

# El aprendizaje significativo en educación musical

En el número 52 de *Doce Notas* reflexioné sobre en qué consiste saber música, incluyendo algunos comentarios sobre las diferencias entre el conocimiento musical procedimental y los distintos tipos de conocimiento musical declarativo, y sobre la teoría del aprendizaje significativo. En este artículo voy a extenderme en el análisis de esa teoría y, en particular, de la significatividad del aprendizaje musical.

El uso cotidiano de la palabra “significativo”, que la Real Academia Española recoge, hace referencia a la importancia que algo tiene por lo que representa. Sin embargo, en educación el concepto se entiende según lo definieron Ausubel, Novak y Hanesian en su *Psicología cognoscitiva* para referirse a un tipo de aprendizaje verbal en el que el alumno logra relacionar la nueva información con aquello que ya sabe, de una manera no arbitraria. La teoría surgió a finales de la década de 1960, en medio del debate sobre los métodos clásicos basados en la exposición por el profesor –aprendizaje por recepción verbal– y los métodos activos, que propugnaban un aprendizaje por descubrimiento. Estos psicólogos sostuvieron que además de esa dicotomía existía otra, entre el aprendizaje repetitivo –si la nueva información es memorizada de manera mecánica y olvidada rápidamente– y el aprendizaje significativo, si es conectada coherentemente con las estructuras de conocimiento internalizadas. Es decir, que no necesariamente el aprendizaje tradicional por recepción verbal era incorrecto y el aprendizaje por descubrimiento correcto, o viceversa. Todos hemos aprendido mucho de maestros tradicionales, quizás porque sabían conectar lo que explicaban con experiencias asequibles para nosotros. Y también hemos vivido, durante nuestra etapa escolar, actividades explorato-

rias que no consiguieron ayudarnos a asimilar ningún concepto, desde la típica recolección de hojas cuya clasificación se nos escapaba a los experimentos de laboratorio cuyos resultados no coincidían con las formulaciones del libro de texto. La cuestión, sostuvieron Ausubel, Novak y Hanesian, es que, sea por recepción verbal o por descubrimiento, la nueva información verbal esté conectada de manera no arbitraria con la experiencia previa. La arbitrariedad consiste, por ejemplo, en memorizar los conceptos “porque lo dice el libro” o “porque lo dice el profesor”, sin intentar encontrar hechos conocidos que los ejemplifiquen. Para retener la información de esa manera es necesario, entonces, realizar un sobreesfuerzo de repetición, que coloquialmente se denomina “empollar”. Sin embargo, bien sabemos como alumnos o como profesores que una información retenida así es fácilmente olvidada. Una lección de historia, copiada al dictado en clase o leída de un libro para repetir textualmente al día siguiente, es retenida con un trabajo de repetición o incluso con reglas mnemotécnicas, pero es poco probable que podamos recordarla a largo plazo. Por supuesto, no se trata de un menosprecio didáctico de la memoria, un proceso mental indispensable para nuestra supervivencia y progreso personal y profesional. Se trata de poder evaluar aprendizajes en los que hay sólo una retención precaria de datos,

y aprendizajes en los que la información está interconectada y es fácilmente recuperable cuando la persona la necesita.

Pero la cuestión que nos importa aquí es qué sucede con estos ejes en relación al aprendizaje verbal sobre música. Vimos que hay un conocimiento musical procedimental consistente en saber hacer, como por ejemplo cantar, tocar, repentizar o improvisar. Y que hay un conocimiento musical declarativo, consistente en saber decir sobre eventos, conceptos, proposiciones y sistemas teóricos musicales, y también sobre datos no comprobables empíricamente, como por ejemplo la biografía de un compositor. El aprendizaje de este último tipo de contenidos se puede analizar desde la teoría del aprendizaje verbal significativo; para los cuatro primeros hace falta una perspectiva musical de la teoría. Mi hipótesis es que la relación no-arbitraria no se plantea entre la nueva información y las estructuras de conocimiento previo, sino entre la información y los eventos musicales realmente experimentados mediante la audición, la ejecución o la creación musical. ¿Puede un niño en un colegio aprender de una manera que no sea repetitiva el concepto de “fusa” cuando es improbable que pueda identificarla auditivamente o llegar a tocar partituras con fusas en sus seis años de educación primaria? Probablemente pueda retener el concepto de la misma manera que se ►



< *Lección de música*, seda tejida de Neyret Frères, siglo XIX.

