

## **ANÁLISIS DEL DISCURSO EN UN AULA DE MÚSICA: INTRODUCCIÓN DEL CONCEPTO DE NOTAS CON LÍNEAS ADICIONALES**

**Laia Viladot, Isabel Gómez y Teresa Malagarriga**

Universitat Autònoma de Barcelona

laia.viladot@uab.cat, isabel.gomez@uab.cat, teresa.malagarriga@uab.cat

*En este trabajo se explora el estudio de la interacción en el aula a través del análisis del discurso como medio para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de la música, concretamente la introducción del concepto notas con líneas adicionales. Se analiza una conversación de un aula de escuela de música con 12 alumnos de 2º de grado elemental (9-10 años) y se identifican estrategias discursivas que ayudan a comprender el proceso de construcción conjunta del significado. El artículo se centra en dos de esas estrategias.*

*In this study we explore classroom interaction through discourse analysis as a tool to understand music learning, in particular, the introduction of a particular musical concept. For this purpose, we analysed a conversation held within a twelve 9-10 years old students in relation to the concept of notes on ledger lines. Some discourse strategies were identified that help to understand the process of joint construction of meaning. The paper focuses on two of these discourse strategies.*

Este estudio se enmarca en un proyecto de innovación didáctica –en desarrollo desde 1998– en una escuela municipal de música de una población del Vallès Occidental (Barcelona) con colaboración de docentes e investigadores de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Ambas instituciones trabajan conjuntamente para enfocar una enseñanza y aprendizaje de la música fundamentada en el análisis y la reflexión conjunta y en la contrastación teoría-práctica. El proyecto de innovación y formación del profesorado se comenzó a definir sobre la base de principios de enseñanza-aprendizaje propuestos por Teresa MALAGARRIGA (2002) en su tesis doctoral. El equipo de educadores del centro e investigadores se dota progresivamente de un marco teórico que por un lado justifica y explica los principios en que se fundamenta la metodología y, por otro, orienta el análisis de la actividad docente y su evaluación.

El estudio que presentamos forma parte de un conjunto de investigaciones en ese contexto, cuyo objetivo es comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ciclo elemental de música. La descripción, el análisis y la comprensión de dichos procesos, concretamente del progreso en la adquisición del conocimiento y de la construcción conjunta, se abordan de manera interdisciplinar desde la perspectiva de la psicología de la educación y de la didáctica de la música. Numerosos autores se encuentran en la línea del estudio del discurso como medio de comprensión de los procesos de enseñanza aprendizaje (ver, por ejemplo: EDWARDS y MERCER, 1987, 1996, 2004; COLL y EDWARDS, 1987; COLL, 2001; CUBERO, 2001). Inspirados por este tipo de trabajos, esta investigación constituye un intento de explorar y de valorar la utilidad de este tipo de análisis para la comprensión de procesos de enseñanza-aprendizaje y, en especial, de la música.

### **EL ENFOQUE SOCIO-CONSTRUCTIVISTA EN LA ESCUELA DE MÚSICA**

Actualmente encontramos una gran variedad de interpretaciones del concepto “constructivismo”, que han provocado ciertas controversias. Esto es debido, entre otras cosas, a los diferentes planteamientos del concepto abordado tanto desde la sociología como desde la historia o la psicología. Es esta última la que seguramente está teniendo más influencia en la explicación de la naturaleza de la mente, de los procesos de conocimiento y de desarrollo humano. Varios autores han confluído en caracterizar el enfoque constructivista en educación en los últimos años, dando lugar al desarrollo de aplicaciones y de investigación. Ejemplo de ello es una primera formulación en el contexto español por César COLL (1990) o la reciente recopilación y análisis de perspectivas constructivistas en educación de Rosario CUBERO (2005).

El marco constructivista aplicado a procesos educativos de estos y otros autores constituye una integración de principios provenientes de tradiciones diferentes en psicología. Nuestra opción es además asumir los postulados de la perspectiva sociocultural en psicología, que tiene su origen en los trabajos del psicólogo ruso Vygotski en el primer tercio del siglo XX y que han sido divulgados y extendidos a partir de los años '70 (ver al respecto, por ejemplo, WERTSCH, 1998).

