



Plurentes. Artes y Letras

ISSN: 1853-6212

plurentesunlp@gmail.com

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

Espacio de Acompañamiento Institucional en Música

Segalerba, María Guadalupe

Espacio de Acompañamiento Institucional en Música

Plurentes. Artes y Letras, núm. 11, e011, 2020

Universidad Nacional de La Plata

Secretaría de Asuntos Académicos

Prosecretaría de Asuntos Académicos

Bachillerato de Bellas Artes, "Prof. Francisco A. De Santo"

Argentina

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e011>

Atribución no comercial compartir igual (CC BY-NC-SA) 4.0

Espacio de Acompañamiento Institucional en Música

Institutional Space of Accompaniment in Music

Marta Guadalupe Segalerba

Bachillerato de Bellas Artes, Universidad Nacional de La

Plata, Argentina

gsegalerba@unlp.edu.ar

DOI: <https://doi.org/10.24215/18536212e011>

Recepción: 14 Septiembre 2020

Aprobación: 18 Septiembre 2020

Publicación: 26 Octubre 2020

RESUMEN:

Nuestro tema de interés es el estudio del alumno como sujeto de aprendizaje, especialmente en los casos de dificultades que no llegan a resolverse en las clases grupales y considerando tanto la práctica como la cognición musical. Observamos que estas dificultades producen preocupaciones e inquietudes y suelen teñir con desvalorización las propias percepciones del estudiante sobre sí mismo. Desde un espacio institucional acompañamos cada una de estas trayectorias educativas en los momentos de mayor dificultad, colaborando con los profesores del Campo de la Formación Específica para fortalecer la construcción de un aprendizaje musical que incluye y prioriza la esfera afectiva.

PALABRAS CLAVE: Dificultad de aprendizaje, Mediación, Vínculo pedagógico, Explicitación, Aprendizaje musical.

ABSTRACT:

Our topic of interest is the study of the student as a learning subject, especially in cases of difficulties that are not resolved in group classes, and considering both musical practice and cognition. We observe that these difficulties produce worries and concerns and tend to underestimate the student's own perceptions of himself. Within an institutional space, we accompany each of these educational trajectories in moments of greatest difficulty, collaborating with teachers in the Field of Specific Training to strengthen the construction of a musical learning that includes and prioritizes the affective sphere.

KEYWORDS: Learning difficulties, Mediation, Pedagogical relationship, Explanation, Musical learning.

INTRODUCCIÓN

La música impacta en nuestro cuerpo y en nuestra mente, sin fronteras y más aún en nuestra afectividad. Sentimos, nos movemos, pensamos, evocamos, nos emocionamos, bailamos, imaginamos, analizamos...

Aprender el lenguaje musical implica poner en juego una diversidad de experiencias y poder establecer entre ellas múltiples y variadas vinculaciones. Al enseñarlo, aceptamos el desafío de trabajar por el desarrollo de competencias musicales en sujetos con universos tan únicos como complejos. Se trata en ambos casos de procesos dinámicos. Enseñar el lenguaje musical en el BBA, implica trabajar en la construcción del conocimiento, en un marco de respeto por las individualidades que enriquecen todo contexto de aprendizaje colectivo.

Nos focalizaremos aquí en el Espacio de Acompañamiento Institucional (EAI) del Departamento de Música, destinado a fortalecer la construcción del aprendizaje musical durante el recorrido académico de los alumnos de Fundamentos Musicales en la ESB. Trataremos en especial lo observado durante los ciclos lectivos 2017, 2018 y 2019.

EL ALUMNO EN DIFICULTAD

Al comenzar cada ciclo lectivo la difusión de este espacio institucional en Fundamentos Musicales alcanza tanto a docentes como a estudiantes. Invitamos y recibimos alumnas y alumnos que experimentan diversas dificultades en la construcción del aprendizaje musical. Observamos que, si bien las dificultades son variadas, resultan comunes en cambio, ciertos aspectos de los desempeños durante la clase: se trata de estudiantes que requieren de un tiempo extra para la resolución de problemas; les cuesta sostener la atención; se cansan rápidamente; proceden con cierta desorganización y se les dificulta fijar los aprendizajes.