► empollaba la famosa lista de los reyes godos. ¿Puede un adolescente retener de una manera que no sea por repetición la biografía de Vivaldi cuando aún no es capaz de diferenciar auditivamente el estilo barroco del clásico y cuando aún no ha comenzado a estudiar en Ciencias Sociales la historia de los siglos XVII y XVIII? Probablemente igual que se recitaban las capitales de los países sin poder comprenderlos más que como líneas en un papel. ¿Puede un alumno de conservatorio comprender la conducción de voces en el aprendizaje tradicional de la armonía cuando no puede cantar lo que está escribiendo, o cuando aún no puede identificar auditivamente progresiones armónicas básicas? Probablemente, como un recetario o un ejercicio gráfico sobre el papel más que como un conocimiento musical significativo,

tanto el niño no puede relacionar los conocimientos adquiridos en las clases de Lenguaje Musical con la práctica musical real.

Además de esta perspectiva proveniente de la Psicología Cognitiva, que se refiere al conocimiento declarativo, hay otra perspectiva de la significatividad que hace referencia a los procedimientos musicales por los que se aprende, que tiene vínculos con la Psicología Social y con la Antropología. Esta perspectiva

tener en la motivación o incluso en la carrera de un niño una actitud tomada por un profesor de instrumento. Pensemos en la gestión de la disciplina en un instituto, y en las derivaciones que a lo largo de un curso lectivo puede tener la forma en que un profesor se enfrenta –con seriedad, con humor, con enfado o con amonestaciones escritas– a la primera provocación de los adolescentes para tantear y traspasar los límites en la convivencia de aula. Es ahí cuando nuestra formación musical resulta insuficiente y cuando necesitamos otro tipo de técnicas docentes. No es sólo una cuestión de programación de contenidos y de secuenciación de destrezas, sino de intentar comprender al alumno o grupo de alumnos como seres humanos con libre albedrío –y por tanto a menudo tan impredecibles como el tiempo–, situados social y culturalmente. No estoy abogando por “dar la razón” a los alumnos –en una especie de demagogia didáctica– ni por negarla. Estoy puntualizando que una situación educacional, como cualquier situación social, tiene significados distintos para aquellos que participan en ella, y que esos significados suelen ser determinantes en su decisión de esforzarse o no por aprender.

En resumen, la significatividad del aprendizaje musical puede analizarse en la asimilación de contenidos –cuando los alumnos logran vincular la nueva información con una experiencia musical– y en los procedimientos –cuando las experiencias de aprendizaje musical que diseñamos cobran sentido para ellos–. La significatividad en ambos tipos de aprendizaje es necesaria, por supuesto, para garantizar un apropiado desarrollo musical. ■ 12

**“COMPRENDER A QUIENES APRENDEN REQUIERE DESARROLLAR DESTREZAS QUE NOS AYUDEN A VER LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL AULA, UN FENÓMENO QUE HASTA HACE POCO ERA INVISIBLE PARA LA PEDAGOGÍA MUSICAL.”**

ya que la relación entre los eventos musicales y los conceptos será arbitraria. La manera de comprobar la significatividad de la asimilación de conceptos musicales es mediante una prueba en la que se pide al alumno el reconocimiento auditivo y la consiguiente asignación de una etiqueta lingüística para el evento reconocido. No se puede verificar en un examen de bachillerato, por poner un ejemplo, si se pregunta por las “características del barroco”, pero sí se puede verificar al pedir al alumno que comente las características que efectivamente percibe en una audición, que identifique el estilo escuchado y que, eventualmente, lo relacione con datos históricos más generales. No se puede verificar la asimilación significativa del conocimiento armónico, en un examen de conservatorio, si sólo se realiza un examen de lápiz y papel donde no se pide reconocimiento auditivo alguno. En el otro extremo, tampoco la mera práctica musical garantiza la significatividad del conocimiento declarativo, por ejemplo cuando en la enseñanza instrumental no se fomenta el análisis formal y armónico, y por

utiliza el término con un sentido más cercano al uso cotidiano, y se centra en los significados que asignan a su aprendizaje y a su experiencia musical quienes aprenden. La cuestión es importante, porque tanto para aprender a escuchar, ejecutar o crear música, o para hablar sobre ella, hace falta motivación. Ya sea para desarrollar habilidades musicales o para conectar cognitivamente de una manera no arbitraria los conceptos con la experiencia musical, hace falta realizar un esfuerzo. Los educadores musicales, entonces, además de preocuparnos por secuenciar los materiales o de elegir métodos, necesitamos comprender qué es lo que significa para nuestros alumnos la experiencia musical que diseñamos para que puedan aprender, ya sea una clase individual o grupal, un ensayo o un concierto. Esa comprensión resulta crucial cuando nuestro problema, por ejemplo, es el alumno en una escuela de música que no practica su instrumento o la presencia un grupo de alumnos que boicotea la clase en un instituto. Comprender a quienes aprenden requiere desarrollar destrezas que nos

GABRIEL RUSINEK

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID