



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**Especialización en pedagogía**

**Modalidad Distancia**

**Facultad Educación**

La construcción del saber sobre la enseñanza en los profesionales en música que ejercen la docencia

**Autora:**

Daniela Alejandra Guerrero Neira

**Código:**

2016281113

**Bogotá D.C, Colombia**

**Octubre, 2017**



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL**

**Especialización en pedagogía**

**Modalidad Distancia**

**Facultad Educación**

La construcción del saber sobre la enseñanza en los profesionales en música que ejercen la docencia

Trabajo de grado para optar por el título de especialista en pedagogía

**Presentado por:**

Daniela Alejandra Guerrero Neira

**Código:**

2016281113

**Tutor:**

Carlos Enrique Cogollo Romero

**Bogotá D.C, Colombia**

**Octubre, 2017**

## **Resumen**

A partir de mi experiencia personal y profesional, desde mi posición como artista formadora, ha surgido en mí el interés por comprender cómo se construye el saber sobre la enseñanza en los profesionales en música que no son licenciados. Para ello abordaré cuatro categorías principales: ¿qué es la enseñanza?, ¿cómo se construye el saber sobre la enseñanza?, el panorama general de la formación profesional en música; y la didáctica en la formación musical. Categorías que me permitirán aproximarme, desde diferentes autores, modelos y conceptos; a cómo se realiza la construcción del saber sobre la enseñanza en los profesionales en artes que enseñan.

## **Palabras claves**

Enseñanza, Conocimiento didáctico del contenido, formación profesional en música, didáctica en la formación musical, métodos de enseñanza en la música, construcción del saber sobre la enseñanza.

## **Abstract**

From my personal, professional experience and from my position as a training artist, I have developed an interest in understanding how knowledge about teaching is built in music professionals who are not licensed. To this end, I will address four main categories: what is teaching? How is knowledge about teaching constructed? The general panorama of professional training in music; and the didactic in musical training. Categories that will allow me to approach, from different authors, models and concepts; to how the construction of knowledge about teaching is done in the professionals in the arts they teach.

## **Key Words**

Teaching, didactic knowledge of content, professional training in music, musical training, models of teaching in music, methods of teaching in music, construction of knowledge about teaching.

|  |   |  |
|--|---|--|
| <br>UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL<br><small>República de Colombia</small> | <i>FORMATO</i>                              |  |
|  | <i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</i> |  |
| <b>Código: FOR020GIB</b>   | <b>Versión: 01</b>                          |  |
| <b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>   | <b>Página 4 de 52</b>                       |  |

| <b>1. Información General</b> |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Tipo de documento</b>      | Trabajo de grado Especialización   |
| <b>Acceso al documento</b>    | Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central  |
| <b>Título del documento</b>   | La construcción del saber sobre la enseñanza en los profesionales en música que ejercen la docencia  |
| <b>Autor(es)</b>              | Guerrero Neira Daniela Alejandra   |
| <b>Director</b>               | Carlos Enrique Cogollo Romero  |
| <b>Publicación</b>            | Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2017. 52 p.   |
| <b>Unidad Patrocinante</b>    | Universidad Pedagógica Nacional  |
| <b>Palabras Claves</b>        | ENSEÑANZA, CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO, FORMACIÓN PROFESIONAL EN MÚSICA, DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN MUSICAL, MÉTODOS DE ENSEÑANZA EN LA MÚSICA, CONSTRUCCIÓN DEL SABER SOBRE LA ENSEÑANZA. |

| <b>2. Descripción</b>   |
|---|
| <p>La presente propuesta de investigación propone, mediante la revisión bibliográfica y documental, un estudio descriptivo; sobre cómo se desarrolla la construcción del conocimiento sobre la enseñanza que realizan los profesionales en música que no son licenciados o pedagogos. Utilizando fuentes escritas especializadas que son cercanas a cada una de las categorías de estudio presentadas, tales como la enseñanza, la construcción del saber sobre la enseñanza, la formación profesional en música; y la didáctica en la formación musical. Presentando en cada categoría sus elementos constituyentes y su desarrollo histórico. Todo ello con el fin de articular una reflexión situada entre mi propia práctica y las construcciones teórico-conceptuales de este campo de</p> |

conocimiento.

### 3. Fuentes

Las fuentes utilizadas para la realización de la presente revisión bibliográfica, fueron extraídas de internet, de textos académicos como revistas digitales, artículos científicos, reseñas y libros; todos ellos de distintas instituciones educativas y organismos, que permitieron la conceptualización y análisis de las categorías presentadas. Entre ellas están:

Álvarez C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>.

Blanco, J. (1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/1464/>.

Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 16, pp.113-124.

Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.

Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? .Colombia Médica, vol. 32, núm. 4, pp. 197-204. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>

Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9749>.

Díaz, M. & Ibarretxe G.(2008).Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/175/17513106/>.

Domingo, A. (2011). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.

Fernández, J & Elortegui, N (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/56871/93433>.

García, J. J (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59627>.

Garriz A, Daza-Rosales S, & y Lorenzo M. (2015) Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana. Recuperado de:

- [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187893X2015000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187893X2015000100011&script=sci_arttext) .
- Gert, J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes* *Cuerpo, saberes y subjetividad*. 119 - 128.
- Iglesias, M. (2011). Prácticas modernas reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México .
- Izaguirre, R., Rivera, R. & Mustelier S. (2010). La revisión bibliográfica como paso lógico y método de la investigación científica. Recuperado de: <https://serviciospublicos.files.wordpress.com/2010/04/revis.pdf>
- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751>.
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci_arttext) .
- Larenas, B. (2005). Didáctica de las artes visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Experiencia aplicada en un primer año medio de la comuna de concepción. *Revista Ingeniería Industrial - Año 4, N°1*. pp73 - 87.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9725>.
- Marin, R. ( 1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9797110055A/5979>.
- Mateiro, T. (2004). El debate sobre el practicum y su relación en la relación del profesorado de música. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8519>
- Mateiro, T. ( 2010). Músicos, pedagogos y arteeducadores. Con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, N°2. pp 30 - 40.
- Medina A. & Salvador F. (2009) Didáctica General. Pearson Educación. Madrid. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36554238/coleccion-didactica->

didacticageneral.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511042098&Signature=115EIqYBTuDqJPtWkZcfTau%2B7Ko%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDidactica\_General.pdf

R. Romero, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Recuperado de:

[http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf).

Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/html/874/87420931020/>.

Saldarriaga, A. & Romero, L. (2008). La formación de un licenciado en artes no sólo depende de conocer la didáctica del saber que enseña, sino el ¿para qué enseña?, ¿cómo se enseña? Y ¿por qué se enseña?. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* Vol. 2 No. 1 enero - junio de 2008. pp. 63 - 69.

Sánchez, A. (2013). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recuperado de:

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S102494352003000600018&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352003000600018&lng=es&nrm=iso).

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Recuperado de:

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56790202.pdf>.

Sobriño, D. (2011). Didáctica de la historia del arte con TIC. Algunas propuestas para secundaria y bachillerato. En Actas del Congreso Internacional “Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía”. Grupo IDHAX Mazarelos. Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1056-1067.

Touriñan, J. (2011) Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo:

educación “por” las artes y educación “para” un arte. Recuperado de:

[http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%C3%ADculo\\_3\\_Claves%20para%20a%20proximarse%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%C3%ADculo_3_Claves%20para%20a%20proximarse%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf)

Touriñan, J. & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la

música y educación «para» la música. Recuperado de:

[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La\\_musica\\_como\\_ambito\\_de\\_educacion\\_Educa.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La_musica_como_ambito_de_educacion_Educa.pdf).

Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. Revista Médica La Paz, 15(1), 63-69.

Recuperado de:

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172689582009000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172689582009000100010&lng=es&tlng=es).

Villalba, S. (1999). La profesionalización en las artes: proximidad al mito. Recuperado de:

<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9999110083A/5948>

#### 4. Contenidos

El presente trabajo se organiza de la siguiente forma:

**Introducción:** En este espacio se presenta la justificación de la revisión propuesta, la metodología del trabajo, el proceso de la búsqueda bibliográfica, los criterios de selección; finalizando con la presentación de las categorías de estudio propuestas.

**¿Qué es la enseñanza?:** El apartado presenta la conceptualización frente a la perspectiva de enseñanza que abordará el trabajo, soportándola mediante diferentes autores y citas de sus trabajos.

**¿Cómo se construye el saber sobre la enseñanza?:** desde diversos conceptos pertinentes a la construcción del saber, como el conocimiento didáctico del contenido, se presentan los elementos que considero vitales en la construcción del saber sobre la enseñanza en el profesor.

**Panorama general de la formación profesional en música:** en este apartado se presenta un paneo general sobre los elementos característicos en la formación profesional en música, ejemplificándolos mediante modelos y paradigmas de enseñanza de la música y algunas artes.

**La didáctica en la formación musical:** partiremos del concepto de didáctica presentado para desglosar y ejemplificar la historicidad de la didáctica en la música.

**Métodos o modelos activos de la educación musical:** Presento los métodos y modelos didácticos más relevantes de la educación musical, en su mayoría vigentes.

**La construcción del saber sobre la enseñanza en el profesional en artes, desde una perspectiva personal:** el apartado presenta una reflexión personal en donde se una reflexión situada entre mi propia práctica y las construcciones teórico-conceptuales abordadas a lo largo del documento.



**Conclusiones:** deducciones finales acerca del estudio realizado.

**Referencias bibliográficas:** presentación de las respectivas citaciones de los documentos analizados.

### 5. Metodología

La metodología implementada es de carácter cualitativo y descriptivo, debido a que desde la revisión bibliográfica -principalmente de fuentes primarias- se propone el estudio de las categorías pertinentes a la construcción del saber pedagógico en el profesional en música, desde la conceptualización, análisis y su evolución; así como su articulación con el tema central. Las categorías presentadas permitirán el desarrollo de un análisis que permita evidenciar los elementos presentes en la construcción del saber sobre la enseñanza, el cómo se configura y cómo interviene en el profesional de música y su quehacer. Finalizando con una reflexión desde mi experiencia profesional que culmina con la consideración de algunas conclusiones sobre la construcción del saber enseñar en el profesional en música; cómo incide el conocimiento de la materia en la construcción del saber enseñar; el objeto de estudio de la música; y finalmente mi aporte en la construcción de este saber.

### 6. Conclusiones

El presente trabajo en primera instancia permitió identificar los elementos que constituyen la enseñanza, la construcción del conocimiento sobre la enseñanza en el profesor, la formación profesional en música; e indagar sobre propuestas didácticas relacionadas con la música. Reconociendo a su vez problemáticas de fondo, como la falta material teórico que estudie y sustente la construcción del saber pedagógico en la música, puesto que en general los estudios se han concentrado en diversas asignaturas ajenas a las artes, no desarrollándose entonces metodologías o modelos didácticos completos que abarquen la enseñanza de la música en todas sus dimensiones.

Así mismo también se logró identificar el rol de la educación musical a lo largo de la historia, y cómo esta ha estado directamente relacionada con su contexto social e histórico, transformándose en la medida que este ha cambiado. Comprendiendo que de manera radical los modelos europeos han permeado la educación musical en Colombia en cuanto a los modelos de enseñanza, estando

plenamente vigentes varios de ellos en los contextos educativos actuales.  
Finalmente se lograron identificar elementos primarios que construyen el saber sobre la enseñanza en los profesionales en música, quienes tienen como recurso principal la experiencia, la intuición y el interés por mejorar su práctica.

|                       |                                  |
|-----------------------|----------------------------------|
| <b>Elaborado por:</b> | Daniela Alejandra Guerrero Neira |
| <b>Revisado por:</b>  | Carlos Enrique Cogollo Romero    |

|  |    |    |      |
|--|----|----|------|
| <b>Fecha de elaboración del<br/>Resumen:</b> | 27 | 11 | 2017 |
|--|----|----|------|

## Tabla de contenido

|   |    |
|---|----|
| 1. Introducción .....   | 12 |
| 2. ¿Qué es la enseñanza? .....  | 15 |
| 3. ¿Cómo se construye el saber sobre la enseñanza? .....  | 21 |
| 4. Panorama general de la formación profesional en música y artes .....   | 25 |
| 5. La didáctica en la formación artística, y en la formación musical .....  | 30 |
| 5.1 Métodos o modelos activos de la educación musical .....   | 37 |
| 6. La construcción del saber sobre la enseñanza en el profesional en música, desde una perspectiva personal ..... | 43 |
| 7. Conclusiones.....  | 48 |
| 8. Referencias bibliográficas .....   | 50 |

# **La construcción del saber sobre la enseñanza en los profesionales en música que ejercen la docencia**

## **1. Introducción**

Esta propuesta investigativa de revisión bibliográfica, pretende indagar sobre cómo se desarrolla la construcción del saber sobre la enseñanza, en los profesionales en música que ejercen la docencia, especialmente aquellos que no cuentan con una preparación profesional previa en el tema.

