



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

**El aprendizaje significativo de los contenidos
musicales en el aula de Secundaria**

Javier Pérez Fernández

Tutora: Dra. Victoria Cavia Nava

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y
CORPORAL

Curso 2021-2022

Resumen:

Con la intención de mejorar la educación musical en la secundaria se realiza una recopilación y revisión bibliográfica crítica del aprendizaje significativo aplicado a la materia de Música. Concretamente, se focaliza la enseñanza de contenidos declarativos sobre conceptos musicales. En primer lugar, se establece una fundamentación teórica para posteriormente ofrecer una serie de pautas y directrices didácticas dirigidas a: mejorar la enseñanza de contenidos declarativos, perfeccionar las actividades de escucha activa, promover la motivación de los alumnos y evaluar la significatividad de los aprendizajes. Se concluye que es posible mejorar la calidad de la enseñanza hacia un aprendizaje significativo mediante el seguimiento de estas directrices.

Palabras clave: Aprendizaje significativo, Didáctica de la música, Contenidos declarativos, Escucha activa, Motivación.

Abstract:

This work consists of a bibliographic revision about meaningful learning in Music, which aims to improve musical education in secondary school. It is focused mainly on the teaching of declarative concepts about musical events. Firstly, a theoretical foundation is established, to then offer a series of guidelines intended for improving: the teaching of declarative concepts, activities of active listening, motivation and right attitude in the students, evaluation of the meaningfulness in such processes. It is found that it is possible to improve the quality of teaching towards a meaningful learning by sticking to these principles.

Key words: Meaningful learning, Music teaching, Declarative concepts, Active listening, Motivation.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Justificación	1
1.2. Hipótesis y Objetivos	3
1.3. Estado de la cuestión	4
1.4. Metodología	5
2. RESULTADOS	8
2.1. Aprendizaje significativo	8
2.1.1. En qué consiste	8
2.1.2. Requisitos para un aprendizaje significativo	13
2.1.3. Tipos de aprendizaje significativo	14
2.2. Aprendizaje significativo musical	16
2.2.1. Tipos de contenidos en la asignatura	16
2.2.2. El conocimiento musical	17
2.2.3. Contenidos musicales declarativos	19
2.3. Didáctica para una mejora de la significatividad	21
2.3.1. Aproximaciones a la asignatura	22
2.3.2. La planificación del aprendizaje	25
2.3.4. Pautas didácticas	28
2.3.5. La escucha activa	32
2.4. La dimensión actitudinal	34
2.4.1. Diversidad de la significación de los aprendizajes	35
2.4.2. Motivación e interés	35
2.4.3. Promoción de la motivación	37
2.5. La evaluación de la significatividad	40
3. CONCLUSIONES	42
4. REFERENCIAS	44

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación

El núcleo de este trabajo consiste en el estudio de la enseñanza de los contenidos musicales en el contexto de la enseñanza secundaria. Este planteamiento inaugural lleva directamente a una serie de interrogantes: ¿cómo se enseñan los contenidos musicales en la secundaria? ¿cómo se pueden enseñar? ¿se puede garantizar desde la enseñanza secundaria su aprendizaje significativo? Para ello, se realizará una revisión bibliográfica de las principales contribuciones al campo, formulando al mismo tiempo una serie de pautas y procedimientos idóneos para llevar este tipo de aprendizaje a la práctica.

Aunque se revise la enseñanza de la música de manera general, el trabajo se encuadra específicamente en la enseñanza secundaria y en el aprendizaje de contenidos de tipo declarativo. Por lo tanto, el contexto natural del mismo se concentra en la asignatura de Música, y más concretamente en la de 3º de la ESO, por ser la que más contenidos musicales declarativos —sobre la historia de la música— contiene.

La motivación más evidente de la investigación es, por lo tanto, mejorar la educación a través del perfeccionamiento del saber específico del tema tratado. Es decir, conseguir consolidar una serie de conocimientos y reflexiones didácticas probadas que puedan aplicarse posteriormente a la enseñanza de este tipo de conceptos, además de esbozar cómo habría de realizarse esta aplicación.

Asimismo, otro motor es la curiosidad natural del investigador y la necesidad de avanzar en la investigación de la enseñanza de los conocimientos declarativos. En concreto de aquellos que tienen una correspondencia con fenómenos musicales, por su naturaleza ambigua e híbrida que los mantiene desatendidos en tierra de nadie. Para ello, se trabajará desde la mejora de las competencias de escucha y análisis, pues se conectan de manera indisoluble con los conocimientos descritos.

Este aspecto del trabajo consiste en estudiar cómo podrían enseñarse este tipo de contenidos a través de la audición activa. Comprender cómo se puede establecer una relación entre conceptos y eventos musicales poniendo el foco en la audición, y, por lo tanto, trabajar en conseguir una discriminación auditiva. Además, el centro neurálgico de mi trabajo radica en que todo este proceso conlleve un aprendizaje significativo en el

alumnado, quien supuestamente asimilará los conceptos y podrá extrapolarlos a nuevos contextos.

Uno de mis propósitos en el ámbito didáctico es conseguir poner el foco en la obra musical y la audición activa como objeto de estudio y atención para posteriormente aprender una serie de contenidos. Esto, que puede suceder de manera análoga en otras asignaturas como Historia del Arte, puede ser trasladado a un ámbito musical. La meta consistiría en centrarnos en experimentar y percibir los eventos musicales de la obra para posteriormente adquirir, relacionar y asimilar los conceptos asociados de una manera significativa.

Esta investigación contiene una especial relevancia para la comunidad educativa, puesto que se dedica a mejorar la calidad de los aprendizajes que se realizan en el aula. De nada sirve formular propuestas e innovaciones didácticas, metodológicas y curriculares si finalmente la realidad cuando las trasladamos al aula es que los alumnos realizan un aprendizaje mecánico y superficial de los contenidos de la asignatura. Nuestro principal objetivo en la investigación educativa debe ser preguntarnos, reflexionar y descubrir cómo podemos mejorar esa calidad del aprendizaje. Es decir, conseguir convertir el generalizado aprendizaje mecánico en un aprendizaje significativo.

Además, el trabajo puede resultar especialmente ventajoso para toda una serie de agentes educativos que se pueden beneficiar de conocer y ahondar en estas reflexiones educativas para después tratar de aplicarlas al aprendizaje. En primer lugar, claro está, figuran los docentes, puesto que estos podrán obtener una recopilación organizada y crítica de las principales contribuciones y saberes expuestos hasta el día de hoy en la materia del aprendizaje significativo musical. Además, obtendrán una serie de pautas y mejoras didácticas encaminadas a aumentar la significatividad de los aprendizajes que, en el caso de llegar a buen puerto, repercutirán en el último y más importante beneficiario de la investigación: el alumnado.

1.2. Hipótesis y Objetivos

El principal problema que enfrentamos al plantear este trabajo es la falta de significatividad generalizada en el aprendizaje de conceptos declarativos en la enseñanza secundaria. Concretamente en los que nos atañen, aquellos de naturaleza musical y pertenecientes a la asignatura de Música. En definitiva, este problema se traduce en una necesidad de mejora de la calidad y la significatividad de la enseñanza que sirvan para abandonar asimilaciones mecánicas y superficiales.

De esta manera, otras importantes preguntas de investigación que surgen al plantear el tema son: ¿Cómo se comportan los conocimientos musicales que son de naturaleza declarativa o verbal? ¿Cómo se puede lograr un aprendizaje significativo de los contenidos declarativos? ¿Se puede medir la significatividad de la asimilación de los mismos? ¿Es posible motivar la decisión a aprender en el alumnado? ¿Qué podemos mejorar para conseguir esa significatividad en un aprendizaje?

En conclusión y a partir de estas preguntas, cabría desprender una hipótesis de trabajo sobre la que cimentar la investigación, y es la siguiente: se puede —y debe— lograr un aprendizaje significativo de los contenidos declarativos de la asignatura de Música a través de la audición activa y el seguimiento de una serie de pautas didácticas dirigidas a mejorar la enseñanza.

Objetivos generales:

- Consolidar el conocimiento sobre la enseñanza de conocimientos musicales y el aprendizaje significativo musical.
- Mejorar la educación a través del perfeccionamiento del saber y el conocimiento específico del tema tratado.

Objetivos específicos:

- Desarrollar una serie de pautas y mejoras dirigidas a convertir en significativo el aprendizaje de contenidos musicales.
- Estudiar la enseñanza de los conceptos musicales a través de la escucha musical activa.
- Mejorar la aplicación de una metodología de tipo expositivo.

- Profundizar en las variables de la dimensión actitudinal y motivacional del alumno para promover su decisión de aprender.
- Trazar una serie de orientaciones dirigidas a la evaluación de la significatividad.

1.3. Estado de la cuestión

A continuación, comentaremos brevemente el estado actual de la investigación en el tema de mi trabajo, discutiendo la aportación de los principales trabajos utilizados y su utilidad. Como se ha mencionado, los trabajos encontrados que más concuerdan en sus objetivos con la presente investigación son los de Gabriel Rusinek (2004) y Josep Lluís Zaragoza (2009). El primero es de especial importancia por establecer las bases —de forma pionera en castellano— de lo que puede ser un aprendizaje musical significativo a partir de la teoría establecida por Ausubel en el aprendizaje verbal. Asimismo, Rusinek (2004) establece una serie de pautas para conseguir un aprendizaje de este tipo y una evaluación del mismo. También reflexiona sobre la naturaleza del conocimiento musical, su importancia y su enseñanza en otros artículos (Rusinek, 2006a y 2006b). Juntos conforman el principal punto de partida y el marco de referencia para este trabajo, que tratará de profundizar, desarrollar y extender los temas tratados.

El trabajo de Zaragoza (2009) cuenta con un gran valor por ser de los más completos, extensos y profundos de los seleccionados. Trabaja la didáctica de la música en la secundaria abordando todos los matices y temas que puedan estar relacionados con este tipo de enseñanza, desde el desarrollo del aprendizaje musical significativo en el aula al estudio de la motivación y los agentes educativos, pasando por una didáctica específica de la escucha, la interpretación y la creación.

Alejándome ya de trabajos con los que comparto materias y objetivos comunes, encuentro otro tipo de investigaciones relacionadas en algún campo específico con el tema a tratar. Continuando con las investigaciones dedicadas a tratar la didáctica de la música en la educación secundaria, encontramos los capítulos de Pep Alsina (2014), Elena Riaño y Natalia González (2014) y Silvia Malbrán (2014) inscritos en la edición de Andrea Giráldez (2014). Este volumen estudia la didáctica de la música en sus diferentes dimensiones, conteniendo importantes pautas para trabajar la escucha y la

música con los jóvenes en el aula (Malbrán, 2014), así como estrategias metodológicas referidas a “saber sobre música” (González y Riaño, 2014) y la programación de las actividades correspondientes (Alsina, 2014). En la misma línea de la didáctica de la escucha, y para profundizar en este apartado, se ha seleccionado el libro de María del Carmen Aguilar (2002).

Otra selección importante es el libro de Eduardo Vidal-Abarca (2014), en el que se encuentran los capítulos de Rafael García Ros (2014) y Francisco Pérez (2014). En este último se atiende de manera específica a los aspectos motivacionales y relacionados con el interés y la actitud del alumnado, mientras que el de García (2014) se alinea más al trabajo de José Tejada Fernández (2000), brindando técnicas instruccionales importantes para conseguir un aprendizaje significativo. Estos trabajos establecen las pautas y las reflexiones con rigor, basándose en investigaciones empíricas y trabajando desde la psicología de la educación y el aprendizaje.

En el mismo campo, pero tratando temas más marginales para nuestro trabajo como son la enseñanza de conceptos declarativos y las mejoras del discurso expositivo, encontramos trabajos como los de Javier Rosales (1994), Ladislao Salmerón (2018) o Emilio Sánchez (1994).

1.4. Metodología

La metodología utilizada para abordar el objeto de estudio ha sido la revisión sistemática de la bibliografía existente sobre el aprendizaje significativo y el aprendizaje y la didáctica de la música. El trabajo ha consistido en extraer, recopilar, organizar, analizar y sintetizar la información más relevante de las investigaciones publicadas en torno a los temas tratados.

