

La práctica de la reflexión durante el aprendizaje de un instrumento musical

The practice of reflection while learning
a musical instrument

Rebeca Matos

rebecamatos@cantv.net

**Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas**

RESUMEN

En la praxis, la reflexión al docente mejorar su actuación y visualizar la relación entre teoría y práctica. Es necesario cambiar la concepción y emodus operandi, de quienes se dedican a enseñar un instrumento musical. La práctica de un practicum reflexivo estimula los procesos reflexivos en los estudiantes durante su aprendizaje. Proporciona un método de trabajo que despierta su inteligencia y sus facultades críticas. Es importante enseñar a aprender a aprender, capacitarlos a aprender de una manera estratégica, propiciar actividades potencialmente conscientes que permitan darse cuenta de lo que aprende y cómo lo aprende. Esto implica capacitarlos a reflexionar sobre su aprendizaje, su autorregulación y utilización de estrategias adecuadas, factibles de ser transferidas a nuevas situaciones. A través de la racionalidad reflexiva, en la que el conocimiento lo proporciona la acción, éste puede ser extraído de la reflexión en la acción y sobre la acción. Al aprender a reflexionar de manera sistemática, por preguntas y pautas que guíen el proceso, se produce un aprendizaje interactivo de un instrumento musical que estimula los procesos cognitivos y viceversa.

Palabras clave: *Reflexión; aprendizaje; praxis docente; instrumento musical*

ABSTRACT

In practice, reflection allows the teacher to improve his/her performance and visualize the relationship between theory and practice. Therefore, it is important to be aware of the need for a change, in the conception as well as in the practice, in those who are involved in teaching a musical instrument. The reflexive practicum the reflecting process is stimulated in the students during their learning process. This provides them for a working method that wakes up their intelligence and their critical abilities. It is important to teach the students to learn how to learn, to help them to learn in a strategic way, and promoting potentially conscious activities that allow them to realize what and how they learn. Learning to learn implies to enable the student to meditate on their learning process, in monitoring their learning experience and in using appropriate strategies, feasible of being transferred or adapted to new situations. Through the stimulus of meta-cognitive strategies, in which the knowledge provides the action, can be extracted from the reflection in and on the action. When learning how to meditate in a systematic way, by questions and rules that guide the process, an interactive place among learning a musical instrument that stimulates the cognitive processes and vice versa..

Keywords: *Reflection; learning; educational practice; musical instrument*

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, el proceso de enseñanza y de aprendizaje en la música se ha centrado en el contenido y no en el alumno, es decir, en el *producto* y no en el *proceso* cognitivo e interno necesario para que los alumnos *aprendan a aprender* por medio del desarrollo de capacidades, métodos, conocimientos y actitudes conducentes al pensamiento.

Actualmente, se ha comprobado que este proceso puede ser promovido durante el aprendizaje de la música, y más específicamente de

la técnica básica necesaria para ejecutar un instrumento musical, entendida aquí como las escalas y los arpeggios mayores, al propiciar una comprensión holística que los entrene *a ver más allá* de lo que está escrito como consecuencia directa del cambio en la praxis docente. En este sentido, se requiere un cambio en la didáctica que oriente, guíe y cree condiciones para que el alumno logre sus objetivos, le genere un aprendizaje significativo y lo capacite para construir su propio conocimiento.

Durante el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario proporcionar al estudiante un método de trabajo que considere su inteligencia y sus facultades críticas, motivándolo a realizar un trabajo mental intenso y concentrado. Esto puede ser promovido durante el aprendizaje de un instrumento musical, cuando el docente enseña al alumno cómo estudiar y cómo practicar. Para propiciar en el estudiante el dominio de la técnica básica de un instrumento, es necesario que tome conciencia de los procesos físicos y mentales involucrados en el logro de una mayor y mejor ejecución del instrumento musical, que además de propiciar un aprendizaje significativo, estimulen procesos reflexivos sobre las acciones que conllevan a la construcción de un nuevo conocimiento.

Pero, ¿Qué significa reflexionar?, ¿Es un proceso cognitivo. ¿Es una capacidad?. ¿Es inherente a todo comportamiento del ser humano?. ¿Se adquiere o se desarrolla?. ¿En qué consiste?. ¿Se puede propiciar durante la práctica musical?. ¿Se puede desarrollar durante el aprendizaje de un instrumento musical?.

MARCO TEÓRICO

La reflexión en el proceso de aprendizaje

La habilidad para reflexionar puede ser desarrollada mediante una práctica guiada y su aplicación en el proceso de aprendizaje

constituye el centro sobre el que el *paradigma reflexivo constructivista* se sustenta. Éste, a su vez, descansa en los postulados del aprendizaje significativo, para el que el estímulo de diálogos y experiencias grupales ofrecen al estudiante tanto la oportunidad para trabajar de manera colaborativa en la construcción de significados, como también en la búsqueda de soluciones a determinados problemas.

