

Retos de comunicación para la enseñanza musical en un entorno Tecnológico

JUAN-CARVAJAL, Mara Lioba^{1†*}, SÁNCHEZ-USÓN, María José¹, JUAN-CARVAJAL, Dargen Tania², y VDOVINA, María¹

¹Universidad Autónoma de Zacatecas. Jardín Juárez 147, Centro Historico, Zacatecas Centro, 98000 Zacatecas, Zac.

²Universidad Tecnológica de La Habana

Recibido Julio 08, 2017; Aceptado Septiembre 24, 2017

Resumen

La enseñanza musical, más allá de las competencias técnicas e interpretativas, posee un factor afectivo y motivacional que demanda conocimiento, experiencia, práctica del instrumento, relación con el público y manejo de la tecnología. La enseñanza-aprendizaje de un instrumento es un proceso de comunicación donde, además del contenido referido, existe un intercambio profesor-estudiante que rebasa lo establecido en el currículo formativo y constituye un elemento motivacional. Para este intercambio el docente debe contar con las herramientas necesarias y actuar en correspondencia con el contexto de interacción. Este trabajo tiene por objetivo reflexionar, desde los componentes de un modelo de comunicación, sobre algunos elementos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumentista en la era del auge tecnológico. La tecnología ha tenido un impacto significativo en la enseñanza, escucha y creación de la música, lo cual impone al docente y al artista retos durante la preparación para su actividad.

Comunicación, Tecnología y Enseñanza Musical

Abstrat

Music education, beyond technical and interpretative competences, has an affective and motivational factor that demands knowledge, experience, practice of the instrument, relationship with the public and technology management. The teaching-learning of an instrument is a communication process where, in addition to the aforementioned content, there is a teacher-student exchange that goes beyond what is established in the training curriculum and constitutes a motivational element. For this exchange the teacher must have the necessary tools and act in correspondence with the context of interaction. This work aims to reflect, from the components of a communication model, on some elements that facilitate the teaching-learning process of the instrumentalist in the era of technological boom. Technology has had a significant impact on the teaching, listening and creation of music, which imposes challenges on the teacher and artist during the preparation for their activity.

Communication, Technology and Musical Teaching

Citación: JUAN-CARVAJAL, Mara Lioba, SÁNCHEZ-USÓN, María José, JUAN-CARVAJAL, Dargen Tania, y VDOVINA, María. Retos de comunicación para la enseñanza musical en un entorno Tecnológico. Revista de Sistemas y Gestión Educativa. 2017, 4-12: 67-78.

*Correspondencia al Autor (Correo electrónico: juan-carvajalml@uaz.edu.mx)

†Investigador contribuyendo como primer autor.

Introducción

La enseñanza musical se inscribe en un proceso de comunicación abierto entre docentes y estudiantes donde se intercambian, además del contenido explícito de los programas curriculares, experiencias, afectos, sentimientos y valores que hacen del instrumentista un artista preparado para atender las necesidades cognitivas y afectivas de cualquier auditorio.

La comunicación, como proceso de interacción entre los hombres, está presente en cada actividad desde el nacimiento mismo de la esencia humana. Los primeros estudios sobre el tema se remontan a la década de los años cuarenta del pasado siglo y han evolucionado con el desarrollo científico-técnico de la sociedad, lo que se torna complejo en cuanto a sus formas concretas y contenido, de acuerdo con las especificidades que se estén analizando, debido al intercambio de conceptos y a la particularidad de símbolos y códigos que distinguen cada área de conocimiento.

En la enseñanza musical el proceso de comunicación no sólo se realiza a partir de un lenguaje verbal que exprese los significados del mensaje oral o escrito; paralelamente, el estudiante capta del profesor (y viceversa) una serie de señales (ya sea en forma de mímica, modulación de la voz, tonalidades, ritmo o pausas, entre otras), que son conocidas como lenguaje extra verbal o no verbal, y que ponen de manifiesto otros canales que intervienen en el proceso, tales como el auditivo, el visual, o el táctil, los cuales complementan dicho proceso por el sentido o la fuerza que le imprimen al mensaje.

En la expresión “comunicación no verbal” se insinúa la posibilidad de que otros signos puedan formar parte, como palabras, de sistemas que podrían clasificarse de repertorio cerrado de expresiones, códigos, y podrían tener algo así como una gramática y una sintaxis. “No verbal” incluye el supuesto de que los signos que no son palabras podrían ordenarse de forma análoga a estas (Beth y Pross, 1989, pág. 86).

