

Formación y competencias profesionales pedagógicas. Los modos de actuación y estilo de enseñanza en el estudio de caso de la profesora de Historia de la Música: Dinorah Valdés Pérez

Training and professional pedagogical skills. The modes of performance and teaching style in the case study of the Music History teacher: Dinorah Valdés Pérez

Nairin Rodríguez Duverger
Conservatorio de Música Amadeo Roldán

Dolores Flovia Rodríguez Cordero
Universidad de las Artes (ISA)

Yamira Rodríguez Núñez
Universidad del Atlántico

CÓMO CITAR:

Rodríguez Duverger, N., Rodríguez Cordero, D., y Rodríguez Núñez, Y. (2023). Formación y competencias profesionales pedagógicas. Los modos de actuación y estilo de enseñanza en el estudio de caso de la profesora de Historia de la Música: Dinorah Valdés Pérez. *BETA*, No. 1, 11-28.

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar un análisis de los conceptos de formación, competencias profesionales y estilos pedagógicos necesarios para la enseñanza de la Historia de la Música. Con el fin de observar y examinar las formas de enseñanza y pedagogía utilizadas en el caso de la maestra Dinorah Valdés Pérez, en quien se encontró una versatilidad en sus prácticas de formación colectivas e individuales en los que se reconocía a la persona en su particularidad, todo ello a partir de métodos prácticos con diferentes grupos etarios, adaptando sus métodos según sus objetivos.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional pedagógica, modos de actuación profesional, estilos de enseñanza, Dinorah Valdés Pérez, Cuba.

ABSTRACT

This article aims to show an analysis of the concepts of training, professional skills and pedagogical styles necessary for the teaching of Music History. In order to observe and examine the forms of teaching and pedagogy used in the case of the teacher Dinorah Valdés Pérez, in whom versatility was found in her collective and individual training practices in which the person was recognized in their particularity, all of this from practical methods with different age groups, adapting her methods according to her objectives.

KEY WORDS: Pedagogical professional training, modes of professional performance, teaching styles, Dinorah Valdés Pérez, Cuba.



Introducción

Formación y competencias pedagógicas profesionales de una profesora de Historia de la Música

De manera general, la definición de formación ha sido estudiada desde las épocas de los filósofos alemanes y franceses Hegel y Rousseau. Así lo afirman (Sayago Quintana, 2002) y (González Rivero, 2016) en sus investigaciones. Esta última agrega que llegó a ser “el concepto más importante del siglo XVI, cuestión a la que han contribuido desde Aristóteles (...). Dicho análisis evidencia que este término surge primero dentro de las ideas filosóficas y mucho después es acogido como categoría pedagógica” (pág. 155).

El concepto en cuestión fue retomado por Hans Georg Gadamer en 1992 (Sayago Quintana, 2002, p. 2), quien explica que la formación es algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética.” Por otro lado, L. Rincón (2008), concibe esta categoría como la capacidad de “desarrollar y orientar las diferentes dimensiones o potencialidades que poseemos” (González Rivero, 2016, p. 160). Investigadores como (Sayago Quintana, 2002, p. 3) lo reconocen como un término unificador a través del cual el individuo logra un desarrollo que parte del enriquecimiento que alcanza desde su interior. En consecuencia, hace mayor énfasis en el proceso interno y no en los resultados, por lo que no puede entenderse como un objetivo a lograr. A su vez, se refiere que es notoria la influencia del contexto en la formación del sujeto y por consiguiente una interpretación individual de los hechos como necesidad previa del proceso de aprendizaje.

Según Sayago Quintana (2002, p. 3), Gadamer indica que existen dos enfoques: la formación centrada en el sujeto,

que se concibe como un proceso personal y social en el que se asimila una serie de conocimientos y experiencias en el entorno en que se interactúa y la formación enfocada en el proceso, que implica una perspectiva histórica en la que el pasado aporta datos para comprender el desarrollo de la persona. En el caso de la Maestra Dinorah Valdés Pérez, por toda su experiencia de vida se puede considerar que existen los dos tipos de formaciones.

González Rivero (2016) argumenta que estas dos vertientes están dirigidas a lograr una formación integral, la cual es vista más allá de la capacitación profesional, es “entender al estudiante como un ser que necesita adquirir una educación para la vida, con derechos y compromisos” (p. 156). Esto era lo que hacía las clases de Dinorah especiales, tenía la capacidad para ver al alumno más allá del aula, lo veía como un ser humano. Sin embargo, Pedro Horruitiner (2006), la interpreta como “conocimientos y habilidades, competencias profesionales y valores” (González Rivero, 2016, p. 158). Resultó interesante las precisiones que señala esta última autora entendiéndolo como una categoría compleja:

La formación tiene un carácter prospectivo porque proyecta un imaginario de la transformación de la persona en el camino de la humanización cada vez más superada. Esta tiene en consideración al hombre como un ser en evolución y en constante transformación (Durán, 2008); es un proceso de estructuración, no de acumulación (I. C. Godorokin, 2012). No puede reducirse a la instrumentalización, a un acto, ni una suma de actos, ni a un título, ni a un programa, ni siquiera a un reconocimiento. La formación es una categoría compleja que integra todo eso, pero que no puede obviar al sujeto con posibilidades de decisión y de autovaloración para implicarse o no en su propia transformación (González Rivero, 2016, p. 166).

Gadamer indica que existen dos enfoques: la formación centrada en el sujeto (...) y la formación enfocada en el proceso.

En el caso específico de la Pedagogía, Rafael Flórez (1994; p. 304) considera que la formación es el eje fundamental y el principio fundador, siendo la misión de la educación y la enseñanza. A su vez, esto “facilita la realización personal, cualifica lo que cada uno tiene de humano y lo potencia como ser racional, autónomo y solidario” (Sayago Quintana, 2002, p. 6), hechos que fueron muy notorios en la investigación y caracterización del perfil profesional de Dinorah. Por otro lado, Gilles Ferry (1993) enfatiza que este término está en un terreno movedizo y explica tres argumentos por los cuales refiere lo anterior.

a) La formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno, abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje, y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que respalda programas, planes de estudio, dispuestos por una determinada organización. (Sayago Quintana, 2002, p. 5-6).

Según cita Sayago Quintana (2002) Imbernón realiza una clasificación de los Paradigmas de la formación de acuerdo con tres posiciones:

(...) el Paradigma Proceso-Producto, al cual atribuye el énfasis en la formación basada en las competencias, Paradigma Mediacional, en estrecho nexo con la psicología cognitiva que da importancia a la capacidad del docente para procesar, sistematizar y comunicar la información y el Paradigma Contextual Ecológico, el cual coloca como prioritario el contexto, los aspectos cualitativos y la reflexión y estudio sobre de lo que sucede en el aula. (Sayago Quintana, 2002, p. 17-18).