Situación que no es ajena a diferentes áreas del conocimiento, puesto que en un contexto como el nuestro la docencia no es cuestión exclusiva de los licenciados, pedagogos o normalistas, pues la oferta laboral es incluyente en este aspecto.

Sin ninguna pretensión de comparar o realizar juicios de valor, se presenta en este artículo una reflexión situada entre mi propia práctica y las construcciones teórico – conceptuales de este campo de conocimiento. Todo ello con el fin de desarrollar un documento que proporcione a los profesionales en música que ejercen la docencia, un acercamiento a una experiencia de construcción de saber sobre la enseñanza. En este mismo sentido, el documento permite aproximarse -desde la revisión documental- a las categorías centrales para la comprensión de este campo de conocimiento, como: la enseñanza, el Conocimiento didáctico del contenido, la didáctica y la formación musical.

Este trabajo se desglosará a partir de la revisión bibliográfica, entendida como “ un tipo de artículo científico que sin ser original recopila la información más relevante de un tema específico. Su finalidad es examinar la bibliografía publicada y situarla en cierta perspectiva” (Vera, 2009: 63). La cual opera según Izaguirre, Rivera y Mustelier (2010) desde:

- Las actividades de localización, búsqueda, identificación, selección, análisis crítico y descripción de la información existente sobre un problema de investigación.
- La construcción del informe escrito o resumen en que se exponen los resultados de la revisión bibliográfica efectuada (...) Como parte del proceso de investigación científica, toda revisión bibliográfica implica más que un paso lógico, un método científico en el cual se aplican

procedimientos para localizar, procesar y reconstruir información relevante para un tema en tres sentidos: de acuerdo a su fuente, al proceso de análisis implicado y al resultado esperado. (p.3)

Sobre su fundamentación epistemológica Izaguirre, Rivera y Mustelier (2010) también mencionan:

Se ha señalado que las tres cuestiones iniciales que todo investigador debe esclarecer en la ejecución de una revisión bibliográfica son: La precisión de la fuente y su papel, la caracterización del proceso de análisis que ejecuta con la documentación y la construcción de los resultados de la revisión, en forma de aparato crítico. Estos tres componentes funcionan como operadores epistemológicos de la revisión bibliográfica ... (p.3 y 4)

Entendido esto, la revisión bibliográfica presentada esta situada como una revisión descriptiva que según Vera (2009):

“proporciona al lector una puesta al día sobre conceptos útiles en áreas en constante evolución. Este tipo de revisión tiene una gran utilidad en la enseñanza, y también interesará a muchas personas de campos conexos, porque leer buenas revisiones es la mejor forma de estar al día en nuestras esferas generales de interés”. (p.64)

Revisión que fue desarrollada a partir de la realización de matrices de tematización de cada fuente bibliográfica (realizadas de forma previa a la redacción de la revisión), que permitieron exponer y desglosar las categorías propuestas de manera descriptiva, para su comprensión. Las fuentes utilizadas fueron primarias, cada una de ellas tomadas de internet, de textos académicos como revistas digitales, reseñas y libros. Fuentes seleccionadas según la pertinencia y relevancia de su contenido, con relación a las categorías planteadas y su campo de conocimiento (la enseñanza, la didáctica y la formación musical). La mayoría de autores seleccionados son referentes bibliográficos y académicos con amplia trayectoria en el área de la enseñanza, la construcción del conocimiento en el profesor y la educación musical (debido a que la educación musical deviene de la educación artística, algunas referencias de esta última). Como por ejemplo Bolívar Antonio, catedrático de didáctica y organización escolar en la Universidad de Granada; L. Shulman, referente importante en el campo de la enseñanza y

el CDC; Jorquera María, catedrática de la Universidad de Sevilla, quien cuenta con un doctorado en educación( Didáctica de la expresión musical y plástica); entre muchos otros autores que son referentes académicos destacados por su investigación en las diversas categorías propuestas.

A continuación en la siguiente tabla encontrará algunos de los referentes consultados (los más destacados) con relación a los campos de conocimiento que representan:

**Tabla 1.**

*Referentes utilizados*

*(Fuentes más relevantes utilizadas para la realización de esta revisión bibliográfica )*

| <u>Campo del Conocimiento</u> | <u>Referentes</u>  |
|-------------------------------|--|
| La enseñanza                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bolívar A.</li> <li>• Domingo, A.</li> <li>• Fernandez, J. &amp; Elortegui, N.</li> <li>• Gert, J.</li> <li>• Shulman, L.</li> <li>• Schön, D.</li> </ul>                         |
| La didáctica                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Checa, R.</li> <li>• Díaz, M. &amp; Ibarretze, G.</li> <li>• Jorquera, M.</li> <li>• Lucato, M.</li> <li>• Medina A. &amp; Salvador F..</li> </ul>                                |
| La formación musical          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marín, R.</li> <li>• Mateiro, T.</li> <li>• Saldarriaga, A. &amp; Romero. L.</li> <li>• Samper, A.</li> <li>• Touriñan, J. &amp; Longueria, M.</li> <li>• Villalba, S.</li> </ul> |

Tabla desarrollada para presentar las fuentes destacadas utilizadas para la realización de este trabajo, y su relación con los diferentes campos del conocimiento a los cuales nos aproximamos.

Si bien sabemos que las categorías y objetos de estudios planteados cuentan con una gran extensión, podríamos decir que la bibliografía revisada es pertinente y suficiente para acercarnos a los propósitos expuestos, teniendo en cuenta que el eje de estudio de esta revisión es la educación musical, con algunos ejemplos y aproximaciones en la educación artística en otras áreas (Artes visuales y plásticas).

El documento está construido en ocho apartados: 1) *la introducción*; 2) *¿qué es la enseñanza?*, apartado en el cuál definiremos una postura y perspectiva frente a el concepto de la enseñanza sustentándonos en diferentes autores; 3) *¿cómo se construye el saber sobre la enseñanza?*, abordando de forma descriptiva diversos procesos y elementos que hacen parte de la construcción del saber sobre la enseñanza, así como conceptos recopilados que ejemplifican el proceso y la construcción de este saber; 4) *panorama general de la formación profesional en música*, espacio que nos permitirá realizar un paneo de cómo se desarrolla la formación profesional en música identificando elementos constituyentes en la misma; 5) *la didáctica en la formación musical*, es un apartado que permitirá abordar elementos característicos de la enseñanza musical así como modelos y métodos implementados en la misma; 6) *la construcción del saber sobre la enseñanza en el profesional en música, desde una perspectiva personal*, espacio que presenta una reflexión personal sobre cómo se construye el saber sobre la enseñanza en un profesional en música, a través de mi experiencia profesional y académica; 7) *conclusiones*, parte final del trabajo en dónde posterior a el análisis de las categorías presentadas y la ruta de trabajo propuesta indentificaré las reflexiones de cierre; 8) *referencias bibliográficas*, apartado que relaciona cada fuente primaria utilizada como recurso para el desarrollo de este trabajo.

## **2. ¿Qué es la enseñanza?**

Desde una perspectiva más amplia a la instrumental, espero presentar el concepto de enseñanza, entendido desde el acto reflexivo. Según esto, la acción de enseñar siempre irá más allá de la transmisión de la información o de las ideas, pues en ella intervendrán diferentes procesos de orden complejo y reflexivo, en el maestro, con el objeto de abrir la posibilidad al aprendizaje, desde unos propósitos preestablecidos. Entendiendo esto, si bien la enseñanza se constituye en la transmisión y comunicación de información (Sánchez, 2003) y contenidos para la construcción del aprendizaje, es un acto de carácter y orden reflexivo que ha de estar dotado de razonamientos y objetos que lo sustenten a la vez que lo dirijan hacia la construcción de un proceso de aprendizaje y de transformación para quien lo recibe y lo transmite, entendiéndose por ende que la enseñanza y el aprendizaje son procesos separados, que tienen responsabilidad en diferentes actores y diferentes fines. La enseñanza podríamos decir entonces que es un conjunto de acciones y procesos complejos que intervienen a

través de su actor principal, el maestro, hacia y para su estudiante o estudiantes. La descripción del proceso de enseñanza inicia entonces, a partir de un “acto de razón, continúa con un proceso de razonamiento, culmina con la acción de impartir, sonsacar, hacer participar, o seducir, y luego es objeto de mayores reflexiones hasta que el proceso puede reiniciarse” (Shulman L. 2005). El acto de razón puede ser entendido entonces como el motivo y/o el objeto de la enseñanza, para pasar posteriormente a el cómo lograrlo y a través de qué; siguiendo luego con la acción de transmisión y comunicación.

La enseñanza tiene como objeto el aprendizaje, pero un aprendizaje con unos fines y propósitos previamente reflexionados, pues “toda intervención docente es una respuesta al problema básico de cómo abordar adecuadamente la enseñanza” (García, 1995). Afirmando a partir de ello que existe una problemática primordial para el maestro sobre cómo abordar la enseñanza de una forma efectiva; y segundo, que ella contiene un carácter intencional en donde existen diferentes niveles de reflexión que buscan como primer objeto favorecer la construcción de los aprendizajes. Sin embargo, para que esto último suceda, García (1995) considera que la enseñanza debe constar de unas ciertas características que la definan, como el propiciar la construcción de aprendizajes; la creación de canales de comunicación para la transmisión y flujo de la información; y que las dos primeras características estén dirigidas a alcanzar los aprendizajes que se esperan producir. No obstante, teniendo en cuenta la complejidad del proceso de enseñanza, se podría entender que cada profesor construye un camino para desarrollarla y abordarla desde diferentes herramientas, concepciones y conocimientos, métodos y formas. Como ejemplo de ello podríamos señalar la información y actividades que se utilizan dentro determinado proceso de enseñanza, de lo cual menciona García (1995):

(...) en toda actividad de enseñanza se maneja cierta información, procedente de unas determinadas fuentes, mediante unos procedimientos concretos (asociados generalmente a unos medios didácticos) y en relación con unas metas explícitas e implícitas.(p.7)

Implicando esto que la enseñanza se configura desde elementos como los propósitos (implícitos y explícitos) y los medios didácticos a los cuales recurre el profesor en su práctica. Desarrollándose entonces la enseñanza, como un proceso de construcción continua que se nutre tanto del ejercicio teórico como práctico; sin embargo primando el segundo, puesto que el fundamento teórico ha demostrado no ser suficiente a la hora de abordar la totalidad procesos y dificultades que surgen en



los escenarios de acción, ya que no alcanza a contemplar las diferencias, particularidades y los diferentes contextos, añadiendo la influencia en los procesos de enseñanza, por parte de las instituciones educativas, sus directrices y currículos<sup>1</sup>.

Según Álvarez (2012) el profesor tiene ciertas cualidades:

1. El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y 2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta, incidiendo en la relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cualidades que nos permiten inferir que la enseñanza es un proceso condicionado al maestro en primera instancia. Sobre ello Romero (2002) dice lo siguiente:

El docente, entonces, mantiene un diálogo interactivo con lo que pasa en el aula, con los saberes y los haceres, siendo el verdadero protagonista y constructor del cambio. Esto define al docente investigador que, desde la reflexión meta cognitiva, coordina teoría con praxis, evidencias y supuestos. (p.2)

Evidentemente, una concepción que identifica a el maestro como protagonista de la enseñanza, responsable de verificar, observar, reflexionar y transformar sus prácticas; y como sujeto del cuál es indispensable su interés y motivación para crear transformaciones en los procesos de enseñanza y en las prácticas educativas. A pesar de ello, el maestro en la actualidad debe afrontar diversas problemáticas a parte de las mencionadas previamente. Problemas que aplican directamente al campo de la enseñanza, como lo ha sido el hecho del cambio de perspectiva y foco de la educación hacia los procesos de aprendizaje, así como la concepción de la enseñanza desde el control (Biesta, 2016). Esta última, llegando a tal punto de desdibujar el rol del maestro y desarrollar aspectos anti educativos “que, inspirado en la creación de un “orden” social abstracto, niega el hecho de que el niño o estudiante no es solo el objeto de las acciones del maestro sino un sujeto en su propio derecho” (Biesta, 2016: 2).

