermezzo presto del concierto para violín y orquesta</i> de G. Ligeti y <i>Toccata concertante del concierto para piano y orquesta</i> de A. Ginastera. Al finalizar la escucha musical los participantes elaborarán un dibujo acerca de qué imaginaron con las obras. 	<p>25'</p> <p>25'</p> <p>15'</p> <p>20'</p>
<p>Cierre</p>	<p>El docente solicita a cada participante que comparta sus sensaciones experimentadas y los invita a escuchar más obras de los y la compositora de la sesión.</p>	<p>10'</p>

Plan de clase II

Tema	Disolución de la tonalidad funcional
Contenidos a cubrir	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidad funcional • Elementos/características musicales la diluyen.
Materiales y recursos didácticos	Piano, equipo de sonido, proyector, computadora, audios, líneas de rítmica, paliacates, instrumentos musicales (depende de qué instrumento toquen los participantes), hojas blancas, lápices.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	A partir de continuar detonando la imaginación descubrir nuevas propuestas en la música del s. XX
Relevancia	Comenzar a descubrir cómo la tonalidad funcional se diluye con el propósito de expandir la expectativa musical ahora con obras que ya no forman parte del periodo de la práctica común (1600-1900).

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante inicia la clase presentándose y exhorta a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación.	5'
Introducción	El maestrante expone el concepto de tonalidad funcional, y sus elementos y características que la diluyen de forma general, haciendo un énfasis en el elemento del ritmo.	15'
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de escucha: Se escucharán 3 fragmentos de 2 minutos cada uno o en su defecto la obra completa de las siguientes composiciones: <i>Klavierstücke IV</i> de K. Stockhausen (completa), <i>Nagoya Marimba</i> de S. Reich 	20'

	<p>(fragmento) y de <i>Seis Bagatelas</i> de G. Ligeti el número cuatro (fragmento). Los participantes venderán los ojos y al escuchar los fragmentos musicales dejarán que su cuerpo proyecte lo que la música les sugiere de manera libre. La actividad se realiza dos veces para conseguir mayor comodidad entre los participantes. Al finalizar, se comentarán las sensaciones que se experimentaron en relación con el efecto del ritmo en nuestro cuerpo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realización de polirritmias I: Cada participante ejecutará una línea rítmica de 8 compases de 4/4, primero con voz, luego con aplausos y finalmente percutiendo alguna parte de su cuerpo. Los participantes, se colocan en círculo sentados en el piso. Siguiendo el sentido de las agujas del reloj, comenzará uno de los participantes a ejecutar su línea, al terminar y se irán sumando uno por uno, mientras el primero repite su línea y así sucesivamente hasta completar a todos los participantes. • Realización de polirritmias II: Cada participante improvisará una línea de rítmica de 4 compases de 4/4. Tomará ideas de lo que ha escuchado en la actividad anterior. Si es necesario, podrá escribir su línea después de crearla. Se repite el proceso de la actividad grupal de sumar participantes en forma circular para lograr la polirritmia. Primero con voz, luego con aplausos y finalmente percutiendo alguna parte de su cuerpo. • Cada participante con su instrumento jugará libremente con 1, 2 o 3 sonidos con los cuales improvisará con figuras rítmicas que durante la sesión escuchó, con la finalidad de darle a su instrumento un efecto de instrumento de percusión, concentrándose exclusivamente en el ritmo. 	<p>20'</p> <p>20'</p> <p>10</p>
--	---	---------------------------------

Cierre	El maestrante solicita a cada participante que comparta alguno de los conceptos sobre el ritmo que conoció o reconoció y que exploró en la sesión con música del s. XX, además que mencione cómo la elaboración del ritmo es un detonante en la disolución de la tonalidad funcional, así como sus sensaciones experimentadas durante la sesión.	15'
--------	--	-----



Plan de clase III

Tema	Disolución de la tonalidad funcional
Contenidos a cubrir	Recursos compositivos que diluyen la armonía funcional: Armonía y melodía.
Materiales y recursos didácticos	Piano, equipo de sonido, proyector, computadora, audios, hoja pautada, lápices
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	A nuevas propuestas rítmicas, se añade un novedoso tratamiento de la Armonía y las líneas melódicas en la música del s. XX
Relevancia	Comenzar a descubrir cómo la tonalidad funcional se diluye con el propósito de expandir la expectativa musical, ahora con obras que ya no forman parte del periodo de la práctica común (1600-1900)

Actividades		Tiempo
Inducción	<p>El maestrante los exhorta a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y los invita a comentar de forma breve qué sucedió la sesión anterior.</p> <p>El maestrante solicita a los participantes escuchar con atención qué intervalos son característicos del extracto que escucharán, así como atender cómo están construidas las melodías y los motivos. Se escucha un par de ocasiones, del <i>Cuarteto para Flauta, Oboe, Clarinete y Piano</i> de Darius Milhaud, el inicio del primer movimiento, “Tranquilo”.</p>	<p>5’</p> <p>10’</p>
Introducción	El maestrante expone características centradas en la armonía y la melodía que diluyen de forma general la armonía funcional	10’
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> Sesión de escucha, conversatorio y trabajo práctico: Se escucharán dos veces cada obra: <i>Danza de la Cabra</i> de A. Honegger (completa) y de Variaciones sobre un tema 	30’

	<p>de Paganini de W. Lutoslawski, Tema, Var. I, II y III, IV. Después de escuchar las obras se conversará acerca de lo que los participantes noten acerca de cómo se influye en el discurso musical las notas ajenas a la tonalidad, uso de alturas focales y del marcado uso extendido del cromatismo en busca de diluir la tonalidad funcional. Posteriormente, se explorarán las partituras para ejecutar fragmentos con los instrumentos de los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Melodías con altura focal: Los participantes crearán una melodía sencilla, la cual gire en torno a una altura focal. • Sesión de escucha, imaginación y redacción: La expresión de la música va más allá de la tonalidad. Se escucharán las obras: <i>Después de un Sueño</i> de G. Fauré y <i>Alabanza a la Eternidad de Jesús del Cuarteto para el Fin de los Tiempos</i> de O. Messiaen. Solicitando a los participantes seguir la armonía y melodías como elementos de expresión, notando similitudes y diferencias entre ambas piezas. Posteriormente escribirán de 2 a 4 párrafos lo que hayan imaginado en ambas piezas, características que hayan notado en la armonía y líneas melódicas. Los escritos se comentarán de manera grupal al finalizar. 	<p>15'</p> <p>30'</p>
<p>Cierre</p>	<p>El maestrante solicita a cada participante que respondan las siguientes preguntas: ¿Crees que las actividades ayudaron a entender el tema? De seguir haciendo actividades similares, ¿Crees que lograrías una completa asimilación respecto al lenguaje musical?</p>	<p>10'</p>

Plan de clase IV

Tema	Disolución de la tonalidad funcional
Contenidos a cubrir	Recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional: Uso de escalas no tonales.
Materiales y recursos didácticos	Piano, equipo de sonido, proyector, computadora, audios.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Tonalidad funcional
Relevancia	Comenzar a descubrir cómo la tonalidad funcional se diluye con el propósito de expandir la expectativa musical, ahora con obras que ya no forman parte del periodo de la práctica común (1600-1900)

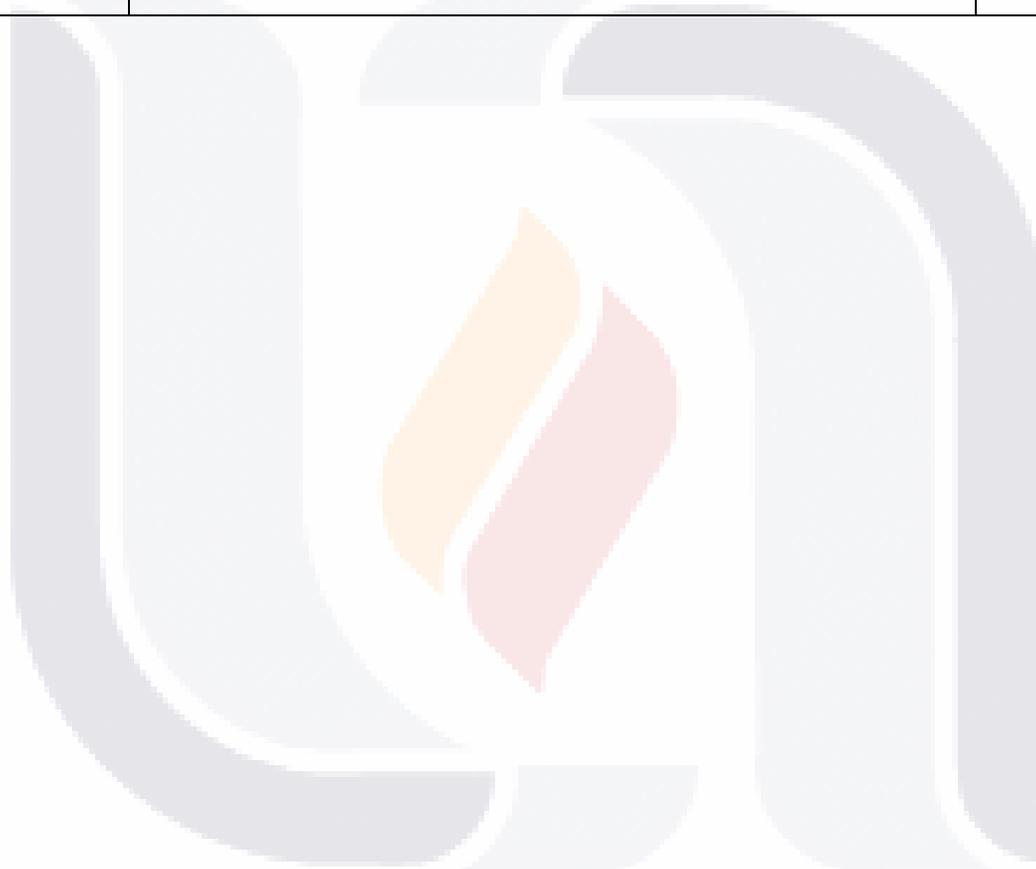
Actividades		Tiempo
Inducción	<p>El maestrante los exhorta a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y los invita a comentar de forma breve qué sucedió la sesión anterior.</p> <p>Se escucha el <i>Epitafio de Seikilos</i> Después de escucharlo, el docente cuenta la historia de la pieza musical a los participantes. Se vuelve a escuchar una segunda vez la obra y al finalizar, el docente proporciona a los participantes los textos que forman parte del epitafio, pero por versos separados y en equipo tienen que acomodarlos para descubrir qué dice la descripción del epitafio, así como la letra del poema y la dedicatoria. Al terminar, se vuelve a escuchar la pieza, lo cual posiblemente traerá una sensación placentera en los participantes al conocer ahora con mayor profundidad el contexto que rodea a la obra, la cual se utiliza como introducción a la armonía modal.</p>	10'

Plan de clase V

Tema	Disolución de la tonalidad funcional
Contenidos a cubrir	Recursos compositivos que diluyen la armonía funcional: Notas ajenas a la tonalidad
Materiales y recursos didácticos	Piano, equipo de sonido, proyector, computadora, audios, venda para ojos.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Después de tres sesiones de trabajo con algunos elementos que diluyen la tonalidad funcional, se pondrá especial atención en cómo la disonancia forma parte de este proceso y colabora de diversas formas con el alejamiento de la tonalidad.
Relevancia	Terminar de descubrir cómo la tonalidad funcional se diluye con el propósito de expandir la expectativa musical ahora con obras que ya no forman parte del periodo de la práctica común (1600-1900) .