Dicha tradición postula que la cognición se inicia en situaciones sociales en las cuales el niño, el alumno o la persona inexperta comparte la responsabilidad de la actividad con el adulto, profesor o experto en la producción de una ejecución completa. Las ayudas contingentes, aquellas que se van estableciendo y proporcionando en función de lo que el alumno no es capaz de hacer por sí solo, son las que permiten llegar a completar una realización determinada. Es decir, mediante la interacción y la actividad compartida, el experto o el educador sule al aprendiz en sus primeros intentos de apropiación y estructura progresivamente el sistema de ayudas necesarias. Este proceso se denomina "andamiaje" (WOODS, BRUNER y ROSS, 1976). El andamiaje orienta el interés del niño hacia la tarea, reduce el grado de dificultad o simplifica la situación de forma que el aprendiz pueda manejar los componentes del proceso, mantiene la actividad dirigiendo las acciones, resalta aspectos, controla la frustración y el riesgo en la resolución, y aporta modelos. La estructuración puede consistir en una intensificación de ayudas en la primera fase del proceso (mostrar modelos, proporcionar información introductoria y complementaria, guiar o suplir parcialmente la ejecución, reducir los grados de dificultad, proporcionar apoyo afectivo a los sucesivos intentos) para disminuir progresivamente la cantidad de ayuda e ir sustituyéndola por la provisión de apoyos psicológicos (animar en el esfuerzo que se realiza o valorar positivamente la tarea realizada), es decir, por el seguimiento a distancia del incremento progresivo de competencia del aprendiz. El proceso así descrito asegura el traspaso del control del aprendizaje desde el adulto, experto o profesor al aprendiz.

BRUNER (1988) y ROGOFF (1993), entre otros autores, caracterizan esos procesos. Hablan de crear situaciones que favorecen el *traspaso de responsabilidades* del adulto al niño, desarrollando progresivamente la autonomía. Esos mismos procesos pueden darse en situación de aula aunque la relación no es exclusiva de adulto-niño sino que los mismos compañeros pueden convertirse también en fuente de ayuda para el alumno.

Es el alumno el que interioriza y recrea, el que construye a partir de la facilitación de otros (profesores, compañeros), el que organiza su conocimiento según sus propios esquemas, sus condiciones y conocimientos previos, su actitud ante el contenido y la tarea de aprendizaje y el que conforma sus propias metas de aprendizaje. Por ello el resultado varía siempre de un alumno a otro (GÓMEZ, 2000). Pero lo hace a partir de la *interiorización* (VYGOTSKI, 1979), proceso por el cual se reconstruyen a nivel intrapsicológico operaciones interpsicológicas en el contexto de actividades o fenómenos sociales utilizando signos. Así, el plano intrapsicológico y el interpsicológico están siempre presentes y entrelazados en el proceso de aprendizaje. Según VYGOTSKI (1979), el uso y dominio progresivo de los signos o los códigos y lenguajes humanos permite la transformación del mundo interno, es decir, la formación y desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

El enfoque sociocultural de la educación proporciona relevancia a la enseñanza como medio de facilitación de la apropiación de instrumentos culturales, cosa que provoca el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Para llevar a cabo una actividad (escribir, estudiar, observar, explicar, dibujar, resolver un problema, realizar una reunión, interpretar, diseñar, etc.) es necesario realizar una serie de acciones según unos patrones culturales definidos, mostrados y facilitados por el profesorado, que implican la puesta en marcha y el desarrollo de habilidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales por parte del alumnado, a la vez que la asimilación de los contenidos culturales definidos por el currículum (GÓMEZ, 2000).

De esta manera, la socialización consiste en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas, y los centros educativos facilitan el proceso de socialización. Por todo ello, el enfoque presentado nos parece especialmente adecuado y útil para el contexto en el que se desarrolla nuestra experiencia. La escuela de música es el lugar donde se facilita a las nuevas gene-

raciones la apropiación de un contenido cultural tanpreciado como el musical, y donde se comparte la actividad de hacer música.

### **El discurso y la actividad musical en el aula**

Bajo el prisma expuesto anteriormente, las interacciones son consideradas como eje central de la práctica educativa porque a través de ellas los interlocutores construyen y reconstruyen sus representaciones mentales en relación a los significados socialmente establecidos. Es esencial tomar en consideración el grupo social, la comunidad de aprendizaje de la cual forma parte el alumno, como verdadero sujeto del proceso de enseñar y aprender. A partir del discurso, elaborado y negociado en el contexto de la actividad compartida por el grupo, se explica la construcción y la apropiación de conocimiento musical. Así, el aprendizaje en el aula es posible gracias a la comunicación que se da y desarrolla entre los participantes y puede ser descrito como una conversación en la que se implican profesorado y alumnado. En esta línea, POTTER (1996) define el discurso a través del habla y los textos del aula como acciones situadas, articuladas y co-construidas en la interacción social.