Observamos además que en general comparten otras características como: una marcada timidez; una modalidad de aprendizaje dependiente; niveles muy bajos de autoestima en general y de confianza en sí mismos para el desempeño musical en particular.

En este sentido, el EAI proporciona un marco de contención que busca fortalecer la construcción del conocimiento musical, prevenir el fracaso escolar con sus consecuentes niveles de desaliento y frustración, focalizando en la consolidación de una confianza creciente y de una mayor autonomía.

En estos años de trabajo observamos que la mirada del alumno en dificultad sobre su propio desempeño -en especial cuando está teñida de auto desvalorización- no se corresponde necesariamente con su compromiso frente al aprendizaje. En efecto, en un espacio de escucha atenta y diálogo continuo, descubrimos estudiantes responsables y comprometidos que se esfuerzan tanto en el aula como en sus hogares, dedicando cuantioso tiempo a la resolución de trabajos y callando gran parte de sus preocupaciones. Es así que nos propusimos también en este espacio, educar en la autoestima en términos de Quiles y Espada (2011).

CONSTRUIR EL VÍNCULO PEDAGÓGICO

Acordamos con Altet (1994) en una concepción de la pedagogía como práctica relacional interpersonal donde tiene lugar la mediación en un marco dinámico de acciones y retroacciones, ajustes y adaptaciones en el tiempo real del microsistema de la clase. Entendemos a la mediación y al rol del lenguaje en el sentido de Vygotsky (1934/1978). Priorizamos la construcción y fortalecimiento del vínculo pedagógico que Gueguen (2018) plantea como una relación de calidad en un clima de confianza.

Escuchar al alumno en dificultad y conocerlo en este marco permite trascender el problema didáctico, visibilizar especial y cuidadosamente el aspecto emocional y pactar acuerdos imprescindibles para el acompañamiento en los momentos del recorrido académico que así lo requieran. Asumimos entonces este primer desafío.

EXPLICITAR EL PROBLEMA

En general los profesores observamos la parte visible de la dificultad de aprendizaje antes que cada estudiante la comunique de manera espontánea. Sucede sin embargo que los problemas perceptibles están acompañados de preocupaciones y emociones menos evidentes, de ciertas inquietudes que suelen callarse. Insistimos en la importancia entonces -ya desde una etapa inicial del trabajo- de profundizar el diálogo con cada estudiante, informarlo y deslindar la dificultad de aprendizaje de la propia responsabilidad, calmar la carga de culpa asociada que, por otro lado, da cuenta justamente de una de las razones por las cuales el problema se silencia.

El diálogo intersubjetivo resulta entonces un marco propicio que favorece la explicitación y concientización de las dificultades en el aprendizaje musical en toda su complejidad. En esta etapa del acompañamiento nos avocamos a poner en palabras el problema dando así un primer paso para descubrirlo, conocerlo y considerarlo. Pero no se trata solo de cuestiones musicales o cognitivas (Bigand 2013) sino

también de otros aspectos asociados como la preocupación y la inquietud, que incluso suelen producir cierta vergüenza.

De acuerdo con Vermersch (1994) la explicitación es fuente de auto información, pero no constituye una práctica habitual. Implementamos entonces un trabajo conjunto para poner en palabras, además de las dificultades de aprendizaje, el tipo de experiencia musical involucrada, las acciones que tienen lugar en el proceso de resolución de problemas y especialmente, el impacto afectivo. Guiamos entonces la explicitación y buscamos también en conjunto cada “palabra-sentimiento” en el sentido de Gomes Da Costa (1995). Luego, la verbalización internalizada como práctica, resulta una valiosa herramienta para aplicar de manera autónoma en nuevos contextos.

DESANDAR EL CAMINO DEL ERROR

Una vez explicitada y encuadrada la dificultad, consideramos de suma importancia el trabajo de rastrear el origen. Ya se trate de un aspecto de la práctica musical, de un tema emotivo o cognitivo general o específico, desandamos junto a cada estudiante temas o procesos buscando dónde comienza a manifestarse la duda o a partir de qué situación, desempeño, experiencia o concepto se produce una primera equivocación. Desvelar el error, posicionarlo como modalidad de aprendizaje y como medio de progreso en términos de Samier y Jacques (2016) nos permite favorecer una representación dinámica de la inteligencia. En otras palabras, se trata de retomar el camino desde un punto seguro luego de sortear la dificultad, para continuar el recorrido.

