

Pensamiento imaginativo del docente durante la planeación de la enseñanza musical. Modelos cognitivos idealizados para su análisis.

Holguin Tovar, Pilar y Martínez, Isabel Cecilia.

Cita:

Holguin Tovar, Pilar y Martínez, Isabel Cecilia (Julio, 2011). *Pensamiento imaginativo del docente durante la planeación de la enseñanza musical. Modelos cognitivos idealizados para su análisis. X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/martinez.isabel.cecilia/89>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pGAb/Ceq>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PENSAMIENTO IMAGINATIVO DEL DOCENTE DURANTE LA PLANEACIÓN DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

Modelos cognitivos idealizados para su análisis

PILAR JOVANNA HOLGUÍN TOVAR* E ISABEL CECILIA MARTÍNEZ**

*UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DE COLOMBIA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Resumen

Este trabajo se centra en la teoría que considera al profesor no solo como un ejecutor y receptor del conocimiento, sino como el sujeto que está inmerso en un proceso reflexivo acerca de los diferentes aspectos de la práctica de la enseñanza. Para poder entender mejor la experiencia de la práctica docente es interesante abordar el análisis de la actividad reflexiva del profesor, considerando las relaciones entre pensamiento y acción (Perafán 2005), que se materializan en una compleja red de modelos, teorías, creencias y conocimientos. Perafán al analizar cómo piensa, en qué piensa y por qué piensa de ese modo el profesor se refiere a los pensamientos durante la planeación como a los *procesos psicológicos donde el docente se representa el futuro* con el objeto de construir un marco para la práctica por venir. Este trabajo se propone avanzar un paso más en el estudio de esos imaginarios implícitos indagando los *modelos cognitivos idealizados* en los materiales de planeación y el pensamiento de los docentes tal como aparece consignado en los escritos de la planeación de la enseñanza.

Abstract

This paper focuses on the theory that considers the teacher not only as an executor and recipient of knowledge, but as the subject who is undergoing a process of reflection about the different aspects of teaching practice. In order to understand better the experience of teaching practice is interesting to address the analysis of the teacher's reflective activity, considering the relations between thought and action (Perafán 2005). They arise from a complex network of models, theories, beliefs and knowledge. Perafán discusses how the teacher thinks, what he thinks and why she thinks and refers to thoughts during planning as the psychological processes where the teacher represents the future, in order to build a framework for the practice to come. This paper poses a further step in the study of teacher's imagination analyzing the Idealized Cognitive Models that are implicit in their thoughts as reflected in the written discourses that they perform when planning teaching.

Introducción

Dentro del proceso de enseñanza aprendizaje generado en nuestras instituciones se constituyen diferentes prácticas que determinan ideas y concepciones acerca de la música y su enseñanza. En este proceso interactúan agentes fundamentales: estudiantes, contexto y docentes que establecen relaciones cuyo análisis puede dar lugar a la determinación de los diferentes conceptos y procesos cognitivos que median en la educación.

En el caso de la enseñanza musical en instituciones de educación especializada es fundamental conocer y analizar la influencia, relaciones y acciones que se generan alrededor y entre los agentes que componen el trinomio del proceso, ya que a partir de este se determina la relación existente con los contenidos enseñados y por ende con el currículo del programa que es observado. En la búsqueda de los paradigmas que se generan en la educación musical para su conocimiento y transformación se hace necesario centrarse en uno de estos agentes: los docentes ya que dentro de su ejercicio transmiten implícitamente patrones culturales y sociales que determinan en gran parte, las ideologías de las comunidades. Esta circunstancia no es ajena a la disciplina musical ya que a lo largo de la instrucción musical en occidente, en ciertos momentos históricos, se han establecido definiciones sobre lo que se considera música y como debe ser transmitida tanto en el concepto como en los métodos.

Alejandro Pereira Ghiena, Paz Jacquier, Mónica Valles y Mauricio Martínez (Editores) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 531-541.

© 2011 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) - ISBN 978-987-27082-0-7

Por lo anterior es importante continuar con las investigaciones que sobre el pensamiento del profesor se han realizado y que abarcaron entre otros: las decisiones que adopta en sus prácticas, las teorías y creencias que median el proceso y el análisis de instrumentos que permiten corroborar las hipótesis planteadas en estudios anteriores. El presente trabajo toma como insumo un trabajo investigativo anterior (Holguín 2010), en el que se partió de la teoría que considera al profesor no solo como un ejecutor y receptor del conocimiento, sino como el sujeto que está inmerso en un proceso reflexivo acerca de los diferentes aspectos de la práctica de la enseñanza. Para poder entender mejor la experiencia de la práctica docente es interesante abordar el análisis de la actividad reflexiva del profesor, considerando las relaciones entre pensamiento y acción (Perafán 2005), que se materializan en una compleja red de modelos, teorías, creencias y conocimientos.

Algunas investigaciones, que han identificado categorías para la comprensión del pensamiento del docente (López, Shifres y Vargas 2005) propusieron que saberes académicos, saberes basados en la experiencia, rutinas y guiones de acción y teorías implícitas integran las dimensiones epistemológica y psicológica de la actividad reflexiva del docente. Perafán (2005) al analizar cómo piensa, en qué piensa y por qué piensa de ese modo el profesor se refiere a los pensamientos durante la planeación como a los *procesos psicológicos donde el docente se representa el futuro* con el objeto de construir un marco para la práctica por venir. En un estudio anterior Holguín (2010) encuestó a un grupo de docentes de música acerca de sus concepciones sobre la educación auditiva y encontró consistencia en sus respuestas al reflexionar acerca de aspectos de la formación y de la práctica; en general el estudio permitió reconocer ideas o imaginarios implícitos de los docentes sobre el desarrollo de la audición musical y lo que se concibe sobre el rendimiento académico frente a esta práctica educativa.