Es conocido que la formación de docentes se ha caracterizado por ser conservadora. En el caso de la formación de músicos sucede lo mismo y Rodríguez Cordero (2012) explica que “los profesores de música no solo brindan información especializada acerca de sus respectivas disciplinas, sino que, además, (...) contribuyen a la formación y descubrimiento de los valores en sus estudiantes, (...)” (p. 4). Esta autora argumenta que muchas veces en la preparación de estos profesionales se ha potenciado el aprendizaje reproductivo más que el significativo, por lo cual es necesario revisar y mejorar los enfoques de la enseñanza en música.

Como se pudo notar con las citas de todos los estudiosos del tema, la formación es una categoría integradora donde convergen diferentes factores desde el punto de vista subjetivo. Es muy difícil definir tipos de formación de manera específica, ya que depende de las peculiaridades que cada sujeto. En el caso de Dinorah Valdés hemos tratado de acercarnos a las personas más allegadas para develar las características de su formación como profesional de la música y como pedagoga.

Uno de los conceptos relacionado con el de formación es el de competencias profesionales. Según el artículo de Fernández González, Simons y Llivina Lavigne (2003) esta definición ha sido utilizada con amplitud en la educación a partir de la década del setenta. Los inicios del término están entrelazados con la Psicología Cognitiva y el enfoque histórico cultural en la obra de L. S. Vygotsky, ya que las teorías cognitivas tienen como centro la representación, reconocido como “un conocimiento organizado que actualiza la actividad mental” (Fernández González, Simons, & Llivina Lavigne, 2003, p. 3). Estas teorías son las que dan origen a la definición, insertada por primera vez por N. Chomsky en sus trabajos sobre la competencia lingüística. Asimismo, exponen que todo esto está subordinado al uso que el hombre haga de sus conocimientos y habilidades culturales.

La formación es una categoría integradora donde convergen diferentes factores desde el punto de vista subjetivo.

A partir de ello la definen como:

Otro autor que ha estudiado el significado de este término es Tejada Fernández J (1999), quien asume que “la competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional -incumbencia- para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo -suficiencia- que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación” (p. 4). A pesar de la visión acertada de este autor, la definición más precisa y completa de las que fueron revisadas es la que propone en sus estudios postdoctorales (Tobón, 2012):

Se propone conceptuar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción-actuación-creación, para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), aportando a la construcción y transformación de la realidad, para lo cual integran el saber ser (automotivación, iniciativa y trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en tal perspectiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos) así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad (Gallego, 1999, p. 69).

Entonces se ratifica que las competencias pueden llegar a explicar el comportamiento exitoso de un individuo dentro de un área determinada. A su vez, una persona es competente cuando posee capacidades y condiciones para ejercer una actividad de forma eficiente. Estas se concretan teniendo

en cuenta patrones sociales construidos en cada contexto histórico, que defienden exigencias en el plano social y profesional (Fernández González, Simons, & Llivina Lavigne, 2003). Para (Tejada Fernández J., 1999) solo son determinables en la acción, y pueden ser adquiridas a lo largo de la vida activa. Como características fundamentales, Tobón (2012) plantea cinco: “se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad” (p. 81). Por otro lado, (Plá López, 2005) define las competencias profesionales docentes como:

(...) configuraciones de la personalidad del profesional de la educación que lo hacen idóneo para el desarrollo de la actividad pedagógica en sus diferentes funciones. Son constructos que permiten estudiar, proyectar, revelar, evaluar de manera integrada un conjunto de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades pedagógicas, habilidades profesionales, orientaciones valorativas, intereses, motivaciones y cualidades de la personalidad del docente en relación con el desarrollo de funciones específicas de su actividad pedagógica, que se manifiestan en su desempeño (p. 6).

Estas competencias se ven reflejadas en esta investigación a través de la trayectoria de Dinorah Valdés como pedagoga y como egresada del perfil de Musicología del ISA. Al tener en cuenta lo planteado con anterioridad, se considera necesario esclarecer el Modelo del Profesional que tiene como objetivo lograr dicha institución y las competencias específicas del perfil que estudió la maestra Valdés. Según el Plan de Estudio C perfeccionado, la universidad mencionada busca en sus estudiantes “una vía de transcribir lo cubano a través de su música.” De forma paralela, se esboza que el ejercicio de estas habilidades y capacidades, reconocidas como sociales, distinguen las peculiaridades de la conciencia musical al develar su carácter único como práctica artística.

Las competencias pueden llegar a explicar el comportamiento exitoso de un individuo dentro de un área determinada.

En cuanto a las competencias específicas de la carrera de Musicología, según fue examinado en el mismo plan de estudio, Dinorah Valdés obtuvo capacidades y habilidades para desarrollar investigaciones en todos los campos de la música, la docencia y en todas las asignaturas teóricas e históricas musicales. Además de la crítica en el ámbito musical y asesoramiento sobre música a organismos, empresas o instituciones de diferente índole.

Modos de actuación profesional

Para profundizar en el tema de las competencias profesionales y tener un conocimiento técnico de lo que pueden ser las categorías que ayuden a declarar la contribución de Dinorah Valdés Pérez al proceso de enseñanza de la *Historia de la Música en el ISA*, se tuvo que recurrir al concepto de modo de actuación profesional, en especial en el área músico-pedagógica, que como se explicó es la más relevante dentro de los modos de la MSc. Valdés Pérez. De manera general Vélez Restrepo (Digital) establece que:

(...) en el terreno profesional, los Modelos de Actuación hacen referencia a patrones de procedimientos estandarizados, “imitados”, o asumidos por los colectivos profesionales, y que, inspirados en determinadas escuelas o corrientes de pensamiento, marcan tendencias, orientan formas específicas de actuación, y definen énfasis, principios y técnicas. Son un conjunto de principios que rigen la acción y que están referidos a un campo particular de problemáticas o situaciones. (p. 7).

En el ámbito específico de la educación, la Dra. C. Juana María Remedios González lo define como “el sistema de acciones, (...), que modela la ejecución del docente en un determinado contexto de actuación, las cuales revelan el nivel de desarrollo de sus conocimientos, habilidades, capacidades, potencialidades creadoras y le sirve como medio para auto perfeccionarse” (Vélez

Restrepo, Digital, p. 9). Esto implica un proceso de indagación y renovación de lo que se hace para un mejoramiento de la actividad, poniendo toda la creatividad en función de que el proceso sea efectivo y se obtengan resultados.

En cuanto a los rasgos que caracterizan estos modos de actuación, Addine Fernández (2006) define cuatro que son indispensables: están estrechamente vinculados al proceso pedagógico, ya que puede llegar a modificarlo y perfeccionarlo a partir de la labor de educar e instruir a los estudiantes; pueden mostrar el nivel de habilidades y capacidades tanto de los educandos como de los docentes en su desempeño profesional; son capaces de revelar el carácter de la actividad pedagógica realizada por los mismos y son los indicados para modelar “una actividad pedagógica de manera proyectiva de las funciones del profesional de la educación (orientación educativa, comunicativa, didáctica - metodológica, investigativa y de superación y la dirección)” (Addine Fernández, 2006, p. 6).