---

<sup>1</sup> Mediante el artículo “La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Álvarez Carmen, 2012), se identificaron afirmaciones sobre una brecha entre la teoría educativa versus la práctica, especialmente en secundaria, que en la mayoría de los casos evidencia no compaginarse la una con la otra.

Ya entonces en el caso del problema de la centralización de la educación para el aprendizaje, encontramos que se desconoce que en cierta medida el aprendizaje es responsabilidad de quien aprende, de su grado de interés y que es un proceso propio que nadie puede hacer por otro; además que este enfoque se direcciona a que los estudiantes aprendan pero no enfatiza en qué, los propósitos de los aprendizajes, ni de quién devienen estos aprendizajes. Otro inconveniente que se identifica desde el discurso del aprendizaje como foco, es que como el centro de su atención está en que el estudiante construya el aprendizaje sin importar de qué tipo sean los juicios que realiza el maestro sobre la conveniencia de los medios y motivos educativos, la enseñanza queda relegada a la instrucción de favorecer aprendizajes que necesariamente no tienen un sentido y objeto claro<sup>2</sup>. Como ejemplo de las diferencias entre el “aprender” y el ser “enseñado”, en el primer caso, el maestro es utilizado como una fuente de aprendizaje en donde tenemos el control del proceso de aprendizaje; mientras que en la segunda no hay control sobre lo que se aprende, pues la lección que se aprende entra en el campo de experiencia como si fuese un golpe que viene de afuera y tiene que incorporarse y hacerse lugar con los conocimientos y en lo ya aprendido.

Si bien ya logramos dar un vistazo un poco a lo qué es la enseñanza, el maestro, el aprendizaje y algunas problemáticas; quisiera ahondar ahora sobre la enseñanza como práctica reflexiva, especialmente desde los postulados de Schön (1998). Quien considera “que buena parte de la profesionalidad del docente y de su éxito depende de su habilidad para manejar la complejidad y resolver problemas prácticos del aula escolar. Y la habilidad requerida es la integración inteligente y creadora del conocimiento y de la técnica” (Rogets Angels, Domingo). Así mismo, Schön comprende la reflexión como un conocimiento que orienta la acción. Desde este lugar Schön caracteriza tres fases del pensamiento práctico que sucede en el profesor, el conocimiento en la acción; la reflexión en y durante la acción; y la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Cada fase tiene diferentes características y elementos constitutivos de los cuales nombraré solo los primordiales. En el caso del conocimiento en la acción, este se constituye del saber teórico y el saber simultáneo que surge en la acción (en el docente) al enfrentarse a situaciones no previstas en la

---

<sup>2</sup> Cabe citar: “el lenguaje del aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque, como se mencionó, el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien” (Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. Biesta, 2016:4).

práctica; en la segunda fase, la reflexión en y durante la acción, tiene como característica principal ser un conocimiento de segundo orden, también definido como un proceso metacognitivo, siendo entonces la reflexión sobre la acción que va más allá de sólo sortear las situaciones complejas del aula sino que también las reflexiona; y finalmente como tercera fase, la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, el cual es el proceso que constituye el aprendizaje en el maestro (Schön, 1998), pues es el análisis posterior a la acción que realiza el profesor sobre la misma. Sin embargo, Domingo (2011) dice:

(...) hay que apuntar que estos tres componentes del pensamiento práctico no deben ser entendidos como elementos independientes entre sí, sino que, bien al contrario, se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional. (p.5)

La enseñanza desde un carácter reflexivo, contiene unos aspectos críticos a parte del pensamiento y conocimiento en la acción, aspectos “como la materia que se enseña, el contexto de la sala de clases, las características físicas y psicológicas de los alumnos, o el logro de objetivos que no se evalúan fácilmente por medio de tests estandarizados” (Shulman, 2005: 7) características que son ignoradas en muchos casos, debido a que las investigaciones del contexto de enseñanza ineludiblemente deben presentar generalidades y simplificaciones. De lo cual menciona Shulman (2005):

(...) la investigación procura identificar aquellas formas generales del comportamiento docente que se correlacionan con los resultados obtenidos por los alumnos en tests estandarizados, ya se trate de estudios descriptivos o experimentales. Los investigadores que realizan este trabajo se dan cuenta de que deben efectuar simplificaciones sustanciales, pero consideran que éstas resultan ineludibles en la realización de estudios científicos.(p.7)

Sumando a ello que en muchos casos, dada la naturaleza de la enseñanza con respecto a otras profesiones, los conocimientos potencialmente codificables que devienen de la práctica no se han podido desarrollar desde un sistema de notación o de memoria que permita el análisis, tanto de los aspectos críticos mencionados anteriormente así como las mejores creaciones de quienes se dedican a la docencia; ya que por lo general los profesores no materializan sus conocimientos como lo menciona Shulman (2005):

Sin ese sistema de notación y memoria, es difícil pasar a las siguientes etapas de análisis, interpretación y codificación de principios de práctica. A partir de nuestras investigaciones con los profesores en todos los niveles de experiencia hemos concluido que los conocimientos potencialmente codificables, que pueden recogerse gracias a la sabiduría adquirida con la práctica, son muy amplios. Los profesores simplemente poseen un extenso bagaje de conocimientos que nunca han intentado siquiera sistematizar. (p.15)

Teniendo en cuenta estas últimas características presentadas, cabe mencionar que a parte de estos aspectos el profesor debe contar con un pensamiento crítico que le permita tener la comprensión sobre lo que enseña, cómo lo enseña y cómo eso que enseña interviene con otras ideas al interior de la misma materia y de otras. El pensamiento crítico en el profesor interviene de forma directa con el concepto de la *acción y razonamiento pedagógico* (Shulman, 2005), concepto que se da desde una perspectiva de la enseñanza desde el intercambio de ideas, en donde el profesor capta, sondea y comprende una idea, para después moldearla para que pueda ser comprensible para los estudiantes. Planteando entonces una interacción activa por parte del docente con las ideas, en la espera de que esta se reproduzca en los estudiantes; proponiendo a su vez la comprensión y el aprendizaje como aspectos que suceden desde una participación enérgica en dirección a la acción.

El Razonamiento y la acción pedagógicos se componen de actividades de “comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión” (Shulman, 2005:18). *La comprensión*, desde esta postura, se direcciona tanto al entendimiento crítico del profesor sobre las ideas que han de enseñarse y sus objetivos, así como el tener la capacidad de enseñar estas ideas de diferentes maneras; en el caso del concepto de *transformación*, se entiende que las ideas que comprende el profesor deben ser transformadas para que puedan enseñarse, así entonces, para que se de este proceso, los profesores deberían realizar cinco acciones primordiales (Shulman, 1987): 1) Preparar el material e interpretarlo de manera crítica; 2) Representar las nuevas ideas; 3) Realizar una selección didáctica para compartirlas; 4) Adaptar la selección didáctica a las características del grupo de estudiantes a quién se va a enseñar; 5) Adecuar las adaptaciones realizadas a las características individuales de cada estudiante.

La siguiente actividad que comprende el razonamiento pedagógico es la *enseñanza* ( en esta parte desde una perspectiva más procesual), entendida como el desempeño que se observa de los actos para la misma, abarcando asuntos como la organización, el manejo de la clase, las presentaciones de las clases, la revisión y asignación de tareas y trabajos y la interacción con los estudiantes entre otras cosas; en el caso de la *evaluación*, se trata de “el control inmediato de la comprensión y de interpretaciones erróneas, técnica que un profesor debe usar cuando enseña de manera interactiva, además del sistema más formal de examen y evaluación que los profesores aplican para proporcionar retroinformación y calificar” (Shulman, 2005: 24) siempre y cuando estos procesos devengan de las actividades mencionadas previamente, así como de la comprensión del material utilizado, las asignaturas con las que interviene y los procesos de aprendizaje (conocimiento didáctico de las materias); y finalmente, se presenta la actividad de *reflexión*, como elemento constituyente del razonamiento y acción pedagógicos, sucediendo en el análisis que realiza el profesor sobre los procesos que han tenido lugar como el de enseñanza y aprendizaje, los logros y el cómo sucedieron. Cuando todos estos aspectos ocurren, surge como resultado algo denominado *Nueva comprensión*<sup>3</sup>, para comenzar de nuevo como un proceso cíclico el razonamiento y acción pedagógica en y para la enseñanza.

### 3. ¿Cómo se construye el saber sobre la enseñanza?

Tras las indagaciones y lecturas realizadas es preciso mencionar, como primera medida, que el saber sobre la enseñanza se construye a través de la práctica del docente, los procesos de reflexión y análisis constante que realiza antes, durante y después de la práctica, sobre ella y otros conocimientos. En palabras de Pérez Gómez (1999)<sup>4</sup>:

(...)el conocimiento profesional del docente emerge en y desde la práctica y se legitima en proyectos de experimentación reflexiva y democrática en el propio proceso de construcción y reconstrucción de la práctica educativa. (p.190)

---

<sup>3</sup> Sobre ello menciona Shulman: Es así como llegamos al nuevo comienzo, a esperar que mediante actos de enseñanza que son “razonados” y “razonables” el profesor logre adquirir una nueva comprensión, tanto de los objetivos como de las materias que deben enseñarse, lo mismo que de los alumnos y de los propios procesos didácticos (Shulman, 1987: 25).

<sup>4</sup> Cita que realiza Mateiro Teresa (2004: 17) en su artículo “El debate sobre el practicum y su relación en la relación del profesorado de música”.

Partiendo de allí se espera entonces, que en esta categoría podamos ahondar en los elementos que construyen el saber sobre la enseñanza en los profesores, principalmente desde los diversos conocimientos que intervienen en la práctica del docente.

Previamente logramos aproximarnos a cómo el profesor construye su saber, desde el Razonamiento y acción pedagógicos de Shulman (2005) recogiendo de ello su proceso de construcción y sus elementos constituyentes. Entendiendo que también existe una base fundamental en la construcción del saber sobre la enseñanza desde el conocimiento de la materia, también denominado CM y el conocimiento didáctico del contenido, entendido como CDC; y un conocimiento base que los abarcaría a ambos. Conocimiento descrito y citado por Bolívar (2005) de la siguiente manera:

El conocimiento base en la enseñanza es el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación dada” (Wilson, Shulman y Rickert, 1987: 107) <sup>5</sup> (p.5)

Un conocimiento entendido como un conjunto de aspectos que permiten al profesor ser experto, enseñar de una manera efectiva y entender qué debe comprender y cuáles categorías de conocimiento le son competentes y pertinentes. El conocimiento base, con el CM y el CDC, se encuentra entre los componentes que acreditan el profesionalismo de los profesores (Shulman, 1986 y 1987), entendiéndolos desde una perspectiva de conjunto, como elementos que no se desligan, y que si bien no necesariamente suceden en un orden específico o se desarrollan de forma plena en todos los casos, como se propone, si deben ser posibles de lograr y comprender por el profesor.

Como el saber sobre la enseñanza también se construye a partir del conocimiento sobre el contenido que posee el profesor, tomaremos como referencia el modelo del *Razonamiento y acción pedagógicos* (Shulman, 1987) desde las comprensiones de Bolívar (2005). Con el fin de observar las categorías propuestas para analizar la enseñanza de los profesores, desde la perspectiva del proceso y los tipos de conocimiento que se ven comprometidos:

---

<sup>5</sup> Cita textual: Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Bolívar Antonio. 2005.

## Tabla 2.

### *Conocimiento del contenido*

*(Perspectiva desde el análisis de la enseñanza de los profesores)*

|  |   |
|--|---|
| <u>Componente procesual:</u><br><br>Fases o ciclos en el razonamiento o acción didáctica (Bolívar, 2005: 6). | <u>Lógico o sustantivo:</u><br><br>Siete categorías de conocimiento requeridas para la enseñanza (Bolívar, 2005: 6)<br>Conocimiento de la materia<br>Conocimiento pedagógico general<br>Conocimiento curricular<br>Conocimiento de los estudiantes<br>Conocimientos de los contextos educativos.<br>Conocimiento sobre los fines y valores educativos.<br>Conocimiento didáctico del contenido (CDC). |
|--|---|

Tabla desarrollada como síntesis de los componentes del conocimiento del contenido, a partir del modelo de Razonamiento y acción pedagógicos (Shulman, 1987) que propone Bolívar (2005).

A este modelo es necesario adicionar el conocimiento del contenido, compuesto por el conocimiento de la materia, el pedagógico general, y el de la materia específica en la cual el profesor se desempeña; además de un CDC que le permita al profesor presentar los diversos contenidos, a los distintos grupos de estudiantes, de forma general y específica.