Este texto se propone avanzar un paso más en el estudio de esos imaginarios implícitos indagando por los materiales de planeación y el pensamiento de los docentes tal como aparece consignado en los escritos que estos realizan durante la planeación de la enseñanza. Para ello se considerará a la planeación como una *instancia de acción reflexiva* en donde el docente (i) desarrolla conscientemente *ahora*, esto es, en el momento presente, una práctica reflexiva acerca de la actuación *futura* (Schön 1992) y al hacerlo (ii) activa implícitamente modelos cognitivos idealizados (Lakoff 1987) con los cuales intenta organizar y/o estructurar –a partir de esquemas imaginativos y modelos conceptuales- la práctica por venir.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto el desarrollo del trabajo se presentará en tres partes. La primera consiste en la fundamentación a partir de los conceptos acerca del pensamiento docente, los modelos cognitivos y los modelos cognitivos idealizados; la segunda presentará la metodología abordada para analizar los trabajos de los profesores y por último se presenta la discusión que surge a partir de los resultados encontrados.

Acerca del pensamiento docente

Los estudios acerca de los procesos que involucran a los profesores se consolida desde hace dos décadas y tiene como objetivo conocer qué y cómo piensan, los factores que influyen en la construcción del conocimiento y el cómo abordan la enseñanza. La investigación sobre este campo ha evolucionado hacia la investigación por el conocimiento del profesor que surgió a partir de la vinculación hallada con la psicología cognitiva que reconoce “*el hecho evidente de que los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir, que generan conocimiento sobre la enseñanza [...]*” (Marcelo 2005). Estas transformaciones en los intereses de la investigación surgen en los años 90's como respuesta a las reformas educativas que inducen a la redefinición de la labor del docente (2005, p. 47).

Entre las diversas temáticas que van desde la descripción de los procesos de procesamiento de la información hasta los contenidos y teorías sobre el fenómeno de la enseñanza aprendizaje, Perafán (2005) cita dos enfoques establecidos en estudios anteriores sobre el pensamiento docente. El primero denominado *enfoque cognitivo* se centra en la indagación de las operaciones mentales en los momentos que se produce la acción pedagógica. El segundo llamado *enfoque alternativo* reúne los trabajos estructurados en la relación analítica y crítica con principios de la teoría social y la pedagogía (sociología del conocimiento y teoría crítica de la enseñanza) (19).

Las tres categorías determinadas para el pensamiento del profesor planteadas dentro del enfoque cognitivo son: pensamientos en la planificación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y teorías y creencias. A continuación se presenta la primera y la tercera que son las que se abordan en el análisis realizado en el presente texto.

Pensamientos durante la planeación

Esta categoría al igual que la segunda se estableció en razón del tiempo, esto quiere decir si el pensamiento se realiza antes o durante el proceso de enseñanza. Hace referencia a procesos



psicológicos donde se representa el futuro para construir un marco o estructura para la futura actividad, en la que se identifican dos miradas: la primera basada en *principios universales* que reconoce un sujeto universal y plantea condiciones para construir programas unificados y unificadores (objetivos comunes, didácticas generales, contenidos básicos generales o núcleos comunes). La segunda se denomina *antropológica y pedagógica* en la que el sujeto particular y su contexto son tenidos en cuenta para contribuir en la democratización de la enseñanza, determinando lo que el maestro concibe como planificación (Holguín 2010).

De acuerdo a estudios realizados existen diferentes tipos de planificación que están establecidos en función al lapso que el proyecto contempla (por ejemplo planificación anual, de una unidad o una lección) (Clark 1990), en los que se desarrollan actividades como *“estructurar, organizar, administrar lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula”* según cita Perafán (2005). El autor también nombra estudios que sustentan que durante la planificación el docente recurre a la simplificación, que se relaciona con la forma de abordar de forma *exitosa* la complejidad del aula, controlando *“conductas y actividades, que el maestro presupone necesarias como condición para el buen rendimiento académico de los estudiantes.”* (Perafán 2005, p. 20)

Sobre los procedimientos que demuestran los profesores en la planificación se incluye el control y la coordinación de las secuencias específicas de (i) las actividades, (ii) la instrucción o enseñanza, (iii) el control, (iv) la planificación en sí misma. Para las dos primeras acciones se identifica una actividad cognitiva asociada a procesos de análisis y descripción sobre objetos o contenidos independientes del proceso cognitivo. Las dos últimas acciones están enmarcadas sobre una actividad cognitiva que facilitan el mando y la coordinación sobre la misma planeación (p. 21). Perafán aclara que el abordaje de la investigación en estas dos primeras actividades se focaliza en la formalización de procesos mentales y no se ha abarcado el campo relacionado con el contenido y el contexto de las mismas. Atribuye esta situación a la concepción clásica sobre la educación:

“Según dicha concepción, educar es transmitir un determinado tipo de cultura o conocimiento (incluidas las formas de razonamiento o habilidades mentales) a quienes carecen de ella. Existe en esta mirada tradicional (interiorizada por algunos profesores e investigadores) la idea según la cual las operaciones mentales se ejercen sobre objetos externos a los sujetos. Por ello, dichos profesores e investigadores conciben y analizan las actividades del aula y la enseñanza como algo externo -no relacionado- al proceso cognitivo del maestro.” (Perafán, p. 21)

Lo anterior sugiere que en la planeación el docente es consciente de algunos aspectos, pero no se debe desconocer que esta actividad está influenciada por sentidos históricos (interiorizados y fundados a lo largo de su historia) que no son evidentes para él ya que subyacen en los constructos mentales del profesor. Al respecto en un trabajo citado por Figueroa y Páez (2008) acerca de la relación entre la práctica pedagógica y el trabajo reflexivo, se pudo establecer que se identifica una tendencia en los docentes hacia el *saber hacer* en contraposición con la resistencia existente sobre la reflexión en torno a su práctica pedagógica. Esta situación puede estar determinada por los marcos teóricos que establecen los profesores sobre la educación cuando realizan su planeación.

Según Traver, Sales, Domenech y Moliner (2004) los docentes dentro de sus procedimientos actúan dentro de dos teorías educativas. La primera situada en la tradición pedagógica que se establece a partir de los modelos transmisivos que se caracteriza por la importancia otorgada a la figura del maestro concebido como *“modelo y fuente de educación, subordinando el aprendizaje a la enseñanza, siendo subsidiaria de una visión acumulativa del conocimiento que valora, de manera prioritaria, sus productos”* (Traver y otros 2004, p. 2). La segunda sustentada en las teorías constructivistas del proceso educativo que parte de las investigaciones realizadas desde la psicología y la pedagogía, que se caracteriza por la importancia concedida al estudiante. El alumno se considera un *“ser activo en referencia a los procesos intelectuales que pone en marcha en su aprendizaje, de manera que el peso de la educación recae en el otro polo: el aprendizaje”* (Traver y otros 2004, p. 2), dándole mayor valor al proceso que realiza el estudiante.

Creencias y teorías

Esta categoría se ocupa de los contenidos de los procesos mentales, y está definida como el conocimiento proposicional mantenido en un conjunto de teorías implícitas y explícitas que afectan el desempeño en el aula. No necesariamente este conocimiento es de tipo profesional adquirido durante su formación, sino que involucra principios construidos o interiorizados durante su historia personal y profesional (Holguín 2010); según Perafán (2005) los roles representados por el individuo que involucran contextos o situaciones educativas generan un acumulado cultural que aflora en la enseñanza y establecen el desempeño en el aula y el sentido de acción dentro de la misma.

Se han determinado dos temáticas en los estudios realizados, el primero relacionado con el rendimiento académico, las causas del rendimiento y la visión de la enseñanza en sí misma. El

segundo referente a la indagación sobre las creencias acerca de la naturaleza de la ciencia, la enseñanza aprendizaje y el modo como estas intervienen en su accionar.

Al respecto Figueroa y Páez (2008) exponen diversos estudios sobre este tema en los que se plantean diferentes tópicos que evidencian el influjo que poseen las teorías y creencias de los profesores sobre la planeación, la práctica y su visión de la disciplina. Entre las afirmaciones establecen que las acciones de los docentes están influenciadas poderosamente por las concepciones que estos tienen del mundo profesional. Así pues, el pensamiento didáctico se concreta desde las teorías, creencias y valores positivos y negativos que recurren a principios teóricos para validar con mayor efectividad su práctica. Lo anterior les permite establecer que existen dos tendencias: las de las teorías y creencias y las del pensamiento tácito o en uso (Figueroa y Páez 2008, p. 114).

Porlán y Rivero (en López, Shifres y Vargas 2005) relacionan las dos tendencias antes mencionadas como soporte de *“la construcción de un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno a la dicotomía racional – experiencial; y la dimensión psicológica, que se organiza en torno a la dicotomía explícito – tácito.”* Los componentes propuestos son los *saberes académicos*: concepciones disciplinares y de las ciencias de la educación que son explícitos y se encuentran organizados; los *saberes basados en la experiencia* definidos como ideas conscientes desarrolladas durante el ejercicio que no se encuentran organizadas, *las rutinas y los guiones de acción* que son esquemas tácitos que predicen la acción en el aula y *las teorías implícitas* referidas al proceso en el que se avalan creencias y acciones que están relacionados con estereotipos sociales, en donde prevalece la tradición (Holguín 2010).

Lo anterior evidencia la complejidad que circunda la temática relacionada con las teorías y creencias del profesor que están directamente relacionadas con la práctica pedagógica y por ende configuran el pensamiento didáctico. Figueroa y Páez lo definen como *“el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios, teorías implícitas de vida y profesionales que posee el docente sobre su quehacer didáctico en la práctica pedagógica”* (2008, p.117).

En algunos casos el establecimiento profundo de estas creencias puede ser un impedimento para el mismo docente ya que puede estancar la evolución de su labor educativa. Al respecto, Figueroa y Páez citan sobre un trabajo anterior lo siguiente:

“Perafán elaboró una indagación referida al pensamiento docente y la práctica pedagógica, y encontró que los docentes tienen creencias que funcionan como obstáculos epistemológicos para mejorar su pedagogía: el pensamiento práctico de los docentes es más que una sumatoria de ideas, creencias y constructos, es, una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que se convierte en obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales.” (Figueroa y Páez, p.115)

Lo anteriormente expuesto hace referencia a conceptos establecidos a partir de investigaciones enmarcadas en la psicología cognitiva que da cuenta del pensamiento docente sin establecer el área de desempeño. Para el caso de la enseñanza de la música se realizará el análisis teniendo en cuenta los conceptos de modelo conceptual y de modelo cognitivo idealizado que se desarrollan a continuación.