Este escenario abierto y flexible, sienta las bases para la aplicación de un currículo constructivista, asumiendo éste como *programa*, lo cual permitirá “estimular y brindar experiencias de aprendizaje y actividades de apoyo que involucren al estudiante en el pensamiento crítico, el aprendizaje constructivo-reflexivo, la acción social y la acción creadora” (Bonilla, N., et al., 2002:3).

Según Jonassen et al. (1999), este tipo de experiencias formativas propician diversos tipos de aprendizajes, al estimular a los estudiantes a interactuar significativamente con el ambiente, siendo críticos del efecto de sus intervenciones (aprendizaje activo-manipulativo); al profundizar y valorar sus actividades para posteriormente interpretar sus propias reflexiones (aprendizaje constructivo-reflexivo); al monitorear su progreso y establecer sus propias metas (aprendizaje intencional); al transferirlo a nuevas situaciones y vincularlos con problemas de la vida real (aprendizaje auténtico-complejo-contextual); y al establecer diálogos y vivir experiencias colectivas, trabajando y aprendiendo en comunidad (aprendizaje cooperativo y conversacional).

Para Schön (1992), la reflexión posee dimensiones aún más amplias. En su propuesta, destaca su argumento sobre

...una nueva epistemología de la práctica que pusiera de relieve la cuestión del conocimiento profesional asumiendo como punto de partida la competencia y el arte que forman

parte de la práctica efectiva; sobre todo, la reflexión en acción ('el pensar en lo que se hace mientras se está haciendo') (p.:9).

Este argumento está en contraposición con lo que el autor identifica como la *epistemología de la práctica* más utilizada en los centros superiores de formación profesional: la racionalidad técnica. Según este tipo de racionalidad, la competencia profesional es vista como la aplicación de conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica. Schön (op. cit.), considera que:

...el currículo normativo de esos centros y el distanciamiento de la práctica que caracteriza su labor investigadora, no da pie para la reflexión en la acción y, por tanto, origina un dilema entre el rigor y la pertinencia no sólo para los formadores sino también para los profesionales y los propios estudiantes (p.:9-10).

Incluso, va más allá de la crítica, y propone el tipo de preparación profesional más adecuada para que una epistemología de la práctica tenga su fundamento en la reflexión en la acción. Según este mismo autor,

...los centros superiores de formación en el ámbito universitario deberían aprender de lo que se hace en otros ámbitos tradicionales de preparación para la práctica, tal y como es el caso de los estudios de arte y diseño, (...) los cuales tienen en común el hecho de poner énfasis en la formación tutorizada y en el aprendizaje en la acción. La preparación de los profesionales debería reconsiderar su diseño desde la perspectiva de una combinación de la enseñanza de una ciencia aplicada con la formación tutorizada en el arte de la reflexión en la acción" (Schön, op. cit.:10).

Es decir, es necesario que la selección de los medios para solucionar los problemas instrumentales, tal como es concebida bajo la racionalidad técnica, se convierta en una racionalidad reflexiva en la que el conocimiento lo proporciona la acción y puede ser extraído de la reflexión *en* la acción y *sobre* la acción.

En este sentido, Schön (op. cit.) utiliza el término conocimiento profesional, o conocimiento en la acción, para referirse al tipo de conocimiento que se utiliza para ejecutar acciones inteligentes, ya sean físicas, como por ejemplo montar bicicleta, o mentales como conciliar un balance. “En ambos casos el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil” (p.:35). Al describir el conocimiento tácito, implícito en las acciones, ya sea mediante la observación o la reflexión sobre la acción, se realizan construcciones.

La reflexión en la acción puede ser realizada en dos momentos. Se puede reflexionar *sobre* la acción, al retomar los pensamientos sobre lo que se ha hecho para descubrir el conocimiento en la acción que puede haber contribuido a un resultado inesperado, y se puede reflexionar *en* la acción, una vez concretado el hecho, o durante su ejecución, o tomando pausas para pensar en lo ejecutado.

Al estimular los procesos reflexivos en los estudiantes durante el aprendizaje de un instrumento musical, se propicia un aprendizaje significativo que los capacita para la búsqueda de soluciones a problemas determinados y la construcción de significados tanto en la disciplina musical como en otras áreas del conocimiento. Este aprendizaje además de significativo es constructivo y reflexivo, lo que les permite profundizar y valorar las actividades que realizan durante su ejecución.

Igualmente, y como consecuencia directa de una praxis docente adecuada, centrada en los procesos cognitivos, los alumnos aprenden a

aprender, e incluso son capaces de transferir sus aprendizajes a situaciones futuras y a las del día a día. Estos procesos reflexivos tienen su cimiento en los aprendizajes y experiencias previas vividas por los estudiantes, por lo que a la par, se orienta el proceso sobre las motivaciones y actitudes individuales ante el instrumento musical.