En este sentido, Joel R. Davitz manifestó que *Los significados emocionales pueden comunicarse con exactitud en una variedad de medios no verbales (Davitz, 1977, pág. 107).*

El profesor de música, particularmente el que imparte la clase práctica del aprendizaje de cualquier instrumento musical, tiene el reto de ganarse la confianza del estudiante en el menor tiempo posible, ya que durante el momento en que está enseñando las posiciones para el agarre o el contacto con el instrumento invade su espacio personal, enmarcado en la literatura entre los 0.45m y 1.25m aproximadamente, en atención a la distancia entre los interlocutores; incluso, la mayoría de las veces, el docente intercambia con el mismo instrumento musical al realizar demostraciones físicas sobre posiciones, técnicas y resultantes, afinación, calidades y variedades de timbres y calidades sonoras. Esto es importante, ya que este canal de comunicación (táctil) por lo general se reserva para familiares o amigos cercanos.

Los dos tipos de comunicación ofrecen al docente información sobre el transcurso de la enseñanza-aprendizaje; si es bien descifrada, posibilita gestionar el proceso y perfeccionar la didáctica. Por supuesto que estos elementos no son privativos del arte, pero, por las calidades y competencias que tiene el artista para el ejercicio de su profesión, el poder descifrar los códigos de ambos tipos de comunicación constituye un reto para el desarrollo de la enseñanza de la música.

En el proceso comunicativo de enseñanza-aprendizaje no sólo existen estos tipos de lenguaje; el progreso tecnológico también tiene su impacto, y en la época actual cobra mayor fuerza, pues los medios audiovisuales que posibilitan la difusión de la música a gran escala están al alcance de todos, y en un lapso de tiempo casi instantáneo, a través de la Internet.

El impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza de la música no es una novedad. Se entiende la tecnología como la integración de conocimientos, técnicas y procesos que tiene dos fines fundamentales: resolver problemas y satisfacer una necesidad en un ámbito concreto (Pérez y Merino, 2008); se puede vincular, inclusive, con la existencia de una partitura y un instrumento para el procedimiento de las clases; pero no es esa la tecnología aquí referida, sino la de los medios que hoy permiten difundir la música.

La introducción de la tecnología en la formación del instrumentista tiene ventajas y desventajas que no son objeto de análisis, aunque quizás se correlacionen. En este trabajo se exponen algunas herramientas útiles para la preparación del futuro intérprete ante diferentes escenarios artísticos; de ahí nuestro objetivo de reflexionar, desde los componentes de un modelo de comunicación, sobre ciertos elementos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje del instrumentista en la era del auge tecnológico.

Desarrollo

Un estudiante de música debe enfrentar disímiles retos en su carrera; estos constituyen barreras comunicativas que deben disminuir o romper durante el curso para llegar al examen final (un concierto) exitosamente; es innegable que ello sucede para cualquier educando, la diferencia consiste en que el músico, desde los primeros años de su formación (en la mayoría de los casos durante la infancia o la adolescencia).

Se enfrenta a un auditorio con disímiles características y debe estar preparado para satisfacer sus necesidades. Para ello tiene que encontrar, de manera aparentemente autodidacta, los mecanismos que le lleven a un comportamiento escénico adecuado en las diferentes etapas de su crecimiento-desarrollo emocional-físico y profesional-académico.

En un año de estudio en la enseñanza de un instrumento musical (ver un ejemplo en la figura 1) se manifiestan barreras comunicativas de diferentes tipos: gnoseológicas o cognitivas (formas musicales con un grado superior de complejidad y formación o desarrollo de habilidades); psicopedagógicas (frustraciones y desencantos, temores, rechazo, desmotivación, estilos, métodos, distancias); o fisiológicas (cansancio, no dominio de la técnica; dolores musculares), como las más comunes a enfrentar en un proceso comunicativo para lograr el éxito.

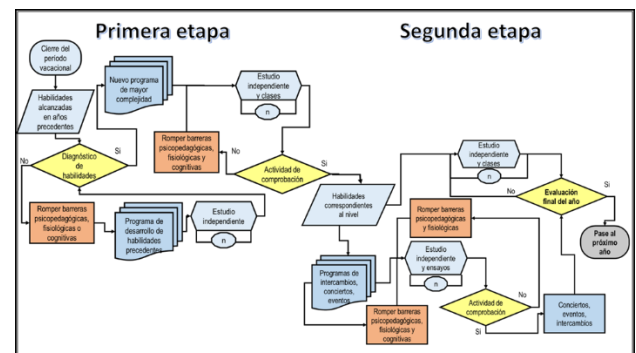


Figura 1 Diagrama de flujo de un año de estudio en la enseñanza de un instrumento musical

Las necesidades cognitivas del hombre, incrementadas a partir del desarrollo social, originaron diversos canales de comunicación. En sus inicios, los objetos reales se empleaban como señales contentivas de un significado que, en dependencia del color, tamaño, volumen o cantidad, podía aumentar o disminuir la distancia entre los interlocutores.