Por otro lado, Plá López (2005) asume que el modo de actuación del docente está caracterizado por cinco acciones generalizadoras a través de las cuales se manifiesta la actividad pedagógica. En tal sentido, determinó cinco competencias del profesional de la educación que ayudaron a identificar la labor de Dinorah Valdés Pérez: cognoscitiva, de diseño del proceso educativo, comunicativa-orientadora, social e investigativa. Estas acciones se traducen en el nivel de conocimiento que tenía la maestra Dinorah sobre la Historia de la Música, la excelente organización de sus clases; información que fue corroborada por todos sus alumnos. Además, tenía la capacidad de llevar el conocimiento a todos sus estudiantes de una forma coloquial, accesible para todos y no solo socializaba el conocimiento en las clases, sino que insistía a los estudiantes que ampliaran su universo del saber con la asistencia sistemática a conciertos, exposiciones, obras de teatro, el ballet, el cine y por supuesto, a

**Dinorah Valdés
obtuvo capacidades
y habilidades
para desarrollar
investigaciones
en todos los campos
de la música.**

hacer investigaciones en temas de su interés relacionados con la asignatura y los contenidos de clase. Ahora bien, Páez-Rodríguez y González-Ortega complementan estos conceptos anteriores explicando que también puede ser interdisciplinario cuando es un

Sistema de acciones para la dirección del proceso de solución de problemas encontrados en el objeto de trabajo, desde el dominio de la integración teórico- práctica de los contenidos disciplinares del currículo, como vía que revela y perfecciona el nivel de desarrollo de habilidades profesionales pedagógicas, valores y sentimientos que conforman la identidad profesional (p. 6).

Pelegrino Vargas (2012) declara que la mayoría de las investigaciones sobre modos de actuación profesional pedagógico estudian más acerca del profesor como sujeto de la actividad docente desde los factores psicológicos que en profundizar en el conjunto de componentes que intervienen en el proceso. Por lo tanto, se identifica que la actuación pedagógica no se constituye por una serie de acciones fijas o estrictas, “sino que, su estructura está dada en general por determinada secuencia de acciones o complejo de acciones, o ambos inclusive, que se superponen o interrelacionan de diversas formas (Remedios; Hernández; Rodríguez, 2004: 6)” (Pelegrino Vargas, 2012, pág. 26). Sobre la organización y el contenido de los modos de actuación, Pelegrino Vargas (2012) esclarece que

(...) es entendido en sus relaciones con otros, por ejemplo: objeto de la profesión, objeto de trabajo, campos de acción, esferas de actuación y/o contextos formativos-laborales, funciones profesionales, problemas profesionales, objetivos y la práctica investigativa-laboral, entre los más significativos, desde los cuales se conforman los elementos básicos del macro currículo, atendiendo a las cualidades y rasgos de la personalidad profesional a formar (p. 38).

El modo de actuación profesional pedagógico entiende al docente como “totalidad sistémica -saber, saber hacer, saber estar, saber ser-” (Pelegrino Vargas, 2012, p. 39) lo que está relacionado con el concepto de competencias profesionales pedagógicas que se citó en el acápite anterior de (Tobón, 2012). Esto explica la afluencia de conocimientos para justificar el carácter dual de la actividad en cuestión, donde las aristas principales son el nivel macro profesional y la sistematización de la conducta de los profesionales en el área pedagógica.

Estilos de enseñanza

Esta definición, también conocida como estilo docente o pedagógico, apareció por primera vez en 1960 asociada a la explicación que diera J. Dolch, quien define que es un “rasgo esencial, común, característico, la expresión peculiar de la conducta y actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenecen a la misma ideología o edad” (Rendón Uribe, 2013). Es importante aclarar que diversas personas han confundido este término con otras categorías como lo son método de enseñanza, modelo didáctico, estrategias de enseñanza, entre otras denominaciones.

Rendón Uribe (2013) aclara que este concepto se inserta en la literatura pedagógica a través de los escritos de Bennett (1979) quien lo presenta como la “forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los estudiantes, es decir, el modo de llevar la materia. Complejo entramado de comportamientos instructivos y de gestión del aula” (Rendón Uribe, 2013). Más adelante, este concepto ha sido trabajado por diferentes investigadores, los que han tenido disímiles visiones al respecto. La definición más actual de esta categoría fue dada por la propia Rendón Uribe (2010) quien afirma que:

**El modo
de actuación
profesional
pedagógico
entiende al docente
como “totalidad
sistémica (...)**

las interacciones en el aula, la comunicación y forma de actuar, la motivación, la relación con los estudiantes.

Son modos, formas, adopciones o maneras particulares y características de pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje en un contexto específico que se manifiestan en actitudes, comportamientos, acciones, procedimientos, actividades que se ponen en juego en la praxis docente en función de aspectos como: ambiente de aula, relación, interacción, socialización y orientación de los estudiantes; organización, preparación o planificación de la actividad académica; presentación de la información, métodos de enseñanza, dirección, conducción y control del proceso de enseñanza aprendizaje, dirección de las tareas y evaluación. Estos son producto de supuestos, principios, creencias, ideas y conceptos subyacentes a las prácticas pedagógicas que pueden ser más o menos conscientes (p. 7).

A través del análisis se pudo determinar que la autora en su definición es más abarcadora y explícita que otros investigadores que han estudiado las consideraciones o elementos principales para la identificación de los estilos de enseñanza (Rendón Uribe, 2013). Sin embargo, el estudio de los conceptos de los diferentes autores permitió distinguir que entre ellos coinciden en que los componentes del estilo están relacionados con la preparación académica del docente, el rol que ocupan tanto el estudiante como del docente dentro del proceso, la metodología de trabajo, la aplicación del método; organización y preparación de la clase y del conocimiento, las estrategias utilizadas en las clases, los tipos de contenido, las actividades cotidianas de aprendizaje y el sistema de evaluación. En el caso de Dinorah esta información es apreciada a través de toda su trayectoria y años de experiencia en la docencia de la Historia de la Música.

También son recurrentes componentes de identificación de esta categoría de orden más subjetivo, como las interacciones en el aula, la comunicación y forma de actuar, la motivación, la

relación con los estudiantes, actitudes, sentimientos, valores y el nivel de disfrute de la sesión de clase (Rendón Uribe, 2013). Todos esos criterios fueron agrupados en el 2005 por Callejas quien asume cuatro competencias esenciales para los estilos de enseñanza citadas en Rendón Uribe (2013) saber, saber hacer, saber comunicar, saber ser:

(...) el saber, hace referencia al dominio de la disciplina que se enseña, a las capacidades para investigar y construir conocimiento pedagógico y didáctico sobre la disciplina y al sistema de creencias que ha elaborado desde su experiencia educativa.

