

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA A LA DIDÁCTICA DE LOS INSTRUMENTOS MUSICALES

Apuntes para un curso de doctorado

Dr. Josep Gustems Carnicer, 2007

ABSTRACT

Aquest treball és el resultat de l'assignatura "aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales" impartida durant els cursos 2004 a 2008 al doctorat "Música i la seva didàctica" a la UB. Presenta els principals components de qualsevol metodologia didàctica, especialment dedicada a l'ensenyament de la música en tots els nivells educatius. Fa un repàs dels fonaments, variables i tècniques que s'hi presenten, aportant informacions musicals, pedagògiques, psicològiques i sociològiques. També es presenta propostes d'activitats amb els alumnes i una completa bibliografia.

ABSTRACT

Este trabajo es el resultado de la asignatura "aproximación metodológica a la didáctica de los instrumentos musicales" impartida durante los cursos 2004 a 2008 en el doctorado "Música i la seva didàctica" en la UB. Presenta los principales componentes de cualquier metodología didáctica, especialmente dedicada a la enseñanza de la música en todos los niveles educativos. Hace un repaso de los fundamentos, variables y técnicas que se presentan, aportando informaciones musicales, pedagógicas, psicológicas y sociológicas. También se presentan propuestas de actividades con los alumnos y una completa bibliografía.

El método no es solo una estrategia del sujeto, sino que es también una herramienta generativa de sus propias estrategias. El método es lo que nos ayuda a conocer y es también conocimiento... La teoría se confunde con el método y ambos son componentes indispensables del conocimiento complejo. (Morin, Roger, Motta, 2003)

El término *Metodología* proviene de *método* y *logos*; por su parte, *método* tiene sus raíces en dos palabras griegas: META (objetivo, fin) y ODHOS (camino). Por tanto podríamos definir *método* como el "camino hacia un objetivo" y *metodología* como "Conocimiento del camino hacia un objetivo", es decir, un conocimiento que nos permite alcanzar nuestros objetivos.

La *Metodología educativa* explica el modo de enseñar, la aplicación coherente de un sistema ordenado para llegar a un fin educativo. En 1964, Mc Luhan en 1964 afirmaba que "el medio es el mensaje", por lo que además de los contenidos materiales de la asignatura también llegan al alumno los modos utilizados para enseñarla. Así, pues, en

el momento de plantearnos las estrategias de enseñanza, o sea, el “cómo enseñar”, no podemos olvidar que la metodología que se utilice en la formación inicial del profesorado puede ser una referencia y modelo en el futuro profesional de nuestro alumnado. Este hecho reviste gran importancia y responsabiliza de la elección, de la puesta en práctica y de la justificación de una metodología adecuada.

En un entorno pretendidamente constructivista, siguiendo el modelo de la Reforma Educativa, las estrategias “expositivo-suscitadoras, interactivo-productivas y activo-productivas” (Hernández, 1997, 305) deberían ser las preferidas. Oldfather, Bonds y Bray (1994), opinan que los candidatos a ser profesores necesitan estar inmersos en un entorno fundamentado en “el cuestionamiento, la hipotetización, la investigación, la imaginación y el debate”, ya que para que el futuro profesorado pueda tener una actitud constructivista con su alumnado, debe aprender a ser profesorado en un entorno constructivista, lo cual permite hablar de constructivismo en la formación inicial del profesorado.

Esta metodología entronca con la concepción del profesorado como profesionales *reflexivos*, pues la reflexión sobre la práctica supone una concepción constructivista de la realidad y desempeña un papel central en el desarrollo de las competencias profesionales (Mauri, 1996, 481). En nuestra propuesta abogamos por un profesorado que, según Schön (1992), debe reflexionar sobre la acción, antes, después y durante la misma, desarrollando su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha. Este tipo de actuación requiere de la introspección, la investigación y el examen crítico (tanto personal como profesional y colectivo) aplicados al currículum, los medios, los valores, y el contexto educativo institucional y social. Esta reflexión ha de permitir un cambio en los significados que sólo tendrá lugar si los protagonistas, a partir del contraste de sus formas de pensar y de actuar y las de los demás, son capaces de identificar sus propios puntos de vista, valorarlos, reconocer en qué pueden cambiar, planificar cómo cambiarlos y cómo poner en práctica las nuevas representaciones, a través de procesos metacognitivos (Sanmartí, 2000, 32).

En el campo de la didáctica de la música, suelen citarse algunos autores como ejemplos de métodos de enseñanza musical (por ejemplo, los métodos “Dalcroze”, “Orff”, “Kodály”, etc.). Se trata de propuestas valiosas elaboradas por dichos autores para

contextos socioeducativos concretos, que intentan abordar tanto aspectos globales como muy específicos de la enseñanza de la música. Aun cuando toda propuesta educativa contenga elementos metodológicos esenciales, en realidad las diferencias entre dichos “métodos” sólo consisten en algún aspecto de las técnicas o de las variables metodológicas empleadas, aspectos que serán desarrollados con más detalle en este mismo apartado.

A modo de ejemplo, proponemos unas reflexiones iniciales que permitan guiar y comparar nuestras respuestas en esta primera fase:

- ¿Por qué estudié música?
- ¿Qué nos motivaba más en las clases de instrumento?
- ¿Qué motiva más a los alumnos de mis clases?
- ¿Cuál fue mi mejor profesor? ¿Cómo conseguía serlo? ¿Qué técnicas de trabajo aplicaba y me motivaron especialmente?
- ¿Cuál fue mi peor profesor? ¿Cómo conseguía serlo? ¿Qué técnicas de trabajo aplicaba y me motivaron negativamente?

A continuación examinaremos los tres elementos básicos en la aproximación al análisis de las Metodologías: los *fundamentos*, las *variables* y las *técnicas*. De modo general, podemos decir que los *fundamentos* son responsabilidad de las Administraciones y sus Políticas Educativas e Investigadoras, las *variables* son decisiones tomadas en cada centro educativo; y las *técnicas* son el ámbito de decisión que corresponde al profesorado.

Como ejercicio proponemos reflexionar sobre cuál fue nuestro mejor maestro y nuestro peor maestro, sus características humanas, sus técnicas metodológicas... Cada alumno piensa y comenta en voz alta sus preferencias y vivencias al respecto. Se intenta establecer la reflexión “¿Qué clase de maestro soy yo? A través de la comparación con estos dos modelos de nuestro pasado, podemos apreciar qué tipo de maestro somos según nuestro modelo inconsciente a seguir.

*Como conclusión mostramos la carta del Tarot nº I “El Mago”, donde reaprecian las 4 herramientas del mago (y del maestro): la **copa** (amor y conocimiento), la **estrella de 5 puntas** (el conocimiento de la humanidad), la **varita** (la voluntad) y la **espada** (fuerza y poder).*

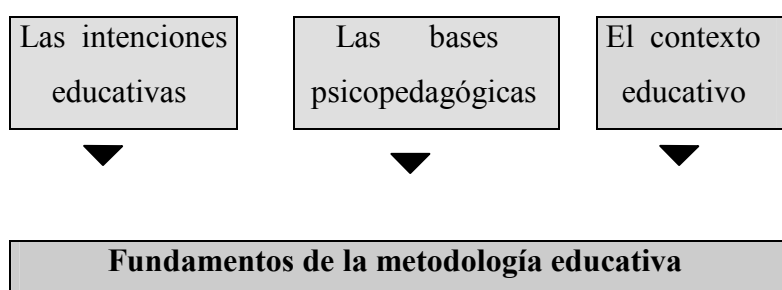
A modo de resumen final, se lee y se comenta el siguiente escrito de Lao-Tse sobre los tipos de maestros:

*“El maestro eminente es ignorado por el pueblo,
tras él, viene el que el pueblo ama y alaba.*

*Después el que teme.
Finalmente, el que desprecia”.*

1. FUNDAMENTOS

Los *fundamentos* de cualquier metodología son responsabilidad de las Administraciones y sus Políticas Educativas e Investigadoras. Toda Metodología educativa se basa en distintos **fundamentos** interrelacionados, entre los que destacaremos: las intenciones educativas, las bases psicopedagógicas y el contexto educativo. La LOGSE planteó estos tres elementos mediante cuatro ejes: el epistemológico, el pedagógico, el psicológico y el sociológico.



