



## RETOS EN LA FORMACIÓN DEL MÚSICO COMO PEDAGOGO. UNA MIRADA DESDE LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES

### Challenge's in the Formation of musician as an educator. A view from the University of the Arts

Autora: Dra. Dolores Flovia Rodríguez Cordero  
Instituto Superior de Arte de la Habana (Cuba) *Contacto:* [viperez@uqr.es](mailto:viperez@uqr.es)

Enviado: 14/05/2010

Aceptado: 25/06/2010

#### Resumen

Históricamente, la formación profesional de los músicos en Cuba ha sobresalido por su solidez en el desarrollo de las competencias profesionales y por los éxitos nacionales e internacionales de sus estudiantes y graduados. Sin embargo, de manera general se aprecia que resulta necesario que los profesores de esta manifestación artística cuenten con más herramientas psicopedagógicas especializadas que sustenten su ejercicio docente.

En este artículo se ejemplifican tres estrategias de enseñanza y aprendizaje que se encuentran en correspondencia con la naturaleza y necesidades de los profesionales de este campo artístico-pedagógico. Las tres están valoradas desde la mirada y contribución de la Pedagogía Musical como parte del plan de estudio de la Licenciatura en Música de la Universidad de las Artes.

**Palabras clave:** Pedagogía Musical. Estrategias de enseñanza y aprendizaje.

#### Abstract

Historically, the training of musicians in Cuba has excelled in strength in the development of professional skills and national and international successes of its students and graduates. However, generally shows that it is necessary that teachers of this art have more specialized psychoeducational tools that support their teaching.

This article exemplifies three teaching and learning strategies that are in correspondence with the nature and needs of professionals in the field of art-teaching. The three are valued from the perspective and contribution of Musical Education as part of the curriculum of the Bachelor of Music degree from the University of the Arts.

**Keywords:** Musical Pedagogy. Teaching and learning strategies.

## INTRODUCCIÓN

De manera creciente e intensa, la sociedad demanda cada vez más a la Educación que los futuros profesionales que se preparen en las Universidades sean más independientes y creativos, por lo que resulta un imperativo que la enseñanza superior eleve cada vez más el nivel y rigor académico de la preparación de estos especialistas. Desde este punto de vista, este reto implica dinamizar las acciones docentes de los maestros a través del empleo de estrategias de enseñanza y aprendizaje que respondan los fines antes enunciados.

El presente artículo centra su atención en las experiencias adquiridas durante el desarrollo de la disciplina Pedagogía Musical que forma parte del plan de estudio de la Licenciatura en Música de la Universidad de las Artes en Cuba y sitúa ejemplos de estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas en las clases de esta disciplina vinculadas con la preparación especializada de los músicos vinculadas con los contenidos pedagógicos.

Para poder comprender el alcance de la preparación especializada que reciben los estudiantes en nuestra Universidad, se requiere precisar que los que ingresan a la mencionada Licenciatura son graduados del nivel medio-superior de las escuelas de música de nuestro país en los diferentes perfiles especializados, lo que implica que lleguen a nuestra Universidad como profesionales del campo de la música, lo que se convierte en un reto académico para el claustro de profesores.

Vale aclarar que en Cuba, el sistema de enseñanza musical especializada cuenta con tres niveles académicos que son: elemental, medio superior y superior. Este último se cursa en la Licenciatura en Música de la Universidad de las Artes.

En el nivel elemental, los niños y niñas comienzan sus carreras denominadas largas o cortas después de pasar satisfactoriamente las pruebas de aptitud. A continuación, se expone un ejemplo que ilustra el tránsito del nivel elemental al superior. En las carreras consideradas largas, tales como piano, violín y violoncello, los niños comienzan sus estudios musicales del nivel elemental a los siete años. Tras cuatro años tienen lugar las pruebas de selección que les dan o no acceso al nivel medio-superior, con una duración de otros cuatro años más. Debido a esto, al ingresar a la Facultad de Música de la Universidad de las Artes, estos jóvenes han tenido como antecedente una sólida formación profesional.

Sin embargo, no siempre existe correspondencia entre la preparación profesional de los músicos en sus distintas especialidades y la formación psicopedagógica para llevar a cabo con calidad su desempeño como docentes en las escuelas de Música. A esta problemática se suma que, entre las aspiraciones profesionales de los instrumentistas, la posibilidad de ser profesor se encuentra en un plano distante y remoto. A la gran mayoría de los estudiantes de Música desde pequeños, se les ha condicionado psicológicamente con la única visión de que un futuro, ellos serán solistas.