En la educación musical existe cierta tradición de utilizar distintos modos de representación (kinestésico, visual y verbal) como herramientas de aproximación progresiva a la conceptualización del propio lenguaje musical. Es decir, a menudo el gesto, las representaciones gráficas y el habla aportan elementos complementarios a los procesos de experimentación, simbolización y representación de las acciones en el transcurso de las actividades de enseñanza-aprendizaje musicales. Ejemplo de ello son los momentos en que nos ayudamos del gesto, de una grafía o de una metáfora para tratar de identificar el fraseo o la direccionalidad melódica. El hecho de expresar corporalmente los mismos movimientos en el *ritornello* de un rondó, de plasmar de forma gráfica la estructura de dicho rondó y de hablar sobre las características de cada tema, explicitando verbalmente su estructura, constituyen ejemplos concretos.

Cada modo de representación tiene diferentes significados potenciales y limitaciones. En el aula, el cambio entre modos representa un cambio en las posibilidades mentales y demandas del aprendiz, en términos intelectuales y afectivos. En este sentido, la acción, la imagen, el gesto y el discurso hacia la retórica construyen significado y tienen un sentido para modular la visión del mundo de los alumnos (FRANKS y JEWITT, 2001).

Reconociendo la implicación e imbricación de todas estas formas de expresión en la educación musical, tomamos como objeto de estudio una actividad concreta y mostramos cómo el lenguaje verbal constituye el hilo conductor que facilita la apropiación del nuevo contenido de lenguaje musical.

Bajo el marco socioconstructivista, aunque el lenguaje musical sea el principal contenido a enseñar –sobre el cual gira la comunicación y la expresión y sobre el cual se habla porque se presenta, se analiza, se comenta y se explica– es el lenguaje verbal el que constituye el soporte material de esta actividad comunicativa y reguladora. El análisis de la conversación de aula permite presentar, entender, analizar, comentar y valorar las características de la música que se escucha, que se crea o produce, y ayuda a la comprensión y a la elaboración del conocimiento musical. Siguiendo a LEMKE (1997), cuando sostiene que “para aprender ciencia es necesario hablar ciencia”, se puede hipotetizar que para aprender música es necesario *hablar música*.

## LA INVESTIGACIÓN

### Objetivo

El objetivo del trabajo es explorar el estudio de la interacción en el aula a través del análisis del discurso, como medio para comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido musical. Partimos de la hipótesis de que el análisis de la conversación de aula es útil para mostrar algunos de los principios defendidos en el marco teórico y que, a su vez, fundamentan la propuesta de innovación didáctica (VILADOT, 2005). La perspectiva del análisis del discurso está poco explorada hasta ahora en investigaciones sobre didáctica de la música, aunque se encuentra más presente en otros ámbitos como el de la didáctica de la lengua (NUSSBAUM, 2001; CAMPS, 2006), las ciencias (JIMÉNEZ, MARÍA y DÍAZ DE BUSTAMANTE, 2003) o de la matemática (GORGORIÓ y PLANAS, 2004; PLANAS, 2005).

Con esta perspectiva pretendemos ilustrar el proceso de construcción conjunta de significado en un caso concreto: una conversación que tiene lugar en el contexto de una secuencia didáctica con un grupo de 2º nivel de grado elemental. La conversación es tratada en el sentido de MERCER (2004), como forma de actividad intelectual, como una manera social de pensar. Por tanto se adopta para el estudio una perspectiva cualitativa cuyo objetivo es comprender los procesos de intervención educativa y de construcción del conocimiento. Para ello se trata de analizar los significados que los participantes construyen en un determinado contexto a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En nuestro caso la investigación se centra en el estudio de un corpus reducido de datos, ya que una gran cantidad de datos haría inviable su análisis desde un punto de vista cualitativo (MERCER, 2004: 143).

Dado que lo que estudiamos es imposible de reproducir en las mismas condiciones y deseamos analizar los significados en profundidad, adoptamos metodológicamente el muestreo teórico y el análisis de caso. Éste tiene un diseño abierto y flexible que potencia procesos inductivo-deductivos imprescindibles para la construcción del conocimiento.

### Contexto

El grupo está formado por siete niñas y cinco niños entre 9 y 10 años, de un grupo de 2º nivel de grado elemental. Los instrumentos que estudian y que forman parte del mundo sonoro del aula, porque son utilizados durante las clases de lenguaje musical, son: 5 violines, 2 pianos (uno de pared y otro eléctrico), 2 flautas traveseras, 1 flauta dulce, 1 violoncello y 1 guitarra.

El grupo-clase fue elegido para el estudio por diversas razones: había seguido durante tres cursos el nuevo enfoque metodológico; estaba acostumbrado a la presencia de una investigadora en el aula y a ser observado y grabado en vídeo. La edad de sus integrantes hacía posible plantear la entrevista como instrumento metodológico complementario y obtener datos acerca de sus percepciones sobre el propio proceso de aprendizaje.