Esta búsqueda iniciada en clase queda abierta hasta cada encuentro sucesivo y una vez internalizada la estrategia, el tiempo que dedicamos a este aspecto tanto en el aula como en el hogar, va disminuyendo. En términos de Gueguen (2018) el error es bienvenido, no se lo estigmatiza. En este espacio lo consideramos como una parte indispensable del aprendizaje y trabajamos para comprenderlo (Dehaene, 2019).

INFORMAR Y COMUNICAR

Tratar dificultades de aprendizaje en una institución educativa como el BBA no se circunscribe al espacio del aula. En diferentes medidas y de acuerdo a las particularidades de cada caso, el acompañamiento se inscribe en una red de comunicación que incluye a la Gestión del Departamento de Música, los profesores del Campo de la Formación Especial, los preceptores, los profesores del Campo de la Formación General, el Departamento de Orientación Educativa y en los casos que sea necesario el grupo de pares y la familia.

Ya hemos mencionado la importancia de informar al alumno respecto de las características y los alcances del problema. Consideramos importante además participarlo acerca de la comunicación continua que mantenemos en el marco de la red institucional también como una manera de acompañarlo. Acordamos previamente toda comunicación al ámbito familiar o al grupo de pares cuando resulte oportuno.

OBSERVAR, ESCUCHAR, CONSTRUIR

Observar las expresiones no verbales en términos de Gomes Da Costa (1995) nos permite ampliar la información que recibimos en las interacciones. Nos permite atender también, en el sentido de asistir y remediar. Tenemos en cuenta igualmente y de acuerdo con Vermersch (1994) los observables de la acción, las huellas materiales del trabajo (cognitivo y musical) y las verbalizaciones, indicadores todos que nos informan considerablemente acerca de cada estudiante.

Trabajamos con tareas breves cuando advertimos lentitud y mayor demanda de tiempo para realizar una producción musical o para resolver un trabajo auditivo. Proponemos consignas simples cuando detectamos casos de fatiga cognitiva, para evitar especialmente el agotamiento y la sobrecarga que provoca una doble

tarea. Acompañamos con contextos armónicos o métricos grabados o en vivo si, por titubeo o timidez, las producciones musicales fluctúan o no se ajustan. Producimos guías sistematizadas y personalizadas, al observar que prevalece el desempeño desorganizado. Proporcionamos mapas de ayuda memoria toda vez que el saber pareciera desvanecerse tanto en lo inmediato como en el transcurso de una clase a la otra. Sugerimos relectura de las consignas -antes- y estrategias de revisión -después- de realizar tareas, de manera preventiva. Favorecemos la búsqueda de vinculaciones posibles entre la teoría y la práctica musical.

En todos los casos consideramos de suma importancia cuidar el marco de contención en función de aliviar el desánimo o cualquier emoción vinculada a la preocupación por el rendimiento. En el espacio del diálogo, destacamos con cada estudiante las fortalezas que presenta, contrarrestando frecuentes referencias negativas al propio desempeño, así como descalificaciones asociadas en general a autopercepciones desvirtuadas, consecuentes con una autoestima baja. Atendemos a fomentar la autonomía en situaciones en las que la búsqueda de aprobación deja traslucir una modalidad de aprendizaje dependiente. Insistimos en poner en palabras el problema toda vez que percibimos que la frustración se calla. Informamos sobre el alcance de la evaluación como proceso y sobre la adecuación pedagógica en este sentido.

PROPORCIONAR RECURSOS Y ESTRATEGIAS

Entre los recursos materiales producidos en el EAI en Música y las estrategias implementadas entre 2017 y 2019 mencionaremos: guías detalladas con posibles pasos a seguir para la resolución de procedimientos conceptuales, permitiendo que queden a la vista; ejercitaciones breves con consignas sencillas para simplificar tareas complejas, entregadas una vez que se resuelve la anterior; trayectos o recorridos pedagógicos pautados por escrito para integrar y consolidar un contenido musical una vez superada la dificultad (Segalerba 2007); grabaciones de contextos armónicos para refuerzo de producciones vocales, solicitando la sobregrabación de la producción propia, la escucha y reescucha y el trabajo con el error; grabaciones de contextos métricos para soporte de las ejecuciones rítmicas, solicitando la sobregrabación de las ejecuciones propias, la escucha y reescucha y el trabajo de ajuste sucesivo.