“El proceso de enseñanza-aprendizaje de los instrumentistas jerarquiza las potencialidades del sujeto de manera competitiva, al alentarlos desde sus inicios, como futuro solista en desmedro de sus posibles funciones como miembro de agrupaciones de cámara o sinfónica o como profesor” (Fernández, 2008: 7)

Esta problemática se comporta de manera análoga en otros países. A propósito, el violinista argentino Pablo Saraví plantea en una entrevista, sus consideraciones al respecto: “...Creo que gran parte de la culpa de esa frustración, la tienen los maestros, que deben destinar a sus alumnos a varios roles y no sólo al de solista” (Saraví, 2005: 7).

En el ámbito profesional de las escuelas de música en nuestro país en lo que respecta a su rol como profesores, este problema se refleja a través de la contradicción entre la formación profesional que reciben los estudiantes como instrumentistas o teóricos de la música en el nivel precedente y el desempeño profesional como docentes que, en ocasiones se lleva cabo de manera intuitiva.

Esta problemática no ha sido ajena a la historia del pensamiento musical-pedagógico cubano. Acerca de la insuficiente preparación pedagógica de los músicos que ejercen la docencia, el músico-pedagogo, Gaspar Agüero Barreras (1873-1951) en 1928, alertaba a sus contemporáneos, cuando expresaba:

“Es un deber de nuestra conciencia, llamar la atención a los jóvenes músicos, dedicados al magisterio, que el maestro, digno de tal nombre, no nace por generación espontánea; él está obligado a pedir recursos a esa rama tan importante de la enseñanza que se llama Metodología. Sin ella andará siempre a tientas.

El maestro de música no debe adquirir su experiencia, como diría Claparède en su *Psychologie de l' enfant et Pedagogie*, a costa del sacrificio de una o dos generaciones de alumnos. Proceden así los ignorantes de los estudios psicológicos. Debe adquirirse esa experiencia en los estudios y con el contacto de otros maestros más doctos y veteranos en el oficio”. (Agüero, 1928: 12).

A pesar de la distancia que nos separa de la previsora afirmación, existen especialistas que sostienen que para enseñar sólo basta que el graduado posea conocimientos técnicos del instrumento musical o de los contenidos teóricos de la Música, por lo que infieren que un buen instrumentista o un buen teórico debe ser por obligación un buen profesor, lo que no es del todo cierto ya que se trata de esferas de actuación y competencia profesionales diferentes. Además, no todos los graduados poseen las cualidades que debe poseer un docente, ni tampoco la motivación para ejercer como tal.

El problema detectado determina como consecuencia que la disciplina Pedagogía Musical en el Instituto Superior de Arte deba ofrecer respuestas concretas a las necesidades de aprendizaje de los músicos desde el rol profesional del docente. Esto debe quedar reflejado en una educación y aprendizaje desarrollador que potencie estrategias de enseñanza y de aprendizaje renovadoras que promuevan **aprender a aprender y aprender a pensar por sí mismos**, mediante un estilo consciente, orientado, independiente y autorregulado.

Ello contribuye a que los estudiantes tomen conciencia acerca de cuáles son las estrategias de enseñanza que deben tener en cuenta los docentes para un mejor desempeño profesional y a la vez cómo deben proporcionar que sus discípulos, a través de su enseñanza, se apropien de las estrategias de aprendizaje. A partir del desarrollo de este tema, los estudiantes observan y conciencian desde su rol las estrategias de enseñanza que emplean

sus profesores y determinan de manera individual, cuáles son las estrategias de aprendizaje que les posibilitan obtener mejores resultados académicos.

Se requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo indisolublemente unido potencie en los estudiantes; la apropiación activa y creadora de la cultura, el desarrollo integral de los aspectos cognitivos, afectivos y valorativos de la personalidad, al promover de manera paulatina, la autonomía, la capacidad para **aprender a aprender y aprender a pensar por sí mismos**, lo que se concreta a través de estrategias que garanticen tales empeños.

Para ello se requiere que la tarea principal de los docentes en su práctica pedagógica, no sea únicamente convertirse en meros transmisores de conocimientos y habilidades. Se trata fundamentalmente, de fomentar en sus estudiantes el desarrollo, práctica y concienciación de sus procesos cognitivos y metacognitivos, a partir de clases que sean coherentes, interesantes y que promuevan tanto un aprendizaje significativo, como desarrollador a partir de contenidos desafiantes y retadores.