Los modelos conceptuales y los modelos cognitivos idealizados: su localización en las creencias y teorías de los profesores

En la actualidad, los estudios sobre cognición musical corporeizada reconocen la presencia en la cognición de unas estructuras relativamente simples que, se postula, constituyen la base para la comprensión de los dominios más abstractos de la experiencia. Son ellas los modelos conceptuales (MC) y los modelos cognitivos idealizados (MCI). La experiencia de la música, en tanto dominio abstracto, estaría mediada por la intervención de estas dos estructuras cognitivas interconectadas, que tienen un funcionamiento similar y de hecho son consideradas por algunos investigadores como relativamente equivalentes (Zbikowski 2003). Los MC y los MCI se activan y funcionan a menudo de manera implícita. Los MC son abstracciones a partir de la experiencia; modelan aspectos del mundo exterior como una guía para su comprensión. Se forman sobre relaciones entre conceptos y provienen del ambiente sociocultural donde se aprende por imitación y observación de las acciones de los otros: la réplica, por ejemplo, es uno de los modos prototípicos de transmisión de conocimiento en la educación musical formal. Los conceptos que los integran guían la acción y generan expectativas a futuro (en particular en un dominio temporal donde los eventos son tan efímeros como en la música), e incluyen asociaciones con estados corporales tanto físicos como emocionales, con categorías perceptivas y constructos lingüísticos (Zbikowsky 2003).

Los modelos cognitivos idealizados (MCI) por su parte organizan los conocimientos incluyendo estructuras imagen-esquemáticas y proyecciones metafóricas que se establecen mediante correspondencias entre rasgos de las topologías de diferentes dominios de la experiencia. Permiten atribuir significados en el mundo en aquellos dominios que no están bien definidos. Tenemos por



ejemplo el caso del dominio temporal: aquí el modelo de los siete días de la semana es un MCI creado en nuestra cultura: los siete días no existen objetivamente en la naturaleza. Otras culturas no tienen la misma organización del calendario (Lakoff, 1987).

En el caso de la música, la idealización se produce cuando nos encontramos con situaciones en donde la concordancia entre el modelo conceptual y las circunstancias de la realidad no es muy grande. Por ejemplo, el análisis de la voz humana es un caso de objeto sonoro idealizado puesto que es difícil encontrar el objeto físico que correlaciona con el sonido vocal (Zbikowsky 2003).

Resulta interesante para la psicología cognitiva de la música revisar críticamente el cuerpo teórico sobre la naturaleza y el funcionamiento musical propios de la tradición académica de occidente: este ejercicio puede dejar al descubierto los MC y MCI emergentes de dichas teorizaciones. En una obra seminal de la psicología cognitiva musical Mary Louis Serafine (1988) la lleva a cabo. Examinando con cuidado el ejercicio crítico por ella realizado es posible identificar algunos de los MC que están plenamente vigentes aún hoy en algunos ambientes de formación musical.

Por ejemplo, en la crítica que realiza respecto del MC de la altura predominante en el dominio musicológico releva las razones por las que la escala diatónica *ha sido validada* como uno de los conceptos principales de la teoría, y encuentra que para la concepción teórica de occidente la escala: (i) es musicalmente significativa porque es el material en bruto *a partir del cual* se genera la música, (ii) se adapta a las cualidades innatas de la percepción humana porque el número de items que contiene es fácilmente recordado en la memoria a corto plazo y (iii) es universal porque otras escalas, aunque disímiles en los rasgos de superficie, son de hecho variantes de la escala diatónica (Serafine 1988, p. 19-20).

Siguiendo el hilo de Serafine, el MCI de la escala diatónica que subyace a los presupuestos de la teoría podría enunciarse así:

1. Las escalas son objetos que están allí afuera en el mundo.
2. Las escalas se usan para fabricar las piezas musicales.
3. Las escalas son anteriores a las piezas musicales.

De 1., 2. y 3. se tiene que: La escala diatónica está dada en la naturaleza y pre-existe.

Dos razones, una metafísica y otra física explican este MCI: (i) debido a su origen acústico la escala debe preexistir físicamente en la naturaleza y (ii) el aparato perceptivo humano se desarrolló a partir de estos limitantes naturales. Por ende, concluye Serafine, para el pensamiento racionalista de la teoría musical la escala tiene que ser una *“especie de idea”* innata; ella *“preexiste en la mente o en el oído”* (Serafine 1988, pp. 19-20).

Los modelos conceptuales de los profesores de música

En el estudio anterior que este trabajo continúa se indagó acerca de las teorías y creencias de los docentes en una variedad de aspectos sobre la enseñanza y el aprendizaje musical (Holguín 2010). Se encontró que el sistema de teorías y creencias guía el modo en que se comunican las ideas acerca del rendimiento escolar. Como se señaló más arriba se sabe también que las teorías y creencias guían el pensamiento de los profesores en el momento de la planeación y de la práctica de la enseñanza musical, aunque, se supone, el sistema podría funcionar de manera diferente en ambos contextos. De particular interés a los fines del presente estudio fueron las apreciaciones vertidas por los profesores sobre el rendimiento académico de los alumnos.

Postulamos en este trabajo que los MC y los MCI, en tanto estructuras implícitas que se activan en la mente de los profesores, integran el sistema de teorías y creencias y median los procesos de transposición didáctica, esto es, los modos en los que el saber erudito se transforma en el saber que efectivamente se enseña en el momento de la planeación (Litwin 1997, Chevalliard 1991).

Objetivos

Por lo tanto nos propusimos como objetivos el analizar las planeaciones docentes para en primer lugar conocer en parte el pensamiento didáctico y en segundo lugar encontrar indicios de la presencia de los Modelos Cognitivos Idealizados y del modo en que constriñen los procesos de transposición, con el fin de entender mejor el pensamiento del docente acerca de los modos en que la música se enseña y se aprende y echar luz sobre los procesos susceptibles de guiar el cambio educativo.

Metodología

Materiales

Se dispuso de un corpus de 26 escritos de planeación de la enseñanza musical, producidos en una situación de *practicum reflexivo* acerca de la enseñanza de la música en la UPTC, Tunja, Colombia, que implicó un nuevo conocimiento epistemológico para los docentes, a partir de la percepción como fundamento para el desarrollo de los diferentes modos de conocimiento en música (Stubley 1992).