ACCIONES PEDAGÓGICAS

Algunas de las acciones en el marco de una adaptación pedagógica con cada estudiante en el EAI consistieron en: informar acerca del problema y promover la toma de conciencia; indagar sobre las preferencias y motivaciones de cada estudiante; explicitar los logros para su concientización; acordar el uso de guías y cuadros como apoyos cognitivos; reforzar la atención en el orden de los pasos a seguir; brindar herramientas para el trabajo de análisis del error; aliviar la presión sobre el factor tiempo; informar y evitar la sobrecarga cognitiva; trabajar las concepciones sobre la evaluación; favorecer el fortalecimiento de la autonomía para una confianza creciente en sí mismo.

Propiciamos asimismo diferentes registros sistemáticos, escritos o grabados (de acuerdo a la preferencia de cada estudiante) de: la propia explicación de temas o procedimientos prácticos a modo de explicitaciones, a fin de observar en detalle la progresión, determinar avances o detectar dificultades persistentes; los comentarios de las reaudiciones para monitoreo y discusión; un diario de logros, dudas y dificultades; toda búsqueda espontánea y hallazgo de ejemplos musicales vinculados a los temas trabajados.

Finalmente, los profesores del Campo de la Especialidad, informados oportunamente sobre cada caso, trabajaron con especial cuidado en: la exposición ante la clase -aun cuando fuera voluntaria- verificando o corrigiendo previamente el trabajo a presentar; la resolución compartida de tareas en pequeños grupos afines; el uso de expresiones que alentaron el trabajo y la valoración del esfuerzo.

CONSIDERACIONES FINALES

Nos propusimos profundizar el conocimiento acerca de las dificultades de aprendizaje musical en su complejidad, para acompañar a cada alumna y alumno del BBA en los tramos o momentos de su recorrido académico toda vez que fuera necesario. El trabajo con la motivación, en especial en los casos resistentes por temor al error, resultó primordial. Parte de esta motivación consistió en informar minuciosamente a cada estudiante y en manifestar explícitamente la valoración de sus esfuerzos. Por otro lado, trabajamos con la autopercepción para la resolución de temores e inseguridades. Así, abordar el aspecto emotivo y educar en la autoestima fue nuestro compromiso, considerando especialmente la importancia de fortalecer este aspecto en cada estudiante, para enfrentar la exigencia académica de manera adaptada. En ese sentido se orientaron nuestros gestos pedagógicos.

Observamos que el trabajo sostenido en el marco del EAI en Música en estos ciclos lectivos permitió superar dificultades y adquirir herramientas de concientización en la resolución de problemas. Consideramos que la trayectoria académica en su globalidad resultó fortalecida. Agradecemos especialmente a cada alumna y a cada alumno que nos hayan permitido acompañarlos.

REFERENCIAS

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF. [La formación profesional del maestro].
- Bigand, E. (2013). *Le cerveau mélomane*. Paris: Belin. [El cerebro melómano].
- Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores S. A.
- Gomes Da Costa, A. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris: Éditions des Arènes. [Feliz de aprender en la escuela].
- Samier, R. y Jacques, S. (2016). *Pédagogie et Neuropsychologie. Quelles stratégies pour les enseignants?* [Pedagogía y neuropsicología ¿Qué estrategias para los docentes?] Recuperado de https://www.ac-clermont.fr/disciplines/filadmin/user_upload/Mathematiques/pages/Troubles/livret-pedagogie-neuropsychologie-2.pdf
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris: Gallimart. [Mal de Escuela].
- Quiles, M. J. y Espada J. P. (2011). *Educación en la autoestima*. Buenos Aires: San Pablo.
- Segalerba, M. G. (2007). Fundamentos Musicales III – Propuesta Pedagógica. En M. Arturi y A. Acevedo (compiladores) *Ideas para una nueva educación II* (pp. 157-170). Bachillerato de Bellas Artes UNLP.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF. [La entrevista de explicitación].
- Vygotsky, L. (1934/1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

CC BY-NC-SA