1.3.1. Procedimiento

En primer lugar, para acceder a las distintas fuentes de información se utilizaron una serie de estrategias de búsqueda. Los principales buscadores y bases de datos utilizados fueron *Google Académico* y *WorldCat*, este último a través de sus variantes utilizadas por la UVa y la UCM: *Almena* y *Cisne*. En este sentido, los principales términos de

búsqueda fueron: “aprendizaje significativo”, “aprendizaje significativo musical”, “audición activa” “didáctica de la música”, “aprendizaje de los contenidos declarativos”. También se llegó a algunas fuentes de forma accidental, a raíz del estudio de aquellas que fueron encontradas siguiendo esta búsqueda.

En segundo lugar, se tuvieron en cuenta unos criterios previos para la selección de los documentos que podían formar parte del estudio. Estos fueron: 1) que fueran textos originales accesibles formato completo; 2) que pertenecieran al campo de la educación, psicología de la educación o derivados; 3) que fueran publicados en una revista científica o tuvieran cierto carácter científico; 4) que estuviesen escritos en castellano o inglés.

En tercer lugar y en relación con los resultados de la búsqueda y la selección de las fuentes, de los 26 estudios encontrados inicialmente, seis fueron excluidos por no cumplir con los criterios definidos anteriormente. Esto dio como resultado un total de 20 trabajos. Sin embargo, muchos resultaron ser materiales complementarios y alternativos, sin terminar de adecuarse a los temas centrales y objetivos de esta investigación, por lo que el análisis se centró finalmente en 12 trabajos.

Figura 1

Diagrama de flujo

Documentos encontrados inicialmente :	Filtro criterios de selección:
Total (n = 26)	6 excluidos
	Total (n = 20)
Adecuación a los objetivos de la investigación:	Documentos seleccionados:
8 excluidos	Total (n = 12)
Total (n = 12)	

1.3.2. Materiales

Una vez seleccionado, el material fue dividido para su almacenamiento y utilización en base a los siguientes temas de interés: aprendizaje significativo, aprendizaje significativo musical, didáctica específica de la música, técnicas instruccionales de aprendizaje general, escucha activa, discurso expositivo, motivación e interés. Sin embargo, ocurre que muchos de los principales trabajos tratados son multidimensionales y abarcaban varias de las temáticas planteadas en diferentes capítulos, por lo que se encontraban duplicados en algunas secciones. Es el caso, principalmente, de Zaragoza (2009) y Rusinek (2004).

De esta manera, nos encontramos con: 1) cuatro trabajos en el área del aprendizaje significativo —Ausubel (1983) y Rusinek (2004, 2006a, 2006b)—; 2) cinco enfocados en la didáctica de la música —Aguilar (2002), Alsina (2014), Malbrán (2014), Riaño y González (2014) y Zaragoza (2009)—; 3) cuatro sobre la psicología del aprendizaje —Fernández (2000), García (2014), Rosales (1994), Salmerón (2018)—; 4) uno sobre los procesos motivacionales —Pérez (2014)—.

También podemos atender a la tipología de las publicaciones, diferenciando, en este caso, entre: 1) artículos de investigación en revistas científicas; 2) artículos de reflexión teórica; 3) libros de aplicación didáctica; 4) tesis; 5) libros o capítulos de libros de investigación.

Reflexionando sobre las fuentes, la producción científica sobre los temas tratados nos permite afirmar que Ausubel establecía las bases de su teoría en los años 60 con la *Psicología del aprendizaje significativo verbal* (1968). Sin embargo, en los años 70 las investigaciones sobre el aprendizaje por descubrimiento y las metodologías activas adquirían especial importancia y protagonismo, eclipsando las técnicas y la reflexión sobre un aprendizaje de calidad por recepción. Poco a poco, los trabajos y la reflexión sobre un aprendizaje significativo comienzan a tomar importancia hasta el establecimiento y la utilización de los términos ausubelianos. A partir del año 2000 comienzan a aparecer trabajos de importancia con este enfoque escritos en castellano. Esto ocurría de manera previa en inglés. Lo mismo ocurre con las investigaciones y manuales didácticos en el área musical.

2. RESULTADOS

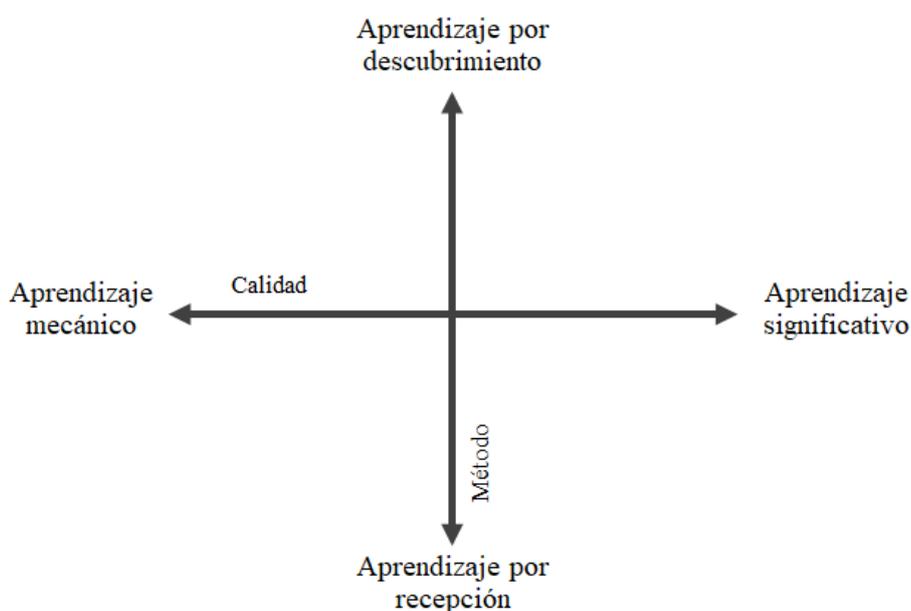
2.1. Aprendizaje significativo

2.1.1. En qué consiste

En primer lugar, hemos de detenernos para asegurar que entendemos qué significa y en qué consiste el aprendizaje significativo del que tanto vamos a discutir. Cuando se hable de este tipo de aprendizaje, ha de saberse que hacemos referencia a la calidad del mismo y lo clasificaremos como significativo dentro de esta variable, encontrándose en el polo opuesto al aprendizaje mecánico. Antes de poder enumerar los requisitos y la definición de lo que implica un aprendizaje significativo, esto tiene que quedar claro. Esta clasificación mide la calidad, contando el aprendizaje significativo con una calidad óptima. Por otra parte, se pueden clasificar los tipos de aprendizaje según la variable de la metodología y la estrategia didáctica empleada, encontrándonos con aprendizajes por recepción y aprendizajes por descubrimiento (en los que se utilizan las metodologías activas). Esta clasificación se puede observar y asimilar con mucha más claridad en la Figura 2.

Figura 2.

Clasificación de los tipos de aprendizaje.



Hago especial hincapié en esta diferenciación de las variables en las que ponemos el foco por haber observado en la comunidad educativa una confusión evidente en estos términos. Especialmente cuando se discute, reflexiona y enseña sobre metodologías activas y sus beneficios contrapuestos a las supuestas desventajas de una enseñanza de tipo expositivo. En este punto, ya el propio Ausubel (1983) nos da una visión clara de la realidad, argumentando que estos son planos y dimensiones diferentes y que “se genera mucha confusión al considerar axiomáticamente todo aprendizaje por recepción —es decir, basado en la enseñanza explicativa— como repetición¹ y todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo” (cap. 1).

También Rusinek alude a esta importante diferenciación en sus trabajos, tomando la argumentación de Ausubel como referencia (2004, p. 2; 2006b, p. 17). Cadrecha (1999), por ejemplo, señala que el propio “Jerome Bruner considera que el aprendizaje significativo solo tiene lugar si el alumno es capaz de descubrir y asimilar por sí mismo los contenidos del aprendizaje”. De esta manera, no se deben tomar las teorías de Bruner y Ausubel como antagónicas, aunque este último favorezca a un tipo de enseñanza expositiva, sino relativizarlas como dos perspectivas metodológicas que confluyen en la intención de mejorar la calidad del aprendizaje.

También es importante apuntar, como hace Ausubel (1983), que las variables de calidad y metodología dentro del aprendizaje nunca aparecen en la realidad educativa como los extremos a los que se está haciendo referencia, sino que, como ocurre en la Figura 2, forman un continuo en el que se posicionan hacia un lado u otro (cap. 1).

Ahora es el turno de aventurarse a dar una primera definición de lo que es el aprendizaje significativo, según lo expone Rusinek (2004, p. 2.). En definitiva, este consiste en que el aprendiz relacione lo que va a aprender con lo que ya sabe, a través de un proceso que requiere: que la información sea relevante; que el sujeto la relacione de manera no trivial; que exista una decisión deliberada por su parte para establecer esa relación.

Para seguir entendiendo el aprendizaje significativo se van a volver a contrastar sus cualidades con las de un aprendizaje mecánico, como se podrá observar posteriormente con claridad en la Tabla 1. Estas son comentadas tanto por Ausubel (1983) como por Rusinek (2004 y 2006b) y Zaragoza (2009). Aquí se distinguen principalmente cuatro:

¹ Aquí se usa repetición como sinónimo de aprendizaje mecánico.

Sustancialidad. La sustancialidad consiste en la reformulación de los conceptos que se aprenden. Que el aprendizaje significativo sea sustancial implica que lo que el alumno aprende no se repita de forma literal, sino que se evoque de forma alterada. Esta cualidad es a la que los profesores suelen hacer referencia cuando piden que el alumno conteste o defina un concepto *en sus propias palabras*.

Según Zaragoza (2009), el alumno debe ser capaz de renombrar lo aprendido con sus propias palabras sin depender de la memorización literal, la cual implicaría un aprendizaje de tipo mecánico. Incluso ofrece, a modo de ejemplo, posibles locuciones susceptibles de ser utilizadas por los alumnos en el proceso de la reformulación de conceptos: “o sea, es decir que...” (p. 143).

En este sentido y como comentaremos más tarde en el apartado de la evaluación, Ausubel (1983) nos advierte de un peligroso error sostenido en la docencia: la exigencia de literalidad. Si exigimos y hacemos creer a los alumnos que deben asimilar —o más bien memorizar— los contenidos al pie de la letra, estos harán justamente lo que les pedimos y realizarán un aprendizaje mecánico. Se les debe, por el contrario, invitar a que reformulen constantemente aquello que aprenden para que puedan asimilarlo de manera sustancial.

Versatilidad. Los conocimientos asimilados de forma significativa se caracterizan por ser versátiles, es decir, aplicables a nuevos contextos, conceptos y situaciones. La versatilidad se deriva, en cierta manera, de la sustancialidad del aprendizaje. En el caso necesario de haber conseguido que los alumnos reformulen aquello que asimilan, podrán, con mucha mayor probabilidad, aplicarlo a nuevos contextos.

En un aprendizaje significativo se encuentran hechos que ejemplifiquen lo que se aprende. Por el contrario, en la arbitrariedad de la repetición de un concepto aislado no hay relación posible que conecte a nuevos escenarios. Zaragoza (2009) dice que lo aprendido significativamente “se transfiere y se generaliza más allá del aula” (p. 141).

Esta transferencia o generalización de los contenidos es la que implica la versatilidad de los mismos, pudiendo ocurrir por analogía o por contraste. Por ejemplo, puede suceder que un alumno transfiera mediante una analogía la organización interna en movimientos de una sinfonía a la organización de un álbum moderno en diferentes pistas o canciones.

De la misma manera, podrá asimilar mucho más significativamente lo que es el *bajo ostinato* si es capaz de generalizarlo y reconocerlo en nuevos contextos como canciones de pop actuales (Zaragozà, 2009, p. 143).

Falta de arbitrariedad. Por otra parte, la versatilidad de los conceptos también se puede identificar con la falta de arbitrariedad propia del aprendizaje significativo, la cual era identificada anteriormente como una de sus características básicas. Esto incumbe a la manera en la que se relaciona lo aprendido con la información ya presente en la red cognoscitiva del aprendiz. Relacionar los nuevos conceptos con la información previa, y ser capaz de hacerlo de manera explícita, produce importantes prestaciones en el aprendizaje (Zaragozà, 2009, p. 143).