Al considerar estos aspectos, surgen retos con metas definidas tanto para el docente como para el alumno, generados por las expectativas del primero ante las características del grupo con el que va a trabajar en cuanto a sus posibles logros, y de los segundos, en cuanto al nivel de ejecución posible y la superación de sus supuestas limitaciones para con el instrumento.

Al respecto, Montero (2004) considera que

...la reflexión en la acción, al igual que el conocimiento en la acción, es un proceso que podemos llevar adelante sin ser capaces de decir lo que estamos haciendo. Una cosa es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera que seamos capaces de producir una buena descripción verbal de ella; e incluso otra cosa distinta es reflexionar acerca de la descripción producida (...). El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias de pensar y hacer de la vida cotidiana que todos compartimos (s/p).

En este sentido, Schön (op. cit.) centra su propuesta en la práctica de un *practicum reflexivo* al cual considera como un recurso formativo por excelencia para el “aprendizaje del conocimiento explícito e implícito en las distintas situaciones de la práctica profesional y preprofesional” (Montero, op. cit: s/p).

Para él, un *practicum* reflexivo debe ser el puente entre dos mundos, el de la universidad y el de la práctica. Para desarrollarlo, es necesario resolver el problema del diseño solucionando el dilema entre el rigor y la pertinencia y las presiones entre los representantes de las disciplinas, en búsqueda de un acoplamiento entre las teorías implícitas y las formales con el fin de utilizar la práctica como vía para aprender unos de otros. “Cuando alguien aprende una práctica (...) de una comunidad de prácticos (...) aprende sus convenciones, limitaciones, lenguajes, sistemas de valoración, repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, op. cit.:45).

Cuando un estudiante se enfrenta a un *practicum*, de manera explícita o implícita, está en capacidad de aprender a evaluar una práctica competente, a construir una imagen de ella, a valorar su propia posición ante la misma, a elaborar un mapa del camino con el que llegar desde donde se encuentra a donde desea estar y a adaptarse a las demandas implícitas en el *practicum*: que una práctica existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender y que el *practicum* es una buena representación de la misma. Es decir, el alumno aprende la ‘práctica del *practicum*’. La práctica se realiza: “por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y los otros compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial” (Schön, op. cit.:46).

Este planteamiento está acorde con los postulados vygotkianos sobre la creación de *Zonas de Desarrollo Próximo*, con la implementación de la mediación como estrategia docente y con el proceso de interacción presente en el proceso educativo, en el cual se tiene una visión compartida entre los actores del proceso.

Al implementar la mediación como estrategia docente, el conocimiento puede ser reconstruido por los estudiantes como

consecuencia de interacciones sociales promovidas dentro del aula de clase, es decir, un *practicum* reflexivo al aprender haciendo, puesto que permite compartir experiencias y producir conocimientos como producto de la interacción tanto con el docente como con los pares.

Igualmente, se estimula el desarrollo de los procesos cognitivos básicos, entre los que destacan la capacidad de análisis en la aproximación de las partituras, la observación de los elementos sintácticos de las obras, la posibilidad de memorizar los procedimientos mecánicos para la ejecución de la técnica, el seguimiento de instrucciones tanto escritas como verbales, la capacidad de relacionar lo escrito con la ejecución para luego realizar las inferencias correspondientes. En cuanto a los procesos de alto nivel se propicia la metacognición y la capacidad para resolver los problemas que se les presenten durante la ejecución del instrumento musical y el montaje de un repertorio musical.

El aprendizaje se propicia con la utilización de estrategias cognitivas modeladas por el docente, estimulando paulatinamente que el alumno se apropie de ellas, para que posteriormente puedan utilizarlas de manera autónoma y autorregulada, es decir, que pase de un control externo centrado en el docente, a uno interno centrado en el alumno. El *modelaje metacognitivo* (Monereo, 2004), realizado por el docente o un compañero más experto, permite al aprendiz apropiarse de una guía para tomar decisiones acordes con cada tarea de aprendizaje, o a través del *análisis y discusión metacognitiva* (Monereo, op. cit.) que se propicia antes, durante y/o después de la ejecución. Esto conlleva a la reflexión sobre las ventajas e inconvenientes de determinadas estrategias, que los alumnos pueden poner en práctica luego de la presentación.

Si bien es cierto que al principio el control y supervisión sigue siendo ejercido por el profesor, gradualmente los estudiantes se van apropiando de la estrategia y comienzan a utilizarla sin dificultad. Para

favorecer su práctica se propone como enfoque metodológico el aprendizaje cooperativo, cuyos planteamientos teóricos se conectan con las corrientes constructivistas y en la práctica propician el alcance de niveles de productividad que difícilmente lograrían de manera individual.