En el caso del conocimiento de la materia y el contenido, otros de los conocimientos constitutivos del saber sobre la enseñanza en el profesor, Stodolsky (1991) menciona:

El contenido influye tanto en el diseño como en la práctica de las actividades escolares.(...) Este libro demuestra que aquello que se enseña determina profundamente la actividad docente<sup>6</sup>, siendo entonces no menor la importancia del contenido y la materia en la enseñanza pues didácticamente resultarían distintas actividades y tipos de enseñanza. (p.13)

Entendiendo de esto, que el conocimiento de la materia y el contenido, son elementos que configuran el CDC del profesor desde sus aspectos pedagógicos, didácticos y metodológicos; además del diseño de las actividades escolares. Podría decirse por lo tanto, que el CDC es uno de los elementos más

---

<sup>6</sup> Cita del libro: "La importancia del contenido en la enseñanza: Actividades en las clases de matemáticas y ciencias sociales" Stodolsky, 1991.

relevantes en el conocimiento base del profesor, pues se compone de los tópicos que regularmente se enseñan en un área, de formas útiles de representación de ideas, analogías, ilustraciones, ejemplos y explicaciones para representar el CM y hacerlo comprensible. Todo ello mediante sus elementos constitutivos como el conocimiento de la comprensión de los estudiantes, el conocimiento de los contenidos curriculares y medios de enseñanza con relación a los contenidos y estudiantes; las estrategias didácticas y procesos instructivos; y el conocimiento de los propósitos o fines de la enseñanza de la materia (Grossman, 1989; Marks, 1990).

Deduciendo de ello, parafraseando a Bolívar (2005: 6) que el CDC es “una especie de amalgama de contenido y didáctica” que espera evidenciar cómo los profesores comprenden la materia y la transforman didácticamente en algo “enseñable”, siendo clave en este, el proceso de pasar del CM al CDC. Pudiéndose entender el CDC también como una colección de construcciones didácticas que se pueden examinar según los tópicos que lo configuran, que se dan como resultado del saber práctico del profesor. Como Shulman (1987) menciona:

La capacidad de un profesor para transformar su conocimiento del contenido en formas que sean didácticamente poderosas y aun así adaptadas a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes. (p.15)

El CDC es entonces un aspecto clave en la construcción sobre el saber enseñar, pues se debe tener presente que el saber o conocimiento de referencia o académico es distinto al saber que se enseña, pues el primero se objetiva o descontextualiza, para luego presentarse el segundo desde la recontextualización en conocimiento escolar, dándose un “proceso complejo de transformaciones adaptativas por el cual el conocimiento erudito se constituye en conocimiento u objeto a enseñar; y éste en objeto de enseñanza (o conocimiento enseñado)” (Bolívar, 2005: 19). No se puede excluir también el papel que cumple el CDC en aspectos del desarrollo personal, social y profesional en el profesor), pues al ser contemplados estos, se puede lograr una formación, equilibrada sólida y duradera (Bell & Gilbert, 1994).

---

<sup>7</sup> Postulados con referencia expresa a Chevallard (1991).



Finalmente se debe entender que cada profesor desarrolla su CDC de manera única y personal, configurándose en velocidades diferentes y con características propias; así se configure desde una determinada disciplina.

#### **4. Panorama general de la formación profesional en música y en artes**

Para darnos una breve idea de cómo se ha desarrollado y se desarrolla el panorama de la formación profesional en música, presentaré un paneo general sobre las concepciones y elementos presentes en la educación profesional en artes ( pues la primera hace parte de la segunda), con el fin de acercarnos a mi objeto de reflexión para este artículo. A la vez espero presentar de manera general ejemplos de cómo la misma se ha transformado desde diferentes aspectos.

Teniendo en cuenta que la formación profesional en música deviene de la formación profesional en artes, es preciso entonces comenzar con esta última, la cual en Latinoamérica se ha conformado a través de los modelos de educación artística de Europa y Norteamérica, teniendo entonces como referencia los modelos pedagógicos y metodológicos de estas escuelas. Como ejemplo de ello podríamos mencionar a Marín (1997), quien de ello menciona:

Sin embargo, sostengo, que todo ese complejo y diversificado panorama puede ser comprendido y explicado, principalmente desde un punto de vista histórico; es decir, lo que actualmente se está enseñando en educación artística y cómo se está enseñando viene determinado por los contenidos y métodos de enseñanza que se han mostrado más fructíferos y eficaces en el pasado. (p.56)

Marín (1999), relaciona cuatro modelos de enseñanza e investigación para las artes visuales -los cuáles profundizaremos al abordar el siguiente apartado-, paradigmas que cabe mencionar para tener una primera comprensión de la configuración de la formación profesional en música (y también en artes, en algunos casos). Marín (1997) menciona como primero, el modelo del *taller del artista*, basado en la observación como aprendiz o ayudante de un artista o profesional destacado con el fin de observar, repetir y practicar lo aprendido a partir de ese acompañamiento; el segundo modelo que

propone es la *Academia de Bellas Artes*, creada a partir de los escritos y legados de importantes artistas y teóricos del renacimiento (Como Alberti, Leonardo da Vinci y Vasari, entre otros), principalmente italianos, con el fin de ser un centro de reunión para los mejores profesionales, y centro de formación para las futuras generaciones; como tercer modelo aparecen *La Bauhaus*, apareciendo con el reconocimiento de las artes visuales como artes propias, trabajando a partir de la abstracción y de los conceptos de punto, línea, plano, textura y color; finalizando con el modelo del *sistema del genio* (desarrollo creativo personal), representado por los artistas románticos desde el considerar la libertad y la originalidad como criterio artístico primario.

Frente a estos modelos presentados Marín (1997: 70) concluye:

Todos y cada uno de estos cuatro modelos o paradigmas de formación artística siguen vigentes en la actualidad, porque cada uno de ellos es el sistema más útil y experimentado a la hora de conseguir un objetivo concreto. (p.70)

Si bien estos modelos se aplican para la enseñanza de las artes visuales y Bellas artes, varios de ellos son válidos aún, teniendo en cuenta que lo que concluye Marín sucede en 1997. Y digo que pueden ser válidos en contextos vigentes de enseñanza tales como el de la música y de la danza, dado que se mantiene vivo y sólido el modelo de la academia. Entendiendo entonces, como mencionaba en un inicio, la fuerte influencia de los modelos europeos clásicos de enseñanza para la emergencia de la formación musical profesional.

Ya en un sentido más general, como referencia de las visiones globales que son válidas en el contexto común de formación artística y de licenciados en las artes, Saldarriaga y Romero (2008) dicen:

Olaya (1996), "la enseñanza del arte a nivel global se instala desde tres posturas": la primera que asume lo artístico desde la enseñanza de un oficio, en la cual las técnicas artísticas se poseionan como fines en sí, bajo los productos que obtienen de carácter externo y como concepción del arte como objeto del saber; la segunda que también tiene en cuenta el hacer artístico pero desde los supuestos teóricos, sintácticos y metafóricos de construcción de sentidos, bajo los aportes de las estéticas expandidas, la historia del arte, las teorías comunicativas, la antropología cultural, en búsqueda de la sensibilización a los contextos

multiculturales y al medio ambiente; la tercera se instala en el uso de la tecnología y de sus programas como un medio que articula la información con la indagación estética.” (p.66)

Lo anterior nos permite identificar y relacionar, en dónde se ubica la enseñanza artística en determinados contextos y/o instituciones, en un primer momento. A la vez de observar como las nuevas tecnologías y las TIC se han ido incluyendo en los campos de la formación artística y han transformado las expresiones artísticas.

En el caso de la formación profesional en música, Touriñan y Longueira (2010:153) reconocen lo siguiente:

(...)es posible distinguir tres ámbitos de formación claramente diferenciados en la educación musical, a pesar de que a lo largo de la Historia hayan podido llegar a confundirse o subsumirse unos en otros, tomando la parte por el todo: la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical y la música como parte de la formación general. (p.153)

Campos que podrían aplicarse de cierta manera a los ámbitos generales de formación profesional en otras artes. A partir de Longueira y Touriñán, también es posible reconocer que la formación en artes tiene diferentes apuestas, dirigidas al desarrollo profesional del estudiante hacia distintas rutas de acción, ya sea desde la perspectiva como artista, que se forma para la producción y creación de productos artísticos (música, escultura, grabado, diseño, pintura, etc); como licenciado en artes, quien se desempeña en la enseñanza de las artes o un arte en específico; y finalmente desde el arte como parte de la formación general. De esto último Touriñán (1995) menciona:

(...) podemos afirmar que la educación artística con la LOE, queda integrada en el sistema general de formación, de manera clara y distinguible de la que corresponde a las enseñanzas artísticas de carácter profesional (artículo 45 de la LOE). Por consiguiente, en la nueva ley, la formación artística es un ámbito de intervención pedagógica que puede ser abordado desde la formación general del individuo y como ámbito de especialización o profesionalización. (Touriñan y Longueira, 2010. p.156)

Refiriéndose especialmente a la normatividad aplicada en España, desde la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE de 4 de mayo)<sup>8</sup>, que transformó temas en la educación española como el establecimiento de la educación artística en la educación general, en todos los niveles; la integración de la música y las artes dentro del currículo obligatorio a través de profesores especializados en la materia; el reconocimiento de centros especializados de formación artística formales e informales, tales como escuelas y conservatorios; la distinción de la educación musical con valor general o profesional; y la distinción entre la educación artística y las enseñanzas artísticas.

Complementando las afirmaciones de Longueira y Touriñán, Mateiro (2010) propone, desde la revisión de planes de estudios de la formación profesional en música en Latinoamérica; el reconocer otros aspectos importantes en cuanto al contenido para la formación en música:

“Decir que el contenido de la enseñanza y aprendizaje de la música es 'música' es una observación trivial” (Nielsen, 2008: 126). El autor considera dos cuestiones fundamentales sobre el contenido de la enseñanza y aprendizaje de la música: presuponen formar músicos con especialidad en educación musical, formar pedagogos con especialidad en educación musical y formar arte-educadores con especialidad en educación musical. a) la música en sí misma como fenómeno musical y objeto de estudio –su naturaleza, significado, estructura; utilidad, efecto, historia–; b) la actividad del campo musical –producción, reproducción, percepción, análisis e interpretación de la música, y reflexión sobre música y actividad musical–. (p.2)

Proponiendo una concepción de la música como fenómeno musical que abarca diferentes dimensiones en el ámbito educativo y del aprendizaje, así como lo identifican Touriñán y Longueira (2010) frente al foco al que debe estar dirigida la formación musical en todos los niveles:

---

<sup>8</sup> “Publicada en el *Boletín Oficial del Estado* el 4 de mayo de 2006, esta ley establece en su preámbulo que tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España (educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, de idiomas, artísticas, deportivas, de adultos) bajo los principios de calidad de la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades, la transmisión y efectividad de valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y la justicia, entre otros elementos” Tomado de: [https://es.wikipedia.org/wiki/Ley\\_Org%C3%A1nica\\_de\\_Educaci%C3%B3n\\_\(Espa%C3%B1a\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_Org%C3%A1nica_de_Educaci%C3%B3n_(Espa%C3%B1a)) accedido el 19 de noviembre del 2017.

Si se pierde la perspectiva general, los ámbitos de educación se confunden con sus contenidos cognoscitivos y la música se identifica sólo con destrezas psicomotrices y con historia de la música. Esa mentalidad, que limita la Educación Musical a la orientación profesional y vive la educación musical en términos de pericia instrumental y nivel de información sobre la evolución musical en la historia, ha contribuido a configurar una arquitectura disciplinar de educación musical basada en bloques curriculares independientes que no contempla la intervención pedagógica en el ámbito de la educación artístico-musical como ámbito general de educación y como ámbito de educación general. (p.157)

Encontrando con ello que la perspectiva desde donde se aborde el área de estudio, en este caso la música (aunque se podría aplicar a las demás artes), es preciso reconocer los valores y formación que actúan en las diferentes dimensiones de intervención pedagógica - como la inteligencia, voluntad y afectividad- con el fin de desarrollar las competencias básicas y de experiencia axiológica (Tourrián y Longueira, 2010).

Como otro elemento vital que reconoce Mateiro (2010) se reconoce el perfil profesional como el ABC para el desarrollo de la formación profesional artística, mencionando de ello:

En el área de educación musical y, ciertamente, en otras ramas del saber son varios los dilemas enfrentados durante el proceso de elaboración de un plan de estudios. El primero recae sobre la definición de perfil profesional. Relacionada a esta cuestión pueden citarse las investigaciones acerca de la identidad de los estudiantes, una vez que el dilema entre ser músico o ser profesor de música, sea de instrumento o de educación musical en las escuelas de enseñanza básica, es sobresaliente (Bouij, 2004; Froehlich, 2007; Mateiro, 2007). (p.30.)