### Análisis de los datos

La aproximación al caso que aquí presentamos se realiza a través de la observación directa y no participante. Una de las investigadoras está presente en el aula durante el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje pero no realiza funciones de docente. Los datos se extraen de: la observación directa y anotaciones de aula; entrevistas a la profesora y a una muestra de cinco alumnos; grabación en audio y vídeo de las 10 sesiones de lenguaje musical (2 horas semanales) y transcripción de fragmentos del discurso<sup>1</sup>.

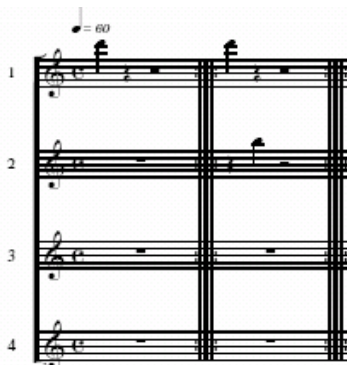
---

<sup>1</sup> Los fragmentos de transcripción presentados en este artículo están traducidos del catalán.

A lo largo de la secuencia didáctica se identifican diferentes estrategias discursivas. En este trabajo se focaliza el análisis en una conversación en la que profesora y alumnos hablan por vez primera de las líneas adicionales a propósito del análisis de una partitura ampliada. Por razones de espacio nos limitamos a presentar –de manera representativa del conjunto del trabajo– dos de esas estrategias discursivas que nos ayudan a comprender la introducción del concepto “notas con líneas adicionales”.

El fragmento elegido corresponde a la primera conversación que tiene lugar al analizar la partitura *Paisaje cubano con lluvia*, de L. Brouwer (Ver Figura 1). Se produce en el minuto 7:35 de la segunda sesión de la secuencia didáctica. En la clase anterior esta obra fue escuchada, expresada corporalmente y se habló acerca de la estructura de la música. Minutos antes de la conversación elegida el grupo repasa y sitúa lo que se hizo en la primera sesión.

Figura 1. Primeros compases de *Paisaje cubano con lluvia*, de L. Brouwer



La profesora no pretende evitar “la dificultad” que supone ese nuevo concepto que no había surgido hasta la fecha en las clases de lenguaje musical (exceptuando al *do3*, con el que todo el grupo está muy familiarizado). Aprovecha la observación de esa partitura para introducirlo. Para ello pide a una de las alumnas (Be), que toca la flauta travesera y ya conoce muchas de estas notas, que responda a las primeras preguntas señalando la partitura ampliada. Paulatinamente el resto del grupo entrará a formar parte de este discurso haciendo otro tipo de aportaciones complementarias para la construcción del concepto.

Se escoge un fragmento del discurso, de 2 minutos y 28 segundos, considerado representativo de la práctica del grupo, por diversas razones:

- a) Es la primera vez que visualizan la partitura *Paisaje cubano con lluvia*,
- b) El contenido no se presenta atomizado, sino desde la globalidad. Es decir, se presenta la partitura original ampliada y, a través del discurso, se concretan los elementos que la componen,
- c) Se introduce un concepto nuevo: notas con líneas adicionales, que se presenta y se construye por medio de la conversación,
- d) Los y las alumnas se tienen que referir a sus instrumentos. Tienen que pensar y relacionar el contenido con su propia experiencia como músicos.

Una vez transcrita la conversación de aula, se divide en fragmentos correspondientes a cada una de las intervenciones de los participantes. Se añaden los primeros comentarios teniendo en cuenta las anotaciones de aula, las informaciones proporcionadas por la profesora y el conocimiento del funcionamiento de la experiencia (columna de la derecha de la tabla 1).