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les pregunta ¿Qué entiendes por disonancia?	5'
	Los participantes se sientan en el piso en círculo, se vendan los ojos y escuchan un fragmento del <i>Tercer Movimiento del Cuarteto para Cuerdas No. 7, Op. 108</i> de D. Shostakovich. Se les solicita que escuchen con especial atención las disonancias que presenta el movimiento.	15'
Introducción	El maestrante expone el concepto de disonancia - tensión en la música académica tonal y en la MPT	10'

<p>Actividad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sesión de escucha: Se escuchará el primer y segundo movimiento de la <i>Sonatina para Fagot y Piano</i> de A. Tansman, primero sin partitura y luego con partitura. Se analizarán ambos movimientos para descubrir cómo se crea la tensión en la MPT que busca diluir la tonalidad funcional. 	<p>45'</p>
<p>Cierre</p>	<p>El maestrante solicita a los participantes explicar con sus propias palabras cómo se crea la tensión en la MPT</p>	<p>10'</p>

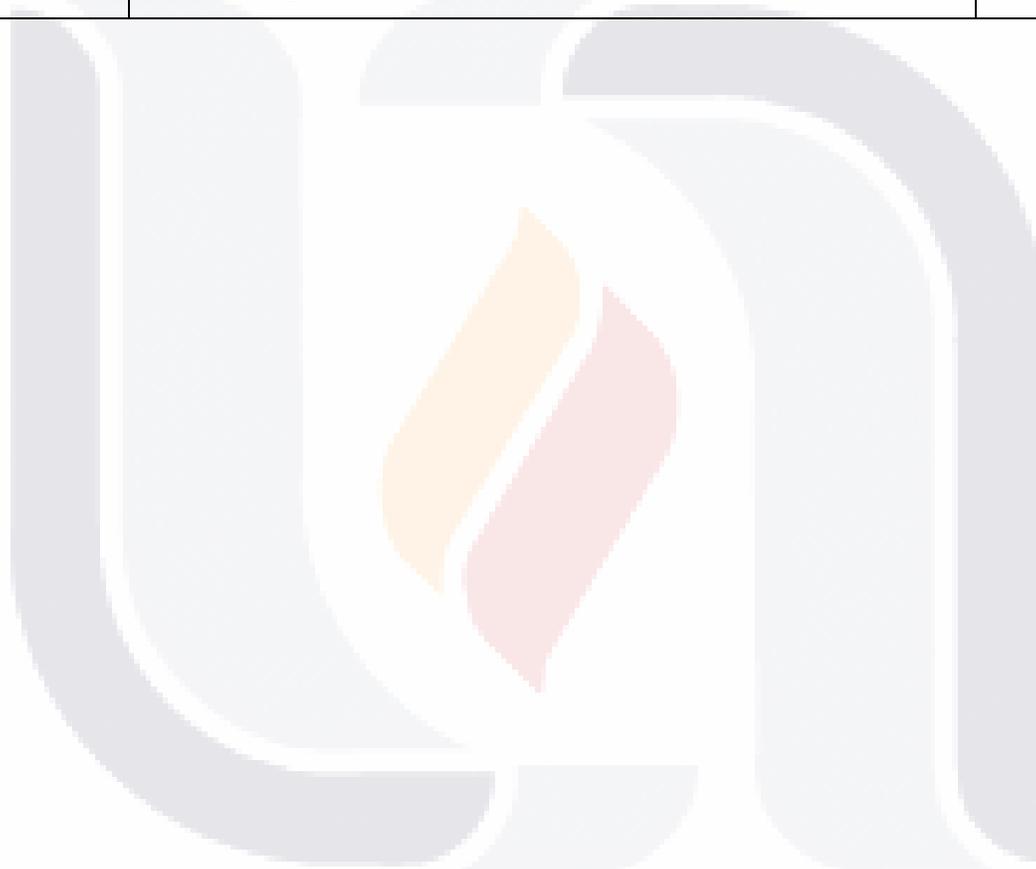


Plan de clase VI

Tema	Tensión en la MPT
Contenidos a cubrir	Recursos compositivos que la generan
Materiales y recursos didácticos	Piano, equipo de sonido, proyector, computadora, audios, venda para ojos.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Después de mostrar cómo la tonalidad funcional puede diluirse, se pondrá especial atención en cómo la tensión forma parte de la MPT y como colabora de diversas formas con el alejamiento de la tonalidad.
Relevancia	Descubrir cómo en la MPT el concepto de disonancia no es el adecuado para describir ciertos procesos en la música y es preferible nombrarle tensión.

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les pregunta ¿Qué entiendes por tensión?	5'
Introducción	El maestrante explica cómo el concepto de disonancia-tensión en la MPT debe ser identificado en cada obra en particular, es decir, no ceñirse a las reglas del contrapunto o armonía tradicional al momento de escuchar propuestas musicales del s. XX o s. XXI.	10'
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> Los participantes tocarán con sus instrumentos una serie de intervalos que estarán indicados en una hoja que se les proporcione. Los estudiantes tendrán la libertad para tocarlos a partir del sonido que ellos deseen y hacerlo de manera melódica o armónica. Entre esos intervalos se encontrarán segundas menores, segundas mayores, cuartas justas, tritonos y séptimas mayores y menores 	30'

	<ul style="list-style-type: none"> Charla con el compositor Alejandro Velázquez Peralta quien hablará de su obra <i>Trasfiguraciones para cuarteto de cuerda</i> 	60'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> El maestrante solicita a los participantes compartir sus impresiones de la charla con el compositor invitado, así como señalar algunas características que reconocieron en la obra <i>Trasfiguraciones para cuarteto de cuerda</i> que son propias de la MPT. 	10'



Plan de clase VII

Tema	Influencia de la música tradicional en la MPT
Contenidos a cubrir	Recursos compositivos que la generan
Materiales y recursos didácticos	Equipo de sonido, proyector, computadora, audios.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Después de mostrar cómo la tonalidad funcional puede diluirse, así como conocer la tensión forma parte de la MPT, se explorará la posibilidad de fusionar la música tradicional con ese estilo de música.
Relevancia	Descubrir cómo en la MPT la música tradicional tiene una presencia importante.

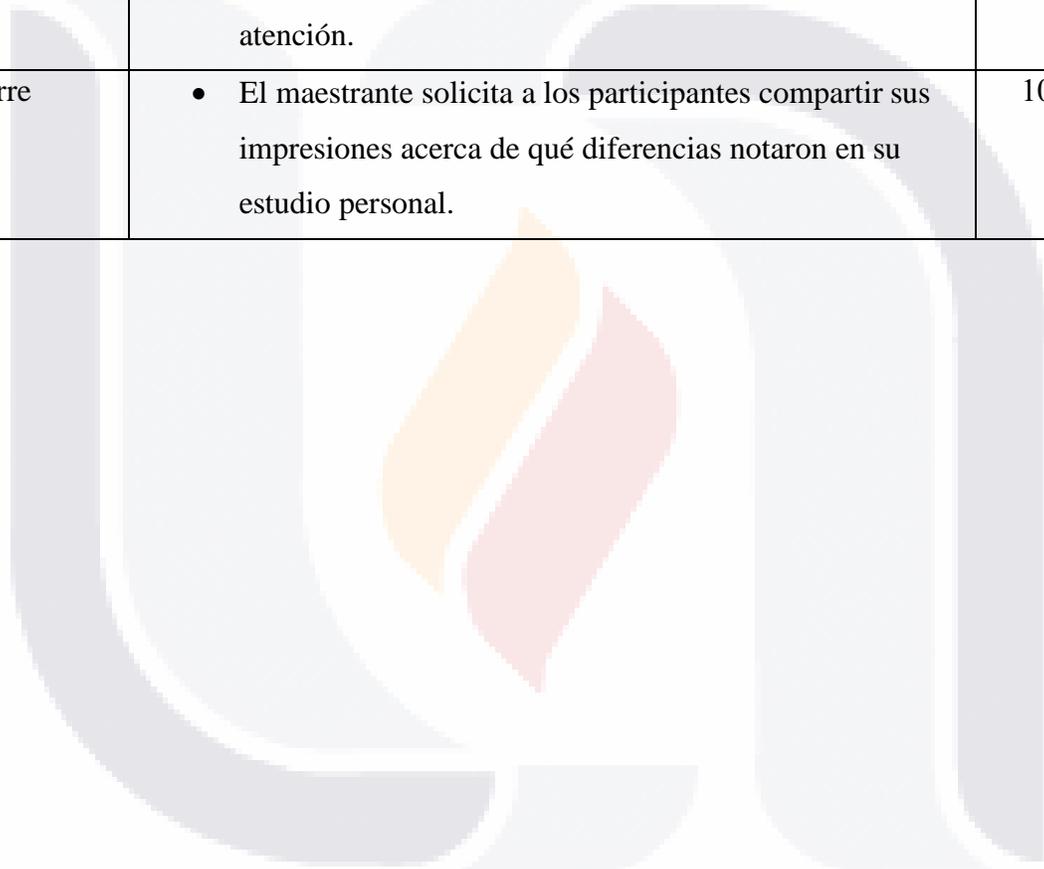
Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les pregunta ¿Qué entiendes por música tradicional?	5'
Introducción	El maestrante explica brevemente cómo la música académica presenta influencia de otras músicas, lo cual la enriquece y la puede hacer más digerible cuando se comienza a estudiar.	10'
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> Charla con el compositor Jonathan Figueroa quien hablará de su obra <i>Imágenes Huastecas</i>. 	80'
Cierre	El maestrante solicita a los participantes compartir sus impresiones de la charla con el compositor invitado, así como señalar algunas características que reconocieron en la obra <i>Imágenes Huastecas</i> que son propias de la MPT.	10'

Plan de clase VIII

Tema	Práctica musical efectiva
Contenidos a cubrir	Estrategias de práctica musical efectiva
Materiales y recursos didácticos	Equipo de sonido, proyector, computadora, audios, instrumentos musicales.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Después de los contenidos teóricos cubiertos hasta el momento se compartirán estrategias de práctica musical efectiva con el propósito de mostrar a los participantes cómo resolver técnico y musicalmente algunas dificultades que presenta la MPT.
Relevancia	Contribuir en la formación profesional de los participantes al compartirles estrategias de práctica musical que son de utilidad para lograr una interpretación de calidad en la MPT.

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les pregunta: ¿A qué llamas estudiar? ¿Cómo estudias? ¿Es lo mismo tocar que estudiar?	5'
Introducción	El maestrante realiza una exposición acerca de qué es la práctica musical efectiva y su importancia dentro de la formación profesional musical. Además, comparte a los estudiantes algunas de las diferencias entre tocar y estudiar, así como la importancia de construir diferentes posibilidades de repetir un pasaje con el propósito de resolverlo, tanto técnica como musicalmente. Así mismo, comparte diversas estrategias de práctica musical efectiva, entre ellas: estudiar lento, utilizar metrónomo, dividir la obra por secciones y fragmentos de estudio, repetir pasajes a partir del uso de diferentes ritmos, intensidades y velocidades.	35'

	Del mismo modo, habla sobre la importancia que tiene la constancia y la regularidad en el estudio.	
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante entrará en interacción de manera individual con el docente, el cual, dirigirá una sesión de estudio personal a partir de proporcionar una guía clara acerca de cómo aplicar varias estrategias de práctica musical efectiva a diferentes fragmentos de su obra de MPT, mientras el resto del grupo escucha la sesión con atención. 	60'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • El maestrante solicita a los participantes compartir sus impresiones acerca de qué diferencias notaron en su estudio personal. 	10'



Plan de clase IX

Tema	Serialismo integral y notación gráfica
Contenidos a cubrir	Orígenes, características del Serialismo integral, así como principales grafías utilizadas en la MPT.
Materiales y recursos didácticos	Equipo de sonido, proyector, computadora, audios, instrumentos musicales, venda para los ojos y hojas blancas.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Conocer una de las principales vanguardias de MPT de la segunda mitad del s. XX, así como conocer generalidades de la notación gráfica.
Relevancia	Contribuir en la formación profesional de los participantes al compartirles ideas de cómo anotar la música sin la necesidad del pentagrama.