1. 1. INTENCIONES EDUCATIVAS

La Metodología debe ser coherente con las *intenciones educativas*, reflejadas en los **objetivos** de los programas (Coll, 1990). Así, la dedicación otorgada a cada contenido en la propuesta de actividades será fruto de la distinta dimensión e implicación de cada uno de ellos. La reflexión epistemológica acerca de qué contenidos debemos afrontar, así como sus jerarquías conceptuales, será indispensable para una expresión correcta de los objetivos planteados. Las actividades de evaluación también reflejarán el tipo de contenido más relevante en cada caso. Tal como señala Alsina (1997, 81), debemos adecuar la metodología al tipo de conocimiento que enseñar. De modo general, podemos enunciar como objetivos principales de los instrumentos musicales: ser el medio para hacer música, ampliar la sensibilidad musical del alumno, expresarse y adquirir autonomía personal, posibilitar la improvisación, consolidar los conocimientos musicales adquiridos, adquirir buenos hábitos de dominio del cuerpo y de psicomotricidad, adquirir hábitos de trabajo individual, posibilitar la participación musical colectiva...

Como preguntas de trabajo plantearíamos elaborar un listado con 5-10 objetivos para la asignatura que imparto en mi tarea profesional. Posteriormente los compararíamos, veríamos si pueden considerarse generales o específicos, los igualaríamos, y los ordenaríamos de más importante a menos.

1. 2. BASES PSICOPEDAGÓGICAS

La Metodología debe ser coherente con las *bases psicopedagógicas*, aportadas tanto desde la Psicología de la Educación como desde la Pedagogía Musical. Entre ellas destacaríamos: el modelo psicopedagógico, los estilos cognitivos relacionados con las diferencias hemisférico-cerebrales, y los principios didácticos o leyes del aprendizaje.

1. 2. 1. CONSTRUCTIVISMO

El currículum de la LOGSE adopta explícitamente un determinado modelo psicopedagógico, el *Constructivismo*, donde tanto la actividad mental de cada individuo como la actividad interpersonal con el profesor y los demás compañeros resultan fundamentales para la construcción del conocimiento (Antúnez, 1991, 7). La *Metacognición* (término acuñado en 1970 por Flavell) permite conocer y reflexionar sobre la adquisición del propio conocimiento, examinando activamente la regulación y organización de los procesos cognitivos (Martí, 1995). Dichos procesos están condicionados por la evolución psicológica propia de cada edad en la que inciden factores de todo tipo (biológicos, sociales, culturales, históricos, etc.) presentes en un *modelo contextual-dialéctico* que tiene en cuenta el carácter multidireccional del desarrollo.

Según Piaget (1977, 17) en la actividad intelectual tienen lugar dos procesos que provocan lo que se ha dado en llamar un *desequilibrio cognitivo*: la *asimilación* (inclusión de un nuevo elemento en una estructura) y la *acomodación* (adaptación de la estructura para integrar dicho elemento). Ambos procesos deberán tener lugar en un contexto que resulte motivador y *significativo*, donde la distancia entre lo sabido (conocimientos previos) y lo desconocido sea la adecuada (la “zona de desarrollo potencial”, de Vigotsky) y permita la reestructuración cognitiva (Pozo, 1989, 169).

La *significatividad* de los aprendizajes guardará relación con la actividad mental constructiva del alumno aplicada a contenidos que posean ya un grado considerable de

elaboración (Coll, 1990). Dicha significatividad depende de sus conocimientos previos, de su actitud y disposición favorables, de la estructuración lógica de los contenidos, y de su significatividad psicológica. En el aprendizaje significativo y comprensivo, los fracasos resultan más informativos que los éxitos, pues proporcionan información sobre la insuficiencia asimiladora de nuestros esquemas o conocimientos. Puesto que el aprendizaje significativo es el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar, no podemos reducir la significatividad de los contenidos solamente a la conexión entre lo que se va a aprender con lo que ya se sabe, pues la significatividad también viene dada por:

- La conexión con el entorno del alumnado, tanto su vida cotidiana, como su familia, escuela, relaciones con compañeros y compañeras, televisión, juegos de moda, etc.
- Los intereses propios de la edad del alumnado, de las modas del momento o del lugar.
- Los aspectos lúdicos, de novedad, curiosidad, interés, necesidad, aventura, descubrimiento, entretenimiento, magia, misterio, reto, etc. que conlleve.
- La funcionalidad o aplicación práctica que se pueda hacer de ellos en la vida cotidiana.

La significatividad guarda también relación con la estructura interna de la materia que, según Lévy, debería ser contemplada como un “hipertexto”, obedeciendo a sus 6 principios conformadores: el de *metamorfosis* (la red está en continua transformación), *heterogeneidad* (los nudos de la red están formados por materiales diversos: imágenes, sonidos, palabras, sensaciones, modelos, etc. y sus conexiones pueden ser de índole lógica, afectiva, analógica, etc.), *multiplicidad* (como los fractales, cualquier punto puede desvelar el contenido del resto de la red), *exterioridad* (la red depende de las informaciones externas, no tiene unidad orgánica propia), *topología* (define la distancia entre significados), y *movilidad* de los centros (cualquier punto puede transformarse en centro, e incluso existir varios centros a la vez en una misma red).

Como actividad de propone buscar por parejas actividades sugeridas a partir de un pequeño fragmento musical que se trabaja en clase de piano: el Menuett n° 3 del Álbum para Ana Magdalena Bach, de J. S. Bach. Se comentan y se analizan por su carácter hipertextual con otros ámbitos de la música y la cultura.

Según Ausubel, la asimilación de los contenidos se realiza siguiendo un esquema que podemos denominar *mapa conceptual*. Tal estructura define y combina tres tipos de

aprendizaje: el *subordinado* (inclusión de ideas en un nivel inferior), el *supraordinado* (agrupando conceptos y estableciendo una nueva categoría superior) y el *combinatorio* (agregando nuevas ideas en un mismo nivel). Los conceptos verdaderamente científicos forman parte de un sistema jerárquico piramidal, organizado según redes analógicas y se aplican de modo deductivo en el contexto de la instrucción. El desarrollo intelectual es progresivo y, según Bruner (1969) pasa por distintas representaciones: la *enactiva* (mediante la acción), la *icónica* (con la imagen) y la *simbólica* (mediante el lenguaje). El uso del lenguaje permite la síntesis del pensamiento abstracto que, según Vigotsky (1979) planteará un proceso de *aprendizaje cooperativo* de complejidad creciente, desde los *agrupamientos sincréticos* (conexiones vagas), pasando por el pensamiento en *complejos o pseudoconceptos* (generalizaciones a partir de rasgos similares entre objetos), hasta llegar finalmente a los *conceptos*.

A pesar de que el lenguaje oral facilite la conceptualización y el aprendizaje musicales, no hemos de olvidar la necesidad de partir de la misma experiencia musical más que de cualquier otro lenguaje (Borguñó, 1946, 155). El aprendizaje de un instrumento musical implicará el desarrollo de múltiples competencias: musicales, corporales, interpersonales, intrapersonales, etc., pero no debemos perder de vista lo que expresa el autor de las *inteligencias múltiples*, H. Gardner (1998, 154):

“Si el área es música, el profesor debe ser capaz de pensar musicalmente, y no, simplemente, presentar la música a través del lenguaje o de la lógica”.