Tabla 1. Transcripción de la conversación

Trascripción fragmento <sup>2</sup>	Comentarios	ED I	ED II
Todos los alumnos están sentados en semicírculo menos Be (alumna) que responde a las primeras preguntas señalando la partitura ampliada. La maestra escoge a Be porque es flautista y ya conoce las notas con líneas adicionales.			
M: ¿Con qué nota empieza la Lluvia de Brouwer?	Encontrar e identificar una nota en una partitura ampliada		
Be: ¡Es el <i>re</i> !			
M: ¡Ah! ¿Y cuántas líneas de más, adicionales, le añadimos al pentagrama? Porque representa que las añadimos al pentagrama...	Identificar el <i>re</i> y relacionar que <i>líneas añadidas al pentagrama</i> es una característica definitoria del nuevo concepto		
Be: Dos.			
M: Le añadimos dos líneas adicionales superiores. Le añadimos dos líneas adicionales a esta nota porque las necesita, y punto; ya no necesitamos ninguna más. ¿Y hay más notas con líneas adicionales?	Advertir la existencia de líneas adicionales y trasladarla a otras notas parecidas		
Be: Emm... ésta... y ésta...			
M: Ésta y ésta, dice Be. ¿Cuál es la segunda nota que sale? ¿Y qué nota es?			
Be: ... El <i>si</i> .			
M: El <i>si</i> , nos dice Be. Claro que a los violinistas también les debe pasar; ¿Os pasa que leáis estas notas tan agudas?	Implica a los violines dando por hecho que, siendo instrumentos agudos, utilizan estas notas, pero a principios de segundo curso de violín se ha visto como máximo hasta el <i>la4</i> .		
Da: Yo alguna vez.			
M: Alguna vez... Los pianistas, ¿las leen?			
Ma: ... No			
M: Bueno, pues nos tenemos que aprovechar de los flautistas que sí que lo hacen.	La expresión “en cambio” fuerza una respuesta contraria a la proposición anterior		
En cambio, ¿Ra (cellista) lee estas notas tan agudas?	Responde espontáneamente, conoce estas notas		
Mi: ¡Las guitarras lo hacen!! (guitarrista)	Responde en relación a la grafía, líneas fuera del pentagrama, no a la tesitura absoluta <i>aguda</i> que pedía M		
Ra: Yo las leo, pero en clave de fa.	Complementa el concepto de líneas adicionales con las líneas inferiores		
M: ¡Ah! ¿Sabes qué le pasa? Que lee en clave de fa, pero a veces hay notas que le sobrepasan también el pentagrama, aunque estén también en clave de fa, ¿verdad? Y también por debajo, ¿a que sí? ¡Ra lee líneas adicionales superiores y líneas adicionales inferiores! Desde luego, qué difícil, Ra, lo tuyo.			
M: ¿Y vosotros, los flautistas, sólo leáis líneas adicionales superiores?	De todo su repertorio, identifica la nota que se define con la característica <i>adicionales inferiores</i>		
Be: ¡Y el <i>do</i> de abajo!			
M: Y el <i>do</i> de abajo. Bien, el <i>do</i> de abajo lo conocemos todos, ¿no? Éste es fácil. Muy bien, ¿nos puedes decir alguna más?			
Be: Emmm... ésta (señalándola).			

<sup>2</sup> M corresponde a la profesora y los nombres de los participantes quedan representados por sus dos primeras letras.

M: Por ejemplo, ¡el <i>si</i> ! Y... y la que sale en tercer lugar, pero no está en el tercer tiempo, ¿cuál es? Ésta (señalándola).			
Be: El <i>la</i> .			
M: Ésta es el <i>la</i> . ¿Lo sabíais todos? ¿Lo sabíais todos que es el <i>la</i> agudo, éste? Vale, es el <i>la</i> . ¿Qué más?	Pregunta sin respuesta		
Mí: ¿Y a las guitarras les pasa?	Resume en forma de ejemplo sonoro. Da sentido contextual a las notas		
M: <i>Re, si... la, re, si... la</i> [canta la secuencia del principio de la partitura] ¿verdad que escuchábamos esto? <i>Re, si... la...</i>	¡Anticipación en la lectura! Porque ha entrado en la dinámica de decir el nombre de las notas		
Be: Y el <i>mi</i> , ésta.			
M: ¿Ésta, cuál?	Confirma la respuesta anterior		
Be: El <i>mi</i> .			
M: Vale, ¡el <i>mi</i> agudo! Sobrepasaba el <i>re</i> éste, ¡eh! (y hace el ejemplo cantando): <i>re, si, mí-fa la...</i> ¿Te acuerdas, de esto? O sea que teníamos el <i>mi</i> que es la más aguda de todas y que baja después al <i>fa</i> . Esto sí que todos lo sabíamos.	Paso a la actividad de expresión corporal. Cada grupo expresará una de las diferentes notas (entradas) de las que han estado hablando.		
Muy bien, primer grupo de gotas. ¿Quiénes eran el otro día, que les salió muy bien? Os podéis poner juntos? Segundo grupo de gotas, tercer grupo de gotas y cuarto grupo de gotas. Por favor, igual que el otro día, ¿os queréis poner? Venga, de pie.			

### Estrategias discursivas

En el conjunto de la investigación (VILADOT, 2005) se identificaron siete estrategias discursivas que responden a las siguientes categorías funcionales:

1. Plantear y resolver un problema;
2. buscar e identificar un elemento entre la globalidad;
3. introducir el concepto utilizando ejemplos concretos;
4. referirse al concepto con la ayuda de rasgos generales;
5. comprender, construir y consolidar el concepto;
6. buscar relaciones con la propia experiencia; y
7. reforzar y acotar una respuesta.