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les solicita que se venden los ojos. A continuación, explica que deben reconocer la duración de la nota, para lo cual indicará un pulso de negra, además de notar qué intensidad presenta cada sonido, y tratar de identificar la articulación. Posteriormente, el maestrante explicará qué es el Serialismo integral, orígenes y características y dará una retroalimentación a lo que previamente anotaron los estudiantes.	25'
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> El docente, expondrá algunas de las posibilidades que se utilizan en la notación gráfica y dará libertad a los participantes para que las utilicen e ideen algunas 	40'

	<p>propias, con el propósito de crear una partitura con ese tipo de notación.</p>	
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> • Cada estudiante entrará en interacción de manera individual con el docente, el cual, dirigirá una sesión de estudio personal a partir de proporcionar una guía clara acerca de cómo aplicar varias estrategias de práctica musical efectiva a diferentes fragmentos de su obra de MPT. Por su parte, el resto del grupo escuchará la sesión con atención. 	45'
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • El maestrante solicita a los participantes anotar en su ticket de salida: 3 cosas que aprendí, 3 cosas que me llamaron la atención y 3 aspectos que me gustaría profundizar de los temas vistos. 	10'

Plan de clase X

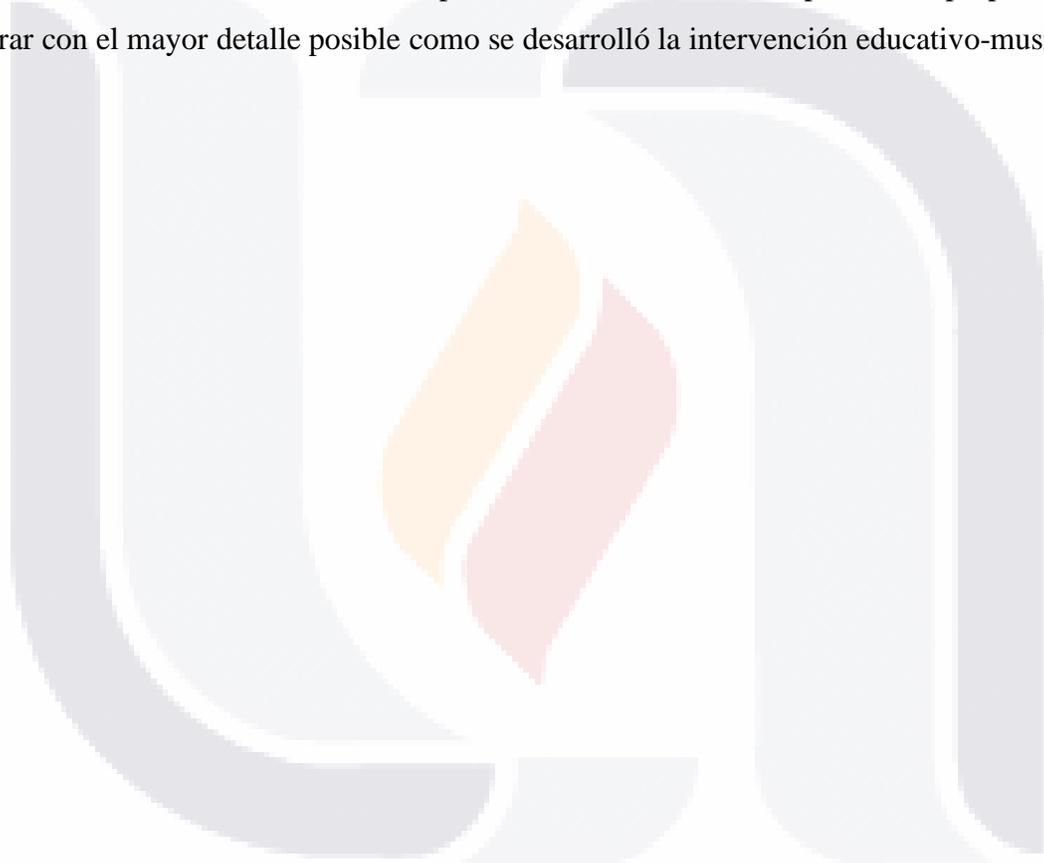
Tema	Estrategias de práctica musical efectiva, diferentes estilos de MPT.
Contenidos a cubrir	Estrategias de práctica musical efectiva, técnicas y estilos representativos de MPT.
Materiales y recursos didácticos	Equipo de sonido, proyector, computadora, audios, instrumentos musicales.
Relación con lo aprendido en las clases anteriores	Conocer técnicas y estilos de MPT, así como continuar con el proceso de asimilar estrategias de práctica musical efectiva.
Relevancia	Contribuir en la formación profesional de los participantes al compartirles diversas técnicas de la MPT y consolidar una mejora en sus procesos de estudio personales.

Actividades		Tiempo
Inducción	El maestrante exhorta a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les solicita que se sienten en el piso acomodándose de manera circular. A continuación, se lleva a cabo el segundo grupo focal.	25'
Introducción	<ul style="list-style-type: none"> El docente, expondrá algunas técnicas y estilos representativos de la MPT como minimalismo, música posmoderna, música aleatoria, neotonalidad, entre otras. 	40'
Actividad	<ul style="list-style-type: none"> Cada estudiante entrará en interacción de manera individual con el docente, el cual, dirigirá una sesión de estudio personal a partir de proporcionar una guía clara acerca de cómo aplicar varias estrategias de práctica musical efectiva a diferentes fragmentos de su obra de MPT, mientras el resto del grupo escucha la sesión con atención. 	45'

Cierre	<ul style="list-style-type: none"> El maestrante solicita a los participantes anotar en su ticket de salida: 3 cosas que aprendí, 3 cosas que me llamaron la atención y 3 aspectos que me gustaría profundizar de las técnicas y estilos de la MPT que se revisaron en la sesión. 	10'
--------	--	-----

Desarrollo de las sesiones

A continuación, el maestrante presenta los diarios de campo con el propósito de mostrar con el mayor detalle posible como se desarrolló la intervención educativo-musical.



Sesión I - 5 de marzo de 2022

Descripción

La sesión comenzó puntual con la asistencia de cuatro de los cinco participantes inscritos. De último momento uno de los participantes canceló su asistencia por síntomas relacionados al COVID19. Para empezar, el maestrante exhortó a los participantes a realizar la sesión con respeto y disposición y les comentó que cada quien tenía un nivel técnico-musical distinto acorde con su experiencia previa, por lo que el grado de habilidad de cada uno podría ser distinto, pero no afectaría el resultado final de la intervención. Del mismo modo, se enfatizó que durante la sesión no debería existir una distinción entre el facilitador y los estudiantes, sino que todos estaban por entrar un proceso de cambio para con la MPT.

Como primera actividad, se le comentó al grupo en qué consistía la investigación-acción y se solicitó su apoyo para firmar una carta de consentimiento informado donde, además de dar su aprobación para que las sesiones fueran grabadas, otorgaron su autorización para utilizar la información que surgiera de los grupos focales y de la intervención en futuras publicaciones. Del mismo modo, los participantes estuvieron de acuerdo en que las evidencias de las sesiones aparecieran en un *Google Sites* diseñado como repositorio de la presente investigación-acción.

A continuación, se llevó a cabo el primer grupo focal, el cual tuvo como propósito conocer la relación personal de los participantes con la MPT, cuales habían sido sus sensaciones al escuchar o interpretar ese estilo de música, qué elementos de esa música les agradaban o desagradaban y por qué, cuáles compositores o compositoras de MPT ubicaban, así como qué estilos de esa música les resultaban más interesantes.

Al finalizar el grupo focal se llevó a cabo la primera actividad, la cual consistió en que cada participante observara con detenimiento una pintura del s. XX y posteriormente ejecutara con su instrumento las ideas musicales que esta le sugiriera. Al concluir, se realizó la segunda actividad, en la cual los estudiantes escucharon 3 extractos de las siguientes obras: *Reflets* de L. Boulanger para voz y piano, *Intermezzo presto* del *Concierto para Violín y Orquesta* de G. Ligeti y *Toccata Concertante* del *Concierto para Piano y Orquesta* de A. Ginastera. Al finalizar la escucha musical los participantes elaboraron un dibujo que reflejara lo que imaginaron durante la audición de alguna de las obras.

Para cerrar la sesión se proporcionó a los participantes una copia del programa de materia, de tal manera que estos pudieran saber con precisión los objetivos que se perseguían a través de la intervención y los contenidos a abordar. Posteriormente, se preguntó a los participantes cuáles fueron las sensaciones que experimentaron al realizar las actividades, así como si habían sido de su agrado.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades. Al principio de la actividad No. 1, exhibieron un poco de pena al permitirse mostrar sus pensamientos musicales, así, sus aportaciones sonoras y visuales fueron bastante creativas. El maestrante pudo percibir que el interés por aprender era genuino en cada uno de los participantes y, de hecho, el grupo entró rápidamente en confianza. Los participantes optaron por no tener un receso. Las actividades planeadas se ajustaron a la perfección al tiempo que duró la sesión.

Reflexión

Para el maestrante fue muy satisfactorio que se generara un ambiente cálido y amigable y, de hecho, pareció que todos habían convivido como compañeros de este taller desde tiempo atrás. Las actividades lograron despertar en los participantes su imaginación, creatividad e interés por las nuevas sonoridades, así como el deseo de conocer más sobre los compositores y las compositoras de la MPT. Del mismo modo, mostraron su sorpresa por la velocidad con que el tiempo había transcurrido durante la primera sesión y aseveraron que había sido muy interesante y mejor de lo que se habían imaginado. Finalmente, afirmaron que asistirían aún con mayor entusiasmo el siguiente sábado y que recomendarían el taller a sus demás compañeros de la licenciatura. En otras palabras, el taller había sido del agrado de los participantes.

Sesión II – 12 de marzo de 2022

Descripción

La sesión comenzó con una exposición por parte del docente acerca de qué es la tonalidad funcional, a qué se le llama música post-tonal y cuales compositores comenzaron a realizar procedimientos que diluyen la tonalidad funcional. Con el propósito de mostrar a los estudiantes algunas novedosas maneras de construir el ritmo en la música post-tonal, se realizó la primera actividad, la cual consistió en escuchar 3 fragmentos de 2 minutos cada uno, de las siguientes composiciones: *Klavierstücke IV* de K. Stockhausen, *Nagoya Marimba* de S. Reich y la número cuatro de las *Seis Bagatelas* de G. Ligeti.

En esta actividad los participantes se vendaron los ojos y al escuchar los fragmentos musicales dejaron que su cuerpo proyectara de manera libre lo que la música les sugería. La actividad se realizó dos veces para conseguir mayor comodidad entre los participantes. Al finalizar, se comentaron las sensaciones que se habían experimentado en relación con el efecto del ritmo en su cuerpo.

La segunda actividad consistió en que cada participante ejecutara una línea rítmica de 8 compases de 4/4, primero con la voz y luego con su instrumento. Los participantes se sentaron en el piso y formaron un círculo. Siguiendo el sentido de las manecillas del reloj, uno de los participantes comenzó a ejecutar su línea; al terminar, repitió su línea rítmica mientras el resto de los participantes se fueron uniendo uno por uno hasta lograr un ensamble polirítmico.

En la tercera actividad, cada participante improvisó una línea rítmica de 4 compases de 4/4, para lo cual tomó ideas de lo que acababan de escuchar. Para llevar a cabo la actividad se repitió el procedimiento anterior de sumar participantes en forma circular para lograr el ensamble polirítmico. Primero con la voz y luego con los instrumentos: guitarra, trombón, violín y voz. Para finalizar la sesión, los participantes compartieron las sensaciones experimentadas durante las actividades, y mencionaron algunas diferencias de cómo se construye el ritmo en algunas obras de MPT en contraste con obras del PPC.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades. El maestrante pudo percibir que el interés por aprender era genuino en cada uno de ellos y, al igual que en la sesión anterior, optaron por no hacer receso.

En esta sesión destacó el hecho de que los participantes se dejaron llevar por el ritmo de los fragmentos musicales y afirmaron que habían disfrutado de la actividad al hacer comentarios como: "...". Del mismo modo, al momento de realizar las polirritmias los participantes se sorprendieron por las sensaciones experimentadas. Las actividades planeadas se ajustaron a la perfección al tiempo que duró la sesión.

Reflexión

En esta sesión destacó que los participantes, al comenzar a experimentar con ritmos característicos de una parte de la MPT, se mostraron interesados por conocer obras donde el ritmo se desarrolla de maneras similares. Del mismo modo, en varias ocasiones preguntaron acerca de cómo ejecutar ciertos patrones irregulares en un ensamble sin perder el sentido rítmico.

El hecho de haber comenzado la sesión con una actividad de escucha musical con los ojos vendados y centrar su atención en sentir el ritmo, motivó a los participantes a expandir su percepción de la MPT, ya que tuvieron que involucrar todo su cuerpo al momento de escuchar una propuesta novedosa para su bagaje musical.

Sesión III – 26 de marzo de 2022

Descripción

La sesión comenzó con una actividad de escucha musical con el primer movimiento, ‘Tranquilo’ *del Cuarteto para Flauta, Oboe, Clarinete y Piano* de D. Milhaud. Primero, esta obra fue escuchada sin partitura y se solicitó a los participantes que identificaran melodías, motivos, intervalos característicos, tonalidades o alturas focales. Posteriormente, se escuchó una segunda vez con partitura y los participantes marcaron con colores todo aquello que habían identificado. A continuación, el docente solicitó su participación para conocer qué habían identificado y fue explicando en detalle la estructura del movimiento, así como la diferencia entre melodía y motivo, además de mostrarles con claridad cómo se diluye la tonalidad funcional al utilizar alturas focales. Después de la explicación, se volvió a escuchar el movimiento y los participantes se mostraron emocionados por entender ahora el movimiento de mejor manera.

Como segunda actividad los participantes escucharon sin la partitura, *Danza de la cabra* de A. Honegger. Durante la audición se les pidió que identificaran los motivos, las melodías, los intervalos a partir de los cuales se construye la pieza, así como el número de secciones que habían podido identificar. Posteriormente, los estudiantes volvieron a escuchar la obra pero ahora con la partitura y marcaron con colores lo solicitado. A continuación, el docente y los participantes identificaron cómo la ausencia de la tonalidad es una característica en esta pieza y por lo tanto funciona a partir de alturas focales, lo cual es una posibilidad para realizar la disolución de la tonalidad funcional.

La tercera actividad consistió en escuchar con partitura el tema y las variaciones I, II, III y IV de la obra *Variaciones sobre un tema de Paganini* de W. Lutoslawski. En esta ocasión, los participantes identificaron inmediatamente las alturas focales, y notaron la presencia del cromatismo como recurso en la disolución de la tonalidad funcional.

Como parte de la actividad cuatro los participantes crearon una melodía a partir de alguna altura focal y además generaron un motivo sin referencia a alguna tonalidad para después ejecutarlos con sus instrumentos.

La última actividad consistió en vendarse los ojos y concentrarse al máximo al escuchar *Alabanza a la Eternidad de Jesús* para violonchelo y piano del *Cuarteto para el Fin de los Tiempos* de O. Messiaen. Al finalizar la audición se solicitó a los participantes que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

escribieran todo aquello que les había hecho sentir la música, qué habían imaginado, qué sensaciones les había despertado y si habían identificado recursos para la disolución de la tonalidad funcional. Los participantes con asombro notaron qué tan expresiva puede ser la música aun cuando no sea compuesta a partir de funciones armónicas características de la música tonal. Algunos de los comentarios fueron: “El cello expresaba eso, los recuerdos, el saber que no se puede hacer nada, el dolor de pronto intenso que se puede sentir, y la falta de esperanza para un nuevo futuro”. Así mismo, es notable cómo algunos participantes comienzan a asimilar parte del lenguaje musical que conforma la MPT, “Desde el primer momento lo llegué a disfrutar, conforme iba avanzando me daba curiosidad saber qué seguía e incluso trataba de adivinar qué seguía, sin embargo, no siempre iba a donde yo pensaba”.

El maestrante explicó a los participantes que el repertorio utilizado en la mayoría de los casos no era el más representativo de los compositores pero que había sido seleccionado debido a la claridad en la utilización de los elementos antes mencionados, así como por la manera en que el discurso musical había sido generado, el cual comparte varias características con la música del PPC.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades. Al igual que en las sesiones anteriores, el maestrante pudo percibir un genuino interés por aprender en cada uno de ellos, quienes, nuevamente, optaron por no hacer receso.

Los contenidos a abordar, como melodía, motivo y altura focal fueron entendidos por los participantes, quienes generaron ideas interesantes al componer sus melodías a partir de una altura focal. La variedad de instrumentaciones en las obras que se escucharon fue benéfica ya que los participantes se mostraron contentos ante esa variedad. En esta ocasión los participantes ejecutaron con mucho menos pena sus composiciones, ya que se ha generado un ambiente cálido en el grupo.

Reflexión

Fue sumamente gratificante notar cómo los participantes a partir de tres escuchas musicales con su posterior análisis en los elementos a revisar como melodía, motivo, alturas focales y cromatismo entendieron cómo la tonalidad funcional puede diluirse. Sería ideal que

este tipo de actividades con MPT se realizaran de manera sostenida al menos durante un año a través del plan de estudios de la licenciatura para consolidar nuevas habilidades y asimilar de la mejor manera posible parte de las posibilidades de ese estilo de música.



Sesión IV – 2 de abril de 2022

Descripción

La sesión comenzó escuchando el *Epitafio de Seikilos*. Después de escucharlo, el docente contó la historia de la pieza musical a los participantes. Se volvió a escuchar una segunda vez la obra y al finalizar, el maestrante proporcionó a los participantes los textos que forman parte del epitafio, pero por versos separados y en equipo tuvieron que acomodarlos para descubrir qué dice la descripción del epitafio, así como la letra del poema y la dedicatoria. Al terminar, se volvió a escuchar la pieza, lo cual trajo una sensación placentera en los participantes al conocer ahora con mayor profundidad el contexto que rodea a la obra, la cual se utilizó como introducción a la armonía modal.

La siguiente actividad consistió en explicar parte de la historia, así como la construcción de las escalas pentatónicas, tonos enteros y los 7 modos: Jónico, dórico, frigio, lidio, mixolidio, eólico y locrio, así como la presencia de estos en música occidental académica de finales del s. XIX, s. XX y s. XXI. Al finalizar, se procedió a jugar con la ejecución de dichos modos, para lo cual el docente propuso que la suerte decidiera cómo debían ejecutar algún modo, con qué articulación, matiz, velocidad y a partir de qué sonido. Los participantes tomaron de una mesa varios papelitos sin saber su contenido para descubrir cómo tenían que realizar con sus instrumentos la ejecución del modo. Cuando cada participante estuvo listo, se comenzaron a ejecutar los modos, primero de manera individual, luego por pares para escuchar la bimodalidad, así como por tríos y cuarteros para jugar con la polimodalidad. La actividad se repitió un par de veces más.

Posteriormente, se llevó a cabo la tercera actividad, la cual consistió en que el docente platicó a los participantes la historia de la pieza *Syrinx* del compositor C. Debussy, después se escuchó la pieza con partitura y se prosiguió a analizar cómo a partir de dos escalas de tonos enteros el compositor logra diluir la tonalidad funcional. Al finalizar la explicación se volvió a escuchar la pieza.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades, se percibe que su genuino interés por aprender los mantiene alertas, participativos, entusiastas y con el deseo de avanzar en los contenidos porque optan por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

optaron por no hacer receso. Además, se mostraron sumamente contentos con las actividades realizadas, el juego con los versos del epitafio les entusiasmó y comentaron ideas como: “Ojalá en más clases hiciéramos este tipo de actividades” o “Descubrir así el conocimiento me resulta mucho más emocionante”.

Para los participantes, la ejecución de los modos no fue sencilla la primera vez, pero al repetir, el proceso comenzó a fluir de mejor manera.

Reflexión

Es sumamente gratificante notar cómo los participantes aprenden de manera significativa a partir de las actividades y notar cuánto se divierten con sus instrumentos, lo cual les permite escuchar nuevas sonoridades y los motiva a interesarse por obras de MPT. A veces al impartir clases en niveles superiores, dejamos de lado esta posibilidad de realizar actividades con un espíritu más lúdico y sería conveniente agregarlas de manera constante ya que los estudiantes las reciben con beneplácito y ayudan en la generación de conocimientos y así como a desarrollar nuevas habilidades. Por otra parte, la confianza y el respeto que se generó en el grupo, ayuda a que las actividades puedan realizarse de la mejor manera posible ya que los participantes al sentirse seguros logran detonar su potencial sin ningún tipo de complejo.

Sesión V – 9 de abril de 2022

Descripción

La sesión comenzó con un saludo inicial y posteriormente el maestrante exhortó a los participantes a realizar la sesión con respeto, disposición e imaginación y les preguntó ¿Qué entiendes por disonancia? Ellos respondieron que relacionaban ese concepto hacia ciertos intervalos empleados en la Música del PPC para generar tensión. Después, los participantes se sentaron en el piso en círculo, se vendaron los ojos y escucharon un fragmento del *tercer movimiento del cuarteto para cuerdas No. 7 op. 108* de D. Shostakovich. Se les solicitó que escuchen con especial atención lo que su oído idéntica como disonancias presentes en el movimiento.

Enseguida el maestrante habló de la necesidad que existe en la MPT de olvidar el término disonancia y cambiarlo por tensión, ya que mucha música de ese estilo no está construida utilizando la tonalidad funcional por lo que los intervalos y acordes no tienen las mismas funciones, dicho concepto fue recibido con sorpresa y beneplácito por los participantes.

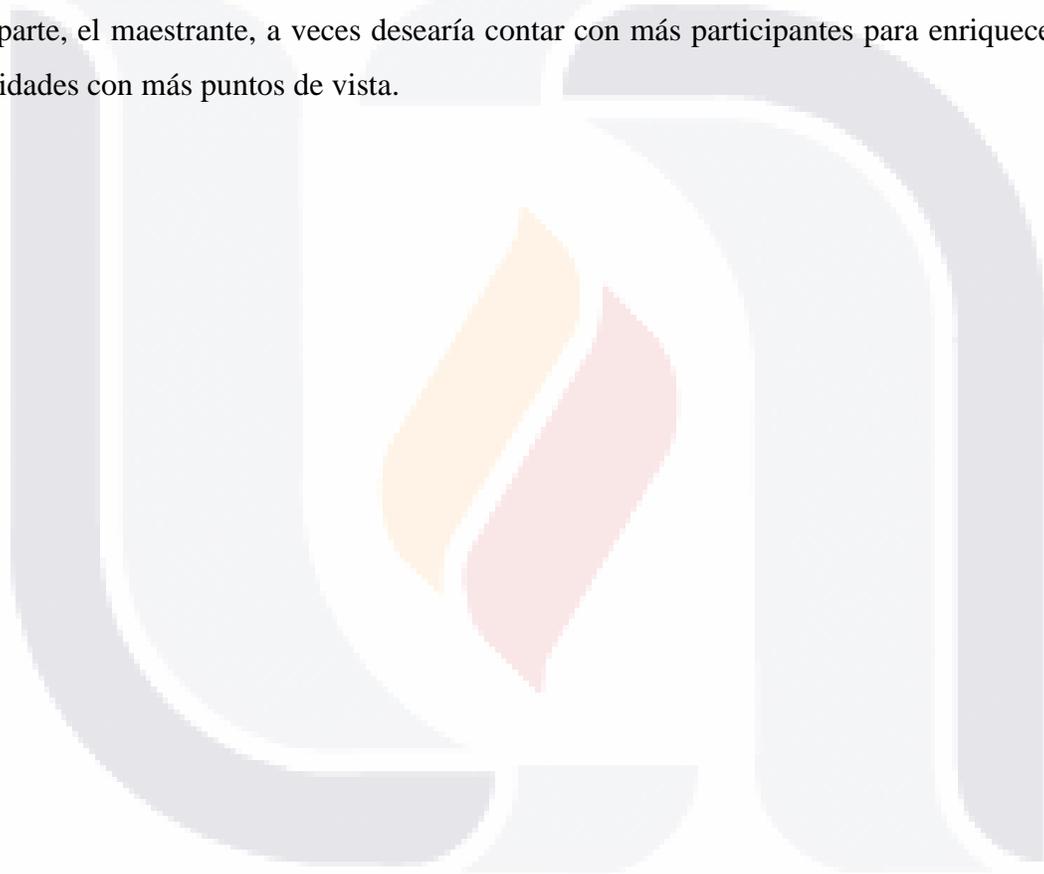
La siguiente actividad consistió en escuchar el primer y segundo movimiento de la *Sonatina para Fagot y Piano* de A. Tansman, el cual fue analizado para descubrir como la tensión es creada en la MPT al buscar diluir la tonalidad funcional, la explicación por parte del maestrante, así como los comentarios de los participantes ayudaron a realizar la actividad de manera exitosa.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades, de nueva cuenta la actividad de escuchar alguna obra sin partitura y luego con partitura les agrada bastante a los participantes, además que les ayuda a confiar en sus conocimientos y habilidades que hasta ese momento poseen. Aún no logran agregar a su vocabulario ciertos tecnicismos, pero a su manera comienzan a expresar diferencias en cómo perciben la MPT.

Reflexión

Después de un mes de trabajo intenso centrado en mostrar a los participantes cómo la tonalidad funcional puede ser diluida, los participantes comienzan a entender y asimilar un poco cómo funcionan esas técnicas y estilos. En el futuro este tema, en particular para alumnos con poco acercamiento a la MPT, sería conveniente expandirlo a más sesiones dentro de su plan de estudios de la licenciatura, ya que les ayuda a irse acostumbrado a diversas sonoridades, descubrir por ellos mismos alturas focales, disfrutar de ciertos timbres novedosos, así como mostrarles con más ejemplos cómo se crea la tensión en la MPT. Por otra parte, el maestrante, a veces desearía contar con más participantes para enriquecer las actividades con más puntos de vista.



Sesión VI – 7 de mayo de 2022

Descripción

La sesión comenzó con una breve charla informal acerca de cómo les fue a los participantes en el receso vacacional. Posteriormente, el maestrante explicó cómo el concepto de disonancia-tensión en la MPT debe ser identificado en cada obra en particular, es decir, no ceñirse a las reglas del contrapunto o armonía tradicional al momento de escuchar propuestas musicales del s. XX o s. XXI.