El saber hacer, implica el sentido y la significación de la práctica docente y los procesos de construcción que hace el profesor como parte de su historia de vida y de su proyecto docente.

El saber comunicar tiene que ver con las interacciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que intervienen unos actores, profesor y estudiantes, que intercambian significados y experiencias y participan en contextos comunicativos.

El saber ser: se relaciona con la responsabilidad del docente de contribuir a la formación integral del estudiante desde una práctica que involucre valores y en la que es necesaria la toma de conciencia de la importancia del currículo oculto en la formación de los educadores (...). (p. 10).

Cabe señalar, que los estilos pueden ser variables y que el pedagogo se le puede reconocer más de uno a lo largo de su desempeño profesional. Esto significa que pueden ser flexibles y se enriquecen con la propia práctica pedagógica en dependencia de la demanda de los estudiantes en un marco social determinado. "El estilo personal de cada individuo tiene que ver con su carácter individual y su forma de entender la

vida, además de contar con estrategias metodológicas y de interacción que domina y valora como necesarias (...) para (...) la clase” (Fernández García, s/a, p. 5).

Entre las clasificaciones de estilos docentes que se han encontrado las de Lippit y White, quienes consideran que pueden ser autocráticos, democráticos y *laissez-faire*¹. Por otro lado, Anderson propone caracterizarlos teniendo en cuenta la actitud del profesor y los registra como dominador o integrador. Gordon, a su vez, define los estilos a través de su forma instrumental, expresiva o instrumental-expresiva y Bennett indica distinguirlos como progresistas o liberales, tradicionales o formales y mixtos (Aguilera Pupo, octubre, 2012). Sin embargo, Toledo Morales (1999) proyecta una clasificación más amplia explicando que pueden ser directivos, autoritarios, tolerante-autoritarios, tolerantes, inseguro-tolerantes, inseguro-agresivos, represivos y esclavo de su trabajo. Esto demuestra que existe variedad y multiplicidad en la caracterización los estilos de enseñanza, pero para esta investigación se analizará el estilo de la maestra Dinorah Valdés a través de la última categorización.

Otro rasgo que Saenz Cabrera (2016) valora para determinar los estilos docentes es la autoridad del profesor, para lo cual tiene en cuenta las relaciones interpersonales con los estudiantes. Dicha categoría es definida como “la capacidad de guiar la conducta de otra persona, (...). La autoridad es el uso del poder positivo, legitimado y acordado socialmente, aceptado por quien lo recibe, y puede variar según las sociedades, culturas y personas” (Fernández García, s/a, p. 5). Dentro de este término también se valoran las relaciones interpersonales que son evaluadas a partir de la preocupación del docente por los educandos, la comunicación eficaz que propicie el respeto y valoración mutua.

¹ Este método se caracteriza por la poca participación de los profesores, ya que tratan de mantenerse al margen, dejando la iniciativa fundamentalmente a los estudiantes y solo intervienen en el proceso cuando es necesaria su opinión o para dar su consejo.

Esta interacción otorga potestad al profesor sin recurrir al autoritarismo como forma de gestión de la clase.

Además, se analizan los roles asumidos en el aula. Para ello, (Fernández García, s/a) aclara que “la amistad, el compañerismo, el trabajo en equipo, la cooperación y la ayuda no eximen al profesor de responsabilidad, sino, por el contrario, le obligan a ser más justo en sus juicios y valoraciones finales, (...)” (p. 5). Estas caracterizaciones definen exactamente la labor de Dinorah, su gran responsabilidad y a la vez flexibilidad en el aula la hacía muy cercana a los estudiantes. Estas relaciones interpersonales son valoradas como un factor fundamental, ya que muchas veces es difícil de lograr debido a las características individuales de los estudiantes y el dominio metodológico-práctico del docente, pero en el caso de Dinorah esto no era para nada complicado, con su carácter afable y humildad lograba llegar a la individualidad de cada estudiante. Respecto a las capacidades del profesor para lograr lo señalado con anterioridad, González Peiteado (2013) asume que:

Es necesario que el docente conozca todas las dimensiones del alumnado: cognitiva, afectiva y social, con el fin de emprender una enseñanza individualizada y de calidad (Pozo, 2000; González-Pienda, González Cabanach, Núñez y Valles, 2002; Lozano, 2005; Martínez Geijo, 2007) pero también que se conozca así mismo para poder optimizar sus potencialidades y adaptarlas a las características del grupo-aula (p. 3).

Argumentado esta visión del profesor y la importancia de su rol en el aula, pero en el ámbito musical, Rodríguez Cordero (2007) plantea:

Se pretende que la tarea principal de los docentes, en su práctica pedagógica, no sea únicamente convertirse en meros transmisores de conocimientos y habilidades, sino de que los profesores fomenten en sus estudiantes, el desarrollo,

Dentro de este término también se valoran las relaciones interpersonales que son evaluadas a partir de la preocupación del docente por los educandos.

la práctica y la concientización de los procesos cognitivos y metacognitivos, a partir de clases coherentes, interesantes y que promuevan tanto un aprendizaje significativo como desarrollador, a partir de contenidos desafiantes y retadores que activen la motivación y el interés de los estudiantes (p. 6).

Por todo lo expuesto, acordamos con la opinión de Saenz Cabrera (2016) “que concibe al profesor como orientador, organizador, promotor, guía, apoyo, evaluador del aprendizaje individual y colectivo de los estudiantes; es decir, como sujeto activo. El profesor, como profesional, debe responder por la calidad de su labor” (p. 187).

El caso de la maestra Dinorah Eumelia Valdés Pérez en la Enseñanza de la Historia de la Música en la Universidad de las Artes

Para caracterizar la metodología utilizada por Dinorah Valdés en la enseñanza de la *Historia de la Música* y sus modos de actuación profesional nos basamos en las cinco competencias² que establece Plá López (2005) como generalizadoras de la actividad pedagógica. En el área cognoscitiva era una maestra con una vasta experiencia y una incalculable cultura musical y general formada desde su niñez y complementada con todos sus estudios académicos.

Su método de enseñanza en el ISA estaba influenciado principalmente por sus experiencias de la Escuela Nacional de Arte (ENA) y todo lo que aprendió del maestro José María Bidot³, ya que cuando se unió al claustro de *Historia de la Música* de la Facultad de Música de la Universidad de las Artes en Cuba, la

influencia de los profesores soviéticos⁴ era escasa; puesto que la mayoría estaban en edad de jubilación. Al no tener la sugestión rusa de forma directa, Dinorah hacía críticas precisas a los contenidos de los programas de estudio llegando a la conclusión de que los temas de la cultura soviética eran preponderantes. En el caso de la *Historia de la Música* eso era evidente puesto que se reflejaba una gran cantidad de compositores rusos en el programa. Sin embargo, según la MSc. María del Rosario Hernández, Dinorah amaba la obra de Shostakovich. En los últimos años de su ejercicio docente hizo mucho énfasis en la música vocal representada: óperas y zarzuelas, pues en sí misma este tipo de arte es capaz de reflejar patrones socio-históricos y culturales a simple vista.