Procedimiento

Se analizaron los escritos en dos pasos. En primer lugar se tipificó la información relativa al marco de sustento teórico, la selección de los contenidos a ser enseñados, los tipos de prácticas proyectadas y los materiales musicales a ser utilizados de acuerdo a si se organizaban como saberes académicos, saberes basados en la experiencia y rutinas y guiones de acción. Lo anterior, para establecer cómo los docentes proyectan la actividad futura y cuales fueron las teorías y creencias que predominaron en los escritos. El primer análisis se realizó teniendo en cuenta los aspectos que se presentan en la tabla 1.

PRACTICA PEDAGÓGICA	MATERIALES MUSICALES	CONTENIDOS	FUNDAMENTACIÓN DOCENTE
Rutina proyectada	Criterio de selección Relación del contenido con la fundamentación	Criterios de selección (con relación a la disciplina) Modo de conocimiento propuesto para ser desarrollados en la práctica	Marco referencial utilizado. Saberes académicos Saberes basados en la experiencia

Tabla 1. Criterios propuestos para el análisis de la planeación docente relacionada con la adquisición de la audición y la ejecución.

En segundo lugar se analizó el contenido de los escritos con el fin de identificar algunas de las lógicas propias de los MC y los MCI (ver arriba en el apartado *Modelos conceptuales...* para una ejemplificación).

Y en tercer lugar se establecieron relaciones entre la primera y segunda fase para advertir de qué modo los modelos cognitivos que los docentes activan cuando reflexionan sobre la enseñanza, estructuran los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia y las rutinas y guiones de acción.

Resultados y discusión

Un primer análisis general de los textos identificó características comunes que soportan las descripciones de los modelos expuestos en la primera parte del trabajo.

La planeación y la práctica didáctica

Acerca de la categoría *planeación* se plantean dos características que son comunes a la mayoría de trabajos, la primera relacionada con el tipo de planificación y la segunda relacionada con los procedimientos en la planeación.

Tipo de planeación

El trabajo solicitado a los docentes consistió en un planeamiento de una lección que por lo general incluyó dos sesiones. La mayoría de los trabajos recurrieron a la simplificación de la práctica proyectada y de los contenidos a desarrollar, cuestión que puede estar relacionada con la necesidad de control y apropiación del tiempo en el aula que está determinada por la brevedad discursiva con las que suele asociarse una clase de música. Esto permite observar que no hay una descripción de la población a la cual está dirigida el ejercicio, ni las razones del abordaje de los contenidos seleccionados por el docente lo anterior quiere decir que el docente no se cuestiona sobre el contexto, ni la población sino que tiene imaginarios preconcebidos del éxito de sus propias rutinas.

Procedimientos en la planificación

El 99% de los trabajos analizados no presenta actividades de retroalimentación o evaluación en sus planeamientos. Lo anterior significa que el modelo de planificación difiere de los diferentes modelos de planeación que se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX; estos en



general, parten del modelo lineal propuesto por Tyler que se caracteriza por una secuencia de 4 pasos (especificación de objetivos, selección de actividades del aprendizaje, organización de las mismas y especificación de las actividades de evaluación), usado generalmente para la planeación del proceso educativo en las ciencias de la educación (Clark, 1990).

Se presume que este proceder derive del hecho de que posiblemente los docentes consideren que el pensar una actividad evaluativa o de retroalimentación en la enseñanza de la música no necesariamente tiene que hacerse explícita ya que la misma disciplina debe estudiarse constantemente basándose en la repetición y la evaluación solo corresponde con exámenes que demuestren que el estudiante sabe. Esto se correspondería con el imaginario de que quien sabe música toca o no toca, oye o no oye y lee o no lee, y que en la enseñanza de la música no se acostumbra a hacer evaluación (tal vez entendida solo a la medición) lección por lección o clase a clase. Teniendo en cuenta la premisa “*educar es transmitir un determinado tipo de cultura o conocimiento (incluidas las formas de razonamiento o habilidades mentales) a quienes carecen de ella*” expuesta según Perafán (2005, p. 21) se puede afirmar que las planeaciones revisadas dan cuenta de lo que significa para el docente la música y su enseñanza que tiene que ver con el aprendizaje adquirido a lo largo de su historia personal. Lo anterior se puede evidenciar en los contenidos y las prácticas proyectadas de algunos trabajos que dan cuenta del concepto de música como texto. Esta presunción, que demanda futura investigación, se vincula a la dimensión psicológica dualista de lo explícito y lo tácito en el pensamiento del profesor de música.

Desde otra perspectiva, esta carencia de elementos en la planificación podría ser el producto de una visión tradicionalista de la educación musical que no ha sido permeada por los desarrollos de las ciencias de la educación o por la psicología cognitiva (Musumeci 2002). Es decir que a pesar de los diferentes estudios investigativos sobre la percepción y la cognición musical, el profesor de música en realidad no planifica las actividades sino repite las actividades que observó en su proceso formativo, centrándose en mayor medida en el *saber-hacer*, como se observará a continuación en la siguiente categoría.

Teorías y creencias halladas en la planificación

Sobre esta temática se presenta el análisis de la observación de los planeamientos que se agrupan en tres temáticas que darán cuenta de la idea de mundo, los saberes mayormente utilizados y los obstáculos que generan las creencias.

Concepciones sobre el mundo profesional

Se observó que en 5 planeamientos solicitados para desarrollar habilidades de audición, se establecieron los intervalos, las escalas y los arpeggios como contenidos predominantes en las actividades. Esto puede estar relacionado con las teorías implícitas que sobre la música. Según la fundamentación expuesta sobre los MCI, y dado que el desarrollo de las habilidades de audición no se produce viso-espacialmente, tal como sí ocurre con el conocimiento proposicional, se recurre a las representaciones teóricas para andamiarlo, por su potencial para generar una representación externa que puede ayudar en la construcción de la representación mental de las temáticas referidas a la adquisición de las habilidades auditivas (Shifres 2004).