1. 2. 2. ESTILO COGNITIVO

El *estilo cognitivo* sería aquel modo prevalente que tienen los sujetos para percibir, procesar y organizar la información: pensar, aprender o actuar a partir de determinadas estrategias de funcionamiento mental. En general, podemos considerar dos estilos cognitivos: el *reflexivo, analítico o independiente de campo*, y el *impulsivo, globalizador o dependiente de campo*. Las diferencias entre ambos tipos determinarán la mayor o menor presencia de errores en la realización de tareas escolares e incluso laborales (Torre, 1995, 14). La enseñanza debería intentar compensar las dificultades derivadas de la preeminencia de uno u otro estilo en el alumnado.

Respecto a la *especialización hemisférica* cerebral, ampliamente descrita en los trabajos de Edward de Bono (1971), deberemos procurar equilibrar las estrategias de aprendizaje para despertar nuestra dualidad cerebral. Por lo general, el hemisferio izquierdo es el encargado de traducir las percepciones en representaciones lógicas, semánticas y fonéticas, y de comunicarse con el exterior sobre la base de esta codificación lógico-analítica. El hemisferio derecho está especializado en la percepción “holística” de las relaciones, los símbolos, las configuraciones y las estructuras propias de la creatividad artística (Despins, 1994, 18). Ante el aprendizaje de una nueva pieza de música, Lundin (en Hargreaves, 1998, 241) propone adquirir el sentido de su unidad “como un todo” si se trata de piezas cortas; y en el caso de piezas largas, propone analizar sus partes y aprenderlas por separado antes de combinarlas. Solamente la actuación coordinada de ambos hemisferios posibilitará una interpretación musical óptima (Pérez, 1996, 110): en un concierto se deberá establecer, de forma global, un equilibrio dinámico entre la ejecución y la interpretación, es decir, ser capaz de vibrar emocionalmente (hemisferio derecho) mientras se mantiene un grado de ejecución técnica impecable (hemisferio izquierdo); esta simultaneidad permitirá subyugar al auditorio (Despins, 1994, 96).

Bono, además, plantea ejemplos de pensamiento en equipo mediante su teoría del *pensamiento paralelo*, es decir, combinar distintas modalidades de pensamiento para mejorar nuestra forma de trabajar. Asimila cada tipo a un color, así tenemos:

- el relacionado con la información (blanco)
- el de las emociones (rojo)
- el de los valores positivos de las cosas (amarillo)
- el de las alternativas y el pensamiento creativo (verde)
- el de la metacognición (azul).

Plantea un trabajo sobre un tema en grupos de 6 personas, cada una encargada de uno de los aspectos anteriores.

Como actividades de evaluación para el curso de doctorado, cada alumno comenta el tema elegido para el trabajo final escrito (individual) que deberá entregarse y presentarse a la clase. Versará sobre el análisis de la metodología utilizada por un pedagogo musical célebre en alguno de sus libros de texto o de teoría pedagógica. Puede seguirse el esquema general de todo el curso que figura a continuación:

-FUNDAMENTOS (ámbito curricular, 1r nivel de concreción)

1. INTENCIONES EDUCATIVAS: Objetivos generales y específicos.

2. BASES PSICO-PEGADÓGICAS:

2.1. *CONSTRUCTIVISMO: metacognición, asimilación y acomodación (Piaget), significatividad (Vigotsky), ordenación jerárquica (Ausubel), representaciones mentales (Bruner), Conceptualización (Vigotsky), Inteligencias múltiples (Gardner), Especialización hemisférica cerebral.*

2.2. *LEYES DEL APRENDIZAJE: Proximidad, Ordenamiento, Causalidad, Contigüidad espacial y temporal, Adecuación, Espontaneidad, Actividad y frecuencia, Autocorrección, Eficiencia, Eficacia, Efecto, Experiencia, Motivación (intrínseca, extrínseca), Hipertextualidad, Emociones.*

2.3. *ESTILO COGNITIVO: Independiente de campo, Dependiente de campo.*

3. *CONTEXTO: coherencias e incoherencias.*

-*VARIABLES (ámbito de la institución y el centro. 2º nivel de concreción)*

1. *TIPOS DE ACTIVIDADES*

2. *SECUENCIA DE ACTIVIDADES*

3. *AGRUPAMIENTOS DE ALUMNADO: individual, pequeño grupo, gran grupo*

4. *DINÁMICA DE GRUPO: ambiente, normas, esquemas de participación y comunicación, roles de los alumnos, rol del maestro.*

5. *ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO*

6. *ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO*

7. *PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS*

8. *MATERIALES DIDÁCTICOS*

-*TÉCNICAS (ámbito del profesor, 3r nivel de concreción)*

1. *CLASE MAGISTRAL: fases de retórica, explicación oral.*

2. *PRODUCCIÓN DE TRABAJOS DE LOS ALUMNOS*

3. *PRESENTACIÓN DE TRABAJOS DE LOS ALUMNOS*

4. *ENSEÑANZA TUTORIZADA*

5. *MÉTODO DE PROYECTOS*

6. *TRABAJO EN GRUPO*

7. *MÉTODO SOCRÁTICO-DIALOGÍA*

8. *ANÁLISIS DE MODELOS*

9. *MÉTODO DEL DESCUBRIMIENTO/ EXPERIMENTO*

10. *MÉTODO DEL CASO*

11. *TRABAJO POR RINCONES*

12. *ITINERARIO DE ACTIVIDADES*

13. *SOLUCIÓN CREATIVA DE PROBLEMAS*

14. *ROLE-PLAYING*

1. 2. 3. LEYES DEL APRENDIZAJE

Los *Principios Didácticos* o *Leyes del Aprendizaje* deben respetarse si queremos una enseñanza de calidad. Según Palacios (1998, 2), los básicos serían:

- **PROXIMIDAD:** La enseñanza debe partir del punto *más cercano* posible a la vida del alumnado, partiendo de *elementos familiares*. Por ejemplo, el aprendizaje se verá

favorecido si el repertorio está constituido en su mayoría por canciones o por obras de grandes maestros, conocidas previamente por el alumnado.

- ORDENAMIENTO, CAUSALIDAD Y CONTIGÜIDAD ESPACIAL Y TEMPORAL: El conocimiento adquirido por asociación de ideas se basa en que las tareas y partes de un todo deben tener una *secuencia lógica* que las relacione para facilitar su asimilación y aprendizaje. Ya Aristóteles manifestó que los conceptos se adquieren mejor si guardan las leyes de contigüidad, similitud y contraste. Los métodos de enseñanza deben ir de lo simple a lo complejo, para que lo aprendido en una obra se aplique, relacione y amplíe en la siguiente. Después de un organizador inicial, lo más importante debe ir lo primero para contribuir a la estructuración del pensamiento.
- ADECUACIÓN: La enseñanza debe adaptarse a las necesidades, intereses, conocimientos previos, disposición y posibilidades del alumnado y de la sociedad.
- ESPONTANEIDAD: Se debe promover la creatividad del alumnado, creando obras nuevas y recreando las existentes mediante la interpretación musical.
- ACTIVIDAD Y FRECUENCIA: Las habilidades se adquieren con el ejercicio y la repetición. El ritmo, la frecuencia y la periodicidad del trabajo son fundamentales para un buen aprendizaje. Es necesario que el alumno haga el *esfuerzo de aprender*, mediante un trabajo continuado y responsable en casa. La práctica de un arte requiere disciplina, concentración, paciencia e interés (Fromm, 1978, 122). Los intérpretes que alcanzan el grado de virtuosismo han llegado a invertir el doble de tiempo que los de nivel medio de éxito (Slovoda y Davidson, 1998, 95). Schumann (1955, 28) lo resumió con el siguiente aforismo: “*Diligencia y perseverancia son los factores más importantes del progreso*”.
- AUTOCORRECCIÓN: Los alumnos deben aprender a ser capaces de detectar por sí mismos los problemas que se les presentan y adquirir la capacidad de resolverlos eventualmente sin ayuda. El uso de las nuevas tecnologías puede potenciar este proceso (Fuentes, 1999).
- EFICIENCIA: La naturaleza practica la ley del mínimo esfuerzo: mínimo esfuerzo, pero con el máximo rendimiento. Para ello es conveniente un tamaño óptimo de las elaboraciones que permita la síntesis y memorización convenientes.
- EFECTO: La “pedagogía del éxito” provoca una aceleración en el aprendizaje (por eso hay que tener siempre pequeñas metas fácilmente alcanzables). El éxito es el objetivo básico en aprendizajes de tipo reproductivo y memorístico, mientras que en

el aprendizaje significativo o comprensivo sólo actúa como un refuerzo motivador. El sujeto debe comprender las razones estructurales que han hecho posible sus éxitos así como sus fracasos (Pozo, 1989, 173).