Posteriormente, aparecieron grabados, pinturas y el propio lenguaje, que representaban las ideas que querían transmitirse (Rivera, 2002); la relación de los hombres ante el trabajo propició cambios en la forma de producción social, que originaron transformaciones en los procesos comunicativos representados en diversos modelos.

El modelo más simple de un proceso comunicativo relaciona tres elementos fundamentales:

- El emisor, tiene la función de elaborar y transmitir la información
- El mensaje, transporta la información
- El receptor, escucha, procesa la información y transforma su conducta en correspondencia con lo que percibió.

Como modelo básico, ofrece una idea muy general del proceso de comunicación, aunque no lo caracteriza, pues en él inciden otros elementos que lo dinamizan y le ofrecen dificultades, por ejemplo, los ruidos (provocan interferencias en la información ya sea de audio, movimiento, contexto, cultura, etc.) y la codificación-decodificación del mensaje (necesita de un conocimiento previo de los códigos por ambas partes). Esto impulsó el diseño de nuevos modelos de comunicación, como el de Philip Kotler, quien introduce entre los componentes ya mencionados los medios, la respuesta al cliente y la retroalimentación (Kotler, 2004).

El modelo presentado por Kotler es, en su esencia, el modelo clásico de la comunicación (figura 2); en él, el emisor es quien envía un mensaje al receptor; la codificación da forma simbólica al mensaje (descrito como el conjunto de símbolos organizados que se emiten); los medios son los recursos de expresión que transmiten el mensaje.

La decodificación es el proceso de dar significado a los símbolos transmitidos; el receptor, el que recibe el mensaje; la respuesta es el conjunto de reacciones ante el mensaje; y la retroalimentación, la parte que pueda llegar al emisor respecto a cómo fue recibido su mensaje. Este último componente (que en varios modelos no existe) es esencial en el proceso comunicativo por indicar la forma, el modo o lo que el receptor interpreta de aquello que se le transmitió, aspecto en el que el docente debe enfatizar para tener seguridad de que el estudiante recibió lo que él quería indicar.

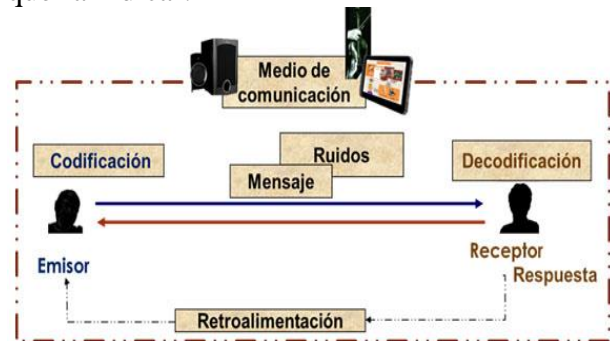


Figura 2 Modelo clásico de comunicación

Al explicar su modelo, Kotler expresa que una comunicación efectiva tiene en cuenta una serie de pasos relacionados con el estudio de la audiencia a la que debe dirigirse el mensaje y el tipo de respuesta que se espera, la elaboración del mensaje de manera que mantenga la motivación y el interés del público, la selección de los medios y canales personales y no personales, y la obtención de la retroalimentación relacionada con el impacto que tiene el mensaje en la audiencia inmediata. Sin embargo, aun cuando refiere como finalidad una comunicación efectiva, Kotler indica un proceso de interacción en el que supone al receptor casi inmóvil, pasivo; su cambio de conducta estará motivado sólo por los elementos que propicia el emisor sin apreciar su herencia cultural, sus creencias, conocimientos, juicios, valores y habilidades en el proceso tecnológico, lo que indica una comunicación en una sola dirección.

Tampoco toma en cuenta el contexto en el que se recibe el mensaje (condiciones en que se encuentra el receptor), aspectos que el docente debe indicar al instrumentista, sobre todo, por la variedad de escenarios en los que pueda estar el público, ya sea en presencia o no del artista, lo cual constituye otro reto para la enseñanza musical.

La comunicación no es únicamente movimiento de información, implica intercambio; la información es recibida y comprendida (González *et alii*, 2000), lo cual atribuye al receptor un papel activo, no por su cambio de conducta, sino por el conocimiento y aplicación de los códigos que definen el acto de comunicación entre el docente y el estudiante, el artista y el público.