Dichas estrategias emergieron a partir del análisis del discurso y se crearon de manera inductiva tomando en cuenta la intención de cada una de las intervenciones de la profesora y, consecuentemente, considerando también qué suponen éstas para los alumnos, en cuanto a funciones cognitivas. A continuación presentamos dos de las siete estrategias discursivas fruto del análisis de la secuencia que se identifican en el fragmento analizado:

- **Estrategia discursiva I: Introducir el concepto utilizando ejemplos concretos.** La profesora introduce el concepto de manera *inductiva* mediante la identificación de notas en la partitura que comparten la característica de tener líneas adicionales, sirviéndose del hecho de que algún alumno ya conoce algunas de estas notas.
- **Estrategia discursiva II: Plantear y resolver un problema.** Se refiere a las situaciones en las que la profesora formula una pregunta que exige al alumno tener que pensar y reflexionar la respuesta. Ésta no siempre es verbal, pues alguna vez se da señalando la partitura.

La tabla 1 muestra la presencia de esas dos estrategias discursivas (ED) en el fragmento analizado. La estrategia discursiva I (ED I) aparece con una frecuencia de 15 veces en el total de 31 intervenciones. Se encuentra íntimamente relacionada con el hecho de tener que buscar e identificar un elemento en la globalidad de la partitura. Cada vez que se identifica una nota musical con líneas

adicionales se va configurando el concepto. Finalmente, minutos más tarde, la profesora hace una síntesis a propósito de las aportaciones de los alumnos.

Introducir el concepto utilizando ejemplos concretos supone:

- Partir de los conocimientos previos del alumnado más capaz; y
- deducir, a partir de conjunto de ejemplos, el concepto.

Ej. 1: –“¿Con qué nota empieza *La Lluvia* de Brouwer?”

–“Es el *re*”

Ej. 2: –“(…) ¿Y qué nota es?”

–“El *si*”.

Ej. 3: –“(…) ¿Cuál es? Ésta.”

–“El *la*.”

La estrategia discursiva II (ED II) es la que aparece con más frecuencia en el discurso analizado; se identifica en 27 de las 31 intervenciones. Con el planteamiento de un problema se pretende orientar cognitivamente, hacer fijar la atención en algún aspecto concreto que, generalmente, se selecciona según los objetivos.

Este discurso educacional –de plantear y resolver problemas- es el formato con el que más habitualmente se interactúa en el aula en el caso analizado y pretende conducir a la construcción de conocimiento por parte del alumno de manera activa y personal a partir de los propios procesos de pensamiento y deducciones. Por otra parte, éste es el formato correspondiente a la estructura lingüística IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación de la respuesta)<sup>3</sup> dominante en conversaciones de aula (SINCLAIR y COULTHARD, 1975).

*Plantear y resolver problemas* permite en el caso analizado:

- Situarse en la zona de desarrollo próximo de los alumnos.

¿Os pasa que leéis estas notas tan agudas?

- Ayudar a resolver cuestiones a partir del conocimiento de una alumna más capaz que hace de puente entre la profesora y el resto del grupo.

M: ¿Cuál es? Ésta (señalándola)

B: El *la*.

M: Ésta es el *la*. ¿Lo sabíais todos? ¿Lo sabíais todos que es el *la agudo*, éste?”

- Hacer demandas cada vez más complejas promoviendo la reflexión y la deducción.

¡Ah! ¿Y cuántas líneas de más, adicionales, le añadimos al pentagrama? Porque representa que las añadimos al pentagrama...

O:

Y... y la que sale en tercer lugar, pero no está en el tercer tiempo, ¿cuál es?

La concreción de las estrategias discursivas presentadas es contexto-dependiente porque emergen en función de la actividad y del habla del aula. Existen algunas estrategias generalizables a otros contextos y algunas que son específicas de esta conversación. En nuestro caso podemos considerar que tanto *introducir el concepto utilizando ejemplos concretos* como *plantear y resolver un problema* son comunes a muchas otras situaciones de enseñanza y aprendizaje donde se pretende la introducción, la deducción y el traspaso de un concepto. Pero el análisis es complejo por la interrelación que existe entre ellas; en muchas ocasiones debemos asignar ambas a unos mismos enunciados.

A continuación explicamos el proceso e interpretamos el sentido de las actuaciones de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, de acuerdo con el marco teórico adoptado. También añadimos las

<sup>3</sup> Del original IRF (Initiation-Response-Follow up/Feedback)



interpretaciones de los comentarios de los alumnos en las entrevistas, con el fin de revisar y reconstruir los significados otorgados por las investigadoras, y explicar y comprender de manera más contextualizada la realidad que estudiamos.