La enseñanza y aprendizaje musical especializado de los ejecutantes ha privilegiado más el desarrollo de las habilidades técnicas e interpretativas- que desde luego, resultan imprescindibles para este desempeño profesional- en desmedro de la concienciación de los procesos cognitivos y metacognitivos que intervienen en el estudio y ejecución musical. En cuanto a la preparación de los teóricos de la Música, se ha potenciado de manera general, más el aprendizaje reproductivo que el aprendizaje significativo, desarrollador y estratégico. Llegados a este punto del tema, entonces, ¿qué entendemos por enseñanza y aprendizaje y cuál es la relación que existe entre ambos términos? Paulo Freire en su artículo: “Educación Popular y procesos de aprendizaje” nos ofrece la respuesta a nuestro interrogante:

Enseñar comienza a no ser solo la acción ejercida por un sujeto en el sentido de transferir a otro sujeto la comprensión pasiva o la noción pasiva de un cierto objeto; sino que enseñar empieza a ser, para mí algo más complejo que exige **la presencia de sujetos que conocen los objetos enseñados...** Este es el punto de partida.

... En el acto de enseñar cuando él se liga al acto de aprender, que es el acto específico del alumno, uno descubre que enseñar y aprender forman parte del mismo proceso... **Todo acto de aprender está precedido por el acto de aprehender. No es posible aprehender el objeto, el contenido que se enseña, sino se aprehende la comprensión profunda del contenido** (Freire, P, 2008: 99)

Indudablemente, la enseñanza y el aprendizaje se encuentran estrechamente vinculadas y en la medida que la enseñanza sea transparente para el estudiante, éste podrá aplicar estrategias de aprendizaje mucho más efectivas. Sin embargo, es imprescindible que en la clase de Pedagogía Musical los estudiantes diferencien una de otra, ya que resulta habitual que en la bibliografía dedicada al tema se aborden más las estrategias de aprendizaje que las de enseñanza, justamente por la transferencia metacognitiva que se refleja entre los dos momentos esenciales de la praxis escolar.

Mientras las estrategias de enseñanza son acciones secuenciadas controladas por el profesor con objetivos delimitados para incidir en la calidad del aprendizaje de sus estudiantes, las de aprendizaje son controladas por el estudiante, dependen de su elección,

motivos y orientación y pueden ser cognitivas, que son las que se basan en los procesos cognitivos básicos como la memoria, el pensamiento y la imaginación, así como en los procesos de comprender y fijar la información; metacognitivas, las que propician la autorregulación y auxiliares o de apoyo, las que brindan recursos que estimulan a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje.

Pero, ¿cuáles son las características específicas que deben poseer las estrategias de enseñanza y aprendizaje musical? Ésta ha sido una interrogante permanente de todos los músicos-pedagogos cubanos y de otras latitudes, dada la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje musical en los diferentes niveles académicos.

La respuesta a la interrogante anteriormente enunciada se considera como un principio o punto de partida para el referido proceso y fue expresada en 1935 por uno de los más significativos músicos-pedagogos cubanos, César Pérez Sentenat, cuando consideraba que:

La enseñanza musical y artística requiere un plan muy dúctil y muy libre (...) La enseñanza musical verdadera, no puede limitarse al conocimiento de los signos gráficos de la Música, la técnica material de los instrumentos, la armonía, el contrapunto y la fuga. Por encima de todas esas enseñanzas hay una que no está en ningún tratado, que no tiene ni nombre ni forma, ésta es: **el espíritu de la música**. (Pérez, 1935: 10).

Este criterio del Maestro Sentenat se corresponde con el del psicólogo norteamericano, Carl Seashore (1866-1949), considerado como una figura pionera de la Psicología de la Música entendía por el espíritu musical, la capacidad sensorial (de sensaciones auditivas) la imaginación creativa, la memoria musical, la sensibilidad musical y la capacidad para ejecutar obras musicales.

Se trata entonces de aprehender el espíritu de la música, a través de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que lleven a cabo los docentes y estudiantes. Para ilustrar estas estrategias se han seleccionado tres situaciones docentes correspondientes a tres clases: Pedagogía Musical, Piano y Armonía, que reflejan justamente este propósito y que serán abordadas en la fundamentación del problema conceptual metodológico.

El carácter científico de este tema está dado en la propia lógica interna de su contenido y por el grado de actualización, así como en su concreción con referencia a uno de los temas cruciales del proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas de Música, relacionado con las estrategias que emplean el profesor y los estudiantes para lograr una didáctica desarrolladora.

Habitualmente en las clases de la disciplina Pedagogía Musical entre el profesor y los estudiantes de manera conjunta se construyen los saberes y habilidades a partir de la transferencia metacognitiva entre la enseñanza y el aprendizaje, a la vez se jerarquiza que los discípulos adquieran un mayor conocimiento acerca de las estrategias cognitivas, metacognitivas y auxiliares para su aprendizaje.

Se requiere que en las clases de Pedagogía Musical sobre este tema se defina el concepto de estrategia y su explicación de manera análoga en el campo artístico, para luego situar el rol de este contenido en el campo artístico-pedagógico, a través de la aplicación de la técnica participativa "lluvia de ideas" y la construcción conjunta profesor-estudiantes de la significación del concepto en diferentes ámbitos.