Al estar definido el perfil profesional, y el rol que se espera desarrolle el estudiante en la sociedad, se pueden comprender los modelos existentes dentro de la educación artística como en el caso de la música, en donde Tourrián y Longueira (2010) identifican lo siguiente:

“Actualmente en nuestro sistema educativo la formación musical profesional, educación «para» la música, se desarrolla en un modelo dualista donde la especialización en la rama musicológica y pedagógica se lleva a cabo, preferentemente, en las universidades y la relacionada con la producción musical en los conservatorios de música, en contraste con el modelo integrado que han desarrollado otros países (Cateura, 1992; aneca, 2005). (p.167)

Descripciones relacionadas directamente con los modelos educativos estructurantes de la formación musical en Europa (España), que si bien muchos de estos elementos presentados, pueden aplicarse a un contexto de formación profesional en música y artes como el Colombiano, se ven estrictamente influenciados por el perfil profesional que se busca desarrollar. Siendo entonces, un factor decisivo la selección del perfil profesional y la oferta laboral existente, para la creación y actualización de los planes de estudios para la formación profesional en artes.

## **5. Didáctica en la formación musical**

En primer lugar, para hablar de didáctica en la formación musical, es preciso comenzar con la aproximación a ciertos conceptos que trataremos en esta categoría, los cuales estarán acordes con las citas y discursos de los autores que presento. Así entonces, me gustaría iniciar citando a Medina y Salvador (2009) quienes definen la didáctica de la siguiente manera:

La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y mesocomunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales. (p.7)

Teniendo en cuenta esta definición de didáctica, sería impensable acercarnos también a una perspectiva que nos relacione con la enseñanza artística y de la música. Apoyándonos entonces nuevamente en Medina y Salvador (2009) quienes reconocen tres perspectivas que se presentan en la construcción de la didáctica como disciplina pedagógica; la perspectiva tecnológica, la artística y la

profesionalizadora-indagadora. Siendo para nosotros más pertinente por supuesto la perspectiva artística, de la cual Medina y Salvador (2009) dicen lo siguiente:

La tarea docente y el aprendizaje docente encuentran en la metáfora del arte un nuevo referente, así es arte el modo de entender, transformar y percibir la realidad con estética, actitud poética y bellamente. La acción de enseñar para que otras personas aprendan es una tarea en parte artística y en alto grado poética. (p.9) ... La Didáctica artística necesariamente ha de ser de deleite, singularización y apertura a los modos específicos de cada ser humano de vivirse en su camino de mejora integral, de avances compartidos y de continua búsqueda del sentido más genuinamente humano. Los procesos de enseñanza-aprendizaje son itinerarios llenos de ilusión y flexibilidad, que invitan y comprometen a la creación y a la búsqueda permanente. Los valores y las verdaderas tareas formativas «se hacen en el camino comprometido de la acción transformadora de cada aula», «entorno próximo y lejano» y desafíos socio-laborales en continua transformación.

Esta visión del arte, ligada a la enseñanza y a los principios clarificadores de la misma han sido descritos y justificados entre otros autores por Gage (1978), Eisner (1995) y más recientemente Woods (1996), quienes consideran que es impensable encontrar normas y leyes que con carácter general puedan servir para dar respuesta a las peculiares formas de enseñar y aprender de cada persona y grupo humano, quienes se comportan de forma muy particular en el amplio marco de las acciones educativas y de los modelos cambiantes de una sociedad tecnológica compleja y ambigua. (p.10)

Así mismo, para introducimos en la didáctica en la formación musical es necesario remitirnos a la didáctica relacionada con la formación artística desde aspectos generales, para generar una mejor comprensión de la didáctica en la formación musical, entendiendo de ello que ambas se relacionan de forma estrecha. De acuerdo con lo que mencionábamos, y dada la divergencia de propuestas y perspectivas didácticas de distintas naturalezas que se dan en la enseñanza en general, en la artística y en la musical; podemos también encontrar propósitos en común que las relacionan, los cuales buscan crear experiencias artísticas para la educación en general; así como procesos de enseñanza de manera vocacional directamente relacionada con las artes y la música (Tourian, 2011). En función de lo anterior Marín (1997) menciona:

En educación artística conviven actualmente una gran variedad de estrategias de enseñanza. Cada profesora o profesor, ya sea en primaria, secundaria o en la universidad, plantea su propio programa y sus ejercicios particulares para que sus alumnos aprendan dibujo, pintura, diseño, escultura o fotografía. (p.56)

Entendiendo entonces que dada a la variedad de estrategias para la enseñanza de las artes, podemos comenzar a hablar no de una didáctica específica, sino más bien de modelos de enseñanza, paradigmas, modelos didácticos, metodologías o pedagogías para la instrucción artística y musical. Debido a la diversificación de ideales para la construcción de un artista y/o experiencias artísticas, además de la incidencia socio histórica en los mismos.

Es preciso entonces, situar el concepto de modelo en la formación artística desde las indagaciones de Marín (1997):

Un modelo o paradigma en la formación artística no es producto de la aportación individual de un artista o educador, sino consecuencia de las obras e ideas de varios grupos y generaciones, que trabajan dentro de un mismo ideal artístico. (p.57)

Complementando lo anterior, con la definición de modelos didácticos que propone Jorquera (2010):

Concretamente, los modelos didácticos son herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o de aprendizaje. Los modelos didácticos pueden ser, por tanto, una simulación de la realidad, que es más cercana a la práctica en comparación a los paradigmas y las teorías. (p.53)

Partiendo de allí podemos entonces retomar ejemplos de modelos de enseñanza en las artes y en la música, como los que propone Marín (1997) del taller del artista, la academia, La Bauhaus y el sistema de genio o de desarrollo creativo personal; cada uno de ellos relacionado con el desarrollo práctico de técnicas artísticas.



Sin embargo tal como lo menciona Jorquera (2010):

Los modelos didácticos cuentan con estudios en diferentes disciplinas, aunque entre éstas no se encuentran las artes y tampoco la enseñanza de la música. Por ello, es indispensable la formulación de modelos didácticos que puedan servir como referente para que los docentes puedan analizar, comprender y luego modificar sus actuaciones didácticas, en busca de mejores interacciones con el alumnado. Con el fin de lograr una primera formulación de modelos didácticos para la enseñanza musical se ha recurrido al modelo de investigación en la escuela, tal como García Pérez (2000) lo plantea(...) (p.56)

Podemos entender que los modelos que voy a presentar como tal no podrían considerarse didácticos en su totalidad, pues desde la perspectiva de García Perez (2000), el modelo didáctico se desarrolla en cuatro dimensiones: para qué enseñar (objetivo del profesor); quién enseña y qué enseñar (desde las concepciones del profesor sobre la materia y la conjugación con los intereses de los estudiantes para la creación u inclusión de actividades para las clases); como tercera dimensión estaría el cómo enseñar (metodología); finalizando con la evaluación (valoración de los aprendizajes). Teniendo en cuenta lo anterior desde este momento nos dirigiremos en términos de modelo o método de enseñanza, siendo este último el que tiene una íntima relación con la formación musical desde el concepto de método entendido inicialmente como: “un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así al último de textos a presentar más bien un concepto de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto.” (Jorquera 2004: 3).

Debido a mi cercanía con el área artística en cuestión (música) he propuesto aproximarnos a los modelos y métodos de enseñanza más comunes en la educación musical, entendiendo primero, que es preciso contextualizar la educación musical y los rasgos que se han mantenido dentro de esta a través del tiempo<sup>9</sup>; así como atender a su sociogénesis (Jorquera, 2006) o análisis socio histórico, sobre esto último Jorquera (2006) concluye:

(...) la historia de la educación musical occidental se puede dividir en tres grandes períodos: desde Grecia y Roma hasta los comienzos del siglo XVII, desde entonces hasta el siglo XIX y

---

<sup>9</sup>Entendido también como código disciplinar (Fernández, 1998)

desde los pioneros del siglo XX hasta la actualidad. Esta periodización tiene como fundamento el surgimiento de la idea de escolarización universal a comienzos del siglo XVII, que da pie a la elaboración de nuevas ideas para la enseñanza de la música. Más tarde, a fines del siglo XIX, la invención del fonógrafo realizada por Edison en 1877 marca el comienzo de la divulgación mecánica de la música, volviendo prescindible la *práctica* de la música hasta llegar, en la actualidad, a la escucha de música que podría calificarse como pasiva. (p.57)

Por otro lado, es importante mencionar que para poder explicar cada hecho que ha desarrollado y mantenido los rasgos de la educación musical, necesitaríamos un trabajo dedicado al tema. Por ello mismo realizaré una mención generalizada de hechos que han definido la formación musical, tomando como referencia a Jorquera (2010) quien los contextualiza desde el contexto Europeo y Español. Cabe mencionar que estos hechos pueden aplicarse para la formación musical en Latinoamérica:

- La importancia asignada al aprendizaje de la lectoescritura musical, formulada por Rousseau<sup>10</sup>.
- La creación de los conservatorios y la emergencia de modelos modernos a partir del conservatorio de París.
- Al aparecer los conservatorios se vuelve esencial el aprendizaje de la lectoescritura musical mediante el solfeo, como requerimiento previo al estudio de un instrumento o el canto.
- Los libros que se generaron para el estudio del solfeo e instrumentos tenían un carácter sistemático y racional, presentando ejercicios disociados a la práctica musical real para que el estudiante pudiera afrontar dificultades posibles en el futuro. Siendo una práctica vigente en la actualidad.
- La enseñanza musical práctica y su orientación a ser individual.
- En el ámbito académico el aprendizaje musical y la relevancia del repertorio para dar lugar al virtuosismo.
- Los métodos se han caracterizado por la imitación y repetición.
- El rol de la educación ha sido más que todo ornamental (Jorquera, 2010: 58).

---

<sup>10</sup> Músico autodidacta que inventó un sistema de lectoescritura musical (1712-1778)

Posterior a ello Jorquera (2010) también reconoce que a través de sus indagaciones, y lo encontrado desde García Pérez (2000), Porlán y Rivero (1998); se identifican una matrices generadoras de modelos didácticos en la educación musical que presentaré a continuación:

**Tabla 3.**

*Matrices generadoras de modelos didácticos en la educación musical*

| Matriz         | Origen      | Nombre      | Variantes | Fundamentos  |
|----------------|-------------|-------------|-----------|--|
| <u>Primera</u> | Positivista | Tradicional | Académica | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rameau y Hanslick.</li> <li>• El conocimiento tiene valor absoluto.</li> <li>• Modelo magistrocéntrico</li> <li>• El aprendizaje consiste en la escucha, la asimilación de conceptos, la lectoescritura y la teoría musical.</li> <li>• El conocimiento musical está desligado de la vida de los estudiantes.</li> <li>• La educación musical es neutra.</li> </ul>   |
|                |             |             | Práctica  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Derivada de la tradición en que la práctica musical se disocia de la de la reflexión sobre ella (conservatorios y universidades).</li> <li>• Quehacer práctico desligado de su significado comunicativo y cultural.</li> <li>• Satisfacción personal.</li> <li>• Se asocia a la noción del disfrute individual.</li> <li>• Enseñanza magistrocéntrica e individual.</li> <li>• La imitación y repetición son las modalidades de aprendizaje característica.</li> <li>• Deviene de los conservatorios italianos, de origen artesanal y estrechamente relacionado con la técnica.</li> <li>• Los valores se consideran independientes al aula y a la práctica musical misma.</li> </ul> |

|                |                |                        |   |
|----------------|----------------|------------------------|---|
| <u>Segunda</u> | Fenomenológico | Comunicativa<br>lúdica | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitúa como primera la motivación de los estudiantes.</li> <li>• El juego y el disfrute son indispensables para el aprendizaje.</li> <li>• Generalmente se vivencian actividades grupales.</li> <li>• Paidocentrismo.</li> <li>• El papel del profesor es de guía en el aprendizaje de repertorios, en los que toma en cuenta los intereses de los estudiantes.</li> <li>• Se aprende expresando sentimientos.</li> <li>• Tiene sus fundamentos en Rosseau y los modelos activos (Dalcroze, Orff, entre otros).</li> <li>• Tiene la finalidad de conocer el quehacer artístico.</li> </ul>  |
| <u>Tercera</u> | Crítico        | Compleja               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• concibe la enseñanza musical como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música, en relación recíproca.</li> <li>• Producción de arte escolar.</li> <li>• Las ideas e intereses de los estudiantes son un punto de partida.</li> <li>• Se aprende realizando vivencias significativas para conocer y comprender las manifestaciones</li> <li>• y expresiones musicales propias de su cultura y de otras.</li> <li>• El estudiante construye su conocimiento desde sus ideas e intereses.</li> <li>• Práctica razonada.</li> <li>• Considera a la música como una conducta humana contextualizada.</li> </ul> |

La tabla se desarrolla a partir de la síntesis y planteamientos que realiza Jorquera (2010) sobre las que considera son las matrices generadoras de modelos didácticos en la educación musical.