## RESULTADOS

La conversación de este grupo-clase favorece la construcción social de conocimiento. La interacción y la actividad compartida posibilitan un proceso de transferencia de signos –en este caso, las notas con líneas adicionales. La intervención de la profesora es clave en estos procesos de intercambio y de negociación, pues, a través de los procesos de participación guiada (ROGOFF, 1993) media, asiste y guía el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es ella, también, quien crea situaciones que favorecen el traspaso de responsabilidades, desarrollando progresivamente la autonomía del alumnado y la que apela al conocimiento de una alumna más avanzada en el contenido en concreto para que participe en el proceso. Traspasa gradualmente el control de la actividad hasta que el propio alumno es capaz de controlar por sí mismo la ejecución de la tarea.

Ejemplo de ello es el momento en que Be (alumna) anticipa la lectura del compás siguiente que está cantando la profesora, dando a entender que ha asumido en qué consiste la tarea (ir descubriendo las notas con líneas adicionales) y, a su vez, que es capaz de resolverla ella sola (sin necesidad de que se le pregunte explícitamente que identifique otra nota con esta característica).

M: (canta la secuencia del principio de la partitura): *Re, si... la, re, si... la*, ¿verdad que escuchábamos esto? *Re, si... la...*

Be: Y el *mi*, ésta.

El progreso en el aprendizaje, la puesta en contacto y progresiva familiarización y apropiación del concepto de notas con líneas adicionales, se lleva a cabo por la negociación de los significados y el establecimiento de un contexto en el que es posible hablar para dar sentido a lo que se está haciendo como lo muestra el siguiente fragmento de entrevista a uno de los alumnos.

Investigadora (Inv): Cambiando de tema... he visto que en vuestras clases habláis mucho, en el buen sentido, ¡eh!, hay muchas conversaciones. ¿Sí o no?

Alumno (Al): Sí

Inv: ¿Te das cuenta de esto?

Al: Sí, sí...

Inv: ¿Y cómo lo valoras? ¿Crees que os aporta algo poder hablar en clase de lenguaje musical?

Al: Sí, porque si por ejemplo tú dices “creo que esto es así y no sé qué y no sé cuantos”, entonces empezamos a hablar y en esta cosa hablamos de más cosas y aprendes más.

Inv: ¡ah! ¿Aprendes más? ¿Cómo es que aprendes más?

Al: De... porque tú dices, por ejemplo, no sé... te encuentras un tresillo y dices “esto es... ¡una tricorncha!”, entonces empiezas a hablar de esto y al final aprendes que es un tresillo y que los músicos lo nombráis así, y que no sé qué y no sé cuantos... y entonces aprendes más cosas.

Inv: ¿Y quién hace posible que aprendas esto?

Al: La M (maestra).

Inv: ¿M sola?

Al: ¡Nooo! Una persona dice una cosa; una persona dice esto y M nos lo explica un poco, pero no todo... y entonces hay unos cuantos, que saben un poco, que nos lo explican un poco también; y entonces M nos explica esa cosa también, bueno, nos lo explica bien y entonces lo hablamos. Y ya está, aprendemos.

En este contexto dialógico los interlocutores construyen y reconstruyen sus representaciones mentales sobre este contenido musical. Para Edwards y Mercer (1987) dichas representaciones son términos de referencia compartidos, entendiéndolas como el referente intermental e intersubjetivo,

que definen, crean y asumen los participantes de la comunicación. Así pues, dichos participantes comparten una misma definición de la situación y ponen en juego diferentes mecanismos semióticos que se concretan en usos específicos del lenguaje y formas apropiadas del discurso (Wertsch, 1998).

De esa manera, el alumnado se apropia de los criterios que la música utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras.

M: ¡Ah! ¿Sabes qué le pasa? Que lee en clave de fa, pero a veces hay notas que le sobrepasan también el pentagrama, aunque estén también en clave de fa, ¿verdad? Y también por debajo, ¿a que sí? ¡Ra lee líneas adicionales superiores y líneas adicionales inferiores! Desde luego, que difícil, Ra, lo tuyo.

En la conversación analizada vemos cómo la terminología específica del área es utilizada no sólo para referirse al “nuevo” concepto de *notas con líneas adicionales*, sino a lo largo de todo el discurso en general. Por ejemplo, se dicen nombres de notas concretas, se habla de instrumentos musicales, se usa terminología sobre características del sonido...

M: El si, nos dice Be. Claro que a los violinistas también les debe pasar; ¿Os pasa que leáis estas notas tan agudas?

Da: Yo alguna vez.

M: Alguna vez... Los pianistas, ¿que las leen?

Ma: ... No

M: Bueno, pues nos tenemos que aprovechar de los flautistas que sí lo hacen.