La interpretación de una obra musical implica para los músicos la toma de decisiones estratégicas, lo que requiere por un lado que el intérprete se apropie de las ideas y emociones que transmitió el compositor en su época, bajo un estilo determinado y por otro, comunique en diversos espacios y circunstancias sus propias ideas y emociones sobre la obra musical. También los compositores, musicólogos e intérpretes han llevado a la práctica estrategias relacionadas con la creación e investigación musical.

## **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE TRES SITUACIONES DOCENTES**

### **Clase de Pedagogía Musical**

En una clase práctica de la asignatura se indicó a los estudiantes, la técnica participativa denominada “proyecto de visión futura” que promueve el desarrollo de la imaginación creadora, a partir de la producción de ideas nuevas desde el rol profesional del docente (Cirigliano, Gustavo y A. Villaverde, 1997). Como parte del tema del programa Pedagogía de la Vivencia, la Expresión y la Creatividad se impartió la clase sobre el contenido “Configuración del mundo interno sonoro del intérprete y sus vínculos con la Pedagogía Musical”.

Para la preparación de esta clase se orientó como apoyo, la lectura y análisis del artículo: “Sin aventura no hay descarga” (Conversación con Chucho Valdés) de la musicóloga, Nerys González Bello, publicado por la revista Clave, año 9, número 3, 2007.

Objetivos:

- Definir el concepto mundo interno sonoro, así como los factores que inciden en su conformación.
- Determinar los vínculos existentes entre el mundo interno sonoro de los intérpretes y su relación con la Pedagogía Musical.

### **Guía para la clase práctica No. 1.**

1. Exposición a cargo de los estudiantes (de modo individual o en dúos) acerca de la entrevista realizada a un músico con referencia de los factores que incidieron o inciden en la conformación de su mundo interno sonoro.
2. Elabora un proyecto en el que caracterices: ¿cómo debería ser a tu juicio, el mundo interno sonoro de un futuro intérprete, tomando en cuenta todos los factores que pudieran incidir en su enriquecimiento espiritual y artístico, con el fin de lograr una acertada formación musical y proyección ante el público?  
¿Cuál es la contribución del profesor al enriquecimiento de ese mundo sonoro interno?

Para el desarrollo de la clase práctica en el siguiente encuentro se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Encuadre:

- a. Dividir el grupo en equipos (hasta tres estudiantes)
  - b. Nombrar a un coordinador general que tome notas de las propuestas de cada equipo.
2. Trabajo en equipos.
    - a. Revisar el proyecto previamente elaborado.
    - b. Elaborar un proyecto único del grupo.
  3. Integración del grupo en sesión plenaria y exposición de cada uno de los proyectos.
  4. Conclusiones.

El proyecto de visión futura permitió que los estudiantes destacaran los factores que inciden en la conformación del mundo interno sonoro del intérprete desde el punto de vista musical. A la vez, reconocieron el papel del profesor en esta conformación a través del equilibrio que debe proporcionar entre lo que el estudiante trae del mundo exterior (vivencias, influencia del medio y la educación recibida con anterioridad) con la que va asimilando a través de la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje renovadoras y creativas.

En las conclusiones, la profesora dio a conocer a los estudiantes dos ideas esenciales relacionadas con el mundo interno sonoro. La primera se refiere a uno de los consejos que el Maestro Joaquín Nin-Castellanos le diera a su discípulo César Pérez Sentenat durante sus clases de Piano recibidas en París y que éste rememorara en su artículo "El maestro Nin visto por un discípulo". La segunda es una de las consideraciones del compositor y pedagogo Roberto Valera incluidas en "El papel del piano en la transformación del hombre en músico" (2002). Estas ideas fueron:

No te empeñes en tocar solamente el piano. Aprende, antes que nada, a servirte del piano para hacer hablar a la Música por medio de él. Busca y escúchate. Cuando empieces a sentir la emoción estética en y por ti mismo, comenzarás a estar apto para hacérsela sentir a los demás. Porque entonces, sólo entonces, empezarás a amar el arte. Mal puede hacer sentir el amor quien no comienza por amar primero ((Pérez Sentenat 1950: s/p)

### Clase de Piano

A través de esta clase se corrobora lo expresado por los Maestros Nin-Castellanos y Neuhaus, por parte de la experimentada profesora Mercedes Estévez Trinchería, quien refiere el siguiente testimonio acerca de las estrategias de enseñanza que utiliza en sus clases de Piano con sus estudiantes del nivel superior:

"Trato de que mis clases sean **reflexivas** y **mi interés primordial es adentrarme en el mundo del estudiante para descubrir cómo desarrollar sus capacidades técnicas y creativas**. Parto de la imagen artística de la obra. Me sitúo en el momento histórico-social y lo que nos transmite el compositor desde el propio título de su obra.