Esa conexión, además de explicitarse, tiene que ser *no arbitraria* —como dice Ausubel (1983)—, o *no trivial* —como dice Rusinek—. Rusinek (2004) lo define así: “aquello que se aprende ha de tener algún tipo de importancia —significatividad— en los alumnos” (p. 9). Además, advierte que esta importancia otorgada al aprendizaje se puede traducir en conductas observables por el profesor, cuestión que será desarrollada en el estudio de las cuestiones actitudinales.

Disponibilidad. Por último, y como señala Zaragozà (2009), aquello que se aprende de manera significativa tiene que “ser funcional o potencialmente funcional, es decir, que aunque no se use porque el contexto no lo demande, esté latente y accesible en caso necesario” (p. 143). Además, esta disponibilidad del conocimiento tiene que ser lo habitual sin que exista una necesidad imperiosa de recordar, repasar o reaprender los contenidos de nuevo.

Ausubel, defensor a ultranza de este aprendizaje destaca esta cualidad por hacer que el aprendizaje significativo cuente con una tremenda eficacia para adquirir vastas cantidades de información (1983, cap. 2). De esta manera comenta:

La adquisición y retención de grandes cuerpos de conocimientos realmente constituyen un fenómeno muy impresionante, considerando que los seres humanos, en primer lugar y a diferencia de las computadoras, pueden aprehender e inmediatamente recordar únicamente unos pocos ítems discretos de información que se presentan en un solo momento, y en segundo lugar, que la memoria para las listas aprendidas por repetición que reciben presentaciones

múltiples es notoriamente limitada por el tiempo y con respecto a la longitud de la lista, a menos que se reproduzcan con frecuencia y se vuelvan a aprender una y otra vez. (1983, cap. 2)

El aprendizaje mecánico, como se puede observar, está profundamente limitado a corto y medio plazo y, si no lo volvemos a estudiar, decae. Por esta conocida razón, y como vuelve a apuntar Ausubel (1983), “los llamados *expertos de la memoria* emplean una variedad de estrategias para añadir significado a lo que otros perciben como prodigiosas hazañas de memorización mecánica”.

Rusinek (2004) también reflexiona sobre esta cualidad del aprendizaje, conociendo con profundidad los efectos que puede llegar a tener en el contexto real del aula. En su trabajo, comenta las consecuencias de la generalización del aprendizaje mecánico en la educación secundaria:

Los adolescentes no están motivados para memorizar la información compartimentada que se les ofrece, y se resisten muy bien a hacerlo. De hecho, lo más habitual es comprobar —lamentablemente, en todas las asignaturas— que, pasado un tiempo, la mayoría de los alumnos recuerda poco de lo dicho por los profesores, y menos aún de lo impreso en los libros de texto que cargan día a día en sus mochilas. (p.1)

Tabla 1

Cualidades de los aprendizajes mecánico y significativo

Aprendizaje mecánico	Aprendizaje significativo
Literalidad	Sustancialidad
Información aislada	Versatilidad
Arbitrariedad en las relaciones	Falta de arbitrariedad
Decaimiento y necesidad de reaprendizaje	Disponibilidad funcional

2.1.2. Requisitos para un aprendizaje significativo

Hasta ahora, se ha desarrollado lo que es el aprendizaje significativo y sus cualidades. A continuación, se ahondará en las condiciones necesarias para que este tipo de aprendizaje tenga lugar. Previamente establecimos algunas: que la información fuera relevante, que el sujeto la relacionase de manera no trivial y que existiera una decisión deliberada por su parte para establecer esa relación. Si bien estos requisitos son importantes y siguen estando vigentes por lo que han de ser tomados en cuenta, Ausubel (1983) especifica los procesos del aprendizaje más allá, exigiendo una significatividad mínima tanto a alumnos como a docentes.

Por una parte, el estudiante debe de adoptar una actitud de disposición a relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento. Esta, digamos, es la clave tantas veces repetida para que un aprendizaje pueda considerarse significativo. Puede incluso ser desarrollada, teniendo en cuenta que la estructura cognoscitiva del receptor ha de contener ideas de afianzamiento relevantes con las que poder guardar una relación (Ausubel, 1983, cap. 2). Es decir, que el alumno ha de relacionar la nueva información con sus conocimientos previos, pero para ello ha de existir un mínimo de información previa relevante.

Pero es que previamente se puede identificar otro requisito que concierne a los docentes y que consiste en que la tarea de aprendizaje también tiene que ser en sí misma potencialmente significativa, conteniendo un material sensible de ser relacionado sustancialmente con la estructura cognoscitiva del estudiante particular. Es decir que, como cabía esperar, la responsabilidad del éxito o el fracaso de un aprendizaje no reside únicamente en el alumno, su interés, su motivación o su capacidad de relacionar conceptos. Por el contrario, se ha de entender la realidad educativa a partir del binomio *enseñanza-aprendizaje*, en el que ambos agentes —profesores y alumnos— poseen igual responsabilidad y capacidad de acción. A consecuencia de esta realidad, se dispondrá en este trabajo del capítulo dedicado a ese margen de mejora y actuación por parte del docente.

En definitiva, ambos aspectos son necesarios para que un aprendizaje significativo tenga lugar. Ausubel (1983) lo expone de manera concisa: puede suceder que un alumno tenga la actitud correcta pero que el material esté presentado de forma arbitraria o que el material sea potencialmente significativo pero que el alumno lo aprenda por repetición

porque no es capaz de relacionarlo correctamente —lo cual, como veremos, puede suceder por varias razones—.

A continuación, hemos de regresar y poner el foco en la labor del material docente para tener en cuenta qué condiciones hacen que una tarea de aprendizaje sea potencialmente significativa. Zaragoza (2009) sintetiza de manera correcta lo mismo que Ausubel expone en su teoría (p. 144). Esto es, la necesidad de una significación lógica y psicológica de los contenidos.

La significación lógica hace referencia a la necesidad de una disposición *lógica* de las actividades, es decir, una organización y secuenciación del material de aprendizaje. Zaragoza (2009) exige:

Que los contenidos se presenten con un orden progresivo de abstracción y dificultad, procurando establecer conectores entre los diversos bloques que aporten una visión global y comprensiva de los mismos. Es necesario el uso de un lenguaje y de una terminología adaptados al nivel de desarrollo cognitivo del alumnado y cercano a las experiencias vividas o conocidas por los alumnos. (p. 144)

Por otra parte, la significación psicológica de los contenidos está condicionada por la estructura cognoscitiva previa del alumno. Es decir, que es la responsable de que ocurra una conexión y una reestructuración cognitiva entre información nueva y existente. Para ello, figuran dentro de este apartado estrategias didácticas como los organizadores previos: material introductorio que proporciona un marco de referencia y una ayuda para crear relaciones significativas (Zaragoza, 2009, p. 144). En Cadrecha (1999, p.79), distinguen entre organizadores expositivos —previos— y comparativos —información nueva más familiar—. Estos recursos didácticos serán desarrollados en el capítulo de las pautas didácticas para mejorar la calidad del aprendizaje.

2.1.3. Tipos de aprendizaje significativo

Ausubel distingue en su teoría del aprendizaje significativo varios tipos de aprendizaje: según la naturaleza de sus contenidos y según es la relación construida entre la información nueva y la existente (1983, cap. 2). Es importante detenernos en esta realidad, aunque sea brevemente, puesto que debemos, como docentes, conocer los

diferentes tipos y situaciones de aprendizaje a las que podemos enfrentarnos en la realidad educativa.

Comenzando a clasificar los aprendizajes según sus contenidos, Ausubel distingue entre tipos de contenidos posibles (1983, cap. 2):

- Representaciones: el aprendizaje más básico. Consiste en intercambiar significados equivalentes, crear símbolos o palabras que representen lo que queremos aprender.
- Conceptos: son ideas unitarias situadas en un nivel más alto de complejidad. Están formados por propiedades que poseen atributos de criterio comunes.
- Propositiones: la última categoría son sistemas complejos de conceptos que resultan en algo más versátil que la suma de sus ítems.

Por otra parte, Ausubel también diferencia entre tipos de aprendizaje significativo dependiendo de cómo es la relación que se crea entre lo aprendido y el conocimiento existente. Esta clasificación es similar a la propuesta por Jean Piaget en su teoría genética del aprendizaje puesto que se atiende la naturaleza de la reestructuración de los esquemas mentales y las estructuras cognoscitivas.

- Inclusión: en este tipo de aprendizaje, la información nueva se *incluye* dentro de los esquemas mentales existentes. El material es comprendido como un ejemplo específico, una ilustración o una extensión de una proposición ya conocida por el alumno.
- Supraordinado o subordinado: el material guarda relación con proposiciones conocidas. Puede ser una proposición nueva que abarque ideas conocidas —supraordinado— o una serie de ideas particulares nuevas pertenecientes a una proposición existente —subordinado—.
- Combinatorio: en el aprendizaje combinatorio las nuevas proposiciones no guardan relaciones aparentes —subordinada ni supraordinada— con ideas particulares existentes en la red cognoscitiva del alumno. Por esta razón resultan más difíciles y costosas de aprender. Ausubel concreta, de cualquier manera, que pueden relacionarse con antecedentes amplios de otras proposiciones conocidas.

2.2. Aprendizaje significativo musical

Acercándonos ya al objeto específico de la investigación, se ha de definir la realidad en la que consiste un aprendizaje significativo de tipo musical. En primer lugar, hemos de considerar que es posible trasladar las nociones estudiadas sobre el aprendizaje significativo general hacia el aprendizaje significativo musical de forma natural, sin necesidad de cambiar los principios sostenidos hasta el momento, sino más bien añadiendo y teniendo en consideración nuevas variables. Es decir, que lo estudiado conserva su validez en el aprendizaje significativo musical y de ahí su relevancia en este trabajo.

2.2.1. Tipos de contenidos en la asignatura

Rusinek (2006a), por ejemplo, nos advierte sobre la necesidad de establecer una definición clara de conocimiento musical y de lo que implica *saber música* para poder entender cuáles son nuestros objetivos como docentes y qué tipo de aprendizajes queremos que ocurran (p. 16). En este sentido, es muy importante en la asignatura de Música la diferenciación entre los contenidos y saberes de carácter declarativo y los de carácter procedimental —obviando la existencia del fomento de actitudes—. Lo que extraigo de la reflexión de Rusinek, según mi criterio y como se observa en la Tabla 2, es que se pueden distinguir tres grandes tipos de conocimiento musical según su naturaleza y, si queremos verlo así, cada uno de ellos implica *saber música* a niveles distintos.

Tabla 2

Tipos de contenidos en la asignatura de Música.

Declarativo verbal	Declarativo musical	Procedimental
Saber <i>sobre</i> música	Saber música	Saber <i>hacer</i> música
Año de la muerte de Bach	Discriminar características del Barroco	Interpretar un canon vocal

Por una parte, se encontrarían los conocimientos declarativos puramente verbales que consisten en hechos y conceptos *sobre* la música, pero que no nos acercan a comprender ni experimentar ningún hecho musical (Rusinek, 2004, p. 1). Resulta evidente que se deben intentar alejar estos contenidos del núcleo de las programaciones de la asignatura y que esta no se puede reducir a este tipo de conocimientos, como es probable que ocurra en ocasiones. Rusinek (2006a) reflexiona que, en la sociedad, a menudo se considera como músico al *músico teórico*, aquel que puede teorizar sobre ella. De esta manera, se llega a decir —equivocadamente— que músicos profesionales de géneros como el flamenco o el rock “no saben música” (p. 16).

En segundo lugar, existen otros contenidos declarativos que sí se pueden considerar como musicales, puesto que tienen una correspondencia con un evento, hecho o característica musical perceptible en la audición o la interpretación musical. Es sobre este tipo de contenidos sobre los que se centra mi trabajo y las pautas didácticas posteriores.

Finalmente, se encuentran los contenidos procedimentales, fácilmente reconocibles y consistentes en conocimientos prácticos como la interpretación y la creación musical. De la misma manera, Rusinek (2004) invita a reflexionar sobre cuales pueden los límites del conocimiento musical procedimental: ¿hasta dónde podemos llegar haciendo música en el aula de secundaria? (p. 14).