Lo anteriormente expuesto genera que la representación gráfica de la música desplace la atención del campo auditivo al visual (Aguilar 1997) y se fortalezca el imaginario acerca de que los sistemas organizacionales establecidos por la teoría musical son las principales evidencias para poder escuchar y para dar cuenta de lo escuchado. Esto creó modelos de enseñanza que se centran en el dominio de la lectoescritura o de los conceptos jerárquicos de la teoría que consideran a todos los estudiantes con las mismas capacidades para comprender la música de esta forma, cerrando el aprendizaje a los alumnos dotados que lo logran.

Los saberes y teorías implícitas

A partir del instrumento utilizado para el análisis de los trabajos se pudo constatar que respecto a los saberes académicos empleados por los docentes, estos hacen referencia a los conceptos de la teoría musical, como fue expuesto anteriormente. En la mayoría de los planeamientos no se recurre a otro tipo de fundamentación relacionada con la pedagogía general o con la psicología cognitiva de la música que sería la que permitiría organizar las actividades del planeamiento en forma detallada y se infiere de este análisis que existe resistencia hacia la reflexión de la práctica pedagógica. Solamente se propone el desarrollo de la práctica didáctica a partir de los saberes basados en la experiencia que refuerzan las teorías implícitas desarrolladas por el maestro acerca de cómo enseñar la música. Ejemplo de ello se evidencia en la fundamentación de uno de los planeamientos en el que el docente determina como contenidos los intervalos de 4^a y 2^a, propone dentro de las actividades la asociación de estos con canciones para poderlos identificar y dentro de la fundamentación argumenta:

En cuanto al pensamiento musical en sí, aprender los intervalos de esta forma, desarrolla el salto percé, sin tener que pasar por todas las notas de la escala hasta encontrarlo, si no que simplemente transporta el recuerdo auditivo del inicio de la canción que lo contiene. En todo caso este trabajo de aprendizaje de intervalos es muy abstracto, y a largo plazo el estudiante va creando sus propias asociaciones que lo van llevando a la solución de problemas de afinación entonada y en el instrumento.

Se evidencia en este caso cómo el docente da por sentado que todos los estudiantes pueden acceder a la información de los intervalos de la misma manera y que esta temática es de suma importancia ya que puede afinar al cantar o al tocar. Todo lo anterior basado solamente en sus concepciones.

Creencias que funcionan como obstáculos epistemológicos

En la primera parte de este trabajo se expuso el establecimiento profundo de las creencias que hace que éstas se conviertan en una limitación para la evolución de la práctica educativa. Dentro del mismo planeamiento presentado en el anterior aparte, en el que se le solicitaba al profesor incluir dentro de la fundamentación, bibliografía o las temáticas abordadas en la capacitación tomada, el docente termina la fundamentación de la misma con el siguiente planteamiento:

A manera de reflexión, en mis más de veinte años de experiencia docente y como percusionista sinfónica, he podido comprobar la eficacia de este método que fui sistematizando con estudio y experiencias; por ejemplo afinar los timbales sinfónicos en una orquesta requiere de un dominio de los intervalos percé de gran ayuda en la agilidad de la afinación.

Esto quiere decir que a pesar de las temáticas presentadas desde enfoques que involucraron la percepción y cognición musical de diferentes investigaciones, el docente continuó planificando sus clases de la misma forma como lo realizó a lo largo de su historia profesional de acuerdo a sus convicciones. Aunque los demás trabajos no contienen formulaciones tan explícitas, es notorio que a pesar de la fundamentación epistemológica explicitada en los planeamientos pocos fueron los que intentaron articular lo recibido con la práctica solicitada. Al analizar las edades de los docentes, se observó que aquellos que poseen más años de experiencia profesional fueron los que continuaron realizando las planificaciones sin la inclusión de los nuevos elementos aportados por el curso. A continuación se abordarán algunas de las temáticas ya analizadas desde la perspectiva de los modelos conceptuales y los modelos cognitivos idealizados aplicados a la observación de las planeaciones.

Estudio de modelos cognitivos idealizados en 3 propuestas de planeación sobre la enseñanza de la altura

En el estudio anterior acerca de las teorías y creencias sobre la enseñanza musical (Holguín 2010), los docentes incluyeron entre las expresiones relativas al rendimiento académico de los estudiantes con respecto a la altura musical las siguientes formulaciones:

*“No tienen interiorizado el pensamiento y la estructura tonal”
 “No reconocen intervalos”,
 “No reconocen la formación de arpeggios”,
 “No reconocen las escalas y los acordes”*

El MCI acerca del aprendizaje de la altura musical que los docentes evidencian en estas expresiones se compone de relaciones entre los siguientes conceptos y esquemas-imagen:

- La cognición (la mente) es un recipiente
- Los conceptos musicales (los intervalos, las escalas, los acordes, las estructuras) son los objetos que están allí afuera en el mundo.
- La audición es un conducto por el cual los pensamientos y los conceptos van desde el exterior hacia el interior de la cognición, esto es, se trasladan desde afuera hacia adentro del recipiente.
- El oído es la puerta de entrada del recipiente.

Veamos ahora qué sucede cuando los profesores planean la enseñanza de la altura. De la serie de planeaciones que han sido examinadas en la sección anterior hemos extraído tres casos de estudio para considerar posibles interacciones entre los MC y MCI de la altura, las tradiciones de la enseñanza y la transposición didáctica reflejada en las actividades programadas para su aprendizaje.