- EXPERIENCIA: Provoca que algo actúe de forma inmediata en la vivencia del alumno y permite que éste llegue a identificarse con dicho conocimiento (Pannikar, 1998, 56), favoreciendo su memoria a largo plazo. A diferencia de la *observación*, en la experiencia existe la posibilidad de vinculación personal con lo experimentado. Es un *descubrimiento activo* de la realidad.
- MOTIVACIÓN: Proceso por el que se inicia y mantiene una conducta. La motivación está relacionada con: la dificultad de la tarea, capacidades como la inteligencia, la comparación con iguales... (Gustems y Calderón, 2006). Consideraremos dos tipos de motivación: la *intrínseca* (depende de las características de la propia actividad), y la *extrínseca* (depende de elementos externos a la misma). Entre los elementos de la **motivación intrínseca**, destacaríamos:

- *Las NECESIDADES PSICOLÓGICAS: Son los ingredientes más básicos para el mantenimiento de la motivación. Entre ellas tenemos:*
 - La CURIOSIDAD, relacionada con la novedad y la capacidad de redefinir problemas y situaciones. Suele decrecer con la edad, aunque su influjo es esencial en el mantenimiento de vocaciones a largo plazo.
 - La EFECTIVIDAD o éxito al afrontar una tarea. Aumenta con el entrenamiento y la actividad bien dirigida (por eso es tan importante una educación donde se respete la “distancia óptima” en los aprendizajes).
 - La CAUSACIÓN PERSONAL se refiere a todas aquellas coincidencias personales que dan significado especial a alguna actividad. Dicha significatividad puede relacionarse con la propia familia, el pasado del sujeto, el entorno inmediato (amigos, localidad...), las modas...
- *Las CARACTERÍSTICAS DE LA ACTIVIDAD:* La elección de tareas escolares debe ser muy intencionada y tener en cuenta el momento evolutivo del grupo (o del individuo). Para ello debemos examinar cuidadosamente:

- Sus PROPIEDADES adecuadas a cada persona, sexo y edad: lenguajes presentes en la tarea (verbal, audiovisual, musical, corporal...) tipo y calidad de los materiales utilizados...
- Los DESAFÍOS que entraña la actividad (procurando ajustar dichos retos con las capacidades del grupo para que la actividad “fluya”, evitando el aburrimiento o la angustia).
- Las *AUTOPERCEPCIONES*: Cada cual tiene una imagen propia de sus posibilidades, que debemos ayudar a conocer de modo realista y mejorar en lo posible con pequeños retos adecuados a cada persona. Destacaríamos:
 - La AUTODETERMINACIÓN o VOLUNTAD, que permite el mantenimiento de una motivación o un deseo en el tiempo. Como capacidad, nos permite una mayor elección de respuestas ante la vida; el conocimiento de los verdaderos deseos individuales precederá a un cierto dominio del propio porvenir.
 - La SENSACIÓN DE COMPETENCIA o habilidad ante una tarea, que suele crecer con la edad. Fomentar creencias positivas sobre la capacidad de nuestro alumnado para efectuar las tareas aumentará su sensación de competencia y su motivación.

Entre los elementos de **motivación extrínseca**, señalaríamos:

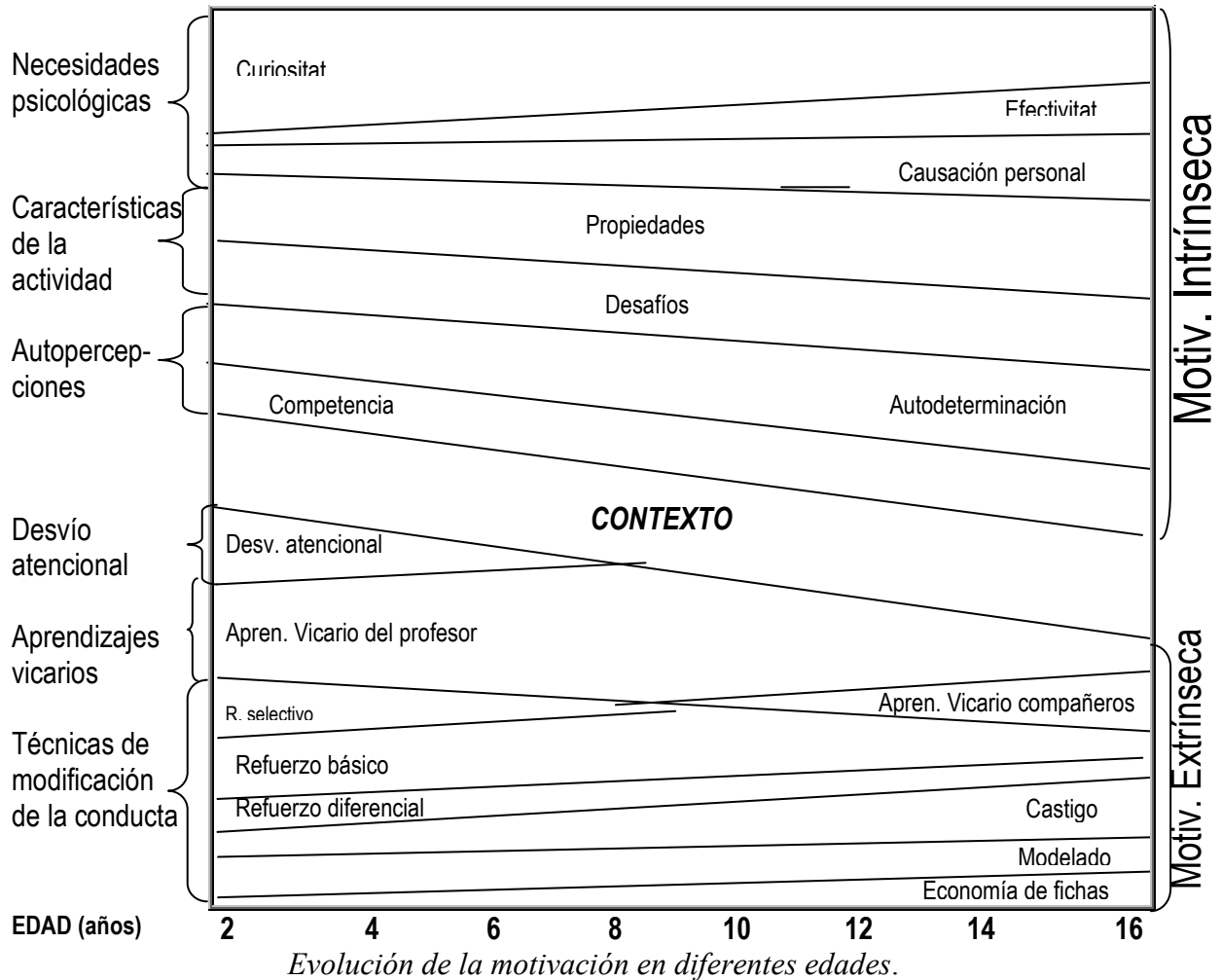
- El *DESVÍO ATENCIONAL*, muy empleado en Educación Infantil. Se trata de fijar la atención en algún elemento externo que distraiga momentáneamente de un problema o situación. En jóvenes y adultos remite al descanso, a la esperanza y los proyectos lejanos.
- Los *APRENDIZAJES VICARIOS*, aquéllos que se realizan por imitación de conductas, valores... de otra persona. Los principales serían:
 - APRENDIZAJE VICARIO del PROFESOR, muy eficaz durante la etapa de Educación Primaria. Permite interiorizar valores de maestros a quienes admirábamos, ya que vivían de conformidad con ellos y de esta forma esperábamos que nos estimasen estas personas significativas.
 - APRENDIZAJE VICARIO del GRUPO, que adquiere gran importancia durante la adolescencia. La elección de un ambiente facilitador y respetuoso con el resto de motivaciones intrínsecas

del adolescente será una de las claves para el éxito personal en esta etapa de la vida.