2.2.2. El conocimiento musical

Para hablar de un aprendizaje significativo musical se va a suscribir la hipótesis que Rusinek (2006b) sostiene en sus investigaciones, que además constituirá la peculiaridad del aprendizaje significativo *musical* frente al aprendizaje significativo *verbal* de la teoría ausubeliana. “La asimilación de conceptos musicales es significativa cuando el aprendiz puede relacionar los nuevos conceptos musicales con eventos musicales experimentados empíricamente mediante la audición, la interpretación o la creación musical” (p. 17).

Esto viene a significar que, en el ámbito de los conocimientos musicales, en ocasiones habrá que relacionar la nueva información, no con los conocimientos previos —como sucedía anteriormente—, sino con eventos musicales perceptibles. Esta relación tiene

que ser, de igual manera, sustancial y no arbitraria para que califique como significativa y pueda aplicarse a nuevos escenarios (2006b, p. 17).

En definitiva, se puede afirmar que el saber musical es un saber específico diferente a todos los demás (Colwell y Richardson, 1992). Es no proposicional y diferente al verbal porque no se canaliza a través del lenguaje, sino por los medios que se han comentado y que le son propios: audición, interpretación y creación. Leonard Meyer también afirma que el *saber música* implica un conocimiento específico —distinto al conocimiento general— incluso del oyente que no sabe describir ni expresar nada objetivo de lo que ha escuchado. Añade también que los que crecemos escuchando música tonal desarrollamos una expectativa de resolución de la dominante en la tónica, lo cual ya constituye en sí mismo un conocimiento específico previo a la educación musical formal (Meyer, 2001).

Esta diferenciación del conocimiento musical ocurrirá también con respecto a los contenidos de carácter declarativo, como pueden ser los relativos a la Historia de la Música, justamente aquellos que más nos interesan en este trabajo. Difícilmente se podrá realizar un aprendizaje significativo sobre contenidos estrictamente verbales, esto es, datos a menudo arbitrarios sobre la Historia de la Música, sino que debemos crear una relación —significativa— entre los conocimientos declarativos y los eventos musicales.

Rusinek (2006a), por otra parte, confirma la peculiaridad del saber musical de manera distinta. “Tiene carácter procedimental tanto cuando anticipamos el final de una obra clásica en las repeticiones dominante-tónica características de la coda como cuando cantamos un villancico o improvisamos un ritmo en un tambor” (p. 16). El permanente carácter procedimental también puede verse ilustrado en otro tipo de conocimientos como puede ser el conducir un coche. Este tipo de saberes configuran conocimientos avanzados que involucran tanto conceptos declarativos —sobre circulación— como procedimentales —por ejemplo, saber accionar el embrague— (Rusinek, 2006a, p. 16). Debemos trasladar la naturaleza de este tipo de conocimientos a la música y de la misma manera en que no se puede aprender a montar en bicicleta leyendo las instrucciones en un libro, es de suponer que tampoco es posible aprender música sin escuchar, interpretar ni crear.

Por esta razón, Rusinek (2006a) defiende en sus investigaciones una asignatura de Música centrada en los conocimientos procedimentales y los saberes prácticos, que puedan ser combinados con contenidos declarativos que profundicen en ciertos conceptos (p. 17). Saber música procedimentalmente significaría, en sus palabras, “lograr representaciones mentales de la música”. En este sentido, suscribo muchas de sus afirmaciones y reflexiones. No tiene sentido enseñar el círculo de quintas, la organización de tonos de los distintos modos o la estructura de la forma sonata si los alumnos están extremadamente lejos de percibir dichos conceptos sensorialmente (Rusinek, 2006a, p.17). Además, señala que estas tristes situaciones, que siguen dándose con regularidad en la educación musical, son el resultado de una pedagogía anclada en la tradición y que no es capaz de nutrirse de los frutos de la investigación educativa. También debido a esta realidad, que considero que no ha cambiado sustancialmente en estos 16 años, justifico la pertinencia de mi trabajo y de la investigación en la búsqueda de la mejora de un aprendizaje.

Zaragozà (2009), por otra parte, clasifica el conocimiento musical de manera distinta, considerando los diferentes tipos de aprendizaje musical significativo que pueden llegar a tener lugar según las competencias que el alumnado adquiere en cada uno de ellos (p. 147). De esta manera los conocimientos musicales declarativos y perceptivos serían significativos —para Zaragozà— en el caso de que el alumno sea capaz de explicitar con criterios sólidos los fundamentos del discurso sonoro (2009, p.148). En este punto difiere de lo que Meyer (2001) sostenía anteriormente.

Rusinek (2006a) también tiene algo que decir al respecto y diferencia entre ambas realidades (p. 17). Para él, un alumno es capaz de *discriminar* un concepto auditivo si es capaz de experimentarlo y distinguirlo. Por otra parte, será capaz de *identificarlo* cuando además de discriminarlo, pueda definirlo y explicitarlo verbalmente. Por esta razón, para que un alumno sea capaz de identificar los conceptos estudiados, tiene que poder discriminarlos primero, por lo que para mí estas realidades figuran como dos estadios diferentes dentro del proceso del aprendizaje musical.

2.2.3. Contenidos musicales declarativos

Continuamos ahora con lo que se ha denominado como contenidos musicales declarativos. Como hemos observado, podríamos también aproximarnos a ellos con

relación a las competencias que desarrollan los alumnos, como hace Zaragoza (2009). En ese caso, incluiríamos principalmente las competencias perceptiva y musicológica como principales. Sin embargo, aquí figurarán como aquellos conocimientos que tienen una correspondencia con eventos musicales perceptibles —por lo que pueden llegar a ser significativos— pero que no llegan a ser procedimientos prácticos como sí son la interpretación y la creación musical, razón por la cual reciben el matiz de *declarativos*.

Regresando a la clasificación anterior de los contenidos de la asignatura, hemos de asegurarnos, como docentes, de que los contenidos declarativos que planteemos en el aula tengan una correspondencia con un fenómeno musical que los alumnos puedan percibir, es decir que califiquen como potencialmente significativos. Es necesario experimentar los conceptos, aunque tengan una naturaleza declarativa, para que puedan ser asimilados de manera significativa.

Y no es que se esté insinuando en este punto la necesidad de emplear una metodología activa para ello, sino que, desde la propia escucha planteada dentro de una actividad por exposición activa, podríamos lograrlo. Rusinek (2004) apunta que en estos casos ocurre un aprendizaje significativo por recepción: “se presenta un concepto verbalmente por exposición, pero se logra a través de las estrategias didácticas propias del docente que el alumno lo verifique posteriormente en la audición” (p. 3). Huelga aclarar que esa exposición puede ser más o menos activa y que la posterior discriminación auditiva demuestra una versatilidad del aprendizaje a nuevos contextos propia de la asimilación significativa de conceptos descrita por Ausubel y estudiada anteriormente.

Asimismo, se pueden detallar tipos de conocimientos musicales declarativos para detallar y conocer con mayor profundidad la naturaleza del objeto de estudio. Rusinek (2006a), por ejemplo, diferencia entre conocimientos (p. 17):

- Sobre eventos musicales percibidos²: por ejemplo, identificar el timbre de un instrumento.
- De conceptos musicales: por ejemplo, identificar elementos musicales como la armonía y su alteración.

² Esto no debe suscitar confusión. Las categorías posteriores también pueden ser percibidas y experimentadas, requerimiento necesario para su potencial significatividad.

- De proposiciones musicales: por ejemplo, “la altura de una cuerda es directamente proporcional a su tensión” (2006a, p. 17).
- De sistemas teóricos musicales: como la notación occidental.

En la opinión de Rusinek (2006a) —como podíamos predecir anteriormente— este tipo de conocimientos quedan subordinados a la consecución de un contenido procedimental. “El conocimiento declarativo musical resulta crucial para el aprendizaje musical en la medida en que facilita el desarrollo del conocimiento musical procedimental” (p. 17). Sin entrar a debatir la pertinencia y el acierto de su propuesta, he de puntualizar que también podemos plantear el aprendizaje de conocimientos musicales declarativos como un fin en sí mismo.

De hecho, esta sería la hipótesis que maneja el currículo de la asignatura de Música y los correspondientes docentes y libros de texto en cursos como 3º de la ESO, donde el fin es aprender la Historia de la música académica occidental. Sin embargo, esta realidad podría no verse como algo necesariamente negativo de forma integral. Si en lugar de resignarnos a realizar un aprendizaje mecánico y verbal sobre la música, trabajamos para mejorar la significatividad y la calidad de esos aprendizajes —aunque en ocasiones o mayoritariamente sean por exposición activa y de carácter declarativo—, lograremos una mejora sustancial de la educación musical en la secundaria.

2.3. Didáctica para una mejora de la significatividad

La incógnita que guía esta investigación en el siguiente capítulo consiste en descifrar cómo podemos aumentar la significatividad de los aprendizajes en la asignatura de Música, especialmente en aquellos de carácter declarativo como los que hemos descrito y ocupan la Historia de la Música.

Ausubel (1983), el creador de la teoría del aprendizaje que aquí se discute, tenía una visión clara de nuestras posibilidades como investigadores. “Existen principios generales del aprendizaje significativo que pueden ser validados empíricamente y transmitidos a los aspirantes a profesores” (cap. 1). De esta manera comienza su propia investigación sobre el aprendizaje, validando nuestro esfuerzo por desentrañar esos

principios didácticos, que pueden ser organizados de una manera coherente para su posterior uso.

2.3.1. Aproximaciones a la asignatura

Con el transcurso del trabajo, ha quedado patente la existencia de una problemática que suscita dilemas en cuanto a la didáctica y la docencia musical en la secundaria. Se trata, por una parte, de la elección de la metodología a utilizar en las tareas de aprendizaje y, por otra, la naturaleza de los contenidos y competencias principales que se pretenden desarrollar con las mismas —declarativas o procedimentales—.

Ocurre que la mayoría de investigadores tratados en este trabajo concuerdan en la importancia y la defensa de la práctica musical como eje de la programación de la asignatura. Según la mayoría de ellos y como es frecuente escuchar, en la asignatura de Música se debe *hacer música*. Esto implica una prevalencia de los contenidos procedimentales frente a los declarativos. Alsina (2014), por ejemplo, realiza esta defensa citando prácticamente las palabras de Rusinek que comentábamos anteriormente: “la práctica y lo procedimental configuran la vía de acceso a la teoría y lo conceptual” (p. 16). Además, lo hace refiriéndose e interpretando el currículo establecido por la LOE en el Real Decreto 1631/2006 del 29 de diciembre.

Sin embargo, si tomamos como centro de la discusión la asignatura de Música en 3º de la ESO, observaremos que en la mayoría de casos esta se ocupa principalmente en aprender la Historia de la Música occidental y unos contenidos, por ende, principalmente declarativos³. Lo que sucede es que la naturaleza de esta asignatura, según el currículo, es ambigua e híbrida, queriendo centrarse en la Historia de la Música sin renunciar a la práctica musical procedimental de otros cursos. Aunque se mencionen estas competencias y contenidos procedimentales, lo cierto es que en la mayoría de los casos quedan relegados a un segundo plano, llegando incluso la asignatura a adoptar el nombre de Historia de la Música y olvidando por completo el resto de los contenidos.

En mi opinión y entroncando con lo enunciado por los investigadores tratados, no se deben abandonar las actividades prácticas en ninguno de los cursos de Música. Incluso

³ Esto ocurre aún más claramente en la asignatura de bachillerato: Historia de la Música y la Danza, con la diferencia de que esta explicita en su mismo nombre la naturaleza de sus contenidos.