A partir de esa información se llevó a cabo la primera actividad, la cual consistió en que los participantes tocaran con sus instrumentos una serie de intervalos que estaban indicados en una hoja que se les proporcionó. Los estudiantes tuvieron la libertad para tocarlos a partir del sonido que ellos desearan y hacerlo de manera melódica o armónica. Entre esos intervalos se encontraban segundas menores, segundas mayores, cuartas justas, tritonos, quintas justas, sextas mayores o menores y séptimas mayores y menores. No se incluyeron intervalos de terceras, ya que se trató de una actividad introductoria hacia la música de principios del s. XX, en donde se busca evitar referencias armónicas hacia acordes perfectos.

A continuación, comenzó la charla con el compositor invitado: Alejandro Velázquez Peralta, quien habló acerca de su obra: *Trasfiguraciones para cuarteto de cuerda*. El compositor compartió sus ideas acerca de la estructura formal de su obra y la importancia que este concepto tiene en toda su música. Además, habló sobre los elementos que constituyen esa obra, la manera como había construido las líneas melódicas, las atmósferas sonoras que había buscado, y explicó en detalle cómo los instrumentos de cuerda deben ejecutar ciertos pasajes por el uso de ciertas técnicas como *sul ponticello* o técnicas extendidas a partir de un distinto manejo del arco.

Los participantes realizaron interesantes preguntas al compositor como: "¿Usted compone diario?, ¿En qué se inspira para componer? ¿Cree en la inspiración o en el trabajo constante? ¿Qué opina de la MPT en Aguascalientes?". A lo que el invitado respondió que el trabajo constante despierta la inspiración, así como que la MPT en Aguascalientes no tiene la presencia que debería por la importancia artística que representa en el devenir del s. XXI.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés para realizar las actividades, con lo que quedó de manifiesto que ese interés por aprender era genuino en cada uno de ellos. Así mismo, se mostraron sumamente contentos, interesados y motivados durante la charla con el compositor invitado y comentaron que charlas como las de ese día deberían impartirse con mayor regularidad durante su formación profesional: “Estas sesiones son muy interesantes y permiten entender de una mejor manera la MPT”; “Compartir el salón de clase con personalidades del medio es motivante” y “Después de la charla, escucho con mayor beneplácito la obra”.

Reflexión

El maestrante considera que el proceso de compartir conocimientos con el compositor invitado hizo que los participantes se mostraran sumamente interesados y atentos y realizaran preguntas. Fue evidente su deseo de conocer más, ya que comenzaron a notar la valía que existe al entablar un diálogo directamente con el compositor. Además, cuando externaron que sería maravilloso interpretar alguna obra de MPT y poder recibir retroalimentación directamente del compositor, quedó de manifiesto la importancia de establecer estas sesiones dentro de su plan de estudios de la licenciatura, un aspecto que debería ser atendido de alguna manera en el DM de la BUAA. Podría ser a través de las actividades que el programa organiza regularmente (Semana de la Música, Cátedra Alfonso Moreno, Seminario Permanente, etc.) o a través de invitaciones personales realizadas por los propios docentes. Finalmente, la plática con Alejandro Velázquez fue una experiencia satisfactoria que ha ayudado a enriquecer los conocimientos que se han compartido desde el inicio del taller.

Sesión VII – 14 de mayo de 2022

Descripción

La sesión tuvo que llevarse a cabo a través de la plataforma *zoom* por indicación de las autoridades del DM por cuestiones relacionadas al COVID19. La sesión consistió en escuchar la charla del compositor invitado: Jonathan Figueroa, quien habló acerca de su obra *Imágenes Huastecas* y de la influencia de la música tradicional (huapango) en dicha composición, así como de la manera en que logró fusionar ese género con la música académica y su pertinencia en el s. XX y s. XXI. Además, habló acerca de cuál es la forma de la obra, aspecto que recalcó durante toda la sesión para mostrar con la mayor claridad posible las secciones que la componen. Así mismo, explicó qué elementos las constituyen, cómo fueron construidas las líneas melódicas a partir de escuchar y transcribir ciertos pasajes de esa música tradicional, para posteriormente darles un tratamiento ligeramente distinto y las atmósferas sonoras que buscaba crear. Del mismo modo, describió en detalle cómo los instrumentos de cuerda deben ejecutar ciertos pasajes, tanto técnica como musicalmente.

Observaciones

A pesar de que la sesión tuvo que realizarse a través de la plataforma *zoom*, los participantes en todo momento estuvieron participativos. Además, se mostraron sorprendidos por cómo la música tradicional puede fusionarse con la música académica.

En ocasiones, ciertas técnicas de composición que recurren a la teoría post-tonal para su realización, pareciera que no quedan del todo claras para los participantes, ya que al realizar ciertas preguntas como: “Entonces, ¿esos acordes focales?” o “Eso que parece no tener un sentido, ¿es tonal o atonal?” reflejan que aún no logran asimilar aspectos que involucran a la MPT, pero que, a su manera, comienzan a expresar cómo la perciben.

Reflexión

El maestrante ha podido consolidar su idea acerca de la importancia que reviste mostrar a los estudiantes diversas opciones de construir el lenguaje musical en la MPT, al notar cómo estos se sienten un poco más en confianza con este género musical cuando exhibe material utilizado en la música tradicional y a la vez se añaden técnicas de la teoría post-tonal. Es decir, no sólo aquellas vanguardias de la segunda mitad del s. XX que comenzaron

a proponer diversas formas de construir música sin recurrir a la tonalidad, sino también aquellas propuestas que abandonan dicho sistema y que resultan más amables a sus oídos, ya que guardan algunas similitudes con la música del PPC y con la música tradicional o popular. Así, el maestrante considera que posteriormente, cuando se haya conseguido que el estudiante comience a notar las diferencias, será pertinente abordar aquellas vanguardias que dieron origen a estas propuestas para agregar nuevas expectativas musicales y mostrarles con la mayor claridad posible cómo funciona la teoría post-tonal.



Sesión VIII – 21 de mayo de 2022

Descripción

La sesión comenzó con una serie de preguntas que el maestrante realizó a los estudiantes: ¿A qué llamas estudiar? ¿Cómo estudias? ¿Es lo mismo tocar que estudiar? Posteriormente, el docente realizó una exposición acerca de qué es la práctica musical efectiva y su importancia dentro de la formación profesional musical. Además, el maestrante compartió a los estudiantes algunas de las diferencias entre tocar y estudiar, así como la importancia de construir diferentes posibilidades de repetir un pasaje con el propósito de resolverlo, tanto técnica como musicalmente.

A continuación, se compartieron diversas estrategias de práctica musical efectiva, entre ellas: estudiar lento, utilizar metrónomo, dividir la obra por secciones y fragmentos de estudio, repetir pasajes a partir del uso de diferentes ritmos, intensidades y velocidades. Del mismo modo, se habló sobre la importancia que tiene la constancia y la regularidad en el estudio.

Después, cada estudiante entró en interacción de manera individual con el docente, el cual, dirigió una sesión de estudio personal a partir de proporcionar una guía clara acerca de cómo aplicar varias estrategias de práctica musical efectiva a diferentes fragmentos de su obra de MPT.

Observaciones

Los participantes siempre tuvieron una gran disposición e interés en la exposición inicial del maestrante, así como para realizar las diversas estrategias de práctica musical efectiva que les fueron sugeridas. Se percibió que su interés por aprender era genuino, ya que en todo momento se mantuvieron alertas, entusiastas y con el deseo de mejorar su formación profesional musical. Además, optaron por no hacer receso.

Reflexión

Resultado gratificante para el maestrante observar cómo los estudiantes se sorprendieron y se llenaron de alegría y júbilo cuando escucharon cómo mejoraron los fragmentos musical que se trabajaron durante la sesión individual de práctica musical efectiva. En ese sentido, el maestrante reafirmó su convicción en relación a la importancia

que reviste en la formación profesional musical tomarse el tiempo necesario para estudiar con los alumnos, ya que esto les permite ir desarrollando estrategias que impulsan y mejoran su relación personal con la música y su instrumento, a partir de la resolución de las dificultades que plantea el repertorio que se tiene que abordar en cada semestre. Del mismo modo, algunos participantes compartieron frases como: “Qué curioso es estudiar de esta manera ya que no estoy acostumbrado a hacerlo con ayuda del maestro”; “Nunca había obtenido resultados tan rápidos con un pasaje de esta dificultad”, las cuáles denotaron que sería importante continuar este tipo de interacción con algún taller de práctica musical efectiva de manera permanente dentro del DM de la BBUAA.



Sesión IX – 28 de mayo de 2022

Descripción

La sesión comenzó con la charla impartida por el joven compositor mexicano Alejandro Velázquez Peralta, quien habló de su obra Transfiguraciones para cuarteto de cuerda. Explicó a detalle su proceso creativo, cómo escribir puntualmente las indicaciones para los ejecutantes, así como su idea artística de donde se origina la necesidad de crear Transfiguraciones.

Posterior a la charla, se realizó una sesión individual con cada participante de práctica musical efectiva, teniendo como observadores al resto del grupo.

Observaciones

Los estudiantes en todo momento estuvieron muy atentos a la exposición del compositor invitado, así como realizaron preguntas utilizando la terminología adecuada, lo cual refleja que han comenzado a asimilar algunos conceptos revisados en el taller. La charla ayudó a los participantes a conocer una posibilidad de cómo crear una obra musical que diluye la tonalidad funcional a partir exclusivamente de una necesidad artística.

Reflexión

Las instituciones a nivel superior, como el DM de la BUAA deberían destinar parte de su presupuesto o generar convenios para generar este tipo de charlas de manera constante durante el semestre, ya que los estudiantes obtienen una motivación distinta, así como enriquecen su panorama musical y profesional al convivir con músicos que pueden abonar a su formación profesional.

Por otra parte, es increíblemente satisfactorio para el maestrante, notar las expresiones corporales de sorpresa y fascinación por parte de los estudiantes al resolver técnica y musicalmente un pasaje después de aplicar estrategias de práctica musical efectiva.

Sesión X – 4 de junio de 2022

Descripción

La última sesión del taller comenzó con la realización del segundo grupo focal, donde los estudiantes compartieron cómo fue su proceso durante el taller, qué conocimientos adquirieron y cómo cambió su relación personal con la MPT. Así mismo, expresaron que, para impulsar dicho proceso, hubiera sido benéfico haber contado con más participantes, así como extender el taller a más sesiones.

Posteriormente, se realizó una sesión individual con cada participante, donde se aplicaron estrategias de práctica musical efectiva. El resto del grupo presenció las sesiones en la calidad de observadores. Para finalizar, el maestrante expuso una presentación en Power Point, donde les mostró algunos estilos representativos de MPT y algunos elementos que permiten diferenciarlos, así como las características de cada uno, las cuales enriquecen las posibilidades musicales en la música occidental académica.

Observaciones

Los participantes siempre mostraron una gran disposición e interés en la exposición del maestrante. Así, se pudo apreciar que comenzaban a diferenciar las múltiples posibilidades de la MPT con una mirada distinta a la que tenían al principio del taller. Además, al realizar las diversas estrategias de práctica musical efectiva que les fueron sugeridas, reflejaron una actitud positiva que mejoró su rendimiento. Se percibió que es genuino su interés por aprender, ya que se mantuvieron activos y realizaron preguntas constantemente. Finalmente, su entusiasmo y el deseo de mejorar su formación profesional musical los motivó para dar un extra y aprovechar la sesión al máximo, ya que una vez más optaron por no hacer receso.

Reflexión

Fue interesante observar el cambio que tuvo cada participante respecto a su relación personal con la MPT, pues las opiniones realizadas en el segundo grupo focal fueron bastante contrastantes en relación a las del inicio del taller. Ahora, los estudiantes fueron capaces de expresarse con la terminología adecuada, por ejemplo, al hablar acerca de la MPT no existió más el término de disonancia, sino que se refirieron a esa sensación con el término de tensión.

Del mismo modo, fue gratificante para el maestrante que cuando les mostró diversos estilos y técnicas de MPT, fueron los propios estudiantes quienes comenzaron a identificar las características más relevantes de cada una. Finalmente, los participantes expresaron que sería interesante poder escuchar esas propuestas no sólo en vídeos, sino a través de conciertos en vivo.



Capítulo VII. Evaluación y Reflexión

A partir del análisis de la información recabada en el grupo focal final se pudo notar un cambio significativo en la manera de apreciar la MPT por parte de los 4 participantes, ya que a través de las reflexiones que ellos compartieron, reflejaron una asimilación de los conocimientos aprendidos en el taller. Por ejemplo, al referirse a una obra y describir lo que escucharon, empleaban de forma correcta tecnicismos propios de la MPT tales como: altura focal, texturas, técnica o estilo, tensión, contrastes sonoros, proceso, efectos, e hicieron referencia a compositores de ese estilo o las técnicas que reconocieron, entre otros.