- Las *TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA*: Persiguen cambios en la conducta provocados por educadores, padres o terapeutas, mediante acciones externas, previsibles e intencionadas. Entre las más eficaces tenemos:
 - El REFUERZO SELECTIVO: Se trata de premiar sólo las conductas perseguidas, ignorando el resto de conductas. Resulta eficaz en los primeros años de la Educación Primaria.
 - El REFUERZO BÁSICO: Es el más extendido, pues proviene de múltiples fuentes: notas, premios, críticas, éxito social... Durante la adolescencia es menos eficaz que en edades anteriores.
 - El REFUERZO DIFERENCIAL: Promueve conductas incompatibles con aquélla que queremos extinguir. Es un refuerzo indirecto muy eficaz si resulta discreto.
 - El CASTIGO: Necesario de alguna forma, debe adaptarse a cada edad y circunstancia (a veces resulta difícil). Para ser útil debe ser proporcionado al acto, y próximo en el tiempo.
 - El MODELADO: Se trata de reforzar los pasos progresivos para obtener una determinada conducta. En la adolescencia resulta más difícil de aplicar por su intencionalidad más o menos evidente.
 - La ECONOMÍA DE FICHAS: Con esta denominación nos referimos a otorgar algún tipo de privilegios si se mantiene una determinada conducta. Incluso algunos programas cognitivo-conductuales llegan a “contabilizar” dichas conductas (de ahí su nombre) y a plasmarlas con fichas de colores.

En la siguiente tabla se muestra la evolución de los elementos de la motivación a lo largo de la edad escolar, entre los 2 y los 16 años. En cada persona dichos elementos pueden presentarse en proporciones distintas, tanto en dimensión como en su evolución en el tiempo, pero por regla general la población suele seguir dichos patrones.

MOTIVACIÓN Y EDAD



Como actividad se propone valorar y poner en común el siguiente esquema de autoevaluación de las capacidades motivacionales propias y de los compañeros de trabajo, para tomar ejemplos y modelos a imitar:

ELEMENTOS MOTIVACIONALES	Autoevaluación (de 0 a 10)	Selección de compañeros	Ideas, mejora, sugerencias
Curiosidad			
Efectividad			
Causación personal			
Propiedades de la actividad			
Desafíos de la actividad			
Autodeterminación			
Competencia			
total INTRÍNSECA			
Aprendizaje vicario del profesor			

Aprendizaje vicario del grupo			
Refuerzo básico			
Refuerzo diferencial			
Castigo			
Modelado			
Economía de fichas			
total EXTRÍNSECA			
SUMA TOTAL			

-Detectar las principales motivaciones propias con las de cada alumno, comparándolas. Destacar que la motivación por el estudio no suele estar presente en la mayoría de alumnos mientras que sí lo está en las motivaciones del profesorado

-Definir cuáles son las motivaciones personales en la profesión, hasta dónde llega nuestra implicación personal por el aprendizaje permanente, la actualización didáctica...

-Observar la **voluntad** como principal mantenedor de la motivación. Detectar y definir los principales defectos de la voluntad: el indeciso, el rígido, el tozudo, el caprichoso, el impulsivo, el apático. Por parejas, cada alumno elige una de las conductas anteriores y la representa (**role-playing**) ante los compañeros, mientras que su pareja debe dialogar con él, aportando argumentos para modificar sus postura y su actitud. El grupo debe valorar sus sugerencias y aportar nuevos puntos de vista y alternativas. Podemos dar a cada pareja el siguiente cuadro:

DEFECTOS DE LA VOLUNTAD	
Indeciso: alumno a quien cuesta tomar decisiones. Espera que alguien le marque el camino... no encuentra nunca el momento para iniciar la tarea o el estudio. Es el típico alumno que piensa: "tendría que ponerme a estudiar..."	Rígido: estudiante que cuando toma una decisión no es capaz de adaptarse a posibles cambios. Si está acostumbrado a hacerlo de una forma, desea seguir haciéndolo siempre igual. Es el típico alumno que piensa: "yo ya sé hacerlo, nadie tiene que decirme cómo... lo haré a mi modo"
Tozudo: alumno que no piensa antes de actuar. Toma las decisiones sin escuchar, ni consultar con nadie. Es el típico alumno que piensa: "no hay que hacer el esfuerzo aunque tu me lo digas..."	Caprichoso: alumno que es capaz de cambiar de opinión continuamente, sin saber ni siquiera por qué lo hace. Es el típico alumno que piensa: "en este momento no tengo ganas..."
Impulsivo: alumno que actúa de forma rápida, sin reflexionar. Pasa rápidamente a la acción, dicho y hecho, su principal defecto es intentar conseguir las metas demasiado pronto. Es el típico alumno que piensa: "esto es un momento..."	Apático: alumno que puede pensar mucho pero que a la hora de la verdad es incapaz de llevar sus ideas a la práctica. Es el típico alumno que piensa: "no tengo ganas de hacerlo..."

- EMOCIÓN: Contemplar la *motivación* implica tener en cuenta los *aspectos emocionales* suscitados en las clases. La forma en que el maestro lleve adelante la clase constituye en sí misma, un modelo, una lección *de facto* en competencia emocional (o en su falta de ella). En el estudio de las artes se observa que el alumnado, además de dominar una serie de habilidades y conceptos, encuentra y muestra sus propios sentimientos y los de los demás, de manera que se hace necesario crear un clima que proteja su intimidad.

El *disfrute* aparecerá en el linde entre el aburrimiento y la inquietud, cuando los desafíos estén en equilibrio con la capacidad de la persona para actuar (Csikszentmihalyi, 1999, 88). La mayoría de las actividades de disfrute no son naturales, pues requieren de un esfuerzo inicial que cuesta realizar; pero una vez que la interacción comienza a ofrecer retroalimentación, empieza a ser intrínsecamente gratificante. A pesar de ello, hasta los 10 años, la disciplina debería estar en función del disfrute obtenido; más tarde es posible mantener actividades que ofrezcan retroalimentaciones escasas o muy postergadas. Los contextos que promueven experiencias óptimas tendrían según Csikszentmihalyi las siguientes características: *Claridad* en las metas y la retroalimentación; *Centramiento*, interés en el propio presente, en los sentimientos y experiencias concretas; *Elección* en libertad; *Compromiso* para implicarse en aquello que le interese (al estilo del “contrato didáctico”, de Przesmycki, 2000); y *Desafío* mediante acciones cada vez más complejas.

El desarrollo del dominio afectivo en el aprendizaje de un instrumento musical pasa según Buckton (1998, 10) por diversos estadios:

- 1º *Recepción*: poco contenido emocional, bajo el control de un maestro.
- 2º *Respuesta*: el estudiante busca la gratificación de la experiencia musical.
- 3º *Valoración*: implica el deseo de continuar desarrollando y profundizando en la materia a través de clases particulares, conciertos, asociaciones, participando en grupos musicales, etc.
- 4º *Organización*: se asume el lenguaje, las ideas y los valores de los profesionales.

- 5º *Caracterización*: el entusiasta que llega a alcanzar un nivel profesional (profesor, flautista, artista, *luthier* de FD) y a construir una visión del mundo a través de la música y del instrumento.

Como actividad de resumen del apartado LEYES DE APRENDIZAJE se propone contestar el siguiente cuadro para después comentarlo. Se trata de reflexionar sobre el profesorado con el que trabajamos en nuestro centro y elegir entre todos ellos los mejores y peores maestros en la aplicación de cada ley del aprendizaje en el aula. De este modo, podremos aprender de ellos, de sus estrategias de relación y de organización de la docencia.