Hay dos elementos claves en el proceso comunicativo: el trasmisor y el receptor. En este caso, y en una primera visión, el trasmisor sería el docente y el receptor el estudiante-intérprete; aunque, en realidad, y de acuerdo con el objetivo propuesto, el trasmisor es el estudiante en su rol de intérprete, y el receptor, el público, el auditorio que le escucha; por esta razón, las siguientes propuestas son consideradas tanto para el docente como para el estudiante en su rol de intérpretes.

Para su actuación, el artista no sólo debe pensar en la técnica con la que interpreta una obra musical, sino que también considerará otros elementos que ofrecen información al auditorio, es decir, gestualidad y presencia, intensidad, matices, afectividad, etc., todo lo cual es percibido por el público que, como receptor, se vale de conocimientos, experiencias, tradiciones y cultura, para realizar sus apreciaciones.

Un público puede definirse como "una estructura social amorfa cuyos miembros tienen en común un gusto suscitado por una comunicación y un contacto impersonales [...] Sin ser grupos [...] Cuando los individuos que componen un público se encuentran o entran en relación por carta o por teléfono, se sienten 'en comunión' y 'hablan un idioma común'." (Silberman et alii, 1973, págs. 182 y 183).

...el público del "arte considerado como medio de distracción". Comprende a las personas que buscan ocupar su ocio. Esa actividad no es un fin en sí, sino un medio de establecer o de mantener relaciones agradables, por ejemplo, en familia o entre amigos. (Silberman et alii, 1973, pág. 190).

Los retos del docente durante la enseñanza de un instrumento musical se incrementan según las cualidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, los cuales pueden manifestar barreras psicopedagógicas cuando se aprecia falta de interés por el estudio, de motivación hacia la comprensión y ejecución de una pieza o un estudio con un fin técnico-formativo, o desconocimiento por deficiencias cognitivas o técnicas de años precedentes.

Ello implica a la función reguladores del proceso comunicativo: el profesor debe poner en práctica habilidades comunicativas, como la observación conductual, la retroalimentación y la expresión para identificar las situaciones y diseñar el proceso sobre la base de un trabajo diferenciado, que se corresponda con las características del educando. En este sentido, hay que recalcar que, en condiciones óptimas, la enseñanza profesional para el logro de la formación de un instrumentista-intérprete y/o docente es un proceso que se realiza (por tradición durante siglos) de manera individual, es decir, un docente frente a un solo alumno, y en algunas materias complementarias, como la música de cámara, por ejemplo, la relación es siempre menor de diez estudiantes por clase.

La enseñanza musical en una era tecnológica tan desarrollada indica al trasmisor (docente) nuevos retos: pueden aparecer en el proceso comunicativo barreras de tipo tecnológico y gnoseológico si uno de los interlocutores no tiene acceso o no comprende el trabajo con la tecnología, mientras que el otro tiene desarrolladas estas habilidades; en este caso es factible apelar a las funciones informativa y afectiva de la comunicación, de manera que se produzca un intercambio armónico de conocimientos y el proceso resulte de mayor calidad.

Otros dos componentes del modelo de comunicación son la codificación y la decodificación del mensaje. *“Toda percepción artística implica una operación consciente o inconsciente de desciframiento”* (Silberman *et alii*, 1973, pág. 43).

El sentido subjetivo de la comunicación en la música se manifiesta, en gran medida, en la percepción, comprensión y el significado que los interlocutores dan a la obra musical, tanto en su ejecución como en su escucha. Para que exista esta interrelación debe estar presente una comunidad de códigos, entendidos como reglas que posibilitan la asociación semántica de los signos, teniendo en cuenta que estos *“carecen de sentido mientras están desligados unos de otros”* (Zechetto, 2006, pág. 119); es decir, los participantes en la comunicación tienen la opción de revelar las propiedades estructurales de los códigos, para hacer posible el entendimiento.

La preparación del artista ocasionalmente es coherente con el tipo de público que asistirá a escuchar la interpretación musical. Sin embargo, en la mayoría de los casos, lo hace desde sí mismo y para un público abierto, pues desconoce las características del auditorio. Esto constituye un reto, dado que el paradigma cultural de ambos puede no ser coincidente.

El artista, en la actuación, trasmite su percepción y conceptualización de la obra, aspectos técnico-estilísticos y motivacionales, creencias, mitos, modos de proceder y otros elementos relacionados con el entorno socio-cultural. El intérprete debe además tener presente que en su ejecución hace un despliegue de sus potencialidades creativas que el público debe apreciar a partir del conocimiento general o particular que tiene del contexto de la obra, lo que flexibiliza el proceso de codificación-decodificación.