Finalmente, cuando el estudiante comprende, asimila y hace suya la estrategia, está en capacidad de autointerrogarse sobre la siguiente acción a seguir y de analizar y/o evaluar las posibles alternativas que le permitan la resolución de problemas a futuro. Estos pasos están interrelacionados con las fases de la metacognición que permiten la resolución sistemática de problemas y comprende los tres momentos del pensamiento reflexivo: planificación, supervisión y evaluación.

Con base en lo expuesto, se puede establecer que un *practicum* reflexivo persigue “ayudar a los estudiantes a saber cómo ser eficaces en un tipo de reflexión en la acción; (...) en el sentido de que dependen para su efectividad de un diálogo reflexivo entre el tutor y el alumno” (Schön, op. cit.:48).

La escalera de la reflexión en el proceso de aprendizaje

En la práctica reflexiva de un docente, el demostrar e imitar están entrelazados, tal como lo están el decir y el escuchar en un estudiante. A través de su combinación, los estudiantes son capaces de aprender lo que no pueden lograr sólo por imitación o sólo siguiendo instrucciones. Cada proceso puede ayudar a completar las brechas comunicacionales inherentes a las otras.

Cuando se combinan el decir/escuchar y el demostrar/imitar, éstas ofrecen una gran variedad de objetos y modos de reflexión que pueden ser coordinados para llenar las brechas inherentes a cada

subproceso. El preguntar, responder, escuchar, demostrar, observar, imitar y criticar, están encadenados de tal manera que la intervención o respuesta de uno dispara o tiene efectos en el otro.

Se consideran como peldaños de la escalera de la reflexión: 1) el diseñar; 2) la descripción del cómo diseñar; 3) la reflexión sobre la descripción del cómo diseñar; y 4) la reflexión sobre la reflexión de la descripción del cómo diseñar.

El diseñar es un proceso de reflexión en acción.

La descripción del cómo diseñar puede a su vez ser combinada con la apreciación. También puede ser incorporado como una crítica o consejo o puede referirse al saber-en-acción implícito en el cómo diseñar.

En la reflexión sobre la descripción del cómo diseñar el docente o el estudiante puede reflexionar en el significado de lo que el otro ha construido como una descripción de lo que él ha dado o enseñado.

En la reflexión sobre la reflexión de la descripción del cómo diseñar los participantes del diálogo pueden reflexionar sobre el diálogo propiamente dicho. Pueden preguntar, privada o públicamente, si se han acercado a compartir un entendimiento sobre el problema o pueden probar su comprensión sobre el significado de lo expresado por el otro. Si durante la reflexión, no están satisfechos con sus esfuerzos por lograr la comunicación adecuada, pueden intentar nuevas vías o estrategias.

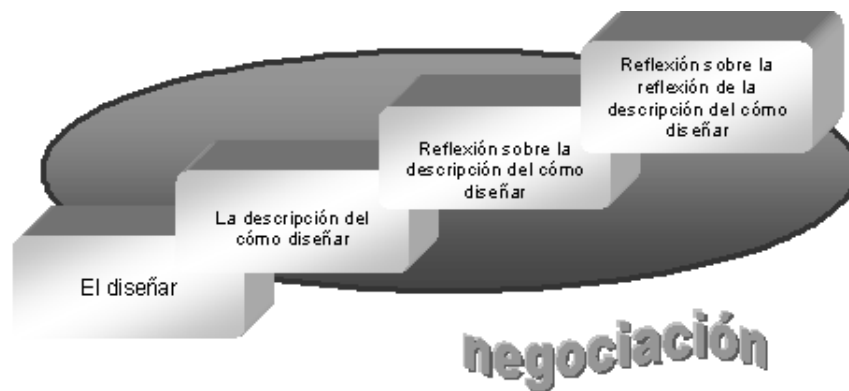


Figura1.

Peldaños de la escalera de la reflexión. Con base en Donald Schön (1987).

El progreso durante el aprendizaje no necesita ir subiendo los peldaños de la escalera de la reflexión. El trabajo de una reflexión en acción recíproca inherente al decir/escuchar y el demostrar/imitar, puede muy bien llevarse a cabo sin necesidad de llegar a los más altos niveles de reflexión. Pero, cuando el docente y el estudiante se *estancan*, su habilidad de desplazarse hacia arriba o hacia abajo en la escalera, les abre nuevas posibilidades en la búsqueda de un entendimiento sobre el significado de la comunicación.

La negociación en la escalera de reflexión ofrece posibles respuestas a las dudas del estudiante sobre el valor del mensaje del docente. Un diálogo exitoso entre el estudiante y él no necesariamente debe terminar en una complicidad con las intenciones del docente. Es posible que, mientras el estudiante comprenda mejor lo que el educador quiere decir, puede descubrir que no quiere aprender lo que él tiene para enseñar.