Le solicito al estudiante, tocar la obra como si estuviese conversando con el instrumento, tratando de pensar en lo que quisiera transmitirle al oyente y le insisto en que piense qué va a demostrar en cada una de las partes.

La técnica no es importante en sí misma, pero sí en la manera de obtener un resultado valioso, busco la manera de resolver las principales dificultades técnicas que tiene cada estudiante, trato de que puedan hallar diferentes colores y timbres.

Voy desarrollando un proyecto (**estrategia**) en el que incluyo también el análisis armónico, formal, por lo que llegamos a una relación muy íntima, muy dialéctica”.

En resumen, parto de la imagen artística, de ahí a la técnica y nuevamente solicito al estudiante que revise la imagen artística inicial, pero que ya en esta ocasión, ha sido elaborada. (Entrevista de la autora a la Maestra Mercedes Estévez, 2009)

El contenido de esta entrevista refleja cómo la profesora desarrolla el pensamiento reflexivo de sus estudiantes a partir de la transferencia metacognitiva, cuando se adentra en el mundo del estudiante y lo guía a través del análisis de la imagen artística de la obra, utilizando la técnica como fin para obtener un resultado valioso.

La profesora contribuye al desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje de sus estudiantes y al perfeccionamiento de su preparación profesional como intérpretes, desde lo artístico y lo pedagógico, cuando les solicita “tocar la obra como si estuviese **conversando** con el instrumento, tratando de pensar en lo que quisiera transmitirle al oyente y le insisto en qué piense qué va a demostrar en cada una de las partes”.

A la vez, en su estrategia de enseñanza incluye el análisis armónico de la obra junto a todos los demás aspectos. En resumen, parte de la imagen artística inicial-la técnica y el análisis y, por último, promueve que el estudiante revise nuevamente la imagen artística, pero ya elaborada. En este ejemplo se evidencia claramente la relación entre las estrategias de enseñanza de la profesora y las de aprendizaje que aplicarán sus estudiantes, una vez que éstos se encuentren a solas con las obras musicales que deberán estudiar.

### Clase de Armonía

La referencia a las experiencias docentes del Maestro Roberto Valera aparecen contenida en la entrevista que su hija, la pianista y profesora, Adriana Valera le realizara bajo el título “El quehacer docente es un acto de generosidad”, publicada por la revista Educación número 111, enero- abril, Ciudad de La Habana, 2004.

A continuación se transcriben algunos fragmentos de ese artículo, en el que el Maestro Valera, al igual que la profesora Mercedes Estévez desde el desarrollo del espíritu de la Música, llevan a cabo, la verdadera enseñanza musical, tal y como afirmara el Maestro Sentenat:

**Todo el trabajo se desarrollaba (...) sonando todo lo que se escribía**, haciendo que en cada clase, todos los alumnos, por turno, trabajaran en la pizarra pautada (...) **Opino que la Armonía siempre tiene que sonar**; jamás puede ser un trabajo mudo de enlace de acordes; jamás debe enseñarse como una especie de ajedrez que no suena (...) Colocaba el piano siempre frente a la pizarra, y continuamente se estaba tocando el ejercicio que se estaba realizando en forma colectiva (...) Para mí lo más importante no era que solamente realizara el ejercicio, y ver el resultado; **yo quería conocer el proceso de pensamiento que estaba siguiendo el alumno** (...) El profesor debe destacar cualquier éxito y hacérselo notar al alumno para que vaya ganando confianza. Debe reforzar continuamente la autoestima del alumno. **El**

**artista necesita como nadie creer en sí mismo (...)** En el aula, que se escuchen los trabajos de los otros que se estimulen unos a otros (...) En la clase siempre debe haber un ambiente amable, cordial (...) **El alumno músico disfruta si continuamente se hace música.** Si la clase se convierte en una matemática muda, el alumno naturalmente no puede disfrutarla (...) **En el músico tiene que haber un equilibrio entre lo irracional e intuitivo y lo profundamente razonado, muy pensado y altamente especulativo. Cerebro y corazón; corazón y cerebro. Sentimiento y pensamiento; pensamiento y sentimiento. Ese equilibrio, esa pareja siempre tiene que estar presente en todo acto musical.**

En esta clase, el profesor parte de la motivación intrínseca de los estudiantes por la Música y por el deseo de producirla en una asignatura que es bastante compleja por los conocimientos y habilidades que implica. La ausencia de este vínculo puede provocar, la desmotivación de los estudiantes.