<i>Leyes del aprendizaje</i>	<i>Mejor maestro</i>	<i>Peor maestro</i>	<i>Yo</i>
<i>Proximidad</i>			
<i>Ordenamiento</i>			
<i>Causalidad</i>			
<i>Contigüidad espacial y temporal</i>			
<i>Adecuación</i>			
<i>Espontaneidad</i>			
<i>Actividad</i>			
<i>Frecuencia</i>			
<i>Autocorrección</i>			
<i>Eficiencia</i>			
<i>Eficacia</i>			
<i>Efecto</i>			
<i>Experiencia</i>			
<i>Motivación</i>			
<i>Emoción</i>			

1. 3. CONTEXTO EDUCATIVO

La Metodología debe ser coherente con *el contexto educativo*. El contexto educativo describe y analiza el entorno en el que se sitúa una enseñanza, y contempla aspectos sociales, geográficos, laborales, materiales con que se cuenta, características personales del profesorado y alumnado (edad, número, etc.), espacio físico en que se trabaja, horarios y dedicación temporal de los implicados, etc. La puesta en práctica de los programas debe abarcar las cuatro situaciones o “redes” que Attali refiere en *Ruido: La Economía Política de la Música*: el espacio ritual propio (danzas, fiestas, celebraciones religiosas, etc.), la representación musical escénica (conciertos), las grabaciones y posterior audición, y finalmente la autocomunicación del propio músico en sus composiciones.

Al poner en práctica en cada contexto los programas pueden aparecer problemas singularmente complejos, que exijan soluciones elaboradas personalmente y requieran de una fundamentación científica, ideológica, ética, artística y reflexiva. En este sentido, quisiera destacar la aportación de Edgar Morin (2000, 79) cuando aconseja tener en cuenta el carácter *ecológico* o *interaccionado* de nuestras acciones, el uso de *estrategias* y *programaciones semiestructuradas* frente a los clásicos *programas* pensados para condiciones educativas estables, así como el carácter de *apuesta* de nuestra propuesta educativa. Morin destaca, además, la incertidumbre de nuestra *especulación* (“juego de espejos donde se refleja hacia delante”) basada en la fe y la esperanza, frente a pretendidas certezas.

Con un marcado carácter multicultural, propio de las sociedades complejas, resultan también muy valiosas las aportaciones de la “Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI”, presidida por Jacques Delors (1999, 64) donde se destacan los siguientes retos que se deben superar en el contexto de la educación europea actual:

- La tensión entre global y local
- La tensión entre universal e individual
- La tensión entre la tradición y la modernidad
- La tensión entre consideraciones a largo y a corto plazo
- La tensión para conciliar tres fuerzas: la *competición* (que estimula), la *cooperación* (que da fuerza), y la *solidaridad* (que une)
- La tensión entre lo espiritual y lo material

Dichas tensiones deberán superarse mediante el respeto a una diversidad cada vez más generalizada en nuestra sociedad, atendiendo más a la persona que al individuo, y enfatizando los contenidos actitudinales como eje fundamental de la convivencia y la paz en el futuro. En este sentido, la formación del profesorado es uno de los ejes fundamentales que aseguren el éxito educativo y estaríamos de acuerdo con Imbernón (1994, 53) en vincular la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, poniendo especial énfasis en la atribución de funcionalidad personal y profesional a los aprendizajes, y la investigación que ayude a vincular teoría y práctica, a ampliar información, o a discutir resultados obtenidos con otros ya conocidos.

2. VARIABLES

La metodología es un componente relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje y está condicionada por diversas **variables** que, combinadas entre sí, darán lugar a las denominadas *macroestrategias de organización*. De modo general, podemos decir que las *variables* son decisiones tomadas en cada centro educativo. Entre estas variables destacaríamos: los tipos de actividades, las secuencias de actividades, los agrupamientos del alumnado, la dinámica de grupo, la organización del espacio y del tiempo, la presentación de los contenidos, y, finalmente, el uso de materiales didácticos.

- *Tipos de actividades*. El diseño de las actividades debe contemplar una planificación o seriación que incluya distintos tipos de actividades. Los estudios sobre el aprendizaje de destrezas tales como el aprendizaje de una nueva pieza musical han demostrado, por ejemplo, que la práctica distribuida en sesiones discontinuas es más efectiva que la práctica masiva, en la cual la misma cantidad de tiempo total se centra en una única sesión de aprendizaje (Hargreaves, 1998, 241). A continuación se enumeran distintos *tipos de actividades* que pueden aparecer a lo largo de un programa de curso:
 - Actividades de introducción y motivación, para interesar a los alumnos.
 - Actividades de conocimientos previos, para conocer el nivel de partida.
 - Actividades de relación con la realidad y fomentadoras de la interrogación.
 - Actividades de desarrollo, elaboración y construcción de significados. Se procurará que sean variadas, y que lleven a relacionar unas con otras mediante algún elemento en común. En ellas se encuadran las llamadas *microestrategias de repetición* (como copia, imitación, etc.) y las de *elaboración* (como esquemas, toma de apuntes, diagramas, mapas conceptuales, resúmenes, análisis de errores, recapitulaciones, etc.)
 - Actividades de descontextualización, aplicación, ejercitación y consolidación, para contrastar las ideas nuevas con las previas de los alumnos; por ejemplo, el repaso de piezas fáciles ya sabidas.
 - Actividades de refuerzo, recuperación y ampliación, para alumnos que no hayan adquirido los conocimientos, o para ampliar nuevos conocimientos, o aquéllas que no son imprescindibles en el proceso, o para alumnos con necesidades educativas especiales.

- La *Secuencia de actividades* está determinada por el modelo de instrucción elegido para promover el cambio conceptual, aunque en general podemos establecer los siguientes componentes:
 - Exposición de los objetivos de la unidad
 - Consolidación de las teorías del alumnado
 - Provocación y toma de conciencia de conflictos empíricos
 - Presentación de teorías científicas alternativas
 - Comparación entre las teorías del alumnado y las teorías alternativas
 - Aplicación de las nuevas teorías a problemas ya explicados por las teorías del alumnado y a problemas no explicados

Como ejemplo, el PEI de Feurestein (en Gallifa, 1990, 58) plantea las siguientes fases en una sesión de trabajo:

- Preparación: motivación del tema e investigación de las ideas previas.
- Descubrimiento, información y adquisición de nuevos aprendizajes, mediante el trabajo personal o en grupo.
- Comunicación del trabajo, discusión, balance de dificultades y estrategias empleadas, aplicaciones descontextualizadoras, etc.
- Resumen de la lección.
- La secuencia de actividades.

Como actividades previas a este tema, planteamos relatar previamente el orden de trabajo de las actividades de una clase que llevan a cabo nuestros alumnos de doctorado.

- Los *agrupamientos del alumnado* guardan mucha relación con el *tipo de labor* que se va a emprender. También permiten una mejor *atención a la diversidad* del alumnado (intereses, capacidades, ritmo, etc.). Es conveniente combinar las distintas formas de agrupamiento entre sí, proponiendo objetivos diferentes para cada una de ellas. Debemos tener en cuenta que la formación de “equipos” (grupos en contextos cerrados y concretos) surte un efecto mayor que los “grupos” en contextos abiertos. Los principales tipos de agrupamiento serían:
 - *Trabajo individual*: es muy importante en el estudio personal en clase y en casa, y en las sesiones de tutoría. Favorece la autonomía de los alumnos.