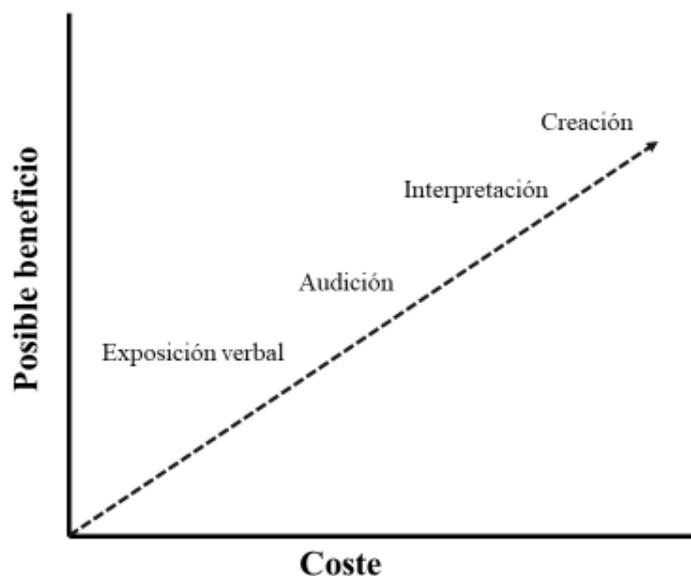
aunque estas tareas de aprendizaje sean tratadas como una vía para la adquisición de conceptos y proposiciones musicales declarativas, justamente de forma contraria a lo sugerido anteriormente. Este *modus operandi* podría recompensarnos con una asimilación de los conceptos perseguidos, sumados a los evidentes beneficios intrínsecos con los que cuenta una actividad musical práctica. Los cuales, por cierto, y como no debemos olvidar, figuran en el currículo de la asignatura durante todos los cursos.

Tampoco hemos de confundir lo discutido hasta ahora con las conocidas metodologías didácticas disponibles en cada una de las actividades. Es posible utilizar metodologías de exposición en actividades prácticas de interpretación que estén centradas en el desarrollo de contenidos procedimentales, de la misma manera en que se pueden utilizar metodologías por descubrimiento, proyectos o grupos destinadas a trabajar conocimientos declarativos.

Como ejemplo, y siguiendo la opinión de Rusinek (2006a) y Alsina (2014), siempre será recomendable utilizar una actividad práctica de interpretación o creación para que los alumnos experimenten y puedan asimilar el concepto de fuga, en lugar de exponer dicho concepto verbalmente. Sin embargo, entra en juego en este punto la función coste/beneficio que acarrea la tarea de diseñar una programación, pues una de las realidades que enfrentaremos en un curso de estas características será la gestión del esfuerzo y el tiempo empleado en cada una de las unidades y actividades, sucediendo que no siempre será posible la realización de actividades prácticas o la utilización de metodologías activas para la adquisición de todos los contenidos por una falta de recursos evidente —temporales, espaciales, logísticos, económicos...—. Esto se puede observar en la Figura 3.

Figura 3.

Función coste/beneficio de las tareas de aprendizaje.



En este sentido, la labor del docente consistirá en tratar de encontrar el punto óptimo de la función coste/beneficio para que se pueda alcanzar un aprendizaje de calidad. Para ello, deberá valorar factores como el tiempo y los recursos disponibles o el umbral de atención que sostiene el alumnado dependiendo del tipo de actividad. Como apunta Zaragoza (2009), si planteamos una exposición con el único procedimiento de la audición corremos el riesgo de perder la atención (p. 177). Debemos de actuar bajo la premisa de la variedad, teniendo también en cuenta que los beneficios y resultados de cada tipo de actividad no son fijos, sino que son más bien inciertos, pudiendo variar dependiendo de cómo se lleven a cabo.

Por ejemplo, la audición, que mencionamos ahora y omitíamos antes intencionadamente, acarrea un coste de recursos no muy elevado y puede llegar a reportar beneficios dignos de una asimilación significativa. Por encontrar en la escucha activa esta especie de comodín didáctico extremadamente útil, se dedicará a esta temática un epígrafe propio que asegure cierto rigor en su uso.

Por otra parte, regresando a la elección de las metodologías didácticas, los docentes se encuentran con la posibilidad de afrontar la programación de las tareas de aprendizaje desde una gran variedad de metodologías. Zaragoza (2009) define esta conocida

disyuntiva diferenciando entre un aprendizaje inductivo o deductivo dependiendo del grado de ayuda o información cerrada que el profesor ofrezca (p. 188). Esta variabilidad provoca que exista un continuo en el que podemos situar las metodologías: transmisiva/magistral, expositiva activa, descubrimiento guiado y descubrimiento autónomo. En este sentido, recordamos que una exposición no es mala *per se*, como también apunta Fernández (2000, p. 501) y que existen distintos métodos activos: estudio de casos, resolución de problemas, portafolio, aprendizaje cooperativo, etc. (González y Riaño, 2014).

Como bien concluye Zaragoza (2009): “la lección se puede explicar de muchas maneras [...]. Lo verdaderamente importante es que el docente sepa qué, cómo y por qué utiliza determinado método en el aula” (p. 186). También García (2014), que apunta: “no existe una única y mejor manera de enseñar” (p. 175).

2.3.2. La planificación del aprendizaje

Cuando se habla de aprendizaje significativo y se comienzan a exponer una serie de pautas didácticas dirigidas a crear tareas de aprendizaje potencialmente significativas, siempre se destaca la organización y planificación que estas han de tener y las fases en las que se deben dividir. Si bien la mayoría de los autores describen esta organización pensando en una tarea por exposición activa, estas directrices pueden trasladarse a casi cualquier actividad o unidad didáctica. Es el caso del propio Ausubel (1983), Fernández (2000) o García (2014).

A continuación, se describirá en qué deben consistir las fases del aprendizaje que proponen, acompañadas de distintas instrucciones para mejorar su efectividad.

Fase de activación. La fase de activación se describe como aquella en la que buscaremos identificar y activar los conocimientos previos de los alumnos en el área temática (García, 2014, p. 169). Para ello se intentarán observar las creencias que sostienen sobre los contenidos, en lo que se suele denominar una evaluación inicial. Asimismo, se tendrá que presentar la unidad focalizando en los aspectos esenciales, buscando atraer la atención y promover tanto el interés como la motivación de los aprendices.

Como técnicas instruccionales —o pautas didácticas—, García (2014) propone en un primer momento el uso de los organizadores previos. El papel de los organizadores sería

presentar los conceptos más generales e *inclusores* de la nueva información antes de explicitarla en detalle, con el objetivo de que los alumnos encuentren en ellos alguna relación con sus conocimientos previos (García, 2014, p. 179). En este sentido es importante que el docente indague en la concepción inicial del alumno mediante la evaluación inicial y a través del mecanismo principal de la interrogación (García, 2014, pp. 193-196). Esto es, intentar que los conocimientos que los alumnos poseen surjan a través de preguntas. También puede ser recomendable atribuirles una idea previa que conviene conectar con la nueva información o refutar posibles concepciones iniciales erróneas para después resolverlas.

En segundo lugar, se deberá perseguir focalizar la atención y aumentar la motivación de los estudiantes. Una manera de hacerlo es demostrar de manera introductoria el interés y la utilidad de lo que se va a tratar, además de relacionar estas cuestiones con situaciones familiares y significativas para los estudiantes (García, 2014, p. 180). En este apartado entra en juego la variable actitudinal que será comentada posteriormente.

Esto también se puede conseguir mediante la tercera técnica: el establecimiento de metas y objetivos precisos. La tarea de aprendizaje tiene que conectarse con los objetivos y se ha de discutir el procedimiento que se va a seguir (Puente, 1992, p. 361). Es necesario explicitar y recordar al grupo qué se persigue con aquello que se va a exponer (Rosales, 1994). Esto proporciona a los alumnos una visión general de la tarea y les permite desarrollar unas expectativas realistas sobre lo que se va a aprender y lo que será el objeto de la evaluación (García, 2014, p. 181).

Fase de desarrollo. En esta fase es donde se centra la labor del aprendizaje y donde los alumnos deben establecer relaciones significativas, integrando la nueva información en sus estructuras de conocimiento.

En primer lugar, debemos garantizar en la nueva información una estructura clara y organizada. Para ello, como todos los autores concuerdan, debemos dotar al material de aprendizaje de las significaciones lógica y psicológica comentadas anteriormente. García (2014) enumera una serie de instrucciones para optimizar esta fase: partir de las ideas más generales para adentrarse en los detalles específicos, mantener un lenguaje asequible para el aprendiz, evitar presentar demasiada información nueva simultáneamente y procurar hacerlo de manera contextualizada mediante el uso de ejemplos (pp. 184-185). También sugiere poner especial énfasis en las ideas clave y la

organización interna de la tarea a través de la reiteración y la revisión durante las distintas sesiones (García, 2014, p. 185).

Asimismo, recomienda que en el diseño de las actividades se utilicen códigos de representación variados, es decir, que se intercale entre medios verbales, visuales, etc. en las distintas actividades (García, 2014, p. 186). En nuestro caso, podemos interpretarlo como una oportunidad para utilizar los diferentes medios de experimentación musical que comentábamos anteriormente —audición, interpretación y creación—. También sería beneficioso, como sostiene Fernández (2000), otorgar protagonismo a los aprendices a través de técnicas como la interrogación didáctica, el debate y el diálogo (p. 503). Esto implicaría una acción más inductiva, inspirada en la mayéutica socrática, cuyos beneficios y directrices son expuestos por Fernández (2000) en profundidad (pp. 503-505).

Por último, es importante hacia el final de esta fase buscar una visión que integre la información coactivada de la concepción inicial y los nuevos conocimientos. Es decir, representar el resultado y la reestructuración provocada por el aprendizaje y evocarla para comprobar y mejorar su disponibilidad.

Fernández y Zaragoza proponen unas estructuras alternativas pero similares entre sí para el diseño de una fase de desarrollo⁴. Sugieren pasar de una fase deductiva, de transmisión de la información, hacia una segunda parte inductiva en la que los conceptos aprendidos se pondrán en práctica (2000, pp. 501-503; 2009, p. 175). Fernández (2000) habla, en la fase inductiva, de una demostración o experimentación de los conceptos y de una ejercitación o transferencia a nuevas situaciones de los mismos (p. 502). Zaragoza (2009) diferencia en la fase deductiva entre una exploración de los conceptos y una posterior etiquetación de los mismos, mientras que clasifica la fase inductiva en una abstracción y una generalización de los conocimientos (p. 175).

Fase de retroalimentación. El principal objetivo de la fase de retroalimentación es informar al estudiante sobre la adecuación de su desempeño en la tarea y mejorar sus actuaciones posteriores. El docente tiene tres misiones: evaluar el grado de logro del alumno, informarle sobre su adecuación y progreso y facilitar que pueda mejorar sus resultados y seguir aprendiendo (García, 2014, p. 211).

⁴ Zaragoza (2009) no lo enmarca dentro de una fase de desarrollo. Fernández (2000) sí.

Esta fase no debe ser subestimada. Puede llegar incluso a conformar un diálogo instruccional entre docente y aprendiz que sirva para mejorar la autoeficacia y la motivación de este último ante la observación del progreso.

También es muy importante la labor del profesor de supervisar el aprendizaje, debido a la incertidumbre asociada a sus procesos. Ni está garantizada su puesta en marcha ni es seguro que las tareas propuestas conduzcan al resultado esperado, por lo que es necesaria una labor de supervisión. Adicionalmente, debe brindar información útil a sus alumnos para ayudarles a detectar y reparar los errores que puedan llegar a surgir en el proceso de aprendizaje, lo cual mejora considerablemente los resultados posteriores (García, 2014, p. 212). Para ello, como es normal esperar, se han de evaluar los resultados y la significatividad de los mismos, cuestión que trataremos más adelante.

2.3.4. Pautas didácticas

En este epígrafe se ofrecerán una serie de pautas didácticas o técnicas instruccionales dirigidas a mejorar la significatividad del aprendizaje de forma general, al margen, en principio, de la metodología utilizada e incluso de la naturaleza de los contenidos tratados.

Podemos dar por hecho algunas instrucciones que se derivan de la discusión anterior acerca del aprendizaje significativo musical. Por ejemplo, que se deben conectar los conceptos o proposiciones que se quieran enseñar con eventos musicales perceptibles. Se deben estudiar los conceptos y experimentarlos, relegando a un segundo plano lo puramente verbal, incluso —o más fervientemente aún— en la enseñanza de la Historia de la música. También tener en cuenta que se debe partir de una discriminación —o notificación— auditiva para poder alcanzar un saber musicológico superior que con criterio sea capaz de asociar etiquetas lingüísticas y manejar conceptos musicales. A partir de aquí, se observan otra serie de mejoras sostenidas por la psicología del aprendizaje.