El profesor explica la estrategia que lleva a cabo, es decir, demuestra las tácticas que redundan en su conformación: la disposición especial del piano, el ejercicio que se tocaba sistemáticamente y la necesidad que tenía de **conocer el proceso de pensamiento del alumno**; en otras palabras, se refiere al conocimiento del estudiante al darle solución al ejercicio, es decir, cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento dado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema”, lo que coincide con lo afirmado por los autores Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas (1999) en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*.

Al estimular la autoconciencia y la autorrealización de sus estudiantes, el profesor crea las condiciones requeridas para que el aprendizaje y las estrategias que se empleen de manera independiente sean mucho más efectivos y verdaderos, a partir de ese equilibrio imprescindible que refiere el maestro al final de la entrevista, entre razonamiento e intuición, cerebro y corazón, y viceversa.

Una vez que se han expuesto y analizado estos tres modelos de situaciones docentes para el análisis de sus respectivas estrategias de enseñanza, se procederá a desarrollar el seminario-taller, en que los estudiantes a partir de los resultados de las prácticas de observación realizadas a los profesores de su especialidad, analicen cuáles han sido las estrategias de enseñanza desarrollados por éstos. Igualmente, realizarán ellos mismos propuestas de este tipo de estrategias, por lo que le es imprescindible tener en consideración los objetivos, contenidos y métodos a emplear situándose en el rol del profesor.

En cuanto a las estrategias de aprendizaje íntimamente relacionadas con las de enseñanza, el profesor deberá destacar cómo éstas las realizan los estudiantes con el objetivo de apoyar y mejorar su aprendizaje de manera secuenciada. Estas estrategias dependen de la elección de los estudiantes, de los procedimientos y conocimientos asimilados, así como de la orientación recibida por parte de sus profesores. Este aprendizaje estratégico y autorregulado condiciona la práctica eficaz para alcanzar la práctica de la ejecución musical y el desempeño teórico del estudiante.

Deberá significarse que un aprendizaje desarrollador y estratégico requiere de la implantación de los tres tipos de estrategia: cognitivas, metacognitivas y auxiliares, que deberán ser claramente definidas.

Resulta esencial que cada clase teórica sea concebida con un seminario taller, como en el caso de las estrategias de enseñanza, o un taller, como en las estrategias de aprendizaje, en la que los estudiantes diseñen diversas propuestas de estrategias de enseñanza y aprendizaje. Para ello deberán en primera instancia observar clases de su perfil, dialogar con sus maestros de especialidad y elaborar sus propuestas.

La necesidad de potenciar entre los estudiantes un aprendizaje desarrollador que propicie el autoconocimiento y la independencia se ajusta a las particularidades del nivel superior, lo que indudablemente proporcionará la elevación de la calidad de la preparación académico profesional de los estudiantes. Este proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior debe responder a una concepción educacional que garantice un aprendizaje desarrollador de los estudiantes sobre las bases de una “apropiación activa de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación” (Castellanos, 2002: 15)

Para ello deben cumplirse principios que garanticen la creación de situaciones de enseñanza-aprendizaje desarrolladoras que respondan a la promoción de una construcción activa y personal del conocimiento, a la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, el respeto a la individualidad, sus intereses y necesidades, desde la flexibilidad, diversidad de objetivos, contenidos, métodos, estrategias y situaciones educativas, al posibilitar aprender a través de actividades desafiantes que despierten motivaciones intrínsecas, que coloquen a los estudiantes ante situaciones nuevas, desconocidas que favorezcan el aprendizaje desarrollador con el empleo de métodos problemáticos, de trabajo independiente y trabajo por proyectos, lo que permitirá la exploración, el descubrimiento y la transformación cualitativa de su realidad (Castellanos Simons, 2002 y Ginoris Quesada, s/a). Ello se adecua perfectamente a las características de la enseñanza-aprendizaje musical individualizada en lo concerniente a su naturaleza flexible, que se adapta al sujeto (De la Torre, 1997) por lo que las estrategias de enseñanza previstas por los profesores deberán promover la reflexión del estudiante a la vez proporcionar un aprendizaje estratégico que pueda aplicar a su práctica artístico-pedagógica ante diversas circunstancias y contextos de manera independiente.

La enseñanza debe organizarse según la naturaleza, características y condiciones del aprendizaje, para que de este modo se haga transparente y los estudiantes puedan penetrar en la esencia de las estrategias de enseñanza de sus maestros. Ello significa que, en las estrategias de enseñanza, las acciones secuenciadas las realiza el maestro con el objetivo consciente de que el alumno aprenda de la manera más eficaz.