Los modelos expuestos, hacen parte de una primera formulación hecha por Jorquera (2010), quien evidenció una de las problemáticas de la formación en música, en cuanto a la formulación de modelos didácticos completos que estuvieran más allá del método. Jorquera (2004) indagó previamente sobre los métodos activos de formación musical comprendiendo la estrecha relación del contexto socio histórico en cuanto al desarrollo de la música, así como de las artes y la educación artística y musical, evidenciando que estas concepciones han sido determinantes en la transformación pedagógica de la enseñanza de las artes y que en cierta medida también han estado ligadas con las transformaciones de las concepciones sobre la enseñanza y la educación.

### **5.1 Métodos o modelos activos de la educación musical**

Con el fin de ahondar un poco más sobre la didáctica en la educación y la formación musical, los conceptos y métodos más destacados, quisiera mencionar nuevamente a Jorquera (2004), quien se preocupó por realizar una recopilación de los modelos y métodos activos de la enseñanza musical en occidente, haciendo mención de los pioneros y más destacados que siguen estando vigentes, en la educación actual no solo en Europa sino también en América Latina y por supuesto Colombia.

Sin embargo, debemos situar dos conceptos importantes a los cuáles ella hace mención, el método y el modelo.

El método<sup>11</sup> según Jorquera (2004):

“... tiene en el ámbito de la historia de la enseñanza musical connotaciones precisas que se relacionan sobre todo con la enseñanza instrumental y del solfeo, incluso desde tiempos antiguos, que nos llevan a entender el método como un manual, es decir un texto monográfico que tiene como meta facilitar el aprendizaje de una determinada materia, en este caso en el ámbito musical, mediante ejercicios ordenados según lo que el autor considera una dificultad creciente. El método en este sentido se podría describir como un texto que, según las épocas, contiene solamente ejercicios, o bien reflexiones que los acompañan, llegando así el último de textos a presentar más bien un concepto de la enseñanza-aprendizaje de la materia expuesta en el texto.” (p.3)

---

<sup>11</sup> Cabe complementar que: El método es entonces el cómo de una actividad, es decir el procedimiento, o el saber hacer, en nuestro caso, de la actividad de enseñanza. (Jorquera, M. 2004: p.6)

Añadiendo también que existen dos acepciones del mismo:

En síntesis podemos sostener que en el ámbito musical contamos con dos acepciones del término método, ambas en forma de texto para la enseñanza-aprendizaje de la música: el método que presenta lo que hemos descrito como un concepto, y el que consiste de una serie de ejercicios ordenados a partir del criterio de que el aprendizaje se debe realizar desde lo simple hacia lo complejo. Este modo de proceder, desde lo simple hacia lo complejo es característico – incluso en la actualidad –, de gran parte de la didáctica musical, a pesar de que los principiantes a menudo son capaces de utilizar la voz y los instrumentos de modo complejo. (Jorquera, M. 2004: p.5)

En cuanto a la definición del modelo didáctico, este fue uno de los conceptos que primero presentamos en este apartado, siendo preciso entonces aclarar que los modelos que presentaré más adelante se enfocan desde el modelo de acción didáctica activo. Sobre este modelo Jorquera (2004) menciona:

El modelo activo tiene sus orígenes en pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Fröbel y otros más, ejerciendo influencia en las tendencias educativas del siglo XIX, pero sobre todo en el siglo XX. Es éste el modelo que caracterizó a la Escuela Nueva, desarrollada durante el siglo XIX y que más tarde fue llamada, aproximadamente a partir de 1920, escuela activa. Este movimiento tenía como meta la reforma de la enseñanza, promoviendo experiencias innovadoras diferentes respecto a las anteriores. (p.13)

Complementando el concepto Jorquera (2004) cita:

“Los modelos activos se caracterizan en general por su planteamiento científico, ya que todos se basan en una experimentación; por la actividad, ya que aprovechan de la espontaneidad y la curiosidad del niño para guiarla y potenciarla mediante el juego, el trabajo, el arte. Otro rasgo común a los modelos activos es su planteamiento democrático, ya que fomentan una cierta conciencia social y el trabajo en colaboración; asimismo, estos modelos promueven y

desarrollan las capacidades de autoformación y, por tanto, la posibilidad de gestionar autónomamente los intereses y motivaciones.” (PONT, s/f: 25)

Siendo importante también mencionar que la Escuela Nueva tuvo una fuerte influencia, aunque no fue de manera directa, en la educación musical con relación a los modelos tradicionales. Como por ejemplo en los siguientes aspectos: La base de la educación, la perspectiva sobre el niño, los principios, los procesos, el reconocimiento individual de los estudiantes, el estudiante tiene un rol activo, entre otros.

A continuación presentaré un tabla en la cual se encuentran los principales exponentes y modelos didácticos activos, tenidos en cuenta como modelos o métodos por Jorquera (2004), todos considerados a partir del modelo activo de Decroly, que reconoce cuatro distintos niveles en el modelo activo: 1) nivel personal, que se refiere a “la dimensión social e individual del alumno y su relación con el entorno a partir de sus propias capacidades” (Pont s/f: 28); 2) el nivel generador, constituido por las necesidades que guían el centro de interés de los niños; 3) la facilitación didáctica, en el cual se identifica el rol de guía y orientador que tiene el profesor, quien es el encargado de organizar los materiales, horarios y actividades a partir de su conocimiento sobre el niño; 4) el nivel de actividad del alumno, en donde el estudiante mantiene un rol activo desde su participación, juego y creatividad, para lograr suplir la necesidad identificada.

A partir de lo anterior, a continuación encontrará una tabla que resume los métodos activos más representativos y vigentes en la educación musical que categoriza Jorquera (2004), basados en su caracterización por los niveles que identifican Jiménez, Gonzáles y Ferreres (1989) en el modelo didáctico activo de Decroly.

**Tabla 4.**

*Métodos o modelos activos en la educación musical.*

*(Resumen y clasificación de los métodos y/o modelos activos de la educación musical recopilados por Jorquera (2004) )*

| Autor y/o método  | Características   |
|---|---|
| <i>Emile Jaques -Dalcroze<br/>(Viena, 1865-Ginebra,<br/>1950)</i> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Primero de los innovadores de la educación musical que logra una cierta fama con sus propuestas por entonces pioneras.</li> <li>● Identifica que sus estudiantes no disponen de una imagen mental del sonido, desarrollando de forma gradual a partir de esto un sistema de coordinación entre música y movimiento.</li> <li>● Reconoce la relación del ritmo con la naturaleza, el ser humano y el arte, asignando al ritmo el valor</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
|   | <p>de mover, ordenar y relacionar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como objetivo la rítmica se propone desarrollar la atención del alumno, potenciar de la concentración, creando verdaderos automatismos musculares como reacción a las piezas o improvisaciones musicales escuchadas (Ferrari &amp; Spaccacozchi, 1985).</li> <li>• Entiende el ritmo no sólo como fenómeno referido al pulso, sino también a la articulación misma de la evolución de la expresión sonora.</li> <li>• El método Dalcroze se sirve básicamente del mecanismo de sincronización rítmico-motora (Fraisie, 1979) para su aprendizaje y comprensión, además de involucrar la afectividad de la persona que participa en la experiencia.</li> <li>• Se considera un modelo activo puesto que se deriva de la observación y experimentación no formal; porque tiene un rol central relacionado con la estimulación de la espontaneidad y curiosidad del niño; y finalmente porque es democrático ya que se dirige a todos los niños adolescentes y adultos.</li> <li>• Según Jiménez, González y Ferreres (1989), este es un modelo Paidocentrico; que contempla las necesidades de aprendizaje y expresión musical; modelos donde el profesor es guía y orientador, pero a su vez propone materiales musicales relativamente estructurados; y finalmente porque desarrolla mediante la actividad y el juego de los alumnos. Contando entonces con las características de un modelo, tal como lo propone Decroly.</li> </ul>  |
| <p><i>Carl Orff</i><br/>(Munich, 1895-1982)</p>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede considerar como una propuesta didáctica ( modelo activo)</li> <li>• Junto a Dorothee Günther en Munich, quien creó la Günther-Schule, “escuela para educación moderna corporal y de danza”. Es allí donde Orff inicia la elaboración de su concepto, basándose en la unión de lenguaje verbal, música y danza, en busca de una realización práctica de la idea de la obra de arte total en la educación musical de los niños.</li> <li>• El autor recurrió a la expresión vocal en forma de expresiones no articuladas, palabras habladas, rimas, cantos y mucho repertorio basado en escalas pentatónicas.</li> <li>• Orff parte de la premisa de que no existen niños ni personas que sean completamente amusicales, o por lo menos son casos excepcionales, de modo que con una formación adecuada es posible desarrollar la capacidad de percibir el ritmo, las alturas y las formas musicales, además de disfrutar participando en actividades creativas grupales.</li> <li>• Ha tenido el mérito de introducir en las aulas escolares de muchos países del Occidente instrumentos de calidad superior, además del concepto de célula rítmica.</li> <li>• Tiene como núcleo la unión entre gestos, música y palabra, considerando esta última en sus significados literales, como sustancia rítmica y de articulación de frases y sílabas.</li> <li>• Este concepto parece no haber tenido contacto con las reformas educativas, estando situado dentro de su poética compositiva y en sus necesidades expresivas como músico.</li> <li>• Se caracteriza por ser democrático; dar espacio a cada alumno para la gestión autónoma de intereses y motivaciones; y se desarrolla desde lo simple hacia lo complejo.</li> <li>• Se ha logrado integrar en las corrientes didácticas de cada etapa histórica.</li> </ul> |
| <p><i>Zoltán Kodály</i><br/>(Kecskemét, 1882-<br/>Budapest, 1967)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El interés por la investigación etnomusical es la clave que permite comprender más a fondo la elaboración de su concepto de educación musical.</li> <li>• A raíz de su preocupación por la formación musical de niños y jóvenes publicó ensayos y piezas destinadas al aprendizaje musical.</li> <li>• El canto coral es la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical que tiene como objetivo, lograr la alfabetización musical.</li> <li>• Sugiere una adaptación en cada lugar en donde se pretenda poner en práctica este método, con los repertorios propios de la tradición oral.</li> <li>• El concepto se centra en una secuencia lógica y gradual de aprendizaje de intervalos a partir de un repertorio que en un comienzo se basa en escalas pentatónicas.</li> <li>• La preocupación principal de Kodály consiste, en el aprendizaje de la lectoescritura musical, desde la quironomía, que tiene sus raíces en Guido d’Arezzo, por una parte, y la solmización, con alturas relativas y las iniciales de los nombres de las notas, también relativas.</li> <li>• Aparentemente no tuvo lazos con las corrientes pedagógicas de su época, situando la matriz más profunda y determinante de sus ideas educativas, en su interés por el patrimonio folklórico de su</li> </ul>  |