Pautas generales. García (2014), por ejemplo, comienza exponiendo los principios generales que deben guiar la actuación del docente para promover un aprendizaje significativo⁵. Estos incluyen: 1) el potenciamiento de un clima de aula cohesionado y acogedor; 2) la correcta organización y gestión del aula, el tiempo y el

⁵ Según Brophy (2006).

aprendizaje; 3) la explicitación de orientaciones para el aprendizaje; 4) la promoción de la atención del alumno; 5) la oferta de oportunidades para practicar y aplicar los conceptos; 6) la construcción de una evaluación centrada en los objetivos; 7) la generación de expectativas de logro (García, 2014, pp. 173-173).

El autor también propone la utilización de otra serie de técnicas instruccionales que tienen cabida en este apartado. En primer lugar, defiende el uso de nemotecnias — proporcionadas por el profesor o construidas por el alumno— en la adquisición de conceptos, pues pueden ser útiles facilitando el recuerdo de la nueva información a través de una asociación con algo que es fácil de recordar (García, 2014, p. 187). Si se reflexiona sobre ello, en realidad se puede encontrar en las nemotecnias el funcionamiento básico del aprendizaje significativo. El propio Ausubel (1983) ofrece en su trabajo una serie de pautas para aumentar la significatividad potencial del material de aprendizaje. Por ejemplo, sugiere aumentar la familiaridad del material de aprendizaje con elementos aprendidos previamente, aunque la relación sea a priori arbitraria (cap. 2). Este procedimiento es similar al uso de las nemotecnias y provoca que se evoquen asociaciones con el material semejante existente y que la asociación sea percibida como significativa. Además, recordamos que los llamados *expertos en memoria* utilizan en realidad este método, añadiendo significado en lo que aparentemente figura como prodigiosas hazañas de memorización mecánica.

García (2014) también sugiere el uso de mapas conceptuales u organizadores gráficos y aporta una serie de directrices para su correcto uso (pp. 189-192). Estos consisten en diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de un bloque de contenidos y las relaciones existentes entre ellos, por lo que es natural que sean de gran utilidad.

La técnica interrogativa también demuestra su utilidad, además de para averiguar los conocimientos previos, para comprobar la asimilación efectuada por el grupo y para enfatizar ciertos conceptos clave (García, 2014, pp. 193). Adicionalmente, se presentan técnicas destinadas a: mejorar las actividades prácticas del aprendizaje. la enseñanza mediante el modelado, el fomento de habilidades cognitivas de alto nivel y la promoción de la metacognición (García, 2014, pp. 196-211). Muchas de las técnicas que se han mencionado, así como otras pautas didácticas se encuentran fácilmente accesibles y recopiladas en el Cuadro 6.1 de García (2014, p. 176).

Pautas concretas. Zaragoza (2009), adentrándonos ahora en pautas específicas, saca partido de la importancia y la naturaleza de la memoria episódica, la cual se refiere a situaciones vividas, recordadas por su impacto emocional, y que van ligadas a una escenificación visual (p. 162). De esta manera, propone provocar una estimulación en la red cognitiva generando una reacción en cadena que active una gran cantidad de conocimientos asociados entre sí (Zaragoza, 2009, p. 162). Por ejemplo, presentando el concepto *Stradivarius*, evocaremos una gran cadena de asociaciones que acostumbrarán a ser diferentes en cada alumno pero que también podrán conformar posibles conocimientos previos que conectar. Si además los alumnos logran desarrollar el aprendizaje de la nueva información circundante —y que a nosotros nos interesa— a la palabra *Stradivarius*, habremos conseguido expandir la red cognoscitiva del alumno al respecto (Zaragoza, 2009, pp. 162-165). En definitiva, Zaragoza (2009) nos sugiere que establezcamos algún lazo o expectativa ante la nueva música que sea presentada en el aula, con el objetivo de provocar en el estudiante un interés hacia aquello que se le presenta. Se trata de contextualizar la música para dar soporte a la atención y el interés por la misma y que esta pueda ser disfrutada y comprendida (Zaragoza, 2009, p. 165).

Malbrán (2014) también nos ofrece una serie de directrices a la hora de diseñar las actividades de audición, aunque pueden extrapolarse a otras distintas. Estas deben: 1) resultar accesibles a personas sin formación musical; 2) ser facilitadoras porque ayudan a la comprensión de conceptos; 3) ser organizadoras porque brindan estrategias y esquemas que nutren las representaciones mentales; 4) partir de la acción a la comprensión; 5) tratar los conceptos aislando el evento perceptivo y progresivamente acceder a la denominación específica; 6) utilizar diferentes caminos, metodologías y referencias musicales, históricas, culturales y artísticas; 7) utilizar la simbología que mejor facilite el acceso a la comprensión en cada caso, esto es, tratar la notación u otras representaciones como medio y no como un fin (p. 51).

Es crucial entender que “apliquemos la técnica instruccional que apliquemos, lo importante es que realmente promuevan que el estudiante preste atención al material” y su aprendizaje mejore (García, 2014, p. 175). También por esta razón se realiza la constatación del profesor en la fase de supervisión de los resultados.

Mejoras del discurso expositivo. Para terminar, se van a exponer una última serie de directrices didácticas dirigidas, en este caso, a mejorar las actividades con

carácter expositivo. Anteriormente se han comentado algunas técnicas que podían ser aplicables a la exposición, al igual que estas pueden ser extrapolables a otras metodologías.

Este tipo de enseñanza es, al fin y al cabo, inevitable y necesaria en la educación secundaria —si se pretende cubrir la totalidad de la programación de un curso— por su bajo coste en recursos. Por esta razón, se ha de intentar optimizar su desarrollo para maximizar su eficacia y los beneficios que puede generar, y desechar definitivamente la mala reputación que sostiene en la actualidad. “Una exposición puede ser una verdadera obra de arte, si sabiamente se combinan sus elementos” (Fernández, 2000, p. 501).

En primer lugar y paradójicamente, García nos recomienda evitar precisamente el elemento característico de una actividad expositiva, esto es, limitar la exclusividad de material verbal abstracto y sustituirla con estímulos concretos que faciliten retomar la atención del sujeto. Esto implica la utilización de modelos, materiales gráficos y visuales, etc. que eviten la saturación de información verbal (García, 2014, p. 181). Llevándolo a nuestro caso de nuevo, se ha de procurar experimentar los conceptos estudiados a menudo.

Otra noción importante es que se debe garantizar un nivel de procesamiento básico para que el alumno pueda ocuparse de lo esencial. Esto implica facilitar la relación de cada idea con la siguiente. Se deben aportar los eslabones que faltan para evitar que el alumno tenga que crearlos por su cuenta —*inferencias puente*—, y no generar bloques de información desconectados de lo aprendido anteriormente (Kintsch, 1998). Una manera de evitarlo es procurar que cada idea contenga información nueva e información dada y, de esta manera, facilitar la conexión de lo que se aprende con la concepción inicial (Givón, 1992). También es recomendable utilizar las mismas palabras para denominar los mismos conceptos, ahorrando un trabajo de conexión en el alumno.

Por otra parte, se deben clarificar las ideas importantes de una exposición y explicitar las metas de la misma. De esta manera se convertirán también en las metas de los alumnos, quienes otorgarán importancia a lo mismo que los profesores (Rosales, 1994). De la misma manera, también se deben clarificar y enfatizar las ideas importantes de una exposición, que suelen ser aquellas que más poder de relación y activación de conocimientos poseen. Este apoyo se puede brindar a través de: la repetición, la

repetición variada y la contraposición de ejemplos; siendo necesario debido a la naturaleza polisémica de los conceptos (Rosales, 1994). Un concepto, al contrario que un dato o hecho, debe ser interpretado y presentado de muchas formas distintas para mejorar su asimilación. Si conseguimos transmitir los contenidos de esta forma, también facilitaremos en los alumnos una mayor versatilidad cuando los apliquen a nuevas situaciones.

Es igualmente importante hacer transparente la organización de las ideas y del discurso que exponemos. Esto facilita el establecimiento de relaciones entre los conocimientos y facilita la posterior recuperación de conceptos cuando queramos evocarlos (Meyer et. al., 1980).

Para poder lograr una reestructuración cognitiva que suponga asimilar los nuevos contenidos, hemos de recordar que es necesario coactivar la concepción inicial del alumno junto con la concepción objetivo. Una forma de hacerlo es contraponer con hechos y evidencias las explicaciones y los principios nucleares de la concepción inicial y la nueva (Rosales, 1994 y Sánchez et. al., 1994).

Debido a la ya mencionada incertidumbre de los procesos descritos y la variabilidad de escenarios que podemos encontrar en el aula de secundaria, es importante promover una autosuficiencia del estudiante en el aprendizaje. Salmerón (2018), por ejemplo, sugiere solicitar auto explicaciones, pedir resúmenes o fomentar grupos de discusión para desarrollar este tipo de habilidades.

También podemos provocar la detección y reparación de los errores que puedan surgir desde el propio discurso, integrando la voz de los aprendices en el mismo (Sánchez et. al., 1994). Para ello es importante la labor de supervisión por parte del profesor. Puede ser beneficioso suscitar interrogantes y provocar un autocuestionamiento de las ideas, de manera que el propio alumno también sea capaz de enmendar los errores surgidos en el aprendizaje.

2.3.5. La escucha activa

En la mayoría del trabajo se han dejado a un lado los saberes procedimentales de interpretación y creación musical, aunque puedan asimismo ser fundamentales para la adquisición de conceptos y proposiciones declarativas y musicológicas. Por esta razón, dependemos, en esta investigación, de la escucha para seguir teniendo un vínculo

potencialmente significativo con los eventos musicales. “Escuchar es una actividad, no una pasividad” (Palacios, 1997).

Para empezar, Malbrán (2014) nos advierte que es importante atender al perfil de los jóvenes actuales de secundaria. Por esta razón recomienda transitar del placer a la reflexión, siendo conscientes de que el primer paso debe ser siempre lograr adhesión, empatía, interés participativo y deseo de repetir experiencias artísticas gozosas (p. 36). Adicionalmente, recuerda que “la finalidad de la inclusión de la música en el currículo general es el desarrollo placentero de habilidades de comprensión y valoración de obras artísticas de diferentes épocas, estilos y culturas; los contenidos disciplinares son mediadores para tales metas” (Malbrán, 2014, p. 36).

En este sentido, Zaragoza (2009) enuncia que el conocimiento favorece el gusto y el disfrute artístico, como puede suceder de manera análoga con el ajedrez (p. 260). “Existe una ley por la cual ninguno somos capaz de apreciar el valor de las cosas sin antes comprenderlas” (Palacios, 1997). También Aguilar (2002) opina que una aproximación de disfrute es necesaria y complementaria a una escucha analítica (pp. 16-17). De hecho, va más allá, y propone comenzar siempre analizando la música más cercana al gusto de los alumnos para aumentar el interés, la motivación y la disposición de los mismos a escuchar los diferentes estilos de música (Aguilar, 2002, p. 144).

Por otra parte, Malbrán (2014) plantea enseñar las relaciones discursivas musicales con el apoyo de recursos visuales. La idea básica es que enseñar, por ejemplo, el concepto de canon o fuga visualmente puede ser mucho más productivo que hacerlo solamente con la audición, de la misma manera que la escucha y la interpretación eran más beneficiosos que la mera exposición verbal (p. 37). Esto puede ayudar enormemente y en un primer momento a la discriminación de los fenómenos auditivos. Debemos recordar que es necesario discriminar —percibir y notificar— para poder posteriormente identificar —asignar etiqueta lingüística— los eventos y conceptos musicales (Rusinek, 2006a, p. 17). Zaragoza (2009) apunta en este sentido que es posible guiar al oyente en su audición, enseñándole, primero, a percibir ciertos parámetros musicales (p. 261).