Por otra parte, debe precisarse a los estudiantes que las estrategias de enseñanza reflejan el pensamiento del docente que resulta observable a través de tres categorías planificación (pensamientos preactivos y post-activos), sus pensamientos y decisiones interactivas, así como sus teorías y creencias (Clark y Peterson, 1997) y que responden a objetivos planificados. Se trata entonces de que los profesores promuevan la interrogación y la exploración de los saberes construidos conjuntamente con sus discípulos así como que las estrategias de enseñanza y aprendizaje diseñadas, permitan que los futuros profesores, o los

que se encuentran en ejercicio actualmente, puedan en un futuro observar, reflexionar, pensar y tomar decisiones propias, tomando en cuenta que su aprendizaje es un proceso vivido y verdaderamente aprehendido.

Avalan estas concepciones pedagógicas sobre el aprendizaje el estudio científico que históricamente ha sido llevado a cabo fundamentalmente por la Psicología y que se ha concretado a partir de diversas corrientes psicológicas cuyo legado ha sido aportado a la Didáctica.

El desconocimiento de los mecanismos psicológicos que intervienen en la educación musical, hacía que ésta quedase limitada a un mero adiestramiento, a un enseñar sin tener en cuenta al alumno en su dimensión total como persona (...) sino que se reducía a la trasmisión de una técnica instrumental o vocal que se basaba en unos procedimientos orientados eminentemente hacia una automatización. (Lacárcel, 1995: 52)

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienen su soporte psicológico de origen en el cognoscitivismo. La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada con mayor énfasis por la Psicología Cognitiva entre las décadas del sesenta hasta los ochenta del pasado siglo contribuyó de manera significativa a forjar el marco conceptual de esta escuela de pensamiento psicológico. Las teorías psicológicas del aprendizaje, la Psicología del Desarrollo y en particular, la Psicología de la Música, sustentadas en diversas bases filosóficas y epistemológicas, han servido de apoyo a la Didáctica Musical y a las Metodologías especiales de los diferentes perfiles musicales.

Desde esta mirada, resulta necesario destacar que estas teorías han tenido sus derivaciones didácticas para la Educación Musical especializada, aunque no es el propósito de esta clase metodológica instructiva abordar el contenido de cada una de estas teorías psicológicas. Sólo basta mencionar la corriente de la Gestalt, la teoría genética-cognitiva de Piaget, el procesamiento de la información y el aprendizaje significativo de David Ausubel, los modos representacionales de Jerome Bruner y el aprendizaje por descubrimiento, así como las propuestas de estrategia de aprendizaje para desarrollar el autoaprendizaje de los estudiantes, de aprender a aprender, fomentar la producción de ideas originales y prácticas para solucionar situaciones problemáticas. El enfoque histórico-cultural de Vigostky y sus seguidores y el constructivismo cobran una gran significación para la enseñanza y aprendizaje musical especializado y para la conformación de las estrategias tanto para las clases individuales como grupales de Música y de todas las disciplinas. Por otra parte, constituyen una base importante para la enseñanza y aprendizaje musical, la Psicología de la Música, íntimamente vinculada a la Psicología del Desarrollo y a otras ciencias desde un enfoque multidisciplinario.

Sirven de base al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Música, entre otros estudios investigativos, lo planteado por Edgar Willems en Las Bases Psicológicas de la Educación Musical (1956) y El Valor humano de la Educación Musical (1981), el psicólogo y músico inglés David Hargreaves en Música y Desarrollo Psicológico, (1986), los estudios de la especialista Josefa Lacárcel, como su Psicología de la música y educación musical (1995), así como los trabajos de la especialista francesa Arlette Zenatti y en especial su artículo "Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la Psicología del siglo XX" (1991)

que aborda las etapas de la Psicología Musical, a través de las personalidades y obras que más han incidido en el referido proceso.

El primero de los especialistas que ha sido considerado como pionero en los estudios de la Psicología vinculada a la Música fue el psicólogo norteamericano, Carl Seashore (1866-1949) quien trató de dotar de bases científicas a la Educación Musical sobre la base de un estudio inicial acerca de las sensaciones y percepciones que producía esta manifestación artística en los seres humanos y que fuera reconocido por sus test musicales- iniciados en 1919- dedicados a comprobar la musicalidad de los niños con una influencia conductista. Introdujo en sus test discriminaciones auditivas de altura, duraciones, intensidades y ejercicios rítmicos con el interés de comprobar la capacidad de discriminación auditiva de los futuros músicos.

Veinte años después de la aplicación de los test psicométricos, Seashore publicó su libro *Psychology of Music* (1938) en el que demostró un cambio de concepción influenciado por las teorías psicológicas de la Gestalt y el conductismo. En el primer capítulo refería su postura influenciada por la primera de las escuelas de pensamiento psicológico, cuando resaltaba que el espíritu musical no se compone de partes disociadas, sino que forma parte de una personalidad de conjunto.