Ella siempre tuvo una especial preferencia por la ópera, escuchaba las óperas completas sin fatiga alguna, una y otra vez... Eso le encantaba en grado superlativo y, ahora, al cabo del tiempo, puedo ver en esa preferencia la claridad de sus pensamientos. Y es que, según Renato Di Benedetto que escribió el tomo dedicado al siglo XIX de la *Historia de la Música* a cargo de la Sociedad Italiana de Musicología de Torino, la historia de la música hasta el siglo XIX era la historia del drama y con el apogeo de la música instrumental por la época de los grandes virtuosos pues cambió la proyección hacia la música instrumental, lo que de alguna manera con el paso del tiempo logró influir en la concepción histórica de los estilos Barroco y Clásico. Estoy casi convencida que Dinorah estaba al tanto de esto (aunque nunca hablamos al respecto), pero si no lo estaba de manera consciente, entonces estamos en presencia de una intuición para lo histórico de tipo *única* porque lograba percibir a partir del fenómeno musical mismo la relevancia

2 Cognoscitiva, de diseño del proceso educativo, comunicativa orientadora, social e investigativa.

3 Tipógrafo y linotipista cubano. Luego se especializó en la enseñanza de la Historia de la Música en la Escuela Nacional de Arte. Un maestro con gran sapiencia. Formador de los mayores maestros de Historia de la Música en Cuba de los años setenta.

4 En la década de los años ochenta, hubo una fuerte influencia de profesores y directivos del campo socialista en Cuba, lo cual se reflejó también en el Instituto Superior de Arte, ISA. Su presencia fue muy influyente en los planes de estudio y en la metodología.

Su método de enseñanza en el ISA estaba influenciado principalmente por sus experiencias de la Escuela Nacional de Arte.

dentro del entorno histórico y social y su impacto cultural (MSc. Gretchen Jiménez Alonso).

Desde el punto de vista metodológico, priorizaba la práctica a través de la escucha activa y a partir de eso se desarrollaba el contenido. La objetividad en sus exposiciones eran resultado de la vinculación de la *Historia de la Música* y el *Análisis Musical*. Sin embargo, las clases eran conferencias a partir de grandes temas que llevaban a los estudiantes a la reflexión.

Creo que lo que más me gustaban de sus clases era la perspectiva que ofrecía del objeto de la historia de la música y eso es algo que yo comparto y, en cierto modo, una de las tantas líneas que definiendo relacionado con la historia de la música. Al menos lo que conozco de las prácticas actuales, estas establecen la línea documental y fáctica complementada con el análisis musical como prioritaria. (...) una clase de Dinorah podía tener todos los medios requeridos, incluso los podía tener y en ese momento no usarlos porque las curvas que tomaba el pensamiento le hacían tomar derroteros analíticos de dimensiones expandidas. Ella tenía eso... esa perspectiva que te comentaba yo definiendo... y lo más llamativo es que era de manera espontánea (MSc. Gretchen Jiménez Alonso)

Su forma de enseñar era tan amena que épocas tan lejanas como la Antigüedad las hacía muy cercanas para los discípulos. “Ella todo lo hacía de una forma muy personal. (...) Todo lo tenía ya aprehendido de muchísimos años que venía dando clases” (Ubail Zamora). “La verdad no sé qué método usaba ella, tenía el suyo (...) de hacer de cada clase como si estuviéramos en una película ya que su descripción era tan detallada que nos podíamos transportar en el tiempo” (Sandra Cepero).

Es que sus clases no eran normales, no era la clase clásica. Es que ella empezaba a conversar y a conversar con uno y de pronto te podía estar dando la historia desde una visión muy

personal. Por ejemplo, Haendel, era contándote la historia de Haendel como si estuviéramos hablando del vecino de al lado y de esa forma lograba que a la gente le llegara el contenido. Yo recuerdo que en la clase no se hablaba, (...) era estar todo el tiempo oyendo a Dinorah hablar (Ubail Zamora)

Al no utilizar presentaciones ni notas como medios didácticos, las conferencias fluían como una conversación, pero siempre era evidente una estructura bien pensada, organizada y coherente, con objetivos muy claros que sabía ponerlos en práctica. “Tenía todo en la cabeza, súper inteligente, súper clara cuando explicaba. (...). Creo que ella era una gran pedagoga” (Bernardo Olivera). “Te daba una clase sin un libro, sin nada puesto delante. Todo era de memoria, era una cosa impresionante” (Enrique Pérez Mesa). “En sentido general, sus clases eran muy completas, de análisis musical, de lo histórico, de filosofía, estética, arte, criterios, debates, reflexiones, pero en un orden muy personal y con énfasis según las exigencias de las temáticas y las necesidades de los estudiantes” (MSc. Gretchen Jiménez Alonso)

Además de esto, situaba a la música en su contexto y relacionaba los temas con otras manifestaciones del arte, como la pintura, el cine, el teatro; debido a su formación en Historia del Arte y su sólido conocimiento artístico desarrollado desde la niñez. “Hacía esas mezclas disciplinares inter-artes con una facilidad que al escucharla te podías percatar que era la propia interacción que ella hacía de manera espontánea con todos los saberes que poseía y los que seguía añadiendo progresivamente” (MSc. Gretchen Jiménez Alonso)

En las clases, los estudiantes tenían la libertad de expresar sus consideraciones, las que eran debatidas en conjunto hasta llegar a un consenso. Los debates podían iniciar a partir de las inquietudes y cuestionamientos de los mismos con el fin de llegar a análisis profundos e incentivar la búsqueda de información y descubrir el conocimiento por ellos, aunque al final hiciera sus comentarios,

Desde el punto de vista metodológico, priorizaba la práctica a través de la escucha activa.

aclaraciones y conclusiones sobre el tema estudiado. A pesar de esto, según comentaron los entrevistados era muy difícil que saliera del contenido a tratar. Además, involucraba a todos en el aula, ya que a los que no participaban les hacía preguntas directas.

Su trato individualizado, sin ser profesamente individualizado, no era excluyente. Ahora de grande me doy cuenta de que era muy hábil, en ese sentido. Era muy buena porque podía leer a un grupo y sacar cuáles eran las características de cada estudiante y cómo se comportaba cada uno. Podía percibir los roles dentro del conjunto y unificar todo el grupo y darle a cada quien lo que pedía y necesitaba, incluso sin que los alumnos lo dijeran; de una manera en que no te exponía ante los demás estudiantes. Si tenía que darte un poco más de atención te la daba con cosas muy sutiles sin tener que mencionar tu nombre. (Brenda Lorenzo).