Las diversas actividades que se realizaron en el taller, como: escuchar primero las obras o algunos extractos de ellas sin partitura y posteriormente con esta, generaron en los estudiantes un estado de alerta que motivó su imaginación, detonó sus experiencias auditivas previas al sólo escuchar sin una distracción visual. Cabe mencionar que, en algunos casos esa primera audición se realizó con ojos vendados. Así, cuando se comenzó a construir el conocimiento al analizar la obra con la partitura o escuchar nuevamente algunos fragmentos, el aprendizaje alcanzó niveles sumamente significativos y fue posible acercar el lenguaje musical de la MPT de una manera interesante, lúdica e incluso, para algunos participantes, novedosa.

Además, otras actividades permitieron cumplir el objetivo de acercarlos a innovadoras formas de construir el discurso musical propias del s. XX y s. XXI. Es decir, estas permitieron que los estudiantes no sólo conocieran la música desde una perspectiva teórica, sino que favoreció que comprendieran cómo se crean y se interpretan con sus instrumentos musicales, esto con el propósito de comenzar a asimilar esas propuestas sonoras. Por ejemplo, al tocar por parejas o tríos diferentes escalas modales con distinta articulación, intensidad, duración y registro y explorar las diversas posibilidades sonoras por un tiempo previamente determinado, les ayudó a entender algunos principios del Serialismo Integral y cómo se pueden encontrar esos elementos en la música de nuestros días.

En ese sentido, los participantes también se involucraron en procesos creativos que podrían ser considerados como introductorios a la composición de MPT, ya que al crear pequeñas células o motivos que podían dar origen a una pieza, y posteriormente tocarlos en sus instrumentos para transportarlos, invertirlos, explorar intensidades y posibles articulaciones, fue más fácil para ellos notar cómo funciona la construcción musical a partir

de una célula o motivo al escuchar piezas como la *Danza de la Cabra* de A. Honegger, *Seis Bagatelas* de G. Ligeti, *Transfiguraciones para cuarteto de cuerda* de Alejandro Velázquez.

Por otra parte, las pláticas con los jóvenes compositores fueron un aliciente importante para incrementar el interés por la MPT. Al entablar un diálogo con los creadores, los estudiantes pudieron entender cómo el proceso creativo involucra un amplio conocimiento de la música del PPC, así como una actualización con los lenguajes musicales de principios del s. XX y s. XXI, pues la MPT representa una continuación con la música del pasado. Así, los participantes pudieron comprender de manera directa la importancia que tiene el PPC en su formación profesional, así como la necesidad de conocer, analizar e interpretar MPT.

El concierto realizado por los participantes al finalizar el taller fue una experiencia enriquecedora y motivante para ellos. Gracias a la preparación alcanzada y a su sentido de responsabilidad los estudiantes aplicaron algunas herramientas de práctica musical efectiva al estudio de las obras que habían seleccionado y así pudieron compartir con la comunidad académica una interpretación de bastante calidad. Más aún, antes de interpretar la obra, los estudiantes fueron capaces de describir al público, de manera clara y concisa, como estaba construido el discurso musical de la pieza que habían aprendido, lo que, desde la perspectiva del maestrante, refleja que los procesos de enseñanza-aprendizaje fueron significativos y satisfactorios. El maestrante desea destacar que, lamentablemente, en el concierto final sólo se contó con la asistencia de 4 estudiantes del DM de la BUAA, una evidencia más del poco interés hacia esta música.

Finalmente, es importante enfatizar que el espectro que abarca esa música es sumamente extenso, por lo que el maestrante desea reiterar que la intervención educativa que formó parte de la presente investigación-acción se ajustó a las áreas de oportunidad detectadas en el diagnóstico, por lo que algunas técnicas y estilos representativos de la MPT no fueron incluidos, ya que se dio prioridad a la generación del interés por esa música a partir de ciertas propuestas que en un principio resultan más acordes a las expectativas musicales que los estudiantes han generado a partir de la música del PPC. En ese sentido, es necesario remarcar el carácter del taller, el cual fue introductorio y para la mayoría de los participantes su primer contacto con la MPT.

Capítulo VIII. Conclusiones y consideraciones finales

Los resultados obtenidos a través de esta investigación acción permitieron alcanzar todos los objetivos establecidos. Así, el maestrante pudo identificar que la ausencia de una melodía, el desconocimiento acerca de los procesos de construcción del discurso, la carencia de una forma musical fácilmente identificable, el poco conocimiento acerca de los compositores y compositoras de MPT, así como la falta de familiaridad con ciertos timbres y técnicas de ejecución representaban algunos de los factores que impedían a los estudiantes apreciar, asimilar, estudiar, e interpretar obras de MPT

Para diseñar la intervención el maestrante se involucró en un proceso reflexivo que le permitió determinar los elementos afines entre la música del PPC y la MPT, mismo que utilizó para promover exitosamente el aprecio, asimilación, estudio e interpretación por parte de los participantes en la intervención. Justo aquí, tuvo que crear y/o aplicar estrategias de enseñanza fundamentadas en la teoría del aprendizaje significativo que constituyeron la piedra angular para guiar al estudiante en el logro de una interpretación satisfactoria del repertorio seleccionado. A fin de redondear los procesos de enseñanza-aprendizaje, el maestrante creó y/o aplicó recursos didácticos y pedagógicos que promovieron un aprendizaje con impacto significativo en los estudiantes.

La intervención educativa que formó parte de la presente investigación acción enriqueció de manera significativa la formación profesional de los participantes involucrados. Desgraciadamente, la intervención educativa no generó ningún cambio notable en el DM de BUAA, ya que sólo 4 de los 102 estudiantes inscritos, tomaron el taller, a pesar de las invitaciones que se les hicieron llegar vía correo electrónico, *WhatsApp* y las continuas invitaciones que el maestrante hiciera a los estudiantes en sus visitas a las clases grupales. Sin duda, la respuesta fue muy baja, lo cual no ayudó para llevar a cabo el plan de acción en más instrumentistas y por lo tanto, no se pudo tener más puntos de vista acerca de la propuesta metodológica.

Por lo anterior, sería pertinente que en los eventos académicos que organiza la Licenciatura en Música de la BBUAA, como la Semana de la Música, la Cátedra Alfonso Moreno, el Coloquio de Educación Musical a Nivel Superior y el Seminario Permanente del DM (SEMPER), se comiencen a incluir de manera continua algunas actividades relacionadas con la MPT, como conferencias, conciertos, recitales y talleres (no solo de ejecución, sino

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

también de composición de MPT) en donde los estudiantes puedan conocer y familiarizarse con esta música..

En ese sentido, el primer paso para mejorar la situación antes descrita recae en los maestros de instrumento, quienes deben comenzar a incluir esta música en el repertorio de cada estudiante, dado que, como se observó en el estudio de diagnóstico, la interpretación de MPT es casi nula dentro del DM de la BBUAA a pesar de que los programas de materia lo establecen. Por supuesto, lo anterior ha influido directamente en el escaso interés de los estudiantes por ese estilo de música. Así, es entendible que cuando se ofreció a los estudiantes un taller para escuchar, asimilar, entender e interpretar MPT, simplemente no identificaron la valía de esa música por su poca experiencia con ese lenguaje musical.

Por supuesto, no toda la responsabilidad es de los docentes, o de la administración. Es importante señalar que en el contexto de esta investigación la mayoría de los estudiantes no mostraron interés alguno por conocer esta música y prepararse para interpretarla. En ese sentido, resulta preocupante que no aprovechen las oportunidades que se les brindan para escuchar esta música cuando se presentan conciertos y recitales o lograr una formación lo más integral posible cuando se les invita a cursos y talleres, ya que el mercado laboral del siglo XXI demanda músicos competentes que puedan superar todos los desafíos que el mundo les presente.

Finalmente, sería sumamente importante que, para consolidar ese estilo de música en el estudiantado, en la próxima revisión del plan de estudios de la Licenciatura en Música se incluyera una asignatura donde los estudiantes pudieran apreciar, asimilar, estudiar y sobre todo interpretar MPT. Lo anterior difícilmente podría llevarse a cabo, si previamente las academias y el Cuerpo Académico del DM no posicionan la MPT como una prioridad en la formación profesional de los estudiantes en sus planes de trabajo.

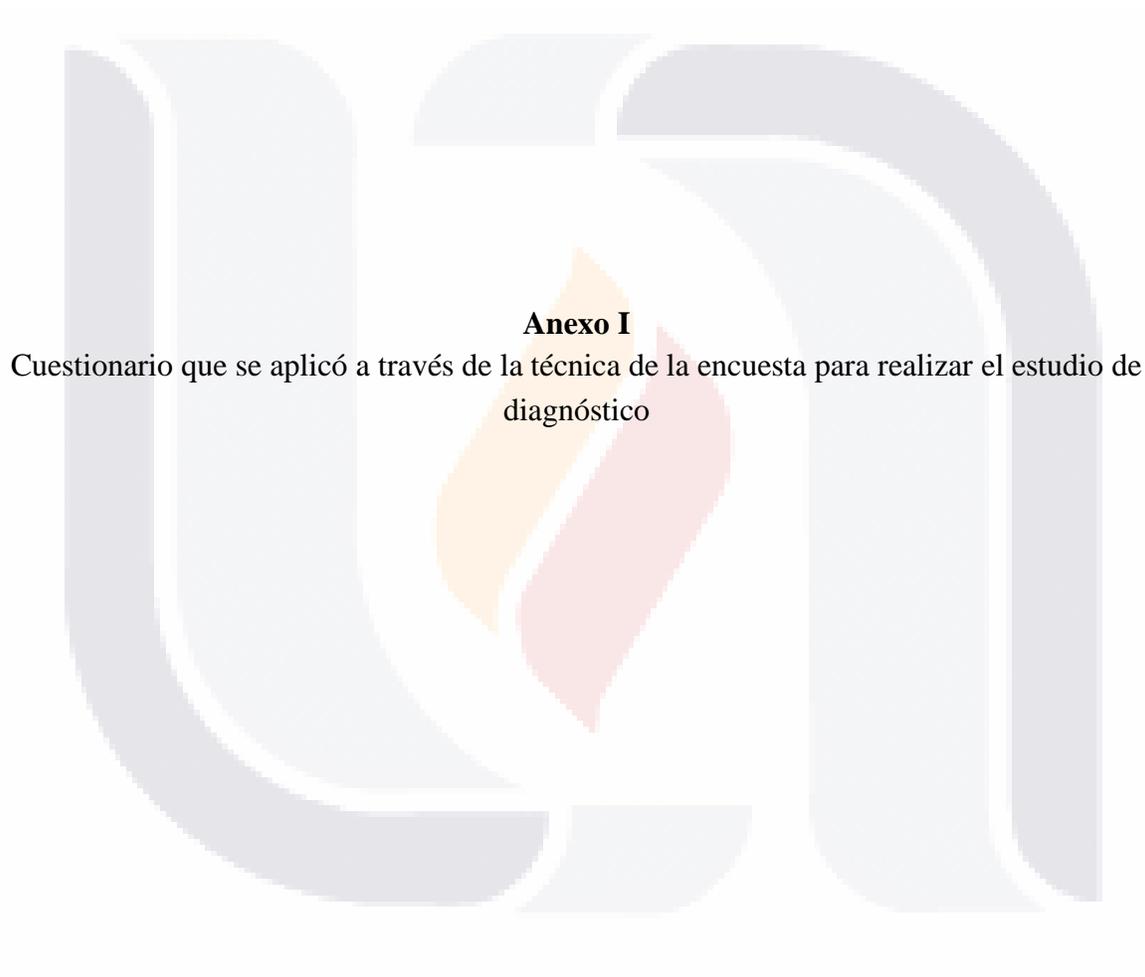
Por lo tanto, es necesario promover una sinergia entre los docentes, las academias y los directivos del DM de la BBUAA, para que trabajen en equipo y diseñen e implementen estrategias que permitan consolidar el aprendizaje de la MPT dentro de la formación profesional del estudiantado. Solo así será posible que el escenario descrito en la presente investigación-acción mejore sustancialmente para beneficio de todos.