- *Pequeño grupo (2 a 6 alumnos)*: ideal para la ejecución instrumental o la elaboración de trabajos. Permite el intercambio y el apoyo mutuos, y promueve un mayor desarrollo e interés individuales. Respecto a la constitución de los grupos, hay que tener en cuenta su *heterogeneidad* (de intereses, capacidades o ritmos), su *movilidad* (cambios en su estructura), y la proporción entre sexos. La formación de grupos puede ser fortuita o deliberada.
 - *Actividades colectivas con todo el grupo/clase*: permiten la oportunidad de compararse unos con otros, de motivarse queriendo tocar como los más avanzados, y de aumentar su confianza al comprobar que coinciden con el nivel general del grupo (Baget, 1995, 114). Las actividades más adecuadas a los grupos numerosos son: la puesta en común o exposición, el debate, la clase magistral, la visita comentada, el concierto, el *role-playing*, etc.
- Otro aspecto remarcable es la *dinámica de grupo*, claramente relacionada con la anterior y en la que caben distinguir varios elementos:
 - El *ambiente*, que varía según el momento y el curso en que esté ubicada la asignatura. Cabe distinguir entre ambiente *físico* (tipo de actividad, lugar), ambiente *de relación* (grado de conocimiento entre los alumnos y con el profesor), y el *ambiente de trabajo* (hábitos adquiridos por el alumnado). El ambiente de clase debe ser satisfactorio y estar desvinculado de las calificaciones o de los exámenes. La consecución de un equilibrio adecuado entre libertad y disciplina es quizás uno de los mayores retos para los educadores de hoy. En situaciones de creación, el ambiente deberá permitir que los alumnos trabajen a su modo, tolerando algo más de complejidad o desorden en el aula.
 - Las *normas explícitas*, expuestas al principio de curso y acordadas, en la medida de lo posible, con el alumnado. Hay que potenciar y exigir la responsabilidad individual en el mantenimiento de reglas, a la vez que se permita la discusión y la negociación, constantes en la cultura postmoderna, ya de por sí antidogmática, antiautoritaria y antijerárquica. La educación debe garantizar el respeto a las ideas de los demás, responsabilizando a cada uno en la consecución y mantenimiento de la libertad.

- Los *esquemas básicos de participación y comunicación*. Mediante el lenguaje verbal y no verbal, el profesor comparte la información, introduce el debate y promueve la reflexión y el intercambio de experiencias. Se deben fomentar las estrategias y situaciones de participación; la no-consecución de un ambiente participativo, extrovertido y tolerante impedirá que podamos incidir en la dimensión formativa, emocional y afectiva que tenemos encomendada y que justifica por sí misma la presencia de la música en la educación, más allá de su dimensión cognoscitiva e intelectual. También es interesante analizar el llamado *currículum oculto* que se desarrolla en nuestras clases (Parcerisa, 1999, 12). Entre los elementos “ocultos” detectables tenemos: la elección del repertorio, la voluntad de actualización e innovación didáctica, el uso de las NTIC, la elección de diversidad de procedimientos didácticos, los componentes no verbales del discurso, las emociones suscitadas...
- El *rol* desempeñado por algunos miembros del grupo-clase (delegados, encargados, representantes, etc.) y dentro de cada pequeño grupo de trabajo evitará tensiones y favorecerá el desarrollo personal, artístico e interpersonal.
- El *rol* del maestro. El profesorado genera aprendizajes *vicarios* mediante su manera de actuar (lo que hace, cómo lo hace, a qué da importancia...) y mediante su intervención indirecta (libros de texto seleccionados, normas de convivencia propiciadas en sus clases, etc.). Algunos autores distinguen entre *profesor* y *maestro*, y otorgan a este último, además de las labores de saber y enseñar, el amor al conocimiento. Consideramos distintos *roles* del profesorado:
 - o Motivador (en las experiencias)
 - o Informativo (en las clases magistrales)
 - o Facilitador (en los ejercicios prácticos)
 - o Evaluador (en los exámenes)

Cada uno de estos roles implicará el uso de unos materiales didácticos distintos. Esos distintos papeles obedecen a distintos enfoques educativos ya presentes en las etimologías de “educar”, según provengan de *educo/educare* (sentido directivo y autoritarista por su significado de guiar y conducir), o de *exduco/exducere* (sacar o extraer del alumno aquello que se quiere conseguir). En ambos casos es necesario un cierto grado de confianza,

complicidad, bienestar y respeto mutuos. Estos roles exigen del profesor habilidades tales como apertura psicológica, vivacidad, sensibilidad, espontaneidad, seguridad, confianza en la percepción de la realidad, orientación intuitiva y experimental, capacidad para resistir las presiones sociales, y tolerancia a la complejidad y a la incertidumbre. La adquisición de estas habilidades no es tarea fácil, por lo que, en ocasiones, la escuela ha permitido un cierto inmovilismo de los profesores antes que potenciar los fines de la educación. L. Tolstoi lo expresaba de este modo:

“Es necesario elegir entre una escuela en la que les sea fácil a los maestros enseñar o una escuela en la que les sea fácil a los niños aprender”.

El alumnado siente la necesidad de identificarse con una manera de trabajar y de tocar antes de recibir otras influencias externas, por lo que es importante continuar con el mismo profesor durante una gran parte del curso. Después, la experiencia de cambiar de profesor será enriquecedora (Lavignac, 1950, 70), especialmente si se trata de una persona cuyo carácter complementa el propio: el extrovertido aportará a los introvertidos una liberalización de la expresión; el metódico proporcionará un saludable equilibrio a los inquietos, etc. (Le Corre, 1999,154). Son especialmente importantes las características personales, interpretativas y pedagógicas del primer profesor de instrumento con que se empieza a estudiar; según las investigaciones llevadas a cabo por Sloboda y Davidson, los niños que alcanzaron un alto nivel de ejecución instrumental califican a su primer profesor como buen intérprete, amable y divertido, mientras que los que abandonaron los estudios veían a esa persona como antipática y mal intérprete.

<i>Ejercicio de reflexión: ¿Cuál es mi rol como profesor en cada uno de los niveles y grupos con que trabajo? ¿En cuál me siento mejor? ¿En cuál siento que avanzo?</i>

- También debemos tener en cuenta las variaciones en cuanto a la *organización del espacio y del tiempo*. La didáctica de la expresión musical exige un tratamiento flexible en ambos aspectos. Debemos intentar acomodar cada sesión a un marco espacio-temporal adecuado a las necesidades del grupo y de los contenidos, y contemplar, además del espacio asignado de forma habitual para el ejercicio de la

materia, otros espacios susceptibles de ser utilizados en caso de desdobles o subgrupos. Asimismo, será conveniente fijar las franjas horarias de los alumnos que queden libres para poder emplearlas en caso de necesitar una ampliación temporal de una actividad, o para actividades más largas (como salidas, visitas, conciertos, etc.). El tiempo dedicado a tutorías supone un complemento de la enseñanza que no debe menospreciarse, pues permite una mayor flexibilidad en cuanto a agrupaciones de alumnos y dedicación horaria. El marco actual de trabajo supone la “presencialidad” de los alumnos en las clases, aunque algunos contenidos curriculares podrían ser susceptibles de ser tratados de forma “no-presencial”, combinados adecuadamente formando un sistema “semi-presencial”, a fin de optimizar el tiempo dedicado a cada uno de los aspectos que integran la materia. La presencialidad asegurará y será condición para una eficaz transmisión de valores, el aprendizaje vicario, y el aprendizaje de los contenidos procedimentales y actitudinales propios de la profesión (Gustems y Calderón, 2002). De forma general, estos autores afirman que la enseñanza presencial aporta: diálogo, palabra, adaptación al alumno (selección de los contenidos), empatía, tradición de valores, supervisión del trac escénico, imitación de conductas...