Los exámenes los adaptaba en dependencia del tipo de estudiante. En el caso de la carrera profesoral en la ENA las preguntas eran de carácter abierto para que pudieran desarrollar su pensamiento musical y expusieran su opinión. En otras ocasiones los enviaba a investigar en la biblioteca y traer resultados al aula. Además, eran evaluados a través de exámenes prácticos que consistían en preparar una clase e impartirla a los grupos de instrumentistas. En el caso de los alumnos de otros perfiles podía hacer exámenes orales o escritos y los estimulaba para que escucharan todo tipo de música.

Con los estudiantes del ISA los exámenes podían ser orales con tribunal. En algunos casos había que escoger una boleta y hablar sobre el tema propuesto o podía orientar trabajos de carácter investigativo. “Ponía tareas muy interesantes, no era la típica tarea de léanse este libro y hagan un reporte. Era como participen, infórmense” (Bernardo Olivera). En los últimos años fomentó la idea de los conciertos didácticos como exámenes finales de semestre.

Conclusiones

El modo de actuación profesional y el estilo de enseñanza de Dinorah Valdés Pérez fue creado a través de todas sus experiencias vivenciales como parte de un proceso de asimilación de conocimientos y de auto superación.

La competencia profesional y la formación de Dinorah Valdés le permitió impartir clases a diferentes tipos de personas y grupos etarios, incluso a adultos sin ningún conocimiento musical y sin aspiraciones a ser músicos profesionales, pero lograba que captaran el contenido necesario en sus exposiciones dialogadas.

A través de la valoración de sus modos de actuación profesional se pudo notar que el estilo de enseñanza de Dinorah Valdés Pérez era versátil y optó porque este fuera flexible (no autoritario) y tolerante en sus conferencias, a la vez que trataba de llegar a los estudiantes desde la individualidad y de los gustos personales de cada uno. La aplicación de los métodos prácticos y el análisis problémico hacía que no tuviera un guión establecido en el momento de enseñar, aunque sus clases eran muy organizadas. Además, adaptaba su método en dependencia de los objetivos del curso tanto en las clases como en los exámenes.

Referencias

Addine Fernández, F. (2006). *Modos de actuación profesional pedagógico*. La Habana: Editorial Academia.

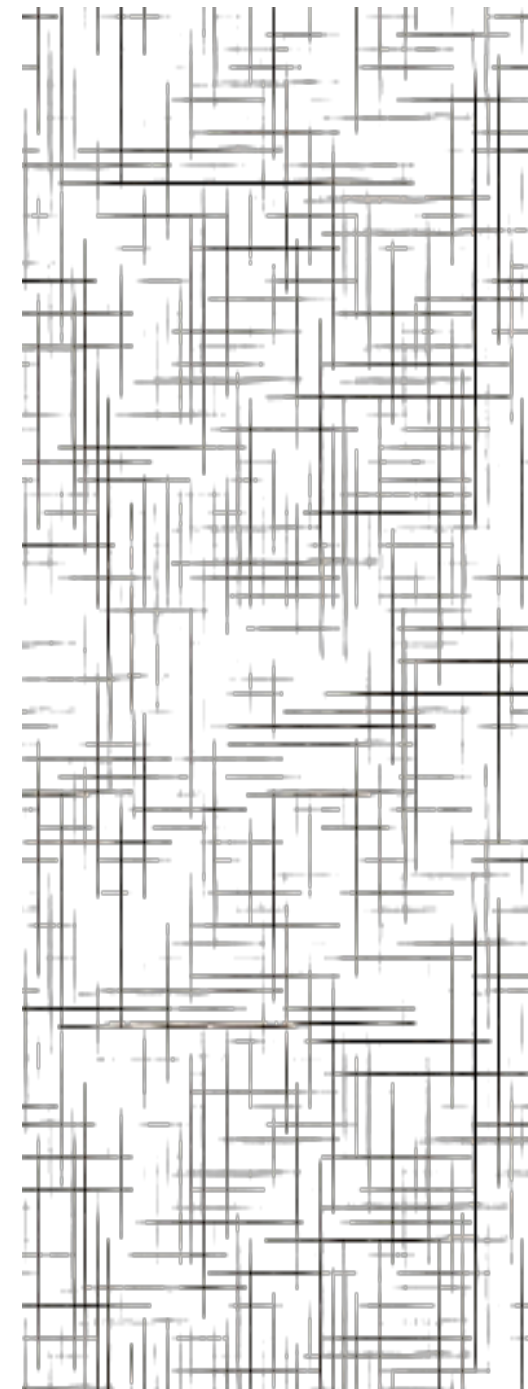
Aguilera Pupo, E. (octubre, 2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje, Número 10, Volumen 10*, Digital.

Alejandro Delgado, M. M. (2008). *¿Qué es la educación popular?* La Habana: Editorial Caminos.

**En las clases,
los estudiantes
tenían la libertad
de expresar sus
consideraciones.**

- Álvarez Álvarez, L. (2004). *Circunvalar el arte. Métodos cualitativos de investigación de la cultura y el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Álvarez Álvarez, L. y. (2005). *El arte de investigar el arte*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente.
- Amador Piñero, E. y. (s.f.). *Apuntes sobre la formación de un artista-profesor*. La Habana: Digital.
- Arjona Garrido, Á. y. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gaceta de Antropología 14*, Artículo 10.
- autores, C. d. (octubre-diciembre 2010). Modo de actuación y desempeño profesional: iguales o diferentes. *Revista Científica Avances. CIGET. Pinar del Río, Vol. 12, Número 4*, Digital.
- Barceló Reina, N. (s/a). *Componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Digital.
- Benavides, M. (2015). *Contribución de Juan Jorge Junco Hortelano a la enseñanza aprendizaje del clarinete en Cuba*. Universidad de las Artes, La Habana: Tesis de Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.
- Bennett, D. (1979). *Estilo de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid: Morata.
- Berra Socarrás, M. (s/a). *Los objetivos de la enseñanza. Una tarea difícil*. La Habana: Digital.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de Investigación Educativa, 4 (1)*, s/p.
- Buenavilla Recio, R. (2002). *Figuras destacadas de la cultura nacional: contribución al desarrollo de la educación y la teoría pedagógica cubana*. La Habana: ISPEJV.
- Buenavilla Recio, R. (2002). *Proyecto de investigación: Figuras destacadas de la cultura nacional. Contribución al desarrollo de la educación y la teoría pedagógica cubana*. La Habana: ISPEJV.
- Carra, C. P. (2018). *Programación de Historia de la Música*. Málaga: s/e.
- Castellanos Simons, D. C. (s/a). Para promover un aprendizaje desarrollador. *Colección Proyectos, ISPEJV*, Digital.
- Castellanos, A. V. (2016). El profesional universitario. En T. y. Ortiz Cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 125-152). La Habana: Editorial UH.
- Castillo Ochoa, E. y. (junio, 2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la sociedad del conocimiento. *Red de Investigación Educativa en Sonora, Año 4 N° 11*, Digital.
- Chárriez Cordero, M. (2012). Historias de vida. Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot, Volumen 5, Número 1*, 50-67.
- Cornejo, M., & Rojas, F. M. (2008). La investigación con relatos de vida. Pistas y opciones del diseño metodológico. *PSYKHE Volumen 17, Número 1*, 29-39.
- Cotán Fernández, A. (s/a). *Investigación-participación e Historias de Vida, un mismo camino*. s/c: Digital.
- Cuellar, J. A. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística en básica y media*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. S.A de C.V, México: D. R, SM de Ediciones.
- Díaz Barriga, F. y. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill.