Referencias

- Archibeque, C. (1966). Developing a Taste for Contemporary Music. *Journal of Research in Music Education*, 14(2), 142-147. <https://doi.org/10.2307/3343963>.
- Ausubel, P. D. (1980). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognositivo*. Trillas.
- Ball, P. (2013). Schoenberg, serialism and cognition: Whose fault if No one listens? *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(1), 24-41. <https://doi.org/10.1179/030801811X12941390545645>
- Berrocal, E. Expósito, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-Acción. En R. López Fuentes (Coord.), *Innovación docente e investigación educativa. Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario.
- Botella N. y Lerma N. (2016). Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 13, 100-123. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.48423>
- Capellino Carlos, R. (2016). *La Música Contemporánea en los Conservatorios de Música: la práctica y la exploración sonora del saxofón como herramienta de futuro* [Trabajo de fin de master]. Universitat Jaume I. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/163535>
- Castellanos, N. (2016). *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Ediciones Universidad Central.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Alfar.
- Daniel, R. (5 de julio de 2017). "Western music". *Encyclopedia Britannica*. Recuperado de <https://www.britannica.com/art/Western-music>.
- DeVoto, M. (2005). *Some Aspects of Parallel Harmony in Debussy, in Liber Amicorum Isabelle Cazeaux: Symbols, Parallels and Discoveries in Her Honor*. Pendragon Press.
- Ehle, R. C. (1979). The new common practice. *American Music Teacher*, 28(4), 34-36. <https://www.jstor.org/stable/43535222>
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en la educación*. Morata.

- Fisherman, D. (2013). *Después de la música: El siglo XX y más allá*. Eterna Cadencia.
- Franco, J., Lonaño, M. (2004). Educación musical contemporánea e identidad latinoamericana. *Revista Educación y Pedagogía No. 7*, 167-181.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/17041/14758>
- García, A., Monreal, I. (2021). Repertorio contemporáneo: su presencia en planes de estudio y en la formación permanente de docentes en los Conservatorios de Música de Castilla y León. *Revista electrónica de Leeme*, 48, 1-19.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/19099>
- González, M. L. (1999). La sistematización y el análisis de los datos cualitativos. En: Mejía, A. R. Y Sandoval, A. S.(coord.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa* (pp.157-173). ITESO.
- Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press.
- Kemmis, S. (1998): *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Laucirica, A., Almoguera, A., Eguilaz, M. J. y Ordoñana, J. A. (2012). El gusto por la música contemporánea en estudiantes de grado superior de conservatorios de música. *Revista Electrónica de Leeme*, 30, 1-20.
<https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9841>
- Lerdahl, F. y Jackendoff R. (1983). *Teoría Generativa de la Música Tonal*. Akal.
- Lester, J.(2005). *Enfoques analíticos de la música del s. XX*. Akal.
- Mateos, D. (2007). *La música contemporánea y los futuros maestros de educación musical* [Tesis doctoral]. Universidad de Málaga.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18313>
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago Press.
- Narenjos, B. (2007). *Programación de la Música Contemporánea en los estudios de Piano*. (Proyecto de Investigación e Innovación educativa). Conservatorio Superior de Música de Murcia.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/88502/01820081002538.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Patterson, S. W. (2013). *An approach to contemporary music pedagogy for beginning and intermediate level bassoonists, including sixty-four original etudes* [Disertación doctoral] University of Iowa. [https://doi: 10.17077/etd.ho2v392u](https://doi.org/10.17077/etd.ho2v392u)
- Perle. G. (1999). *Composición serial y atonalidad*. Idea books.
- Piñero, J. (2004). La música como elemento de análisis histórico: La historia actual. *Historia Actual Online*, 5, 155-169. <https://doi.org/10.36132/hao.v0i5.70>
- Piston, W. (1987). *Harmony*. W. W. Norton & Company.
- Roig-Francolí, M. A. (2021). *Understanding Post-tonal Music*. Routledge.
- Stake, R. (2005). Qualitative case studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (ed.) *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Soler, S. (2016). Mujeres y música. Obstáculos vencidos y caminos por recorrer. *Dossiers feministes*, 21, 157-174. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6084863>
- Urrutia, A. y Díaz, M. (2013). La música contemporánea en la educación secundaria: características, prácticas docentes y posicionamiento del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 1-40. Recuperado de <https://cdigital.uv.mx/handle/123456789/33385?mode=simple>
- Ziegler, J. B. (2018). *A pedagogical guide for extended and extreme vocal techniques used in contemporary classical vocal music* [Disertación doctoral]. University of Iowa. <https://doi.org/10.17077/etd.z3k3-cj0s>



Anexo I

Cuestionario que se aplicó a través de la técnica de la encuesta para realizar el estudio de diagnóstico

1.- ¿Te gusta la música post-tonal?

a) Mucho b) Suficiente c) Algo d) Poco e) Nada f) No he escuchado lo suficiente para poder responder

2.- ¿Qué elementos de esa música te agradan? Puedes marcar más de una respuesta

a) Armonía b) Timbre c) Ritmo d) Melodía e) Uso de técnicas extendidas f) Uso de medios electrónicos g) Libertad en la forma musical h) Otro

3.- ¿Qué elementos de esa música te desagradan? Puedes marcar más de una respuesta

a) Armonía b) Timbre c) Ritmo d) Melodía e) Uso de técnicas extendidas f) Uso de medios electrónicos g) Libertad en la forma musical h) Otro

4.- Menciona cinco compositoras o compositores de música post-tonal.

5.- ¿Por qué te agradan las obras de las compositoras o de los compositores de música post-tonal?

6.- ¿Por qué te desagradan las obras de las compositoras o de los compositores de música post-tonal?

7.- ¿Has interpretado obras de música post-tonal?

8.- En caso de que tu respuesta haya sido afirmativa, menciona algunas de las obras que hayas interpretado en los últimos 3 años de tu carrera musical.

9.- Dentro de tu clase de instrumento, ¿has abordado obras de música post-tonal?

a) Siempre b) Frecuentemente c) Algunas veces d) Rara vez e) Nunca

10.- En caso de que en tu clase de instrumento se aborden obras de música post-tonal, ¿Qué obras has estudiado?

11.- ¿Tu maestra/o de instrumento principal te invita a interesarte por música post-tonal de reciente creación?

12.- En tu clase de instrumento principal ¿Qué tanto te gustaría interpretar música post-tonal?

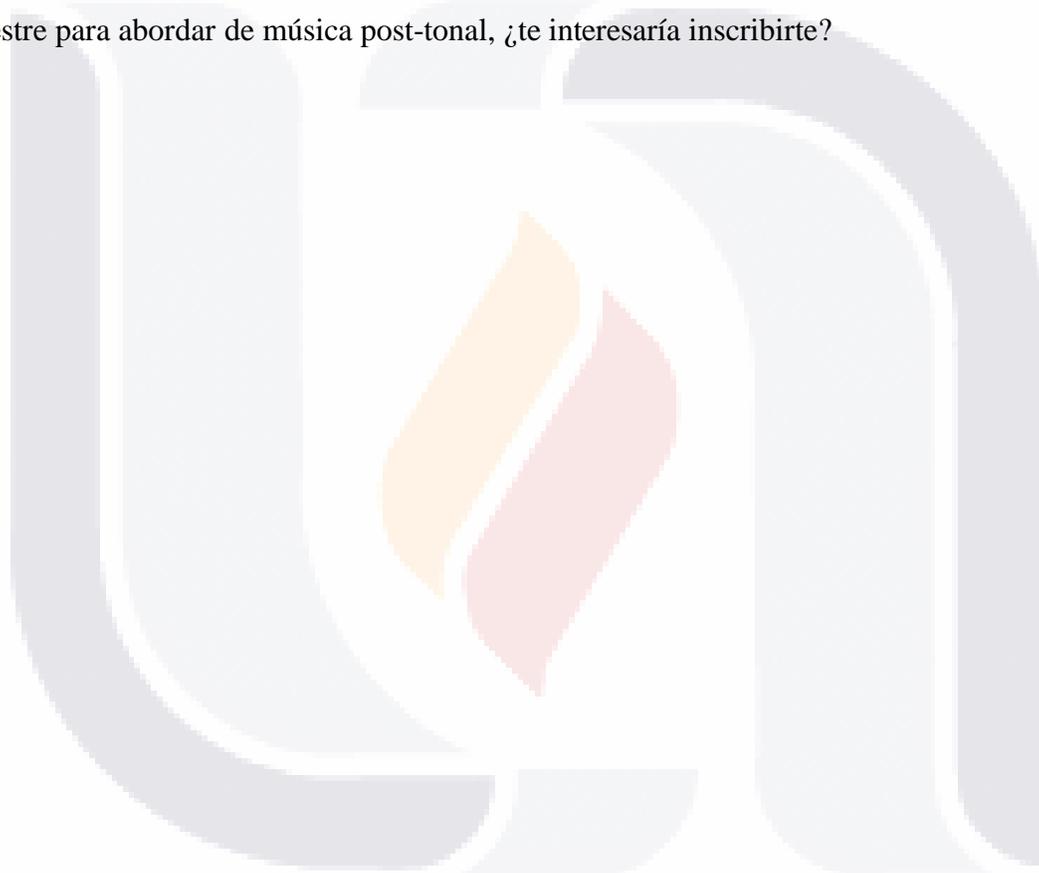
13.- En tu clase de música de cámara ¿Qué tanto te gustaría interpretar música post-tonal?

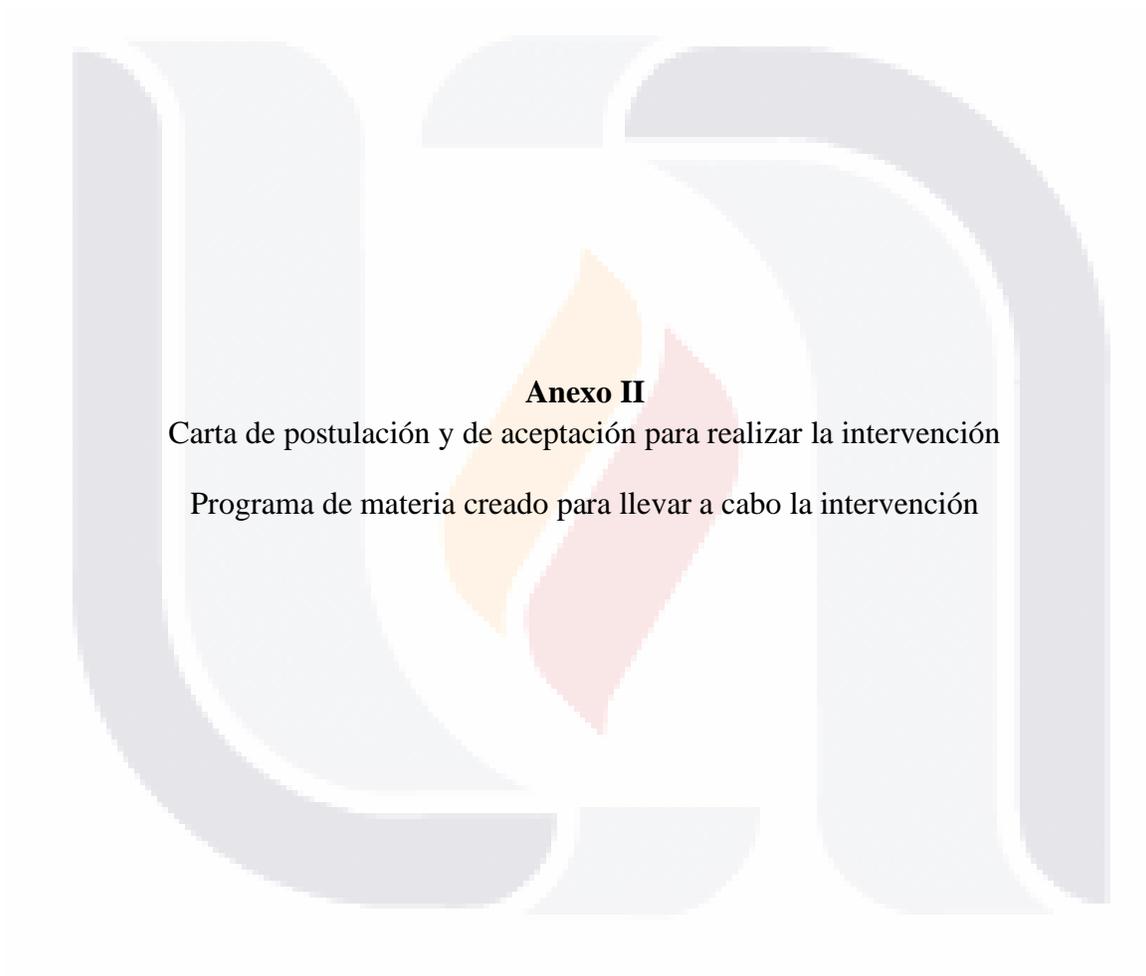
14.- En tu clase de orquesta ¿Qué tanto te gustaría interpretar música post-tonal?