El valor de la reflexión en la práctica educativa

En la praxis, la reflexión es de gran valor puesto que le permite al docente mejorar su actuación y visualizar la relación entre la teoría y la práctica. El educador reflexivo no nace, se hace. Pero para aprender a reflexionar de manera sistemática, es necesario establecer ejes de reflexión, constituidos por preguntas y pautas que guíen el proceso. Con base en este planteamiento se asume el esquema conceptual desarrollado para los *Espacios Virtuales de Reflexión*, que conforman el *Portafolio-e reflexivo-formativo* de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico, propuesto por Bonilla et al. en el año 2002.

Este proyecto organizó en cuatro fases cada etapa de reflexión según las acciones e interrogantes inherentes a cada una, a saber: 1) recopilar, seleccionar y articular; 2) describir, sistematizar y contextualizar; 3) profundizar, construir y valorar; y 4) replantear, transformar y emprender.

Durante la primera fase se recopilan evidencias de la experiencia formativa y las prácticas educativas. Para los fines de este trabajo, las evidencias estarían relacionadas con el conocimiento previo y las experiencias de aprendizaje durante los años de formación de los sujetos de estudio, que serán objeto de preguntas sobre si son o no representativas, ejemplificantes, coherentes y/o significativas de dichas experiencias. En la segunda fase se describe cada evidencia seleccionada y las preguntas a realizar estarán dirigidas hacia el qué representan, cómo y cuándo ocurrió, entre otras.

La tercera fase consiste en reflexionar acerca de cómo y porqué estas evidencias demuestran aprendizajes con relación a la formación personal y profesional, se profundiza sobre el por qué fue seleccionada, su relación con las metas, los valores y la filosofía personal, el impacto de estas actividades en la formación personal y los aprendizajes significativos obtenidos producto de la experiencia.

Por último, en la cuarta fase se replantean los aciertos y desaciertos a la luz de las metas y la reflexión es guiada por preguntas relativas al enriquecimiento y transformación para las prácticas educativas, los logros y fortalezas adquiridas, propuesta de cambios o innovaciones a través de propuestas concretas.

Para sistematizar las experiencias y las prácticas de reflexión se propone orientar el proceso de aprendizaje sobre los puntos *de partida*, *de llegada* y *de continuidad* propios del proceso. En la partida se reflexiona sobre las motivaciones, aprendizajes y experiencias formativas previas, en la llegada se reflexiona sobre los avances y logros durante el proceso de formación y en la continuidad se reflexiona y autoevalúa el grado de transformación personal.

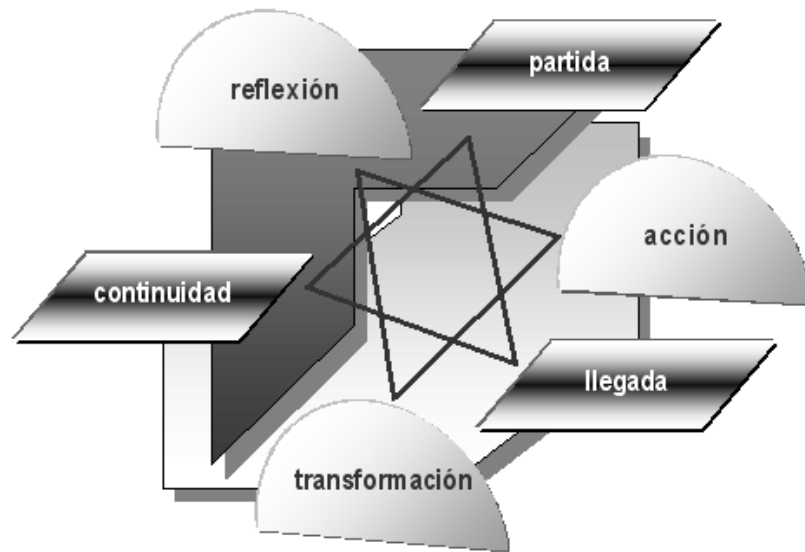


Figura 2. Esquema reflexivo. Con base en la propuesta del portafolio-e reflexivo-formativo de Bonilla, N. et al., 2002:12.

Esta propuesta se orienta hacia la reflexión en acción y la transformación del futuro docente, tres dimensiones de una *práctica liberadora que*, según Pablo Freire (1997, 1993, son esenciales para contribuir a cambiar radical y significativamente la realidad: reflexión, acción y transformación (Bonilla, N., et al., 2002:11).

El proceso reflexivo y la Teoría de la Acción

La teoría o ciencia de la acción es un acercamiento metodológico, teórico y de investigación que puede ser utilizado en forma individual, grupal y organizacional. En el aspecto metodológico esta teoría provee de técnicas y acercamientos para intervenir en sistemas y su propósito central es el de cambiar los razonamientos que produzcan actitudes deseadas.