- Duque Gutiérrez, J. y. (14-18 July, 2014). Socio-cultural contexts of the musician-teacher's professional identity development. En *Proceedings of the 20th International Seminar of the ISME*. (págs. 63-85). Paraná, Curitiba, Brazil.
- Fernández García, I. (s/a). *Estilo docente*. s/a: s/a.
- Fernández González, A. M., Simons, B. C., & Llivina Lavigne, M. (2003). "De las Capacidades a las Competencias: una reflexión teórica desde la Psicología". *Revista Varona, No. 36-37*.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, Vol. 14*, 15- 40.
- Figuerola Domenech, M. C. (2016). Miradas pedagógicas a la formación universitaria en documentos políticos-académicos. Reflexiones sobre la universidad en Cuba. En T.y. Ortiz Cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 17-42). La Habana: Editorial UH.
- Fuentes Molinar, O. (s.f). *Sobre los objetivos del sistema de Educación Superior en México*. México: Inédito.
- Garcés Aranda, A. (2017). *Contribución del artista-profesor Jesús Vega a la Enseñanza de las Artes Plásticas en Las Tunas*. Universidad de las Artes, La Habana: Tesis Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.
- García Álvarez, M.d. (2014). Evolución de los métodos pedagógicos para la enseñanza de música a lo largo de la historia. *ESPACIO Y TIEMPO. Revista de Ciencias de la Educación, Artes y Humanidades, N° 28* , 147-159.
- García Otero, J. (Digital). Los métodos de enseñanza y su contribución al desarrollo de la actividad e independencia.
- García Pérez, F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Digital.
- Ginoris Quesada, O., & Turcaz, F. A. (2006). Los métodos de enseñanza. En *Curso de Didáctica General*. IPLAC.
- Giro, R. (2002). *Diccionario Enciclopédico de la Música cubana. Tomo 4*. Ciudad de la Habana: Editorial Letras Cubanas.
- González Monteagudo, J. L. (s/a). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y epistemológicos. *Universidad de Sevilla*, 223-242.
- González Moreno, P. A. (2016). Retos y oportunidades de innovación en la enseñanza musical a nivel superior. En J. P. Correa Ortega, *Educación musical universitaria. Filosofía y estrategias curriculares* (págs. 13-26). México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- González Peiteado, M. (abril, 2013). Los estilos de enseñanza y aprendizaje como soporte de la actividad docente. *Revista Estilos de Aprendizaje, Número 11, Volumen 11*, Digital.
- González Rivero, B. M. (2016). La categoría formación. En T.y. Ortiz Cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 153-169). La Habana: Editorial UH.
- González, J. M. (2006). *Materiales didácticos para el estudio de la Historia de la Música*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Guerrero, N. (1996). *Evaluación de los estilos de enseñanza y los Estilos de Aprendizaje como vía para mejorar la calidad de la instrucción en el Colegio Universitario de Los Teques Cecilio Acosta*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez": Trabajo de Grado de Maestría.
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo pedagógico a los nuevos paradigmas*. Argentina: FLADEM.
- Hernández Iznaga, M. d. (2016). Dinorah Valdés: maestra y amiga. *Clave*, 63.



- Hernández Sampieri, R. C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: Mc Graw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Lucio, C. F. (1997). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Santos, S. (2017). *El Departamento de Dirección Coral del Instituto Superior de Arte: su contribución al desarrollo profesional de los estudiantes (1976-1996)*. Universidad de las Artes, Cuba: Tesis de Licenciatura en Música.
- Hernández, M. d., & Hernández, G. y. (2017). De la teoría al Ejercicio de la Musicología en la Universidad de las Artes (ISA). *Clave, Año 19, Número 1*, 44-51.
- Herrera Fuentes, J. (s/a). *Métodos de enseñanza-aprendizaje*. s/a: s/a.
- Hornillo Araujo, E. y.-S. (s.f.). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia 3*, 373-382.
- Iniesta, M. y. (diciembre, 2006). Historia de Vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti. *Periferia Número 5*, Digital.
- Jiménez Alonso, G. (2013). *La interpretación de la música como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Música para estudiantes-intérpretes de nivel medio superior profesional*. Universidad de las Artes, La Habana: Tesis de Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (julio-diciembre, 2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena, Año LXIV, N° 214*, 52-74.
- Luna García, M. E. (2012). Docencia de la Historia de la Música como vínculo entre la historia oral y la cultura Juvenil. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, (pág. área 14: práctica educativa en espacios escolares). México.
- Martín García, A. V. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Universidad de Salamanca*, 41-60.
- Mas Torelló, Ó. (diciembre 2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado Vol. 15, 3*, Digital.
- Massón Cruz, R. M. (2016). Las tendencias de la política de la educación superior en Cuba. Una propuesta desde la educación comparada. En T. y. Ortiz cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 43-97). La Habana: Editorial UH.
- Mijangos Robles, A. d. (20 de agosto de 2020). *Métodos de enseñanza*. Obtenido de Monografías.com: www.monografias.com/métodosdeenseñanza
- Monereo, C. (. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montes de Oca Recio, N. y. (2011). *Estrategias docentes y métodos de enseñanza aprendizaje en la Educación Superior*. Camagüey: Digital.
- Morales Ortiz, B. L. (2011). *La enseñanza de la Historia de la Música en los programas de licenciatura en Música en Colombia*. Colombia: Tesis doctoral, Inédito.
- Morales Ortiz, B. L., Veloza, A. M., & Fernández, Y. R. (2018). Investigación-creación en los trabajos de pregrado en música. Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Digital.
- Páez-Rodríguez, B., & González-Ortega, A. M.-C. (s.f.). *Modos de actuación y desempeño profesional: iguales o diferentes*. Digital.