Este mismo autor, brinda una serie de pautas didácticas concretas, útiles para el diseño de actividades referidas a la escucha (Zaragoza, 2009, pp. 264-268). El objetivo de estas actividades debe ser promover el conocimiento de las claves que articulan el discurso

musical en cada caso, teniendo también en cuenta los fundamentos de la percepción musical (Zaragozà, 2009, p. 264). De ellas extraigo:

- Ofrecer un motivo para escuchar. Promover el disfrute y evitar el rechazo a lo desconocido.
- Evitar que las dinámicas del grupo sean limitantes en la realización de las actividades.
- Entrenar la atención en la escucha. Asegurar para ello: corta duración, apoyo visual, activación de conocimientos previos, familiaridad, etc.
- Descifrar los códigos de ritmo, textura, timbre, armonía... que articulen cada discurso musical específico. Perseguir una identificación de los estilos y una capacidad para verbalizar las características con criterio musicológico.
- Tener en cuenta el proceso cronológico de la escucha repetida. Repetir para reencontrarse y profundizar pero evitar la saturación. Advertir el efecto de la complejidad y de la redundancia de cada música en este punto.
- Uso de pautas en la escucha. Determinar ciertos conocimientos a inducirse y sobre los que prestar más atención. Contemplar, asimismo, la posibilidad de plantear audiciones abiertas y globales sobre las que debatir.

Aguilar (2002) también proporciona material interesante como su *guía de audición*, con cuyas preguntas podemos tutelar a los aprendices en el reconocimiento de los distintos eventos musicales que pueden encontrarse en la audición de una obra. Este diagrama también podría resultar útil en evaluación de las mismas actividades (p. 150).

Finalmente, hemos de contemplar la posibilidad de usar la escucha activa y sus actividades como punto de partida o medio para: interpretar, tararear, cantar, bailar, improvisar, dibujar, anticipar, memorizar, etc. (Zaragozà, 2009, p. 266).

2.4. La dimensión actitudinal

Como estudiamos en el primer capítulo, cuando se comentaron los requisitos de un aprendizaje significativo, la existencia de un material potencialmente significativo es condición necesaria pero no suficiente para que ocurra un aprendizaje de este tipo. En el apartado de pautas didácticas, se ha perseguido construir un saber que nos permita

construir materiales y tareas de aprendizaje potencialmente significativas. Sin embargo, hemos ignorado el segundo requerimiento para que un aprendizaje de calidad tenga lugar: la dimensión actitudinal de los aprendices. Debemos de ir más allá, comprender a quienes aprenden y poner en juego esa variable actitudinal para que tenga lugar un aprendizaje significativo. Por esta razón, se dedica este capítulo a la mejora de la motivación, la actitud y el interés de los estudiantes, comprendiendo, por otra parte, que es un tema con una gran profundidad y complejidad.

2.4.1. Diversidad de la significación de los aprendizajes

Zaragozà (2009) advierte también una noción importante consistente en la diversidad de la significación adquirida en los aprendizajes de cada alumno particular. Es decir, que cada estudiante construirá una representación propia de aquello que ha aprendido, aunque lo haya hecho a través de una experiencia compartida similar al resto (p. 165). Esta realidad sucede, por una parte, por la diversidad aptitudinal y actitudinal del alumnado y, por otra, debido a la variedad de acciones didácticas aplicadas por el docente de forma diferenciada (Zaragozà, 2009, p. 166). Ya habíamos apuntado que los resultados de un aprendizaje eran responsabilidad tanto de la actuación del alumno como de la tarea de aprendizaje —y en consecuencia del docente—, por lo que resulta evidente pensar que en una clase de 20 alumnos pueden llegar a ocurrir 20 aprendizajes distintos.

Esta noción cobra especial importancia en la asignatura de Música, especialmente cuando planteemos actividades sincrónicas, en las que pensamos que estamos enseñando “lo mismo a todos los alumnos y todos juntos y a la vez” (Zaragozà, 2009, p. 166). Esta diversidad debe ser tratada con conciencia, procurando de forma honesta la misma dedicación a todos los aprendices, tanto en tiempo como en calidad (Zaragozà, 2009, p. 168). Asimismo, se deben cuidar las acciones didácticas selectivas del docente, pues demuestran la capacidad de acción y cambio que tenemos en ellos.

2.4.2. Motivación e interés

Cuando se habla de la motivación y el interés de los estudiantes nos referimos a: que estos estén dispuestos a dedicar la energía necesaria para llevar a cabo las actividades propuestas, que sean persistentes para lograrlas y que puedan determinar cuando han sido cumplidas (Pérez, 2014, p. 140). Entroncando con los términos del aprendizaje

significativo, la variable motivacional cobra especial importancia. “Uno debe esforzarse en encontrar relación entre las cosas. Es, por lo tanto, imprescindible entender qué lleva al alumnado a hacerlo” (Rusinek, 2004, p. 9).

Asimismo, hemos de diferenciar entre una motivación de tipo intrínseca o extrínseca. Pérez (2014) postula que siempre es preferible perseguir una motivación intrínseca, aquella en la que el aprendizaje es visto como un premio o un fin en sí mismo y el interés no viene dado por razones externas (p. 151). La razón es clara: existen numerosas evidencias de una mejora en los resultados de los aprendices cuando poseen una motivación intrínseca (Pérez, 2014, p. 152). Además, expone una serie de propuestas para mejorarla (Pérez, 2014, p. 155).

De la misma manera, Pérez (2014) expone una serie de conceptos clave en el entendimiento y la promoción de la motivación en el aula. Por una parte, presenta el estilo atribucional del aprendizaje, consistente en las percepciones que los estudiantes tienen sobre las razones de su rendimiento y su éxito o fracaso (2014, pp. 156-160). Estas *atribuciones* pueden ser: generadas de forma propia o inducidas de manera externa; mantenidas en el tiempo o inestables; controlables o incontrolables por el alumno. Resultan de gran importancia si queremos comprender a quienes aprenden.

Por otra parte, presenta conceptos como la autorregulación o la autoeficacia (Pérez, 2014, pp. 160-163). La primera es el proceso por el cual los aprendices activan y mantienen una conducta dirigida a la consecución de sus metas (Pérez, 2014, p. 160). La autoeficacia está construida por los juicios de los alumnos acerca de sus capacidades para aprender o realizar alguna acción bajo ciertos estándares (Pérez, 2014, p. 161). Es importante promover ambas variables de forma positiva en la retroalimentación del aprendizaje para que la motivación de los alumnos no decaiga.

Por lo que se refiere a la relación del ámbito motivacional con la significatividad de los aprendizajes, Rusinek (2004) otorga especial importancia a este apartado. En consecuencia, expone que la atribución de significados es fundamental para la motivación, puesto que nos esforzamos por aquellas cosas que tienen significado para nosotros (p. 9). Se estaría hablando, en los términos de Pérez (2014), del componente del valor del aprendizaje, esto es, las razones por las que se comprometen en una tarea y la importancia otorgada a la misma (p. 159).

En definitiva, debemos intentar comprender cuales son los significados asignados por los alumnos a las experiencias de sus aprendizajes. Esto puede realizarse a través de métodos de investigación cualitativa como son: las notas de campo, la observación participante, la realización de entrevistas, el análisis de materiales escritos, etc. (Rusinek, 2004, p. 9). Rusinek formula preguntas para cuestionar la significatividad y el *valor* de los aprendizajes: “¿Les resulta importante la experiencia musical propuesta? ¿Se traduce la importancia asignada en alguna conducta observable? ¿Los alumnos practican por su cuenta en horas libres? ¿Tienen vergüenza de subir al escenario y enfrentarse al público?” (2004, pp. 10-11).

De esta manera, Rusinek (2004) describe situaciones escolares de secundaria en las que prima la variable motivacional. Destaca el plano social como trascendente en la decisión personal de los alumnos de aprender o no, así como sus experiencias educativas previas, claves en las variables atribucionales y de autoeficacia (pp. 11-13). También advierte que debemos entender cómo son consideradas nuestras estrategias de enseñanza, puesto que los adolescentes hacen una constante evaluación de los procedimientos didácticos, los materiales utilizados, los detalles de comunicación, etc. (Rusinek, 2004, p. 13). En este sentido, debemos recordar el principio de García (2014) según el cual lo verdaderamente importante a la hora de seleccionar las técnicas instruccionales que apliquemos es observar que realmente mejoren su rendimiento o, en este caso, su motivación (p. 175).

Para concluir, se puede inferir que el rol del profesor es clave en la activación y la promoción de la motivación y sus distintas dimensiones en los estudiantes (Pérez, 2014, p. 164). Son importantes decisiones didácticas como: el diseño de las actividades; el grado de autonomía otorgada; los incentivos utilizados, los procedimientos de evaluación; las relaciones entre alumnos y profesor; la gestión del aula y de los problemas de disciplina, etc. (Pérez, 2014, p. 164). Por esta razón, pasamos a comentar otra serie de directrices encaminadas a mejorar la motivación en el aula de secundaria.

2.4.3. Promoción de la motivación

Zaragozà (2009) nos recuerda la importancia de este apartado en la consecución de una significatividad de los aprendizajes: “el docente ha de ser consciente de que deberá usar alguna estrategia para motivar la predisposición a aprender” (2009, p. 146).

En primer lugar, Aguilar (2002) expone un atributo propio del carácter de los adolescentes que suele ser comentado y que consiste en que el desarrollar su propia identidad puede llevarlos a organizar un culto alrededor de un tipo de música específico —que suele ser música moderna popular— y generar una intolerancia y un rechazo hacia cualquier otra manifestación musical (p. 143). Por esta razón, puede ser beneficioso —como se comentó anteriormente— partir de la inclusión de la música que los alumnos escuchan para adentrarse progresivamente en otros estilos (Zaragozà, 2009, p. 87).

En este sentido, Zaragozà (2009) propone una serie de pautas como aplicar la *ley del péndulo*, esto es, oscilar entre música moderna y música clásica —en caso de que esto se corresponda con el gusto de los alumnos y el objetivo del profesor— (p. 88). Otro objetivo es expandir el horizonte musical del alumnado creando interés por el conocimiento musical. Esto se puede conseguir mediante la relación con los conocimientos previos y las situaciones familiares para el alumnado. Por ejemplo, mostrando ejemplos de música clásica utilizados en el cine y la publicidad o creando analogías constantes sobre las funciones de estas músicas (Zaragozà, 2009, p. 88).

Recientemente discutimos la posibilidad de otorgar importancia a lo que se va a aprender, es decir, atribuir valor y significados a las actividades. El profesor puede hacerlo, por ejemplo, mostrando entusiasmo y pasión en la transmisión de la información o explicitando una serie de metas, objetivos y utilidades prácticas del aprendizaje (García, 2014, p. 185).

González y Riaño (2014) también ofrecen una serie de pautas que pueden resultar beneficiosas en la promoción de la motivación de los alumnos (p. 111-113). Como se ha comentado, es recomendable, desde la perspectiva del profesor, no dirigir en exceso las actividades ni cortar la espontaneidad, sino ofrecer vías de autonomía. También mantener un clima positivo, con encuentros compartidos que fomenten un espíritu creador y motivador (González y Riaño, 2014, pp. 111-112).

En cuanto a las relaciones del alumnado entre iguales, se ha de procurar que el profesor funcione como un observador permanente y que seleccione, en consecuencia, las estrategias adecuadas para promover relaciones afectivas y efectivas. También debe

garantizar la seguridad y la expresión libre dentro del aula (González y Riaño, 2014, p. 112).

Por lo que respecta a la relación del alumnado con el mundo exterior, debemos de tener en cuenta y promover que la interacción con el entorno funcione como un caldo de cultivo para el aprendizaje fuera del aula. Asimismo, se puede dotar al grupo de estrategias para encontrar la motivación y promover otras variables como la inteligencia emocional y las relaciones interpersonales (González y Riaño, 2014, p. 112).

Finalmente, una de las acciones docentes que más efecto puede llegar a tener en los alumnos es la conocida como el *efecto Pigmalión*. Esta estrategia didáctica consiste en que unas expectativas positivas por parte del docente pueden desembocar en una mejora de los resultados de sus alumnos, actuando así como una profecía autocumplida (Pérez, 2014, p. 164). Por esta razón, dice Zaragoza (2009), debemos detectar y aprovechar estos procesos en el aula —los cuales también pueden ser negativos y recíprocos entre alumnos y docentes— (p. 91).