|   |  |
|---|--|
|   | <p>tierra y de cuestiones más bien estrechamente ligadas al mundo de la música.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es considerado por Jorquera más como un concepto o método, que un modelo puesto que se resume a la actividad grupal, de memorización de repertorio, excluyendo de esta manera la individualidad y la actividad creativa del estudiante.</li> </ul>  |
| <p><i>Edward Willems</i><br/>(1890-1978)</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su cosmovisión profundamente espiritual y mística la que imprime a su concepto una marca personal.</li> <li>• Formuló una teoría psicológica sobre la música, que se desprende directamente de su concepto filosófico y pedagógico de la música, entendida como profundamente ligada a su preocupación por la vida interior del ser humano.</li> <li>• El autor establece un paralelo entre las estructuras musicales y la estructura psicológica del ser humano. De este modo ritmo, melodía y armonía tienen una correspondencia exacta con lo que reconoce como los tres componentes esenciales de la personalidad humana, es decir sensorialidad, afectividad y racionalidad.</li> <li>• La educación musical para él, tiene como objetivo promover la realización de momentos vitales, vivencias que involucren para lograr adquirir conciencia de ritmo, melodía y armonía, consiguiendo así que aumente la conciencia y profundidad de los componentes sensorial, emotivo e intelectual del ser (Ferrari &amp; Spaccasocchi, 1985).</li> <li>• Plantea, una aproximación activa a la música comenzando por vivenciarla antes de proceder a su estudio gramatical, cultivando a la vez, mediante esa actividad vivencial, las habilidades de percepción, memorización, reproducción, improvisación, para luego pasar a afrontar la cuestión de la lectoescritura musical.</li> <li>• Es un planteamiento democrático, donde el niño tiene un rol activo como estudiante; procede de lo simple a lo complejo; incluyendo también actividades creativas.</li> </ul> |
| <p><i>Maurice Martenot</i><br/>(Paris, 1898-1980)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demostró interés en la educación, a través de su participación en conferencias y congresos de educación musical y métodos activos de educación.</li> <li>• Propone una secuencia gradual que conduzca al aprendizaje de la lectoescritura, acompañada por un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, en el que se da amplio espacio a la vivencia afectiva de la música.</li> <li>• Elabora una serie de expedientes que transforman el aprendizaje de la teoría musical en actividades lúdicas, procediendo desde el sonido hacia la escritura.</li> <li>• Entiende la educación musical como alfabetización y su orientación está dirigida exclusivamente hacia el aprendizaje de la lectoescritura musical como núcleo central del concepto.</li> <li>• Se identifica como un modelo activo.</li> </ul>   |
| <p><i>Suzuki</i><br/>(1898-1998)</p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se caracteriza por prescindir de la lectoescritura durante un largo período de la formación, tal como se aprende la lengua materna, primero escuchando y practicando, oralmente, para más tarde pasar al aprendizaje de la lectoescritura.</li> <li>• Para él es posible elaborar un método que contemplase un modo natural de aproximación a la música, creando un buen ambiente y buenas condiciones para que niños y niñas pudieran desarrollar las habilidades instrumentales.</li> <li>• Se dirige a niños comunes, pudiendo comenzar desde los dos años y medio; se reconoce plenamente el valor del ejercicio, necesario para lograr resultados en la práctica instrumental, desarrollando con ello la paciencia; se requiere la constante participación de los padres; se alternan clases colectivas en grandes grupos con clases individuales; al trabajo de conjunto se le atribuye un significado fuertemente motivador; y finalmente, el maestro constantemente demuestra su amor por la música.</li> <li>• Se trata de un concepto dirigido hacia la formación instrumental, que tiene objetivos de educación general.</li> <li>• Su fundamentación es intuitiva, con una propuesta sistemática con características de enseñanza formal.</li> <li>• Involucra en alto grado a los padres de los estudiantes.</li> <li>• El aprendizaje por oído puede transformarse en un sistema rígido si se prolonga por demasiado tiempo.</li> </ul>   |

|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entre otras características se encuentran, que el nivel de facilitación didáctica está ampliamente presente, aunque el profesor no es sólo guía y orientador, ya que se proponen modelos que se deben alcanzar respetando minuciosamente sus detalles; las competencias se refieren principalmente a la técnica instrumental; está concentrado en la reproducción de repertorios; presenta ausencia del nivel generador.</li> <li>• No se podría ubicar exactamente como modelo didáctico, más bien como concepto o método.</li> </ul>   |
| <p><i>Sistema Música y educación (Yamaha)</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ha tenido respuesta en las escuelas de música.</li> <li>• Es una iniciativa de una industria, hecho que en Occidente despierta sospechas y actitud de acogida poco favorable, mientras en Japón es considerado más bien una ventaja para la educación musical práctica.</li> <li>• Se plantea un inicio a los 5 años, con el teclado como núcleo principal del aprendizaje musical y con el objetivo de escuchar, reconocer y tocar en el teclado, además de dar espacio al canto y a la improvisación.</li> <li>• Se realizan clases grupales y de conjunto con los teclados, requiriendo también la participación de los padres.</li> <li>• Asume la educación musical sólo hasta los 14 años y trabaja con notación tradicional desde un comienzo.</li> <li>• Se le clasifica como modelo activo porque: La actividad del estudiante es central, y es considerada su individualidad; cuenta con actividades creativas que fomentan una parcial gestión autónoma de intereses y motivaciones; los textos y la formación permanente del profesorado constituyen una prueba del nivel de facilitación didáctica; y finalmente tienen un planteamiento democrático dado a la enseñanza grupal como individual.</li> </ul> |

Tabla desarrollada como síntesis de los métodos y/o modelos activos de la educación musical, recopilados por María Cecilia Jorquera Jaramillo (2004) en el artículo: "Métodos históricos o activos e la eucación musical", publicado en la revista electronica LEEME (Lista Europea de Músicaen la Educación). N° 14 (noviembre, 2004).

Cabe mencionar que en la recopliación y clasificación, que hace Jorquera (2004), desde su interés por enriquecer el material didáctico de la enseñanza musical, se especifica que ninguno de los modelos (conceptos como Jorquera lo concluye) que han sido presentados, agota las temáticas de la educación musical por si solo, siendo entonces insuficiente buscar la implementación de uno solo para abordar todas las tematicas y tareas que incluye la educación musical. Además reconociendo que ninguno de ellos posee una elaboración teórica relamente pedagógica, siendo producto de la intuición y la práctica principalmente, ya que las elaboraciones que surgen se dan desde perspectivas personales sin que alcancen a abarcar en su totalidad la educación musical, omitiendo necesidades como el análisis, la sistematización y la elaboración de nuevas estrategias.

## **6. La construcción del saber sobre la enseñanza en el profesional en música, desde una perspectiva personal**

Me gustaría iniciar mi reflexión a partir de la cita que realiza Maetiro (2004):

La formación docente se basa fundamentalmente en «el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica», como sostiene Pérez Gómez (1998, p.410). (p.10)

Cita que permite comprender que la práctica docente es la parte fundamental para la construcción del saber sobre la enseñanza que realiza un profesor, sin estar muy alejada al proceso que realiza el profesional en música para la construcción del saber sobre la enseñanza.

Dentro de mi experiencia como artista formadora en música y profesional en interpretación, quiero mencionar que en los últimos años he tenido la oportunidad de embarcarme en la experiencia de aprender a ser profesora y de aprender a enseñar, pese a que en un principio de mi carrera profesional nunca lo imaginé, pues inicialmente mis propósitos estaban ubicados en aprender y desarrollar la ejecución instrumental del canto. Recorrido que me ha llevado por diferentes fases en la construcción de este saber sobre la enseñanza. Encontrando hasta ahora, mediante la realización de este trabajo una descripción que se puede ajustar a mi perfil como educadora, a través de Fernández y Elortegui (1996):

El tipo de profesor autodidacta en cuestiones pedagógicas, que elabora su forma de trabajo a partir de su propia experiencia profesional en el aula. Este docente, en una búsqueda profesional autónoma, acumula un amplio repertorio de recursos profesionales, desarrolla su librito sin apenas tener en cuenta influencias externas procedentes de otros campos del conocimiento, a veces compartiendo experiencias con compañeros. En diferentes fuentes se asocia a este modelo las denominaciones de artesano, humanista, activista, practicista, artista, naturalista y de estructuración-construcción. (p.332)

Como autodidactas en la enseñanza, los artistas que tomamos este camino contamos inicialmente con nuestras experiencias como estudiantes y el legado de nuestros profesores, siendo esta una de las fuentes principales para basarnos en cómo enseñar; sin embargo, el bagaje personal de conocimientos y criterios que posee cada uno, nos ayuda a articular con los saberes que estamos construyendo.

En un principio los modelos aplicados son fieles reflejos de cómo aprendimos sin lograr entender muy bien de dónde devienen ni cómo funcionan, sin embargo por ser estas experiencias nuestro primer recurso a la mano, las utilizamos, descubriendo después que la enseñanza es un proceso complejo en donde intervienen un sin número de factores determinantes, tales como el contexto, los recursos, la cantidad de estudiantes, las edades, las condiciones físicas y psicológicas de los estudiantes entre muchos otros factores, los cuales van a determinar el desarrollo de las clases en un primer momento. No obstante, la construcción del saber sucede desde la primera vez que nos sentamos a planear nuestras clases, cuando tenemos nuestro primer encuentro con los que van a ser nuestros estudiantes, identificando de entrada las debilidades, fortalezas y posibles maneras de comunicarnos para desarrollar y proponer actividades.

La construcción del saber sobre la enseñanza en el músico profesional, también surge de la pericia en resolver las dificultades que tiene que afrontar, con relación a cómo se comunica y se expresa para lograr transmitir sus conocimientos para que sean comprensibles para sus estudiantes, articulando sus conocimientos con los propósitos determinados del proceso de formación que dirige, poniendo especial énfasis en el lograr a enseñar la ejecución instrumental. Situación que considero se ve fuertemente influenciada en un principio, por el instrumento principal que cada uno maneja, ya que en este punto es con el cuál nos encontramos con una relación más estrecha y el que nos dota de referencias principales.

Cómo ejemplo de ello me gustaría considerar mi experiencia y la de algunos colegas en mi trabajo, de la cuál he observado que las rutas iniciales que proponemos en los procesos de formación que dirigimos, al dirigir un proceso de formación musical, intervienen de forma directa nuestras áreas de dominio, por ejemplo un género musical específico, un instrumento determinado o un tipo de ensamble. Es decir el artista percusionista, preferiblemente va iniciar con lecciones dirigidas al ritmo pues ahí es

dónde se siente con mayor dominio sobre el tema para poder desglosarse; o por ejemplo yo como cantante, puedo decir que inicio muchos de mis procesos a partir del canto y el preparar el aparato fonador; o por ejemplo el músico que mantiene una estrecha relación con el repertorio clásico va a recurrir a un método que este a su alcance, a diferencia de un músico “popular “ que preferible va a optar por la selección de músicas y canciones tradicionales y del folclor propio.

Ocurre también que con referente a el repertorio que seleccionamos para el trabajo en clase, se evidencia una fuerte influencia de los contenidos que generamente conocemos o con lo que nos vemos familiarizados, eso sí, si el espacio de formación lo permite y no esta condicionado por unos contenidos y párametros establecidos, que de ser existentes se van a ver acoplados en un principio a las formas que el profesional en música utilice para hacerlos enseñables. Cómo por ejemplo, una canción que está determinada para su montaje dentro del programa, que sin embargo puede ser asumida para su interpretación desde diferentes perspectivas como algunas variaciones melódicas o de género, o en su instrumentación inicial.

Considero que lo anterior sucede debido al tratamiento en la educación que ha tenido el arte -de ser por lo general una asignatura ornamental o complementaria- permitiendo desarrollar muchas veces, espacios flexibles con relación al currículo, pues bien es una materia que sin temor a equivocarme, muchas veces es desarrollada o incluida como de “relleno” pues salvo casos excepcionales, se desarrolla en términos de dinamizar y generar espacios de esparcimiento para los estudiantes con el “plus” de aprender a tocar un instrumento. Siendo obviados en muchos casos, valores verdaderos e inherentes a la educación musical que van más allá del adiestramiento para interpretar algún instrumento, como por ejemplo: el trabajo en grupo de forma continua y el desarrollo de una mejor comunicación y convivencia, en diferentes casos de los cuales tengo conocimiento y he sido participe; el desarrollo auditivo de los estudiantes, que bien direccionado puede ir más a lla de lo musical a plasmarse en las relaciones con los demás; la creación de espacios de sana convivencia; el desarrollo de la motricidad mediante los procesos que incluyen ritmo y movimiento; y entre muchos otros beneficios, la creación de un espacio para la expresión que dimensiona otros aspectos aparte del lenguaje.

Tal como lo sugiere Casas (2001) :

(...) “se puede afirmar que se ha encontrado la cercana relación de la música con otras competencias intelectuales lo que permite concluir que entre más temprano se establezca un contacto serio con la música, mayor oportunidad se tiene que a través de su práctica se fortalezcan otras dimensiones del ser humano. Una buena orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (a temprana edad) de la música contribuye a mejorar: capacidad de escucha; capacidad de concentración; capacidad de abstracción; capacidad de expresión; autoestima; criterio; responsabilidad; disciplina; respeto; socialización y actitud creativa.

Permite además integrar los elementos musicales a nuestro mundo interno: Ritmo: Corporalidad; Ritmo + Melodía: mundo sensorial y afectivo; Ritmo + Melodía + Armonía + Timbre: mundo sensorial, afectivo y cognitivo.” (p.204)

Pudiendo entonces mencionar con certeza que si se diera una mayor relevancia a la educación musical en la educación general más allá de el lugar ornamental que se le ha proporcionado, se lograrían desarrollar en mayor medida las habilidades expresivas y creativas de los estudiantes, así como espacios de interacción diversos para la concertación con objetivos en común, espacios como el montaje y ensamble de una canción, los cuáles ayudan a generar mejores relaciones e interacciones entre los estudiantes.