Entender el mensaje, como portador de la información, depende de la codificación y decodificación, es decir, del significado que se le otorgue a cada señal o signo, entendido como hermenéutica; da sentido a la interpretación de la realidad conocida (Zechetto, 2006, pág. 87) y hace comprensibles los códigos.

Los momentos de codificación y decodificación del mensaje constituyen un nuevo reto para docentes y estudiantes; independientemente del nivel en que se encuentre este último, los conocimientos, habilidades y experiencia del profesor pueden ser muy superiores a las del educando, con lo cual aparece una barrera comunicativa de tipo gnoseológica a eliminar para que el intercambio fluya. El docente tiene el reto de promover y motivar al estudio interdisciplinario para la aprehensión de conocimientos, y al incremento del tiempo de estudio y trabajo práctico, para alcanzar las habilidades correspondientes al nivel en que se encuentre el estudiante.

Los códigos no son rígidos, se transforman con el desarrollo del proceso comunicativo, se adaptan a las condiciones en que éste se muestra a voluntad de las personas, lo que significa que el gusto por una u otra obra puede cambiar para un mismo público, y es apreciable a partir de la respuesta conductual y la retroalimentación que está teniendo el artista.

Asimismo, es posible suponer que, aunque los sonidos con que se manifiesta la música sean reconocibles por gran parte del público que escucha la obra, la percepción de ésta (figura 3) depende, mayormente, de las distintas bases culturales, mucho más si están alejadas entre sí, tanto en distancia como en momento histórico (Marco, 2007). Por ello, la visión que debemos transmitir a los futuros instrumentistas es la consideración de elementos como: el conocimiento de la historia, el contexto en que se encontrará el público, la diferencia cultural y el para qué se asiste al concierto o se escucha la interpretación, entre otros.

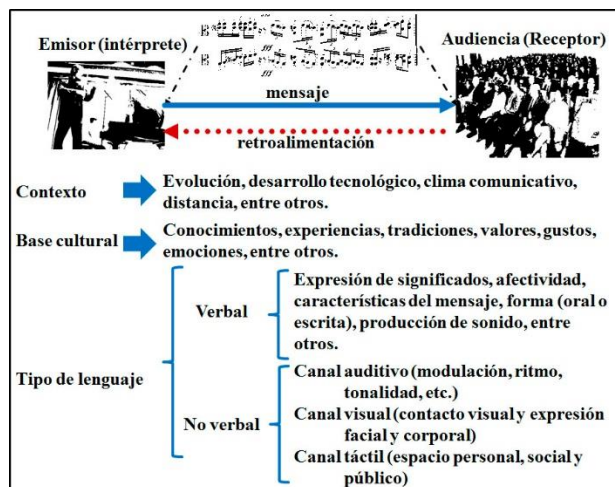


Figura 3 Aspectos que intervienen en la percepción de una obra musical

La obra de arte, como todo objeto cultural, puede ofrecer significaciones de niveles diferentes según la clave de interpretación que se le aplica; las significaciones de nivel inferior, es decir las más superficiales, resultarán parciales y mutiladas, por lo tanto erróneas, mientras no se comprendan las significaciones de nivel superior que las engloban y las transfiguran [...]

La percepción desarmada, reducida a la captación de las significaciones primarias, es una percepción mutilada. Frente a lo que se podría llamar, retomando una expresión de Nietzsche, "el dogma de la inmaculada percepción", fundamento de la representación romántica de la experiencia artística, la "comprensión" de las cualidades "expresivas" y, si podemos decir, "fisonómicas" de la obra no es más que una forma inferior y mutilada de la experiencia estética, porque, al no estar sostenida, controlada y corregida por el conocimiento del estilo, de los tipos y de los "síntomas culturales", utiliza una cifra que no es ni adecuada ni específica (Silberman et alii, 1973, págs. 49 y 50).

Durante el momento de codificación y decodificación en la enseñanza musical, además de las barreras comunicativas gnoseológicas y psicopedagógicas, puede aparecer también la de tipo cultural; su ruptura, constituye otro reto en el proceso donde una vez más se requiere apelar a lo informativo y lo afectivo para hacer factible la comunicación y lograr resultados significativos en el estudiante.