La apropiación del discurso específico, de una forma de actividad donde se construye con palabras el significado de la experiencia, facilita el aprendizaje conceptual de la música. El uso del discurso según las reglas del contexto particular caracteriza el avance en el progreso del conocimiento de un ámbito específico ya sea científico o artístico (LEMKE, 1997).

Por último, esta manera de trabajar, y por lo tanto este tipo de discurso educativo, permite que el contenido musical pueda emerger partiendo desde la globalidad de una audición, una canción, una creación o, como en este caso, de la observación de una partitura general. El hecho de no presentar el contenido de manera atomizada y totalmente secuenciada y decidida *a priori* ha propiciado que los y las alumnas de 9 y 10 años se hayan encontrado con la necesidad de hablar de notas con líneas adicionales, que de otra manera hubiera formado parte del contenido de cursos posteriores.

Valoramos la conveniencia de analizar el discurso e identificar estrategias discursivas para comprender las actuaciones de profesora y alumnos y para tratar de explicar las influencias mutuas en la actividad conjunta y la construcción de significado compartido. El análisis muestra también el tipo de estructuras lingüísticas que estimulan determinadas funciones cognitivas y plantean retos al alumnado, como vemos en el hecho de tener que resolver ciertos problemas.

El análisis de la interacción a través del discurso resulta útil porque permite que salgan a la luz algunas de las estrategias didácticas que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La conversación analizada –que podemos calificar de *exploratoria* en el análisis de tipos de habla de MERCER (1997)– permite el descubrimiento e intercambio de un contenido musical concreto, para lo cual es necesario su identificación y la comprensión de su funcionalidad. El lenguaje verbal explicativo es el que facilitó la apropiación del concepto *líneas con notas adicionales* por parte de los alumnos gracias a la ayuda de una compañera más capaz y de la profesora, a la hora de descodificar la partitura.

La perspectiva metodológica de análisis del discurso puede ayudar a la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de construcción de contenido musical de los alumnos en el aula de música. Aunque no es sencillo, nuestro deseo sería continuar explorando este enfoque metodológico para entrar más en profundidad en los procesos inter e intrapsicológicos que tienen lugar en el aula.

## Referencias

- BRUNER, J. S. (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- CAMPS, A. (ed.) (2006): *Diálogo e investigación en las aulas: Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Graó.
- COLL, C. (1990): “Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje”. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (ed.): *Desarrollo psicológico y educación: psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.
- COLL, C. (2001): “Lenguaje, actividad y discurso en el aula”. En C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI. *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, Alianza.
- CUBERO, R. (2001): “Maestros y alumnos conversando: El encuentro de las voces distantes”. *Investigación en la escuela*, 45, 7-19.
- CUBERO, R. (2005): *Perspectivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona, Graó.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1987): *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London, Routledge. [Traducción al castellano: *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós, 1989.]
- FRANKS, A.; JEWITT, C. (2001): “The meaning of action in learning and teaching”. *British Educational Research Journal*, 27(2), 201-218.
- GÓMEZ, I. (2000): “Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula”. En J. JORBA, I. GÓMEZ y A. PRAT (eds.): *Hablar y escribir para aprender*. Madrid, Síntesis.
- GORGORIÓ, N.; PLANAS, N. (2004): “Interacción, diálogo y negociación en el aula de matemáticas”. *Aula de Innovación Educativa*, 132, 22-25.
- JIMÉNEZ, A.; MARÍA, P.; DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2003): “Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas”. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370.
- LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado
- LEMKE, J. L. (1997): *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, Paidós.
- MALAGARRIGA, T. (2002): *Anàlisi i validació d'una proposta didàctica d'educació musical per a nens de cinc anys*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://www.tdx.cesca.es/TDCat-1127102-161610>
- MERCER, N. (1996): “Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula”. En C. COLL y D. EDWARDS: *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2001): *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- MERCER, N. (2004): “Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking”. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168.

- NUSSBAUM, L. (2001): "El discurso en el aula de lenguas extranjeras". En L. NUSSBAUM y M. BERNAUS (eds): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis.
- PLANAS, N. (2005): "El papel del discurso en la construcción del discurso de la práctica matemática". *Cultura y Educación*, 17(1), 19-34.
- POTTER, J. (1996): *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. Londres, Sage. [Traducción al castellano: *La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona, Paidós, 1998]
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- VILADOT, L. (2005): *Elements per a l'anàlisi i justificació d'una proposta didàctica*. Trabajo de investigación inédito. Universitat Autònoma de Barcelona.
- VYGOTSKI, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Crítica.
- WERTSCH, J. V. (1998): *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WOOD, D. J., BRUNER, J. S.; ROSS, G. (1976): "The role of tutoring in problem solving". *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Manuscrito recibido el 5/10/2006 y evaluado anónimamente.  
Aceptado para publicación el 15/2/2008