Dando fe de lo anterior quisiera contarles, que he podido ser testigo de procesos como los que aquí menciono, siendo un caso excepcional el del liceo Hypatia (el año 2015), situado en la localidad de Suba. El cual tuve la fortuna de visitar como valoradora de las pruebas SER 2015 en música. Colegio cuyo énfasis especial en música y la ejecución instrumental tanto individual como colectiva - área a la cual se le suministraba el mismo valor que las matemáticas y la ciencia- utilizaba la música como un elemento para desarrollar el pensamiento matemático, la sana convivencia y las diferentes aptitudes de los estudiantes, desarrollaba entonces como un medio y como un fin en si mismo. Encontrando como resultado que a través del aprendizaje musical los estudiantes, en este caso de grado noveno, desarrollaban habilidades, aptitudes y medios para expresar su emociones y sentimientos desde su interpretación musical. Teniendo como resultado también bajos índices de violencia escolar, si no es que eran nulos, pues los estudiantes aprendían a lidiar con sus emociones y conflictos para expresarlos

desde su instrumento. Reconociendo entonces, mediante esta experiencia, que estos espacios poco cotidianos para los estudiantes, hablando en términos generales de la educación secundaria y primaria, al sol de hoy se están transformando para diseñar experiencias artísticas no direccionadas estrechamente con la técnica, el virtuosismo o el desarrollo vocacional de la música; experiencias que permiten la articulación con otras áreas de conocimiento y también el trabajo desde lo interdisciplinar. Propiciando así la construcción del saber, desde la creación de experiencias más holísticas que proponen la reflexión desde su utilidad, efectividad y receptividad de las mismas en los estudiantes.

Retomando nuevamente, la libertad metodológica que resulta en la enseñanza de la música, quisiera mencionar que esto se da también por la falta de elaboración teórica pedagógica rigurosa, que si bien no implica que deba existir un manual escrito que funcione en todos los casos, para la enseñanza musical, si permitiría la elaboración de rutas para la enseñanza menos escabrosas. Es por esto que considero que a diferencia de un profesional en música un licenciado tiene muchas más herramientas teóricas que fundamentan su quehacer práctico, así como más rutas de trabajo que le permiten desarrollar los conocimientos y destrezas que espera en sus estudiantes; el profesional en la enseñanza contiene un bagaje teórico que le permite reflexionar y realizar su práctica de manera menos improvisada, reconociendo su procedencia y fundamentos; añadiendo que ingresa en el campo de la enseñanza con un conocimiento práctico mayor que le brindan las prácticas que realiza como requisito a su grado. Mientras en su contraparte, el profesional en música, debe de forma muy intuitiva transformar su conocimiento a didáctico, para nutrirlo de forma permanente de manera tal que logre abarcar a mayoría de elementos presentes en la educación musical y no solo con los cuales se encuentra más cercano.

El ser un excelente profesional en artes, no implica necesariamente que tengamos un excelente desempeño como docentes, pues se necesitan de ciertas aptitudes que van más allá del conocimiento de la materia y nuestra interpretación sobre ella. Debido a que al ser docentes debemos comprender que el rol como artista cambia y se direcciona a realizar procesos de construcción del conocimiento más allá del desarrollo de habilidades técnicas, cosa para la cual estamos formados, puesto que los modelos educativos universitarios devienen de estas formas de pensamiento; entendiendo por ende que la música cambia a tener un rol de transformación dentro del ámbito de la educación general y se desarrolla con el fin de brindar herramientas y oportunidades a los estudiantes, tanto expresivas,

comunicativas y de sensibilización con el entorno, que van más allá de desarrollar la música en un ámbito vocacional. Partiendo de allí, considero que mi aporte personal a la construcción del saber sobre la enseñanza de la música, se da desde el propiciar la reflexión y la autoevaluación permanente de mi gestión, con el fin de transformar mi práctica para alcanzar tanto los objetivos de la enseñanza meramente instrumental y académicos; así como la consideración de los demás aspectos que se desarrollan en la música, validando las transformaciones que se están dando en este campo y su implementación como medio para formar demás dimensiones de gran importancia en la educación general como lo son el mundo social y el afectivo.

## **7. Conclusiones**

Para poder realizar una reflexión sobre la construcción del saber enseñar, es preciso situarnos en perspectivas y conceptos específicos que delimiten una postura determinada sobre la enseñanza, el rol del maestro que se concibe, y los aspectos que influyen en la construcción de este saber. Aspectos que tal como lo planteamos permiten ir de un ámbito general a uno más específico. A su vez siendo preciso establecer una observación y comprensión general de la historicidad del contexto del área de enseñanza a la que nos estamos aproximando, con el fin de entender cómo esta ha configurado la construcción del saber en el profesor (en este caso) y en el profesional en música.

Esta revisión bibliográfica a parte de permitir una comprensión general de cada categoría presentada, y cada concepto, permitió identificar y comprender desde el análisis realizado, que el saber sobre la enseñanza se construye desde el momento que concebimos la enseñanza y nos determinamos a entrar en ella, interviniendo procesos complejos de pensamiento, que suceden en diferentes órdenes y tiempos, procesos que se ven influenciados por los criterios personales y experiencias previas de quien desarrolla este saber. Construyéndose entonces desde una mixtura de las experiencias personales y las influencias externas que determinan y seleccionan, lo que es pertinente de lo que no dentro de los procesos de enseñanza que desarrolla, articulando la intuición con el conocimiento.



En el caso del artista, su saber sobre la enseñanza se desarrolla a partir de su experiencia en la formación académica recepcionada ( ratificando los modelos y métodos didácticos de los cuales fue producto). Su saber se construye a través de sus conocimientos en la materia y sus objetivos en la enseñanza, difiriendo con un licenciado en que el artista no tiene conocimientos teóricos preestablecidos que dirijan la construcción de su saber, a la vez que no cuenta con pleno conocimiento de cómo funcionan los recursos teóricos y/o prácticos que implementa en su clase, pues por lo general sólo cuenta con un referente de enseñanza (su formación profesional), por ende siendo preciso que este construya su saber desde su práctica y sus reflexiones sobre la misma reconociendo elementos que afectan su práctica, las herramientas exitosas y sus desaciertos entre los aspectos principales, interviniendo en ello de manera importante su interés por mejorar su práctica.

A la vez que logré realizar varias comprensiones sobre la construcción del saber sobre la enseñanza desde el lugar de un profesional en música, pude identificar problemáticas de fondo que se presentan como obstáculo para un estudio más minucioso, riguroso y profundo; como la falta de material teórico que estudie y sustente la construcción del saber pedagógico en la música, primero porque en general los estudios se han concentrado en diversas asignaturas ajenas a las artes; y segundo, por que los métodos o propuestas pedagógicas en artes han sucedido principalmente en respuesta a movimientos artísticos o de pensamiento, sin profundizar en el establecimiento de modelos pedagógicos completos, puesto que su mayor interés está en el desarrollar productos artísticos ( ya fuese desde aspectos solo técnicos o meramente de creación, como por ejemplo la formación musical para el virtuosismo).

Aunque no era objeto de estudio pude identificar también el rol de la educación artística a lo largo de la historia, y su estrecha relación frente a su contexto social e histórico, transformándose en la medida que este ha cambiado. Encontrando que de manera radical los modelos europeos han permeado la educación artística en Colombia en cuanto a los modelos de enseñanza, estando plenamente vigentes varios de ellos en los contextos educativos actuales, como por ejemplo la academia y el conservatorio, modelos que obedecen a formas de enseñanza que poco contemplan la interdisciplinariedad. Sin embargo encontrando a su vez nuevas perspectivas de la educación musical que buscan el desarrollo de la interdisciplinariedad y de las experiencias artísticas que trasciendan la postura del arte como objeto, con el fin de desarrollar otros ámbitos de la formación del ser tales como la afectividad, la expresión, la concentración, el respeto, la disciplina, la audición, la actitud creativa y la socialización.

## 8. Referencias bibliográficas

- Álvarez C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Recuperado de: <http://revistas.um.es/educatio/article/view/160871/140871>.
- Blanco, J. ( 1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. Recuperado de: <http://funes.uniandes.edu.co/1464/>.
- Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N. 16, pp.113-124.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Casas, M. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? .*Colombia Médica*, vol. 32, núm. 4, pp. 197-204. Universidad del Valle. Cali, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>
- Checa, R. (2003). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9749>.
- Díaz, M. & Ibarretxe G.(2008).Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/175/17513106/>.
- Domingo, A. (2011). El profesional reflexivo (D.A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico.
- Fernández, J & Elortegui, N (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/56871/93433>.
- García, J. J (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59627>.
- Garriz A, Daza-Rosales S, & y Lorenzo M. (2015) Conocimiento Didáctico del Contenido. Una perspectiva Iberoamericana. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187893X2015000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187893X2015000100011&script=sci_arttext) .
- Gert, J. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro en la educación y la pedagogía. *Pedagogía y Saberes Cuerpo, saberes y subjetividad*. 119 - 128.

- Iglesias, M. (2011). Prácticas modernas reflexivas como medio para un mejor desarrollo profesional: una propuesta colaborativa. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México .
- Izaguirre, R., Rivera, R. & Mustelier S. (2010). La revisión bibliográfica como paso lógico y método de la investigación científica. Recuperado de: <https://serviciospublicos.files.wordpress.com/2010/04/revis.pdf>
- Jorquera, M. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9751>.
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0716-27902010000200006&script=sci_arttext) .
- Larenas, B. (2005). Didáctica de las artes visuales sustentada en la propuesta de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Experiencia aplicada en un primer año medio de la comuna de concepción. *Revista Ingeniería Industrial - Año 4, N°1*. pp73 - 87.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9725>.
- Marin, R. ( 1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/viewFile/ARIS9797110055A/5979>.
- Mateiro, T. (2004). El debate sobre el practicum y su relación en la relación del profesorado de música. Recuperado de: <http://www.seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8519>
- Mateiro, T. ( 2010). Músicos, pedagogos y arteeducadores. Con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, N°2. pp 30 - 40.
- Medina A. & Salvador F. (2009) Didáctica General. Pearson Educación. Madrid. Recuperado de: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36554238/coleccion-didactica-didacticageneral.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511042098&Signature=I15EIqYBTuDqJPtWkZcfTau%2B7Ko%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDidactica\\_General.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36554238/coleccion-didactica-didacticageneral.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1511042098&Signature=I15EIqYBTuDqJPtWkZcfTau%2B7Ko%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DDidactica_General.pdf)
- R. Romero, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. Recuperado de: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16\\_11inve.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf).

- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/html/874/87420931020/>.
- Saldarriaga, A. & Romero, L. (2008). La formación de un licenciado en artes no sólo depende de conocer la didáctica del saber que enseña, sino el ¿para qué enseña?, ¿cómo se enseña? Y ¿por qué se enseña?. *Revista Colombiana de las Artes Escénicas* Vol. 2 No. 1 enero - junio de 2008. pp. 63 - 69.
- Sánchez, A. (2013). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recuperado de:  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S102494352003000600018&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S102494352003000600018&lng=es&nrm=iso).
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/pdf/567/56790202.pdf>.
- Sobрино, D. (2011). Didáctica de la historia del arte con TIC. Algunas propuestas para secundaria y bachillerato. En Actas del Congreso Internacional "Innovación Metodológica y Docente en Historia, Arte y Geografía". Grupo IDHAX Mazarelos. Innovación Docente en Historia, Arte e Xeografía. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 1056-1067.
- Touriñan, J. (2011) Claves para aproximarse a la educación artística en el sistema educativo: educación "por" las artes y educación "para" un arte. Recuperado de:  
[http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%C3%ADculo\\_3\\_Claves%20para%20aproximarse%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf](http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/22549/2/Art%C3%ADculo_3_Claves%20para%20aproximarse%20a%20la%20educaci%C3%B3n.pdf)
- Touriñan, J. & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. Recuperado de:  
[https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La\\_musica\\_como\\_ambito\\_de\\_educacion\\_Educa.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/121601/1/La_musica_como_ambito_de_educacion_Educa.pdf).
- Vera, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 15(1), 63-69. Recuperado de: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S172689582009000100010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172689582009000100010&lng=es&tlng=es).
- Villalba, S. (1999). La profesionalización en las artes: proximidad al mito. Recuperado de:  
<http://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/download/ARIS9999110083A/5948>