El componente del modelo de comunicación que permite que el mensaje llegue a disímiles lugares es el medio. Como portador del mensaje, en la era actual tiene la posibilidad de tocar a la puerta de nuestras casas, entidades de trabajo o acompañarnos en travesías, lo cual le impone otro reto al intérprete, ya que su música puede ser escuchada a través de un radio, un CD o DVD o de Internet, formatos que pudieran tener gran calidad sonora y son de fácil empleo, pequeños y portátiles. A su vez, los estudiantes utilizan los medios para un aprendizaje en línea (escuchando o "tomando lecciones") que se convierten en referentes, bien inadecuados o idóneos.

El impacto tecnológico perturba muchos aspectos de la música, que puede llegar incluso a cambiar conceptos y modificar, de manera sensible, el sentido de la interpretación¹². Hoy por hoy, hay intérpretes que se dedican sólo a grabar conciertos, que llegan a ser “casi perfectos” en aspectos técnicos y expresivos por la determinación de un acabado tecnológico y computarizado de excelente calidad, condición por demás descontextualizada y deshumanizada hasta cierto grado, y que lacera la propia comunicación histórica y sociocultural del individuo y sus escenarios.

A su vez, la industria del entretenimiento modifica, con sus campañas, el gusto del público, de manera que todo gire en torno a su fórmula musical, no siempre acompañada de normas estéticas, ni de armonía en la producción de nuevos sonidos, lo cual, por lo general, es puro *marketing*.

La tecnología permite al usuario guardar la música en soportes de gran calidad, sobre todo en lo cualitativo, donde la reproducción sea un reflejo del sonido original, y, a la vez, facilita la posibilidad de incorporar en la obra elementos novedosos, frente a los sonidos de los instrumentos tradicionales (Carmon, 2008), lo que garantiza un buen aprendizaje desde la red.

Es notorio en los tiempos actuales el incremento en el uso de estas herramientas de aprendizaje por parte de los estudiantes, y las disímiles contradicciones que ello implica en un ámbito tan subjetivo como es la interpretación de una partitura.

Por decir, en primera instancia están los cambios de afinaciones, cada vez más agudos referencialmente del *La 440*, hasta en algunas orquestas o grupos de cámara hasta el 443-445, o los cambios de velocidades en las indicaciones del metrónomo, de acuerdo a una época más acelerada en la vida cotidiana.

Igualmente, las sonoridades tradicionales deben encontrar un punto intermedio al generar la sonoridad acústica de los instrumentos que satisfaga el concepto estético de un “sonido bello” más cercano a los tiempos actuales, donde las personas tienen mayor contacto con la escucha de la música a través de los medios tecnológicos (aparatos reproductores de sonidos o videos sonoros) que de la asistencia a las etiquetadas salas de conciertos.

También, hay sitios dedicados a la enseñanza de la música en línea que, por lo general, armonizan textos, videos, archivos de audio y herramientas interactivas; ofrecen clases independientes, cursos completamente visuales (online) o híbridos (que combinan clases presenciales con el apoyo de Internet).

Una desventaja en la enseñanza de la música es el posible desfase entre la imagen y el sonido, un error técnico que no es apreciable en su total magnitud.

¹² Los elementos tecnológicos en las obras no constituyen una novedad -se plantea que en 1909 Luigi Russolo en su “Manifiesto Futurista” habla de la combinación de sonidos procedentes de máquinas en lugar de los instrumentos tradicionales (Aguilar, 2015)-, su impacto fue evolucionando en ascenso a partir de la época de las vanguardias artísticas con la introducción de los aparatos electrónicos para música, tales como generadores -producen el sonido-, procesadores -lo transforman-, grabadores-elemento almacenador-, y reproductores, que hoy permiten al usuario la realización de mezclas y reproducción de sonidos como una improvisación.

Existen, por ejemplo, y desde hace un tiempo, CD's con grabaciones que sirven de base para que los instrumentistas estudien sus conciertos poniendo la parte del instrumento solista sobre una pista musical pregrabada con la parte sinfónica-orquestal, una variante sin igual para resolver el problema básico de no poder contar en cada clase con una orquesta para las prácticas, incluso con un pianista repertorista que pueda acompañar la partitura de reducción al piano.

Esta ventajosa herramienta académica se vuelve contraproducente cuando el alumno sólo aprende a tocar de una misma manera, algo muy diferente a la realidad del concierto en vivo y al verdadero sentido de la interpretación artística.

Esta forma de integración de la enseñanza en la red es considerada una de las tendencias de las Ciencias de la Educación, donde se dan cita, además de la enseñanza online y la híbrida, la colaborativa, es decir, la clase presencial apoyada en la tecnología; otra tendencia derivada es el pasar de estudiantes consumidores, o sea receptores de información, a estudiantes creadores, que a partir de la información en la red obtienen un nuevo producto, ya que tienen la posibilidad de explotar el potencial tecnológico para componer, mezclar, editar, en definitiva, crear.