15.- ¿A cuántos festivales de música occidental académica contemporánea asistes al año?

16.- ¿En promedio, a cuántos conciertos en donde se interpreten obras de música post-tonal asistes al año?

17.- En caso de que en el Departamento de Música se abriera un taller con duración de un semestre para abordar de música post-tonal, ¿te interesaría inscribirte?





Anexo II

Carta de postulación y de aceptación para realizar la intervención

Programa de materia creado para llevar a cabo la intervención



Mtro. Carlos Ávila Aréchiga
Jefe del Departamento de Música
Benemérita Universidad Autónoma de Aguascalientes

Por este medio, nos complace comunicarnos con Usted para que el Lic. Diego Balderas Chacón, ID 267056, estudiante de la Maestría en Arte con su proyecto profesionalizante: *Propuesta de guía metodológica introductoria para abordar obras con características compositivas distintas a la música del Periodo de la Práctica Común de finales del s.XIX, s. XX y s. XXI*, tutorado por el Dr. Raúl W. Capistrán Gracia, realice la respectiva intervención educativa durante el semestre enero - junio 2022 en departamento a su cargo de nuestra casa de estudios.

El proyecto que desarrolla el Lic. Balderas Chacón busca generar un interés por la música occidental académica que tiene características compositivas distintas a la música del PPC a partir de proponer estrategias de enseñanza para una práctica instrumental efectiva que posteriormente les permita a las y los estudiantes del Departamento de Música, apreciar, asimilar, estudiar e interpretar obras con características compositivas distintas a la música del PPC, lo cual les permita alcanzar una formación profesional más integral.

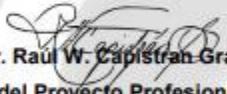
Se pretende que la intervención educativa tenga lugar los días sábado a partir del 29 de enero hasta el 18 de junio de 2022 en un horario de 10 a.m a 2 p.m en las instalaciones del Departamento de Música.

Sin más por el momento, nos ponemos a su disposición para cualquier duda o aclaración a través del correo mestria.arte@edu.uaa.mx, no sin antes enviarle un saludo cordial.

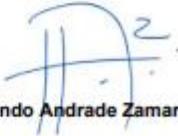
Atentamente,

Se Lumen Proferre

Aguascalientes, Ags. México, a 11 de noviembre de 2021.


Dr. Raúl W. Capistrán Gracia

Tutor del Proyecto Profesionalizante


Vo.Bo. Dr. Armando Andrade Zamarripa

Secretario Técnico de la Maestría en Arte


Vo.Bo. M en EH. Ana Luisa Topete Ceballos

Decana del Centro de las Arte y la Cultura

c.c.p. Interesado

c.c.p. Dr. Raúl W. Capistrán Gracia, tutor del proyecto Profesionalizante

c.c.p. Dr. Armando Andrade Zamarripa, Secretario Técnico de la Maestría en Arte c.c.p. M

en EH. Ana Luisa Topete Ceballos, Decana del Centro de las Arte y la Cultura



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DR. RAÚL W. CAPISTRÁN GRACIA
TUTOR DEL PROYECTO PROFESIONALIZANTE

PRESENTE

Estimado Dr. Raúl:

Con el gusto de saludarle y en espera de que se encuentre bien de salud, atendiendo a la solicitud realizada por usted el día 11 de noviembre del presente, le comento que se autoriza que el Lic. Diego Balderas Chacón, estudiante de la Maestría en Arte de la UAA, realice la intervención educativa para el proyecto *Propuesta de guía metodológica introductoria para abordar obras con características compositivas distintas a la música del Período de la Práctica Común de finales del s. XIX, s. XX y s. XXI*, en las instalaciones del Departamento de Música de nuestra querida casa de estudios.

Sin otro particular por el momento, extendiendo la presente para los fines que al interesado convengan y me despido de usted enviándole un cordial saludo.

ATENTAMENTE
SE LUMEN PROFERRE

Aguascalientes, Aguascalientes, a 12 de noviembre del 2021

M. EN A.C. CARLOS ALBERTO ÁVILA ARÉCHIGA
JEFE DEL DEPARTAMENTO DE MÚSICA

c.c.p. M. en E.H. Ana Luisa Topete Ceballos – Decana del CAyC
c.c.p. Dr. Armando Andrade Zamarripa, Secretario Técnico de la Maestría en Arte de la UAA
c.c.p. Lic. en P.M. Julio Vázquez Valls – Secretario Académico del CAyC
c.c.p. Diego Balderas Chacón – Estudiante de la Maestría en Arte de la UAA
c.c.p. Archivo Música

PROGRAMA DE MATERIA

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

TALLER EXTRA-CURRICULAR	Escuchar, jugar, crear e interpretar		
CENTRO ACADÉMICO:	DE LAS ARTES Y LA CULTURA		
DEPARTAMENTO ACADÉMICO:	MÚSICA		
PROGRAMA EDUCATIVO:	LICENCIATURA EN MÚSICA		
PERIODO EN QUE SE IMPARTE:	MARZO-JUNIO		
MODALIDAD EDUCATIVA EN LA QUE SE IMPARTE:	PRESENCIAL	NATURALEZA DE LA MATERIA:	TEÓRICO-PRÁCTICA
ELABORADO POR:	DIEGO BALDERAS CHACÓN		

DESCRIPCIÓN GENERAL

Es un taller extracurricular de naturaleza teórico-práctica dirigida a los estudiantes de cualquier semestre del Departamento de Música de la UAA, que tiene el propósito de generar en los alumnos de la Licenciatura en Música del mencionado departamento, un interés por la música occidental académica post-tonal, el cual les permitirá adquirir herramientas para su apreciación, asimilación y proyección a través de interpretar con sus instrumentos obras con dichas características. Además, les brindará una formación más integral al conocer, apreciar, asimilar diversas vanguardias musicales occidentales de nuestro tiempo.

La materia contribuye al eje de consciencia del entorno natural y social del programa institucional de formación humanista (PIFH) y se relaciona con las materias de teoría musical, contexto sociohistórico y las materias de interpretación musical, como conjuntos corales, música de cámara, instrumento principal, piano complementario y orquesta.

OBJETIVO (S) GENERAL (ES)

Al finalizar el curso los estudiantes contarán con herramientas que les permitan apreciar, asimilar, estudiar e interpretar obras del amplio repertorio existente de música post-tonal. Lo anterior les proveerá de una formación profesional más integral, que les permitirá desarrollar su creatividad, agregar, incrementar y desarrollar nuevas habilidades y destrezas con su instrumento, incorporar nuevas estrategias de práctica musical efectiva, ampliar sus horizontes estéticos, expandir sus expectativas musicales, contribuir al impulso y difusión de la música de compositores y compositoras vivos. Todo esto lo realizará con calidad, autonomía, honestidad y una actitud positiva, responsable y perseverante.

PROGRAMA DE MATERIA

CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

UNIDAD TEMÁTICA I: Disolución de la tonalidad funcional		
OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDOS	FUENTES DE CONSULTA
<p>Al finalizar la unidad el alumno:</p> <p>1.1 Adquirirá o en su caso consolidará su conocimiento de la tonalidad funcional.</p> <p>1.2. Conocerá y comprenderá los recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional.</p> <p>1.3. Adquirirá los conocimientos, las habilidades y las destrezas básicos para la ejecución/interpretación de obras que incorporen recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional.</p>	<p>1.1. La tonalidad funcional.</p> <p>1.1.2. Características de la tonalidad funcional.</p> <p>1.2. Recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Armonía • Melodía • Timbre • Uso de las disonancias • Cromatismo • Alturas focales • Uso de escalas no tonales (modos, pentatónicas, tonos enteros) <p>1.3. Ejecución de obras que incorporan recursos compositivos que diluyen la tonalidad funcional.</p>	<p>(Lester, 1989)</p> <p>(Messiaen, 1966)</p> <p>(Morgan, 1991)</p> <p>(Brindle, 1966)</p> <p>(Straus, 2005)</p> <p>(Rahn, 1987)</p> <p>(Roig, 2021)</p>

PROGRAMA DE MATERIA

UNIDAD TEMÁTICA II: Música Post-tonal		
OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDOS	FUENTES DE CONSULTA
<p>Al finalizar esta unidad el alumno:</p> <p>2.1. Conocerá múltiples formas de construir el discurso musical a partir de diversas técnicas compositivas propias de la Música Post-tonal.</p> <p>2.2. Explorará las diversas propuestas de manera práctica.</p> <p>2.3. Adquirirá los conocimientos, las habilidades y las destrezas básicos para la ejecución/interpretación de obras de Música Post-tonal</p>	<p>2.1. Música Post-tonal</p> <p>2.1.1. Definición</p> <p>2.1.2. Principales exponentes</p> <p>2.1.3. Algunas técnicas representativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Minimalismo • Uso de series y conjuntos • Principios básicos del serialismo integral • Notación gráfica <p>2.2. Escucha musical activa, improvisación, composición y ejercicios prácticos.</p> <p>2.3. Ejecución de obras de Música Post-tonal</p>	<p>(Rahn 1987)</p> <p>(Morgan, 1991)</p> <p>(Lester, 1989)</p> <p>(Cage, 1966)</p> <p>(Perle, 1999)</p> <p>(Roig, 2021)</p>

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

La metodología del proceso de enseñanza – aprendizaje será desarrollada a partir de breves exposiciones de los temas por parte del profesor, quien motivará de manera continua la participación de los alumnos para fomentar en ellos un pensamiento crítico y reflexivo basado en un entendimiento sólido de los diversos temas que se abordarán en el taller.

Después de las exposiciones se realizarán actividades que estarán representadas por diversos ejercicios prácticos, así como sesiones de escucha musical, análisis general de obras, interpretación por parte de los estudiantes de obras post-tonales, así como charlas con compositores y compositoras jóvenes de música académica.

La escucha musical activa, fundamentada en el análisis de las composiciones, el conocimiento del contexto histórico social y filosófico que rodeó al compositor, así como algunas lecturas complementarias, serán actividades fundamentales para alcanzar un mejor aprovechamiento por parte de los alumnos durante todo el taller.

PROGRAMA DE MATERIA

RECURSOS DIDÁCTICOS

Los recursos didácticos a utilizar serán: Materiales elaborados por el profesor, lecturas complementarias, material audiovisual, pintarrón, computadora, proyector, piano, partituras, libreta pautada, colores, lápices, venda para ojos, ropa cómoda, tapete, grabaciones.

Fuentes de consulta:

BÁSICAS:

- Morgan, R. (1991). *Twentieth Century Music*. W. W. Norton
- Ross, A. (2009). *The Rest is Noise listening to Tewntieth century*. Harper Prenal.
- Supper, M. (2004). *Música Electrónica y Música con Ordenador. Historia, Estética, Métodos, Sistemas*. Alianza Música
- Messiaen, O (1966). *Técnica de mi lenguaje musical*. Editions Musicales
- Brindle, R. (1996) *La nueva música*, Ricordi
- Brindle, R. (1966) *Serial Composition*. Oxford University Press
- Rahn, John (1987) *Basic Atonal Theory*. Schimer Books
- Huron, D. (2006) *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. MIT Press.
- Roig-F. (2021) *Understanding Post-Tonal music*. Routledge.
- Straus, J. (2005) *Introduction to Post Tonal Theory*, Pearson Books
- Schönberg, A. (1974) *Tratado de Armonía*. Real Música
- Lester, J. (1989) *Enfoques Analíticos de la música del s. XX*. Ediciones Akal
- Perle, G. (1999), *Composición Serial y atonal*. Idea Books
- Castellanos, N. (2016). *Una nueva música, una nueva escucha: tiempo, espacio y escucha en la música contemporánea*. Universidad Central.

COMPLEMENTARIAS:

- Stockhausen, K. (1955) *Estructura y Tiempo Vivencial*
- Schaffer, P. (1988) *Tratado de los objetos musicales*. Alianza Música
- Schaffer, P. (1978) *Música concreta y conocimiento del objeto musical*. Alianza Música
- Cage, J. (1966) *Silence*, Wesleyan University Press
- Berio, L. (2019) *Un recuerdo al futuro*. Ediciones Acantilado
- Locatelli de Pérgamo, A. (1999) *La notación de la música contemporánea*, Ricordi.
- Fubini, E. (2004) *El siglo XX: Entre música y filosofía*. Alianza Música
- Meyer, L. (1956). *Emotion and meaning in music*. University of Chicago Press
- Piston, W. (1987). *Harmony*. W. W. Norton & Company.