En el aspecto teórico, esta teoría provee una matriz de trabajo para entender los comportamientos y predecir estrategias para producir cambios en ellos. Su propósito central consiste en ejecutar acciones para producir cambios en aquellos comportamientos que generan actitudes no deseadas. Como acercamiento investigativo, la ciencia de la acción provee de herramientas y criterio de ratings para explorar acciones individuales, grupales y organizacionales y tiene como propósito el estudio estadístico del sistema objeto de investigación.

Esta Ciencia puede dividirse en tres instrumentos heurísticos:

a) *La escalera de la inferencia*: consiste en un esquema representativo compuesto de cuatro peldaños del cómo los humanos interpretan y perciben el día a día a través de inferencias sobre las palabras y acciones de los demás. A través de ella, se puede estudiar y entender la estructura que utilizan las personas para la formulación de sus decisiones y conclusiones.

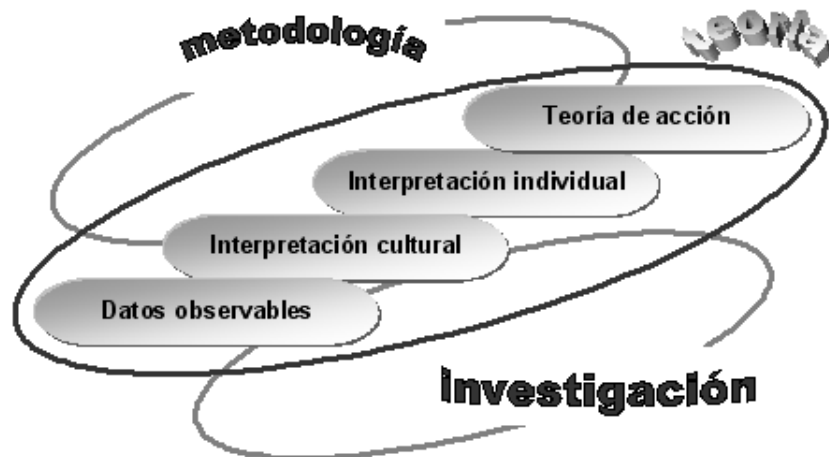


Figura 3. Escalera de la Inferencia. Con base en Argyris y Schön (1978).

Según Dick Ross (1994), tanto a nivel organizacional como en todas las acciones en las que el individuo actúa, al utilizar la reflexión y la escalera de la inferencia es posible mejorar de tres formas las comunicaciones:

Reflexionando: uno se vuelve más consciente del pensamiento y razonamiento propios.

Argumentando: posibilita que el pensamiento y el razonamiento propio se haga más visible a los otros.

Preguntando: permite integrar el pensamiento y el razonamiento de los otros.

Es así como durante la práctica de un equipo, la escalera resulta una herramienta muy útil en tanto permite mostrar a los demás el razonamiento usado para llegar a una conclusión y, el explicitar el propio

hilo de razonamiento, permite al individuo encontrar ambigüedades o contradicciones en su discurso.

Todo ser humano realiza inferencias a partir de los hechos que observa, pero a pesar de ser un proceso normal, es necesario distinguir entre los hechos y las inferencias que se realizan, ya que a menudo se olvida que las últimas son producto del pensamiento y se toman como hechos reales, construyendo sobre ellas otras inferencias que lo alejan cada vez más de la realidad.

A este proceso se le ha denominado *subir por la escalera de la inferencia* donde en el primer peldaño están los hechos observables descansando sobre el cúmulo de experiencias pasadas (que influyen en la forma de ver los hechos) y en los escalones superiores se encuentran la interpretación de los datos y finalmente las inferencias.

La utilidad de esta herramienta entonces, es la de facilitar la toma de consciencia de los procesos propios del pensamiento, diferenciando hechos de inferencias, al apoyar los puntos de vista propios en hechos concretos y observables, permitiendo que éstos sean visibles para los demás. El poder distinguir entre los hechos y las inferencias posibilita la fluidez del diálogo, la profundidad y un mayor conocimiento de los interlocutores.

b) *Teorías explícitas y teorías en uso*: se basan en discernir entre el comportamiento consciente e inconsciente. La diferencia entre actitudes adoptadas y en uso, radica en lo que la gente dice que hace cuando se le pregunta y lo que realmente hace cuando es observado.

Esta realidad no escapa al proceso de aprendizaje de un instrumento musical, puesto que por lo general, los estudiantes creen que aprenden, estudian, ejecutan o comprenden un contenido de una manera y en el momento de ejecutarlo o presentarlo hacen cosas distintas a lo

que piensan que ellos hacen. La teoría en uso puede ser observada por el docente en el aula, durante la ejecución de los contenidos trabajados en clase.

Al estimular un proceso reflexivo durante el proceso de aprendizaje del instrumento, se lleva al estudiante a tomar conciencia de lo que hace y no de lo que cree que hace. Esto propiciará el conocimiento de su propia teoría en uso.

c) *Modelo I y Modelo II*: son representaciones conceptuales de patrones individuales del comportamiento el cual inhibe o favorece el aprendizaje o la resolución de problemas. El Modelo I representa al patrón de difícil aprendizaje y mínima efectividad en la resolución de problemas, mientras que el Modelo II representa todo lo contrario.