- Pascual Baños, C. (2018). *La historia de vida de una educadora de profesores*. Valencia, España: Inédito.
- Pelegrino Vargas, C. M. (2012). *Una concepción teórica sobre la dimensión de la cotidianidad escolar del modo de actuación profesional pedagógico en la formación inicial de profesores*. La Habana: Tesis Doctoral en Ciencias pedagógicas.
- Peramo Cabrera, H. (2000). *La Escuela Nacional de Arte y la plástica contemporánea*. La Habana: Centro Juan Marinello.
- Peramo Cabrera, H. (2011). *El campo artístico pedagógico*. La Habana: Digital.
- Plá López, R. (2005). *Las competencias profesionales para el desempeño del docente en la educación de los alumnos desde un enfoque integrador*. La Habana: Educación Cubana.
- Prado Herrera, A. L. (2015). *María Esther García Hernández: bailarina y maestra de la escuela cubana de ballet*. Universidad de las Artes, La Habana: Tesis de Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.
- Pretto, A. (julio- diciembre, 2011). Analizando las historias de vida: reflexiones metodológicas y epistemológicas. *Tabula Rasa N° 15*, 171-194.
- Puyana V., Y. y. (1999). La historia de vida. Recurso en la investigación cualitativa. Reflexiones metodológicas. *Maguare*, 185-196.
- Rendón Uribe, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia. *Unipluriversidad*, 1 (10), 13- 29.
- Rendón Uribe, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación, Número 64*, Digital.
- Rodríguez Cordero, D. (2004). *Del conservatorio a la universidad de las artes en Cuba: historia, tradición y vanguardia*. La Habana: Tesis de Maestría en Arte.
- Rodríguez Cordero, D. (2007). *Gaspar Agüero y Barreras: Herencias y legados de un músico entre siglos*. La Habana: Doctorado en Ciencias sobre Arte.
- Rodríguez Cordero, D. (2012). *La preparación pedagógica de los formadores del músico profesional*. La Habana: Inédito.
- Rodríguez Cruz, P. P. (s/a). ¿Cómo abordar el estudio de educadores destacados? *Instituto Superior Pedagógico Rafael María de Mendive*, Digital.
- Rodríguez Núñez, Y. (2004). *Hans Neuman. Una personalidad en el silencio*. Instituto Superior de Arte, La Habana: Tesis de Maestría en Arte, Mención Música.
- Rodríguez Núñez, Y. (2010). *Pedro Biava Ramponi y su discípulo Hans Federico Neumann del Castillo: dos Personalidades Representativas de la Historia Musical del Caribe Colombiano*. Instituto Superior de Arte, La Habana: Doctorado en Ciencias sobre Arte.
- Rosales, E. (2013). *Efraín Amador: aportes musicales y musicales-pedagógicos al proceso de enseñanza-aprendizaje del Tres y el Laúd*. Universidad de las Artes, ISA: Tesis de Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.
- s/a. (Año 11, Número 30 enero-abril). Recogiendo una historia de vida. Guía para una entrevista. *El campo cultural del sentido común: Experiencias Metodológicas en la Investigación de Representaciones Sociales*. Mérida-Venezuela, 143-185.
- Saenz Cabrera, T. y. (2016). Categorías educación, instrucción, enseñanza, aprendizaje, proceso de enseñanza-aprendizaje. En T. y. Ortiz Cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 170-190). La Habana: Editorial UH.

Sayago Quintana, Z. B. (2002). *El Eje de prácticas profesionales en el marco de la Formación Docente. Un estudio de caso: tesis doctoral*. Tarragona, España: Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (I), núm. 56. *Revista Herramientas*, 20-30.

Tejada Fernández, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales (II) 57. *Revista Herramientas*, 8-14.

Tejada Fernández, J. y. (s/a). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, Digital.

Tobón, S. (2012). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación 4ta edición*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Toledo Morales, P. (septiembre de 20 de 1999). Estilo docente y ambiente de aprendizaje. *Comunidad Educativa N° 258*, 30-35.

Trujillo Martínez, C. (18 de noviembre de 2018). *Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje*. Obtenido de Monografías.com: [www.monografias.com/educación/estrategias de enseñanza-aprendizaje](http://www.monografias.com/educación/estrategias-de-enseñanza-aprendizaje)

Urrutia Romaní, I. E. (2016). Formación por competencias. En T. y. Ortiz Cárdenas, *Visión pedagógica de la formación universitaria actual* (págs. 193-229). La Habana: Editorial UH.

Valdés Pérez, D. E. (1981). *Apreciación de la música y el teatro*. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valdés, A. (2005). *Con música, textos y presencia de mujer*.

Diccionario de mujeres notables en la música cubana. Ciudad de La Habana: Ediciones Unión.

Varios. (2009). *Estrategias de Enseñanza aprendizaje de la Historia en la escuela*. Ciudad de La Habana: Educación Cubana.

Vega Lobaina, O. (2018). *El estilo de enseñanza de Abel Antonio Ramos Rodríguez con el coro comunitario Cascabelitos*. Instituto Superior de Arte, La Habana: Tesis de Maestría en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes.

Vélez Restrepo, O. (Digital). *Modelos contemporáneos de actuación profesional*. aprendeenlinea.edea.edu.co.

Yaque Gutiérrez, y. (2018). *La enseñanza problémica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia de la Música Universal (primer año de Nivel Medio Superior)*. Universidad de las Artes, La Habana: Tesis de Licenciatura, Inédito.

Entrevistas

- » Raúl Valdés Pérez, Flautista, Profesor y hermano de Dinorah Valdés, enero 29/2020
- » Enrique Pérez Mesa, Director de la Orquesta Sinfónica Nacional y primo materno de Dinorah Valdés, septiembre 07/2020
- » Esteban Campuzano, Guitarrista, Profesor y primo paterno de Dinorah Valdés, julio 4/2020
- » Ana María Cárdenas Elizondo, mejor amiga de Dinorah Valdés, febrero 02/2020
- » Joanne de la Torre, MSc. sobre Arte, Profesora y Directora Coral, septiembre 08/2020
- » Martha Rodríguez Cuervo, Dra. C. en Artes (Tchaikovsky, 1989). Profesora y Musicóloga, septiembre 11/2020

- » Mercedes de León, Master of Fine Arts, URSS Musicóloga y profesora, septiembre 03/2020.
- » Sandra Cepero, Licenciada en Música, (ISA), septiembre 09/2020.
- » Brenda Lorenzo, Lic. en Música. Musicóloga y Pianista, septiembre 05/2020.
- » Yamil Rivero Cárdenas, Trombonista y profesor, septiembre 06/2020.
- » Yamira Rodríguez Núñez, Dra. C. sobre Arte, Pianista y Profesora, septiembre 08/2020
- » Ubail Zamora, MSc. en Gestión del Patrimonio histórico documental de la música, Universidad "San Gerónimo". Profesor de canto e Historia del Arte vocal, enero 30/2020.
- » Gretchen Jiménez Alonso, MSc. sobre Arte, Musicóloga y Profesora Asistente, diciembre 24/2020
- » Rubén Tinajero Medina, MSc. sobre Arte, Universidad de Chihuahua, México, diciembre 03/2020