Planeación 1. Contenido: intervalos

Objetivo:

Discriminar auditivamente intervalos de 8ª, 5ª justa, 4ª justa, 3ª mayor, 3ª menor, 2ª mayor, 2ª menor, 6ª mayor, 6ª menor, 7ª mayor y 7ª menor.

Destinatarios de la actividad: Jóvenes estudiantes de música.

Duración de la actividad: 2 meses con una frecuencia de 2 clases semanales.

Actividades:

- 1) *Escoger canciones que sean del gusto del profesor y del grupo de estudiantes.*
- 2) *Seleccionar frases que inicien con los intervalos a estudiar.*
- 3) *Cantar con y sin solfeo las frases seleccionadas y memorizarlas.*
- 4) *Reconocer cada canción solo escuchando las dos primeras notas y decir el nombre de la canción y el intervalo.*

Fundamentación:

Todo se sustentará en la práctica y análisis de música real. Es así como la música que nuestros estudiantes conocen y escuchan a diario es pieza clave para una mediación entre la academia y la vida cotidiana. Lo anterior nos aproxima al descubrimiento guiado que propone al estudiante situaciones reales que debe descubrir. El docente pone a disposición materiales que despierten inquietud en los estudiantes y que produzcan resultados a través de la solución de preguntas enfocadas al logro de los objetivos de la clase.

El MC de enseñanza que guía la transposición didáctica propone ofrecer a los estudiantes los materiales que están en el mundo (en este caso las canciones) para que los alumnos ‘descubran’ (guiados por el profesor) en ellas los intervalos. Se infiere aquí una idea derivada de la idea ya señalada por Serafine acerca de que las escalas (los intervalos en este caso) se usan para fabricar canciones. Ahora bien, resulta llamativo el modo en que el MCI del *a priori* acerca de la existencia de los intervalos se pone de manifiesto en la transposición didáctica que emerge de la secuencia de actividades. Esto se advierte cuando el maestro solicita a los alumnos que primero canten los intervalos con solfeo (3) y luego que canten las canciones y los ‘descubran’ en los comienzos diciendo su nombre (4).

Planeación 2. Contenido: intervalos

Objetivo:

Aportar a los estudiantes los elementos básicos para desarrollar sus habilidades musicales, mostrándoles las cualidades del sonido, e indicándoles cómo escribir, leer, comprender e interpretar la música.

Los estudiantes realizarán reconocimiento auditivo de Intervalos (simples).

Destinatarios de la actividad: Jóvenes estudiantes de música.

Duración de la actividad: 1 semestre.

Actividades:

- 1) *Hacemos una serie entre 7 y 10 intervalos para que los alumnos*
- 2) *que reconozcan las distancias entre los grados, y características como: Ascendente-Descendente, Armónico-Melódico, Conjunto-Disjunto. Siempre tratando de establecer una cercanía de grados entre un intervalo y el que le sigue, para que el estudiante relacione los sonidos más fácilmente e*
- 3) *que intenten también reconocer los nombres de éstos (luego de darles una referencia al comienzo, que puede ser una escala, tríada ó sonido específico).*

Fundamentación:

He desarrollado la clase de éste modo, porque pienso y he comprobado que es una forma sencilla de lograr que los estudiantes asimilen los aspectos anteriormente tratados. En el caso de los intervalos, los repito dos veces cada uno, y al final antes de revisarlos, toco la secuencia completa una vez más. Luego de revisar cada ejercicio, pido a los estudiantes que, de manera individual ó en dúos, reproduzcan lo escrito (entonar los intervalos) para que establezcan una relación más directa con los ejercicios realizados y los comprendan mejor, de manera que si hubo errores, también puedan comprenderlos y rectificarlos. Éste método es muy efectivo en el desarrollo del oído musical y aspectos como la afinación al reproducir sonidos vocalmente.

El MC de enseñanza que se identifica aquí también se basa en la idea de los grados de la escala como objetos (2). El *a priori* de los nombres aparece en (3) cuando se propone que los alumnos deben ‘reconocer’ (en lugar de deducir o analizar) los nombres de los intervalos a partir de una referencia, y llamativamente las posibilidades que se brindan como referencia son: la escala, la tríada y la altura. El MCI de aprendizaje queda al descubierto de manera ostensible en la descripción del objetivo cuando se propone que el profesor ‘aporta’ los contenidos y ‘muestra’ las cualidades del sonido a los alumnos, por ende se postula una idea de mente como recipiente, de conceptos musicales (los intervalos, las escalas, los acordes, las estructuras) como objetos y de conducto por el cual estos pasan desde el exterior hacia el interior, de la mano del profesor quien se encarga de seleccionarlos y mostrarlos.

Planeación 3. Contenido: escalas

Objetivo:

Profundizar en el desarrollo musical del estudiante mediante ejercicios de Notas Largas, Escalas, Estudios y Piezas.

Lograr mediante el estudio de los siguientes ejercicios (en su debido orden), que el estudiante, basándose en los conocimientos adquiridos, logre interpretar piezas acorde a su nivel, pero con todos los detalles y requerimientos que la misma exige.

Reunir todos los conocimientos que ha ido adquiriendo con los distintos ejercicios trabajados y convertirlos en un TODO al aplicarlos a la hora de interpretar la pieza.

Destinatarios: estudiantes de 11 años.

Materiales:

Modelo de escalas del Método Completo de Flauta (Sólo que en éste nivel el estudiante no las toca a dos octavas como aparece en el método, porque aún no conoce completamente el registro agudo de la flauta, por lo cual yo le hago la reducción de la escala a una octava y trabajamos así en clase).