Los valores del Modelo I son: a) definición simple de las metas a alcanzar; b) maximizar las ganancias minimizando las pérdidas; c) suprimir emociones negativas tanto tuyas como de otros; y d) comportarse racionalmente. Estos valores suponen acciones estratégicas cuyas consecuencias llevan a percibir al individuo como siempre a la defensiva.

Mientras que los valores del Modelo II son: a) control conjunto; b) información válida sobre la cuál tomar decisiones; c) oportunidades para la toma libre de opciones informadas; y d) responsabilidad y obligaciones internas. Estos valores también suponen acciones estratégicas pero sus consecuencias permiten percibir al individuo con una mínima actitud defensiva y más como un facilitador o colaborador. En este modelo "las decisiones se toman en base a información válida y validada, no en base a viajes rápidos hacia arriba en la escalera de la inferencia" (Icaza, J., 2004: s/p.).

Los procesos reflexivos en el aprendizaje de un instrumento musical

La epistemología de la práctica para el dominio de un instrumento musical está centrada en la práctica de un aprendizaje tutorizado en el aula, más la praxis docente no necesariamente ha sido fundamentada en la reflexión. Lo que ha predominado es una racionalidad técnica en la que el docente simplemente presiona al estudiante a aplicar un conocimiento teórico en su práctica instrumental. El alumno se limita a repetir exhaustivamente la ejecución del contenido asignado hasta lograr su dominio práctico.

Si el docente propicia que el alumno ejecute un contenido específico de las escalas y los arpegios y luego reflexione sobre lo que ha hecho, el porqué y para qué de lo realizado, se pone de manifiesto una racionalidad reflexiva que le otorga al estudiante un conocimiento sobre las acciones físicas y mentales que ejecuta durante el aprendizaje de esta técnica. El fin último consistirá en la construcción propia por parte del alumno sobre el contenido. Ello implica un cambio tanto en la concepción como en el *modus operandi* del docente, en la que se adopte la práctica de un *practicum* reflexivo.

Este *practicum* reflexivo le permite al alumno aprender durante la práctica de estos ejercicios técnicos, previamente organizados de manera coherente por el docente. Por ejemplo, al organizar las escalas y los arpegios en grupos por características comunes en sus patrones de digitación, se estructura el contenido en forma de *mapa* que le facilita al estudiante adquirir un mayor dominio de ejecución. Una vez trabajado en clase se aplica el contenido aprendido a una pequeña obra o ejercicio en el que esté presente el contenido trabajado. Al analizar la partitura, previa su ejecución, se le hace *ver* los elementos estructurales presentes y se estimula un diálogo que permitirá constatar si se ha logrado una comprensión del contenido. Al ser capaz de percibir visualmente estos

elementos, el alumno logra una visión holística y una comprensión global de la obra musical. Luego, al ejecutarla, se le pregunta sobre lo que ha hecho, se estimulan sus procesos reflexivos y se indaga sobre el significado construido por él de lo aprendido. Esto genera un aprendizaje experiencial.

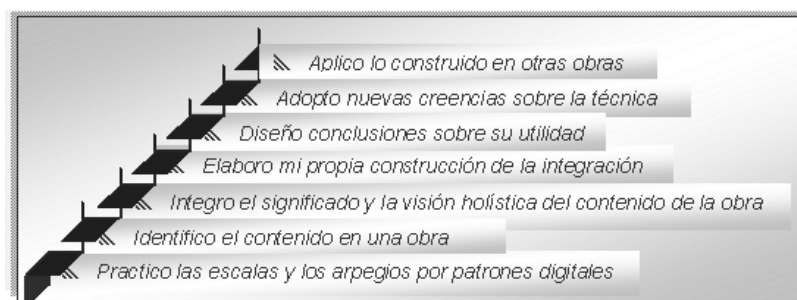


Figura 4. Peldaños de una escalera de reflexión en el aprendizaje de un instrumento musical

Es importante enseñar a los alumnos a *aprender a aprender*, es decir, capacitarlos a aprender de una manera estratégica, propiciando actividades potencialmente conscientes que le permitan darse cuenta de *lo que aprende con el cómo lo aprende*. Esto implica capacitar al estudiante a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, su autorregulación y utilización de estrategias adecuadas, factibles de ser transferidas o adaptadas a nuevas situaciones.

En este sentido, el hecho educativo debe ser fundamentado en una orientación social constructivista, por considerar que una educación orientada hacia el suministro de conocimientos relevantes, a la adquisición de actitudes y valores propios, al desarrollo de habilidades significativas bajo un enfoque contextual, hermenéutico y dialéctico, constituyen el medio idóneo para propiciar un aprendizaje significativo.