Entre los desafíos más significativos en el empleo de la tecnología en la enseñanza superior se sitúan la baja fluidez digital en los claustros, relativas faltas de recompensa en la enseñanza, competencias a partir de los nuevos modelos educativos, incremento de la innovación pedagógica, el amplio acceso y el mantenimiento de la educación relevante (Edición Educación Superior, 2014).

El amplio acceso y el mantenimiento de una educación relevante con el empleo de las tecnologías en la enseñanza musical son aspectos de los que el docente debe alertar al estudiante, de manera que se produzca un equilibrio consciente entre el aprendizaje mediante la asistencia a las salas de concierto y la escucha de una obra musical a través de otros medios, y se pueda comparar la calidad en la interpretación.

Son disímiles los recursos tecnológicos que se aprecian en Internet para la enseñanza de la música en sus distintos niveles. Se pueden citar algunos, como *Scratch*, un entorno visual de programación para música y multimedia, *Music Delta*, una plataforma interactiva online, *Musicpln*, grupo Facebook que reúne a profesores de música del mundo, *Experiencing Audio*, web que tiene por objetivo iniciar a los docentes en proyectos creativos, entre otros (Ruthmann, 2012).

De la misma manera, existe una variedad de aplicaciones en línea, como tutoriales y presentaciones atractivas de diferentes alcances, todo lo cual significa otro reto para los docentes de música, ya que los entornos virtuales disponen de foros para conectar a los usuarios. De este modo, el proceso de comunicación se enriquece o deprecia según la codificación y decodificación del mensaje.

Constituye una ventaja, no obstante, la posibilidad de repetir la escucha y visión de una obra con semejante velocidad, volumen, tono, timbre, matices, cambios de ritmos, movimientos corporales, y mímicas por medio de los recursos tecnológicos; la facilidad de detenerla para volver sobre un compás o una frase determinados que requieren de atención especial durante el estudio, y la eventualidad de coleccionarla para satisfacer una necesidad espiritual.

El incremento de los medios audiovisuales incorporados a la enseñanza de la música constituyó un nuevo reto a partir de la demanda del redimensionamiento armónico de los componentes didácticos para aprovechar sus potencialidades en función del cumplimiento de los objetivos del modelo pedagógico para la enseñanza del instrumento.

Otro componente del modelo del proceso de comunicación en el que debemos poner énfasis en el intercambio de experiencias con nuestros estudiantes son los ruidos, pero no referido al ruido como “*el sonido complejo que no se puede analizar sin descomponer...*” (Marco, 2007, pág. 156), sino a los elementos no sistémicos en la codificación, cuya presencia excesiva dificulta o impide la decodificación (Bateson, 1977), y que, más que ruidos, nos atreveríamos a definir como distractores del acto de la escucha.

En toda la exposición hemos venido tratando este tema sin nombrarlo; por ejemplo, se ha hablado de que el intérprete y el público deben tener cierta comunidad de intereses y códigos, que permitan la comprensión de lo que se está interpretando.

Como fuente generadora de “ruidos” se presentan el contexto y las condiciones para la interpretación: si el local empleado para ello es abierto y no tiene ningún medio de amplificación será difícil apreciar una obra musical interpretada por un ensamble camerístico, cualquiera que éste sea; asimismo, resultaría menos comunicativo, como concepto genérico, el percibir los matices de una ópera completa, por ejemplo, acompañada por una reducción al piano y no por su orquesta en su composición original, en un escenario pequeño y sin las condiciones de vestuario, ambientación y escenografía correspondientes, como suele demandar el libreto y la puesta en escena.

Otro componente importante del modelo en la estructura del proceso de comunicación ya expresado es la retroalimentación. “*La señal es un estímulo que pertenece al orden de la naturaleza y ante el cual reacciona el cuerpo animal [...] [nos abre] inmediatamente a la experiencia sensorial [...]*” (Zechetto, 2006, pág. 118).

No siempre el intérprete tiene la posibilidad de percibir una retroalimentación completa acerca de su ejecución; el desarrollo tecnológico que pone la música al alcance de todos marca una distancia entre el artista y su público. Se pierden elementos propios de la comunicación, como la capacidad de interpretar signos no verbales, tales como cadencias, exclamaciones, expresiones mímicas, gestos, movimientos del cuerpo o posturas, y demás, que pueden indicar el grado de aceptación o no, aunque esto siempre va permeado de la subjetividad de quien interpreta estos signos. No obstante, la retroalimentación constituye un elemento que habilita al intérprete para cambios en su conducta durante la ejecución de la obra, que puede diferir si es en un estudio de grabación, o en una sala de conciertos; recordemos que la imagen también entrega información al espectador, es decir, comunica.