De manera muy parecida, comenta el propio Ausubel (1983) la necesidad de evitar la ansiedad en los aprendices ocasionada por el sesgo de la indefensión aprendida (cap. 2). Esta limitación surge asociada a experiencias educativas repetidas de fracaso y sensación de falta de aptitud, lo cual desemboca en una carencia de confianza para aprender significativamente. Es imperativo, por lo tanto, evitar este tipo de actitudes en el aula de Secundaria, puesto que ocasionan que dichos estudiantes opten por la repetición de un aprendizaje mecánico o el pánico de un bloqueo total. En su lugar, debemos de proyectar en ellos expectativas positivas, evaluaciones realistas y generar una conciencia de los logros obtenidos.

Por último, se ha de comentar que Zaragoza (2009), además de tratar muchos de los conceptos que hemos visto a través del trabajo de Pérez (2014), expone también diferentes teorías existentes sobre los modelos de profesorado, desarrollando con profundidad el modelo de profesor afectivo-efectivo y las competencias que este debe tener para desarrollar una docencia de calidad (pp. 100-140). Estas nociones configuran pautas importantes a tener en cuenta por parte del profesorado para conseguir promover la motivación de los estudiantes y desarrollar un aprendizaje significativo.

2.5. La evaluación de la significatividad

Cuando se afronten las etapas de evaluación de las tareas de aprendizaje y las unidades didácticas, deberemos de ser conscientes de la naturaleza dual de las mismas. Por un lado, deberemos comprobar que se han adquirido los conocimientos de la tarea y, por otro, que estos han sido asimilados de manera significativa.

Pues bien, la evaluación de la significatividad de los aprendizajes debe, principalmente y de manera lógica, medir si se encuentran los atributos básicos del aprendizaje significativo que fueron expuestos anteriormente: sustancialidad, versatilidad, falta de arbitrariedad y disponibilidad.

Rusinek (2004) postula, por otra parte, que una correcta metodología de la evaluación debe medir la significatividad del aprendizaje mediante pruebas que exigen poner en juego diferentes procesos de cognición —auditiva en este caso— (p. 13). De esta manera, comenta como modelo la prueba utilizada en su tesis (Rusinek, 2003), la cual pretende verificar si la conexión entre los conceptos declarados y la realidad musical de los eventos es o no arbitraria (Rusinek, 2004, p. 4). La técnica utilizada sería la del “test de logro”: una prueba en la que se pretende medir el rendimiento de los sujetos tras someterlos a un proceso de aprendizaje musical sistematizado (Rusinek, 2004, p. 5). También puede ser vista como una “evaluación de contenidos por capacidades”, puesto que se requiere utilizar una habilidad cognitiva para la devolución de un contenido (Román y Díez, 1999, como se citó en Rusinek, 2004, p. 5). “En cualquier caso, los alumnos no pueden apelar a la asociación memorística por tratarse de ejemplos desconocidos para ellos: deben procesarlos auditivamente para denotarlos” (Rusinek, 2004, p. 5).

La prueba está compuesta por 50 ítems que evalúan la capacidad del aprendiz de discriminar e identificar auditivamente distintos parámetros y eventos musicales —timbre, ritmo, células rítmicas, melodía, altura, polifonía con respuesta, forma y conocimiento conceptual de la notación— (Rusinek, 2004, pp. 5-8).

La actuación deseada en esta parte sería trasladar este modelo de evaluación de la significatividad al diseño de cualesquiera actividades los docentes quieran realizar. Si, además, se considerara la información obtenida de estas evaluaciones de forma vertical —obteniendo frecuencias por ítem y prueba—, el profesorado podría valorar y

reflexionar sobre la pertinencia de enseñar determinados contenidos y utilizar ciertas metodologías o recursos según el tiempo del que disponga y la predisposición de los alumnos (Rusinek, 2004, p.14).

Rusinek (2004) también cree necesario profundizar en las variables actitudinales comentadas y no limitarnos a constatar que el aprendizaje ha tenido lugar. En este sentido, sugiere que, a través de la metodología cualitativa mencionada anteriormente, podamos adentrarnos en la red de significados tejida en el aula, que a menudo permanece invisible al docente (p. 15). De esta manera, será posible entender, a través de la evaluación, la motivación y las razones que subyacen en los alumnos para tomar la decisión de aprender.

Otras variables que considera asimismo evaluables y dignas de atención son: “1) qué es posible asimilar conceptualmente por edad; 2) de qué manera relacionan los conceptos con los eventos musicales; 3) en qué medida esa información no será olvidada” (Rusinek, 2004, p.1).

Por último, Ausubel (1983) nos recuerda una noción que se ha de retomar y tener en cuenta cuando se diseñen actividades de evaluación. Consiste en que nunca se han de tomar las respuestas sustancialmente correctas, pero que carecen de correspondencia literal con lo enseñado, como erróneas (cap. 2). Esta conducta, que tristemente sigue sucediendo con frecuencia en los centros escolares, induce en el alumno la idea de que tiene que aprender por repetición literal, pudiendo desencadenar incluso un sesgo de indefensión aprendida ante la experiencia repetida de fracaso.

Esta recomendación puede aparecer ante los profesores como una disminución del rigor de la evaluación y de la exigencia que ponemos en los alumnos. Sin embargo, si de verdad queremos que los alumnos aprendan significativamente, debemos de asegurar la sustancialidad de los aprendizajes y perseguir que de verdad reformulen los contenidos *en sus propias palabras*.

3. CONCLUSIONES

Las conclusiones de la investigación se concentran en la constatación de la hipótesis y los objetivos de los que se partían. En este sentido, se confirma que se puede lograr un aprendizaje significativo de los contenidos declarativos de la asignatura de Música a través de la audición activa y el seguimiento de una serie de pautas didácticas dirigidas a mejorar la enseñanza.

Para ello, se ha establecido en primer lugar un marco teórico crítico como base para la posterior investigación de mejoras didácticas. Se ha desarrollado el funcionamiento de la teoría del aprendizaje significativo, resolviendo dudas y controversias al respecto. Adicionalmente, se han definido las variables y peculiaridades de un aprendizaje significativo de conocimientos musicales, diferenciando los distintos tipos de contenidos que engloban la asignatura en la secundaria. También atendimos la necesidad de experimentar los conceptos musicales, proponiendo como principal solución metodológica la audición activa, que combinada con una buena exposición puede resultar en un aprendizaje de alta calidad y bajo coste en recursos.

Para que esta propuesta resultara verdaderamente en un aprendizaje significativo, se ha comprobado la existencia de unas directrices didácticas transmisibles al profesorado para su aplicación en el aula. En este sentido, se resalta la necesidad de estudiar los avances realizados por la investigación educativa para aplicarlos posteriormente en el diseño de las programaciones y unidades didácticas.

En este trabajo se han hallado multitud de ejemplos para la constatación de los objetivos específicos:

- Técnicas instruccionales basadas en la psicología educativa dirigidas a mejorar la significatividad de los aprendizajes.
- Pautas para la realización de actividades de audición.
- Directrices para la promoción de la motivación y una actitud de aprendizaje.
- Orientaciones para realizar una evaluación de la significatividad de los conocimientos adquiridos.

En definitiva, reitero la confirmación de la hipótesis, por la cual afirmo que es posible mejorar la enseñanza de la música en la secundaria, a través de una serie de directrices didácticas, hasta lograr un aprendizaje de tipo significativo. Además, esto puede suceder, al contrario de lo que muchos piensan y afirman, utilizando una metodología expositiva, combinada con la audición como medio de experimentación de los conceptos. Esta manera de proceder, por su bajo coste, puede permitirnos la asimilación de la totalidad de los contenidos declarativos que figuran en el currículo —siendo estos abundantes en 3º de la ESO— y ofrecernos un tiempo restante suficiente para trabajar también los conocimientos procedimentales y poder *hacer música*.

Por último, se acentúa la necesidad de continuar futuras investigaciones en esta línea, que puedan resultar en una mejora de la formación del profesorado de Música y que desemboque, por lo tanto, en un mejor aprendizaje musical en la secundaria.

Por ejemplo, se propone la aplicación de una propuesta didáctica concreta que permita medir sus resultados en el aula a través de una investigación empírica. En este sentido también es importante reivindicar la figura del profesor-investigador, así como lo hace Rusinek (2004), para poder seguir avanzando e innovando a través de la investigación educativa de la música (p. 16). Se vislumbra como problema en este caso que el profesor de secundaria y su investigación se encuentran en tierra de nadie en el ámbito universitario. La metodología de investigación cualitativa ha de considerarse clave en este caso, pues es necesario indagar en la dimensión actitudinal del alumnado y entender las variables que regulan la significatividad de sus aprendizajes. Por lo que respecta a este tema, también resultaría en un gran beneficio la colaboración interdisciplinar con otras ramas del saber, como la psicología del aprendizaje y la pedagogía.

4. REFERENCIAS

- Aguilar, M.C. (2002). *Aprender a escuchar. Análisis auditivo de la música*. Madrid: Antonio Machado.
- Alsina, P. (2014). Programar para enseñar musicalmente. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 13-35). Ministerio de Educación de España. Barcelona.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- Brophy, J. (2006). Observational research on generic aspects of classroom teaching. En P. A. Alexander y P. H. Winne, *Handbook of educational Psychology*. Lawrence Erlbaum.
- Cadreja, M. Á., Cadreja, M. Á., Soler, E., Álvarez, L., Soler, E., y Álvarez, L. (1999). *Enseñar para aprender: procesos estratégicos*. CCS.
- Colwell, R. y Richardson, C. (Eds.). (2002). *The new handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford University Press.
- Fernández, J. T. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista española de pedagogía*, 58 (217), 491-513.
- García, R. (2014). Técnicas instruccionales y aprendizaje significativo. En E. Vidal-Abarca, R. García, y F. Pérez (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 169-219). Alianza Editorial. Madrid.
- Giráldez, A. (Coord.) (2014). *Didáctica de la música*. Ministerio de Educación de España. Barcelona.
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30 (1), 5-55. doi.org/10.1515/ling.1992.30.1.5
- González F. y Riaño M. E. (2014). Saber sobre música: estrategias metodológicas. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 109-135). Ministerio de Educación de España. Barcelona.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Malbrán, S. (2014). Escuchar y hacer música con los jóvenes en el aula. En A. Giráldez (Coord.), *Didáctica de la música* (pp. 35-61). Ministerio de Educación de España. Barcelona.
- Meyer, B., J. F., Brandt, D. M., y Bluth, G. J. (1980). Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 72. doi.org/10.2307/747349
- Meyer, L. B. (2001). *Music and emotion: Distinction and uncertainties*.
- Rosales, J. (1994). *El discurso expositivo y la evaluación de la comprensión en el aula. Una comparación entre profesores expertos y principiantes*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- Rusinek, G. (2003). *Concierto escolar y aprendizaje musical significativo en educación secundaria*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid.
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista electrónica complutense de investigación en educación musical*, 1(5), 1-17.
- Rusinek, G. (2006a). ¿Qué significa saber música? *Doce Notas*, 52, 16-18.
- Rusinek, G. (2006b). El aprendizaje significativo en educación musical. *Doce Notas*, 54, 17-18.
- Salmerón, L. (2018). Aprendizaje y evaluación de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. En R. Cerdán & L. Salmerón (Eds.), *Claves para la práctica de la Psicología Educativa* (pp. 71–88). Ediciones Paraninfo, S. A. Madrid
- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I., y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 51–74.
- Palacios, F. (1997): Las puertas de la música. En P. del Campo (coord.): *La música como arte y proceso*. Amarú. Salamanca.
- Pérez, F. (2014). La motivación para aprender, en E. Vidal-Abarca, R. García, & F. Pérez (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (pp. 139-166). Alianza Editorial. Madrid.
- Puente, J. M. (1992). Estrategias didácticas. En A. Ferrández y J.M. Puente (Eds.), *Educación de personas adultas. Psicopedagogía y Microdidáctica* (pp. 333-382). Diagrama. Madrid.

Román, M., Díez, E. (1999). *Aprendizaje y currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Eos. Madrid.

Zaragozá, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: competencias docentes y aprendizaje*. Graó.