De esta forma, si el docente tiene claro que el aprendizaje es un proceso activo de construcción y considera el aprendizaje de la técnica como una herramienta con la cual el estudiante puede interactuar y transformar la realidad áulica, entonces se producirá un aprendizaje interactivo entre el aprendizaje del instrumento musical que estimulará los procesos cognitivos y viceversa.

Con ciertas diferencias que varían de persona a persona, los estudiantes vienen a clase con la capacidad de seguir instrucciones así como también con la capacidad de ejecutar ciertas operaciones técnicas, cuyo significado todavía no comprenden. Ellos ingresan con la capacidad de imitar, habilidad ésta que le permite realizar lo que otra persona está haciendo, así como también con la capacidad de reproducir los elementos de cualquier actividad cuyo significado todavía no comprende.

Al realizar estas acciones, las vive al sentir cómo son y a través de la reflexión es capaz de descubrir en ellas significados sobre los que no tenía la menor idea. Este descubrimiento es estimulado por las preguntas y las pautas que guían el proceso de una manera sistemática.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

La música es un lenguaje de comunicación humana que se expresa a través de un sistema de símbolos, de reglas y de principios. “Como arte, la música cuenta con una epistemología propia para la indagación de conocimiento sobre el mundo” (CONAC, 1991: 8). Este arte permite estimular el desarrollo de las potencialidades creadoras y expresivas del individuo.

A través de la música se aprende a pensar, sentir y actuar de modo relacional, ya que los sonidos por sí solos no representan un sentido musical, es necesario relacionarlos entre ellos para lograr un

valor estético de posibilidades expresivas; enseña a vibrar y vincular la palabra y el silencio, a percibir la obra como un todo; a reforzar la memoria y el concepto de orden. (Matos, 1996).

A través del aprendizaje de la música el estudiante adquiere el manejo conceptual del mundo abstracto de su pensamiento y el desarrollo de su inteligencia; y por medio de las estrategias pedagógicas adecuadas, basadas en principios bio-psico-sociales, se estimulan tres categorías de conductas interrelacionadas, que generan la respuesta musical deseada: cognoscitivas, psicomotoras y afectivas. (Matos, op. cit.)

La respuesta cognoscitiva permite la comprensión, conocimiento y conceptualización de la música, y está íntimamente relacionada con la afectiva, dado que “todo aprendizaje cognoscitivo comprende los sentimientos en algún grado” (CONAC, op.cit.:13); mientras que la psicomotora está más relacionada con la capacidad de respuesta muscular.

Los procesos reflexivos serán el estímulo que permitirá a los estudiantes: hacer explícita su posición en la escalera y el cómo llega a una posición determinada, concienciar sobre las acciones que realizan para propiciar su transformación, sobre los procesos mentales que utilizan para el logro de su aprendizaje, así como también sistematizar su proceso de aprendizaje al conocer de manera explícita sus puntos de partida, llegada y continuidad durante el mismo.

Estos procesos serán estimulados a través de un *practicum* reflexivo y un proceso de mediación que sirvan como puente entre una práctica guiada y una futura autonomía profesional, ya sea en su desempeño como docentes o como ejecutantes.

REFERENCIAS

- Argyris, C. y Schön, D. (1978): *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. California: Addison-Wesley
- Bonilla, N., Figueroa, E., Guerra, C., González, P., Lucena, C., Martínez, L, et al. (2002). *Portafolio-e reflexivo-formativo. Portafolio electrónico para la reflexión en acción y la transformación de la educadora y el educador en formación*. Marco conceptual de los programas profesionales de Educación, Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.pt3.uprrp.edu/Portafolios/pdf/conceptuacion.pdf> [Consulta: Mayo 19, 2004]
- Consejo Nacional de la Cultura (CONAC) (1991). *Instrumentos principales. Primera etapa. Estudios básicos de música*. Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela
- Icaza, J. (2004). *Cris Argyris: teorías de la acción organizacional*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.ruv.itesm.mx/cgi-bin/pgit/TWiki/bin/view/Hvc/LecturaCrisArgyris> [Consulta: 2004, junio 1]
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. y Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill Publishing
- Matos, R. (1996). *Educación musical. Conocimientos básicos para el docente*. Caracas: FEDUPEL
- Monereo, C. (2004). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. *Candidus, Año 4*, N° 27-29, 9-17
- Montero M., L. (2004). *Contra el olvido: el practicum como recurso de formación*. [Documento en línea]. Infantiae.Org Educational Website Disponible: <http://www.infantiae.org/mesa300304.htm> [Consulta: Mayo 19, 2004]
- Pablo, Freire. (1197,1193).
- Ross, D. (1994). *La escalera de inferencias, en la quinta disciplina en la práctica*. San Francisco, USA: Ediciones Granica

- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. London: Jossey-Bass Publishers
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós/MEC