Un elemento muy subjetivo en el proceso de retroalimentación entre el público y el artista es la prensa (digital o impresa), reconocida como portavoz del público para ejercer la crítica; ésta puede ser un termómetro indicador del grado de aceptabilidad o no de la ejecución. En la digital—más abierta y abarcadora—, a través de blogs, chat, Facebook, Twitter y otras redes sociales o servicios de interacción, se transmiten mensajes de aceptación, crítica, negación, comparación, divulgación, incluso consejos y sugerencias para el intérprete; pero al no ser una crítica especializada depende mucho del intérprete el grado de consideración que pueda llevar implícito el mensaje.

La retroalimentación también ofrece aspectos de la dimensión de la comunicación, denominada competencia sociocultural, “...capacidad de reconocer las situaciones sociales y las relaciones según los papeles desempeñados, junto con la capacidad de concebir significados y conocer los elementos distintivos de determinada cultura” (Ricci y Zani, 1983, págs. 22 y 23); ello permite al intérprete cambiar su estilo de comunicación en correspondencia con el auditorio con el que vaya a interrelacionarse.

El intérprete traduce lo que está plasmado en la partitura en lenguaje figurativo y creativo; el público reinterpreta el resultado, lo que indica el grado de subjetividad que interviene en el proceso de comunicación entre ambos y la necesidad de la retroalimentación para una mejor comprensión.

Conclusiones

La comunicación entre el artista y el público implica un intercambio en el que ambos juegan un papel activo en la trasmisión y recepción del mensaje a partir del proceso de codificación y decodificación que éste sufre y en el que los intérpretes deben poner especial atención durante su preparación, para asegurar el enlace con el auditorio.

En la música el elemento subjetivo cobra mayores dimensiones en el acto de la comunicación debido a la ponderación de la percepción de los interlocutores, dígase intérprete y público, dado el significado que le otorgan a la obra musical, para lo cual ambos deben tener una comunidad de conocimientos, códigos y gustos, de manera que puedan develar sus propiedades.

La tecnología ha tenido un impacto significativo en la enseñanza, escucha y creación de la música; su presencia ha incursionado en la generación de sonidos, reproducción, soporte, y almacenamiento, lo cual impone al docente y al artista serios retos en su práctica.

Referencias

Aguilar, N. (2 de marzo de 2015). “La tecnología en la música”. Recuperado el 5 de agosto de 2016, de *Tecnoiglesia* <http://tecnoiglesia.com/2015/04>

Bateson, G. (1977). “Información, codificación y metacomunicación”. En *Comunicación y cultura. Semántica y pragmática*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Beth, Hannon y Harry Pross. (1989). *Introducción a la Ciencia de la Comunicación*. La Habana: Pablo de la Torriente.

Carmon, J. M. (15 de junio de 2008). *El uso de la tecnología en la música*. Recuperado el 5 de agosto de 2016, <http://www.rekursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/musica-educacion-y-tic/item/237>

Davitz, J. R. (1977). “La comunicación del significado emocional”. En *Semántica y pragmática*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Edición Educación Superior. (2014). Recuperado el 5 de agosto de 2016, de NMC *Horizon Report*: <http://www.puce.edu.ec/documentos/pucevirtua1/2014-Horizon-Report.pdf>

González, Viviana *et alii* (2000). *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.

Kotler, P. (2004). "Promoción de productos: comunicación y estrategias". En C. M. Díaz, *Psicología social y vida cotidiana. Comunicación, propaganda y publicidad* (págs. 48-59). La Habana: Félix Varela.

Marco, T. (2007). *La creación musical en el siglo XXI*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.

Pérez, Julián y María Merino. (2008). "Tecnología". Recuperado el 5 de agosto de 2016, de *Definición* <http://definicion.de/tecnologia/>

Ricci, Pio E. y Bruna Zani. (1983). *La comunicación como proceso social*. México, D. F.: Grijalbo.

Rivera, Arnaldo. (2002). *Una aproximación a la comunicación, la propaganda y la promoción de la lectura. Selección de temas*. La Habana: Félix Varela.

Ruthmann, A. (28 de octubre de 2012). *En música y TIC podemos aprenderlo todo de los jóvenes*. (A. Guraldez, Entrevistador) Recuperado el 5 de agosto de 2016, de <http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/432-entrevista-a-alex-ruthmann>

Silberman, A. *et alii*. (1973). *Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Zechetto, V. (2006). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Buenos Aires: La Crujía.