En los últimos años, temas tan complejos como las investigaciones neurológicas y fisiológicas sobre las bases biológicas de la percepción musical o los estudios cognitivos de la Música se incrementan cada vez más y no deben ser ajenos a la Psicología del aprendizaje, del Desarrollo y a la Pedagogía Musical en lo que atañe a la concepción de estrategias de enseñanza y aprendizaje de la Música.

En correspondencia con todo lo planteado en este artículo, podemos arribar a la conclusión de que el tema seleccionado posee una gran importancia para la formación del músico como pedagogo a partir de una clara orientación profesional que promueve el desarrollo de un pensamiento reflexivo de los estudiantes situados desde el rol profesional del docente acerca de cuáles son las más estrategias de enseñanza y aprendizaje más efectivas. La referencia a las situaciones docentes de la clase individual y grupal así como a la asignatura Pedagogía Musical refleja una concepción integradora profesional en la que se destacan las estrategias como secuencias de acciones que responden a una planificación con objetivos bien determinados, para enseñar a los estudiantes a aprender a aprender y a aprender a pensar por sí mismos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agüero Barreras, Gaspar (2004) La enseñanza de la Música. *Pro-Arte Musical*, 12/1.
- Alsina, Pep (2006) Aproximación a las estrategias de aprendizaje. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 36
- Aramberri, M. José (2005) Evaluación del comportamiento estratégico en el estudio de una obra musical. *Eufonía*, 34.
- Bermúdez Morris, Raquel y Lorenzo M. Pérez (2004) *Aprendizaje Formativo y Crecimiento Personal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos S. et al. (2002) *Aprender y Enseñar en la Escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Pueblo y Educación.

Camilloni, A. y Davini, M. C. (1998) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

Cirigliano, G. y Villaverde, A. (1997) *Dinámica de grupos y Educación. Fundamentos y técnicas*. Buenos Aires: Lumen Hvmánitas.

Clark, C. y Peterson, P. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En De Merlín Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*, Madrid: Paidós.

De la Torre, S. (1997). Estrategias de enseñanza y aprendizajes creativos. En Mitjans Martínez, A. *Pensar y Crear*, La Habana: Academia.

Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G (1999). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mc Graw-Hill.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hojas de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Semanat, F. (2009). *La comunicación grupal en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la flauta en el nivel medio-superior*. Tesis en opción al grado de Máster en Arte, mención Música, Instituto Superior de Arte, Ciudad de La Habana, 2009. [s. p.]

Freire, P. (2008). Educación Popular y procesos de aprendizaje. En *¿Que es la Educación Popular?* La Habana: Caminos.

Gimeno Sacristán, J y A. I. Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Ginoris Quesada, O. et al. (2006). *Didáctica General*. Material Básico, Maestría en Educación, La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.

González Bello, N. (2007). Sin aventura no hay descarga. *Clave*, 9/3.

Guzmán, J. C. y Hernández, G. (1993). *Implicaciones educativas de seis teorías psicológicas*. México: División de Estudios Profesionales.

Hargreaves, D. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Grao.

Hilgard, E. (1961). *Teorías del aprendizaje*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.

Lacárcel Moreno, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Visor.

Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y Aprendizaje*, 50. Pp. 3-25

Monereo, C. (1997). Las estrategias en el aprendizaje musical. *Eufonía*, 7.

Ontoria, A, Gómez et al. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar*. Madrid: Nancea.

Penna, M. (2008). *Música(s) e seu Ensino*, Porto Alegre: Editora Sulina.

Peramo, H. (2008). *El campo artístico pedagógico*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias sobre Arte. Instituto Superior de Arte, La Habana [s. p.].

Rebollar Sánchez, M. (2004) Contribuciones de algunas escuelas de pensamiento psicológico a un enfoque dialéctico del proceso educativo. En *Una estrategia educativa centrada en el aprendizaje grupal* [s. p.]

Rodríguez Cordero, D. y Barceló, N. (2009). Pensamiento musical-pedagógico en Cuba. Desde finales del siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX. La Habana: Adagio- Cúpulas.

Saraví, P. (2005). El violín y la orquesta. *Páginas Musicales*.

Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

Tascón, Clara I. (1997). *Una modalidad pedagógica para enseñar a los niños la Grafía Musical. Implicaciones del Gesto*. Santiago de Cali.

Valera, Adriana (2004) El quehacer docente es un acto de generosidad. *Educación*, 111, enero- abril.

Zaragozá, J. (2006). Principios musicales y estrategias metacognitivas en el aula. *Eufonía*, 36.