Actividades:

En éste nivel manejamos escalas hasta dos alteraciones, con sus respectivos arpegios y sus relativas menores en su variante armónica.

Con las escalas estamos trabajando en el desarrollo de la técnica (digitación), respiración, estabilidad en el tempo, buena sonoridad, afinación y algunas articulaciones, como por ejemplo dos picadas dos ligadas, que son las que hemos comenzado a trabajar.

El profesor va pidiendo la escala Mayor (puede pedirse picada; dos picadas dos ligadas; o de ambas formas), luego el arpegio de tónica, seguido de su relativa menor armónica y el arpegio correspondiente.

El estudiante la reproduce según éste modelo: en éste nivel el estudiante debe tocar las escalas de memoria, aunque cada vez que comienza a estudiar una nueva, lo hacemos por el modelo escrito, y luego, cuando ya es capaz de tocarla leída de manera fluida, entonces se le pide que la memorice.

En esta planeación se revela en su grado más alto el MC de la teoría de la altura tal como se desprende del análisis crítico realizado por Serafine. Aquí no sólo la escala es el dispositivo usado para fabricar las piezas musicales sino también para construir la 'interpretación'. La transposición didáctica planeada ubica a la escala como ámbito propicio para comunicar los componentes expresivos esto es, *respiración, estabilidad en el tempo, buena sonoridad, afinación y articulaciones*. Como se señala con claridad en la enunciación del objetivo, luego de ello el estudiante deberá *"reunir todos los conocimientos que ha ido adquiriendo con los distintos ejercicios trabajados y convertirlos en un TODO al aplicarlos a la hora de interpretar la pieza"*. Esto es, la escala sirve para construir la interpretación de las piezas musicales.

Resulta llamativo cómo al tratarse de una clase de ejecución instrumental, en el MCI (i) se invierte la dirección de circulación de los objetos por el conducto desde el interior del recipiente hacia el exterior y (ii) cambia el rol del profesor en el MC de interacción docente-alumno. Esto queda expresado en: *"el profesor va pidiendo la escala mayor y el estudiante la reproduce según éste modelo"*.

Conclusiones

El estudio anterior (Holguín 2010) abordó de forma general las categorías de planeamiento y las teorías y creencias de los docentes, a partir de encuestas realizadas a los mismos. Los resultados arrojaron que existen diferencias entre una planeación sin tiempo definido y las concepciones que maneja el profesor sobre el rendimiento en una asignatura encargada de desarrollar la formación del oído. Las diferencias radican en que durante el ejercicio de una planificación atemporal el docente expone la idealización de lo que se debe desarrollar auditivamente, mientras que en las respuestas dadas sobre el rendimiento académico son visibles los imaginarios relacionados con la grafía musical.

En el presente trabajo se analizaron planeaciones de una lección, producto de la toma de un curso que implicó diversos aspectos para abordar el desarrollo de los modos de conocimiento en música. A partir de ellas fue posible constatar que en la planeación se hacen evidentes modelos de enseñanza, concepciones de la música y procedimientos que en su mayoría responden a la repetición de prácticas vivenciadas durante su propio aprendizaje que se convierten luego en teorías implícitas del ejercicio profesional. Lo anterior implica que la mayoría de los trabajos se enmarcan dentro de un modelo de enseñanza tradicional heredado de las prácticas docentes de los conservatorios que hace parte de las teorías y creencias más arraigadas en el profesor.

El análisis de los tres casos de estudio vinculados a la enseñanza de la altura musical deja al descubierto los Modelos Conceptuales y los Modelos Cognitivos Idealizados de los profesores que constituyen el canon de las teorías y creencias a las que se hizo referencia, y que por su fuerte



arraigo en la cultura institucional de la formación musical se manifiestan resistentes al cambio conceptual.

Es materia pendiente la pregunta acerca de cuáles serían las verdaderas unidades de análisis de la experiencia sobre las cuales andamiar una pedagogía para el desarrollo de la práctica reflexiva del docente que tenga el potencial para vincular los conceptos de la teoría musical con los modelos pedagógicos y cognitivos más apropiados para triangular de un modo más consistente los vértices música- experiencia- práctica reflexiva.

Referencias

- Aguilar, M. d. (1997). Escuchar, leer, escribir y componer: Reflexiones sobre la enseñanza de la lectura y escritura musical. *Orpheotron 1*, pp. 35-44.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Clark, C. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III* (págs. 444-530). Madrid: Paidós.
- Figueroa, N., y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión de su práctica. *Fundamentos en Humanidades*, **IX (II)**, pp. 111-136.
- Holguín, P. J. (2010). Concepciones sobre la educación auditiva y el solfeo. *Actas primeras jornadas de música de la escuela de música de la UNR*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario (Argentina).
- Lakoff, G. (1987) *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Litwin, E. (1997 [2005]). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez, I., Shifres, F., y Vargas, G. (2005). La enseñanza del Lenguaje Musical y las concepciones acerca de la Música. *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (págs. 239-248). Buenos Aires: CEA – FBA – UNLP.
- Marcelo, C. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En G. Perafán, & A. Adúriz Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (págs. 15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En G. Perafán, & A. Adúriz Bravo, *Pensamiento y conocimiento de los profesores* (págs. 15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Schon. D. A. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. México: Paidós.
- Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition. The development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Shifres, F. (2004). Contribuciones de la teoría musical y la psicología cognitiva al desarrollo auditivo de los músicos profesionales. *Actas de las I Jornadas de investigaciones artísticas y proyectuales* (págs. 527-533). La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., y Moliner, O. (2004). *Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente*. En www.rieoei.org/investigacion/1008 (página consultada el 13 de mayo de 2011).
- Zbikowski, L. (2002) *Conceptualizing Music*. New York: Oxford University Press.