- Respecto a la *presentación de los contenidos*, éstos deberán tratarse de la forma más globalizada e interdisciplinar posible. Así, por ejemplo, se deberán vincular los contenidos específicos del área con otros de pedagogía, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguas, etc. para lograr una perspectiva amplia y abierta que permita llegar a una construcción del conocimiento más completa. Según Gardner (1998, 154):

*“En la mayoría de las áreas artísticas, no resultaría provechoso planificar un **currículum secuencial**, ya que desafía la manera holista en que los individuos suelen dominar un arte o una disciplina. El arte implica una exposición constante, en los diversos niveles evolutivos, a ciertos conceptos fundamentales, como estilo, composición o género; y a ciertos problemas recurrentes, como interpretar una pieza con sentimiento o crear una imagen artística poderosa. Los currículos deben basarse en este aspecto **en espiral** del aprendizaje artístico. Un currículum sólo puede ser secuencial en el sentido de que repasa conceptos y problemas de manera progresivamente sofisticada”.*

D. H. Hargreaves aporta la distinción entre teorías del aprendizaje de *incremento* (ideas compartidas por la mayoría de los profesores y métodos, aunque dejan sin explicar aspectos vitales de la experiencia estética), y las teorías del aprendizaje

traumáticas (que vinculan una respuesta emocional perturbadora a ciertas obras de arte y provocan un cierto desequilibrio momentáneo en el estado mental normal, además de producir un fuerte impacto en el aprendizaje y en la memoria a largo plazo). Ambas teorías pueden y deben complementarse en el enfoque de una asignatura con contenidos artísticos.

- La última de las variables aquí consideradas es el *uso de materiales didácticos*, que constituye un puente entre lo que el alumno sabe y lo que ha de aprender. A pesar de que su uso es combinado, ofrecemos aquí una posible clasificación:
 - Material gráfico: libros de texto, mapas, atlas, diccionarios, partituras, enciclopedias, fichas, cuadernos de trabajo, *dossieres*, murales, material de laboratorio, mapas conceptuales (representan relaciones significativas entre conceptos), lecturas complementarias, bibliotecas temáticas, fichas auto correctivas, juegos didácticos, etc.
 - Material sonoro: instrumentos musicales, atriles (de pie y de mesa), CD, cintas de casete, discos, material de laboratorio, etc.
 - Material audiovisual: diapositivas, transparencias, vídeo (Bautista-Vizcaino, 2003), *karaoke*, TV, playbacks (en distintos tempos), etc.
 - Material electrónico: *software*, programas tutoriales, controladores MIDI, CD-ROM, *Powerpoint*, Internet, etc.

Como actividad se propone elaborar un listado de materiales didácticos que cada alumno puede y suele utilizar en sus clases. Posteriormente se comenta en el aula con el resto de compañeros para subrayar los tipos de materiales preferidos y más habituales y detectar los posibles materiales poco conocidos o poco empleados y los recursos didácticos que representan.

Respecto al aspecto lúdico de muchas actividades y materiales musicales (baste recordar el doble significado de *play* o de *jouer*), hay que tener en cuenta que en el **juego** convergen múltiples componentes: habilidades, roles, motivaciones, premios, competencia, redefinición de objetivos y logros, disfrute, fascinación, implicación, superación de miedos, creatividad, sentimientos y acciones, tanto individuales como colectivas. El juego produce flujo. Señala una diferencia respecto al resto del tiempo, con resultados inciertos, improductivo, reglamentado, sin las leyes de la vida cotidiana, y ficticio. Constituye una

conducta paradójica que explora lo familiar y sirve para comprender el mundo y aprender a dominar la realidad. Distinguimos 2 tipos de juego, el *libre (play)* sencillo, individual y que trata de restaurar el orden interno, y el *estructurado (game)* de tipo colectivo (de “gaman”, compañerismo) que trabaja en la aceptación del orden externo.

Entre los juegos musicales más habituales, podríamos distinguir 3 tipos:

- Los que desarrollan habilidades personales: juegos de audición, de concentración, pruebas musicales...
- Los que desarrollan habilidades sociales: juegos para presentarse o conocerse, de interacción, de confianza...
- Los que desarrollan la creatividad: expresión, improvisación, adivinanzas, de mesa...

Como actividad de clase se propone traer a la misma un “juego musical” para observar sus mecanismos, reglas, materiales... En primer lugar cada alumno define a su modo qué es un juego (si es un recurso, un tipo de motivación o una actitud). Se parte de una serie de ideas de tipo etimológico-conceptual para discutir sus principales características: energía sobrante (Spencer), relajación (Lazarus), necesidad de una maduración psico-fisiológica (Cross), juegos de los antepasados (Hall), expresión de pulsiones y deseos insatisfechos (Freud), actividad social para aprender roles que deberán efectuar de adultos y capacidad simbólica (Vigotsky), orientación o actitud en sí mismas, espontánea, sin organización (Piaget), 4 etapas en el juego según Piaget: motor, marcadas por el adulto, cooperación (5-9 años, establecer reglas, reglas sagradas) y codificación (acuerdo social)

Repartir un sidoku musical y un crucigrama para observar hasta qué punto son o no son un juego musical.

Comentar el siguiente cuadro y completarlo con actividades musicales aplicadas:

<i>EDAD</i>	<i>TIPO DE JUEGO</i>	<i>EVOLUCIÓN</i>	<i>JUEGOS MUSICALES</i>
<i>3 años</i>	<i>Juegos de meter y sacar cosas en cajas...</i>	<i>Poder conservar y guardar</i>	
	<i>Juegos de chocar</i>	<i>Probar la resistencia del juguete</i>	
	<i>Libros, imágenes, cuentos, dibujos del cuerpo</i>	<i>Petición de relatos repetitivos, asegurando su fantasía, diferenciación física</i>	
<i>5 años</i>	<i>Juegos de fuerza con pistolas, espadas (niños)</i>	<i>Rivalidad, competición, búsqueda de un modelo a identificar</i>	
	<i>Juegos tranquilos a las mamás, con bebés, ropas..., (niñas)</i>	<i>Búsqueda de un modelo a identificar</i>	
	<i>Letras y números como un juego</i>	<i>Contacto con la escuela, permiten la curiosidad por conocer y aprender</i>	

6 años	Juegos de azar, con dados, tableros, cartas...	Rivalidad, ganar y perder, adaptarse y conquistar el mundo...	
	Juegos con dinero, compraventa	Manejo del dinero y su realidad social	
	Juegos de médicos, maestros...	Elaboración, identificaciones...	
	Desarrollo del dibujo		
7-8 años	Juegos de reglas, escondite, policías, cogerse corriendo, a oscuras, deportes...	Control del yo en ansiedades, elaboración del super-yo, relación con otros niños	
	Colecciones de cromos, ordenador	Socialización	
9-10 años	Pandillas y niños solos	Consolidación de la identidad, duelos graduales de la niñez (juguetes)	
	Habilidad motora: peonza, comba, saltos, con canciones, deportes...	Afrontar ansiedades, identidad corporal, autocontrol y habilidades sociales	

A modo de actividad final o resumen de las variables proponemos discutir en grupo el siguiente cuadro que previamente cada alumno habrá completado según el centro o institución donde trabaje. En él se recoge la famosa “regla de tres” pitagórica que hace referencia a sentir, pensar y actuar.

	ASPECTOS POSTIVOS (señala 3)	ASPECTOS NEGATIVOS (señala 3)	ALTERNATIVAS DE CAMBIO (señala 3)
SENTIR			
PENSAR			
ACTUAR			

3. TÉCNICAS

De modo general, podemos decir que las *técnicas* son un ámbito de decisión que corresponde al profesorado. A partir de las variables anteriores se articularán las

estrategias metodológicas aplicadas en dichos estudios, que se concretarán en algunas de las **técnicas** citadas a continuación:

- La *clase magistral*, fundamentada en el estudio de temas mediante exposiciones orales por parte del profesor, que se completan con lecturas. Con este método (nacido con la “Ratio studiorum” de los Jesuitas, en el s. XVII) el alumnado adopta una actitud pasiva, y apenas procurará la comprensión y memorización de los conocimientos. El profesor se cuidará de que existan introducciones adecuadas y claras para centrar el tema, distribuirá oportunamente el tiempo para evitar la fatiga, con una cantidad apropiada de contenidos, ordenados y expresados con un lenguaje ameno y ajustado al nivel del alumnado, y mediante el uso de materiales audiovisuales y nuevas tecnologías. Cicerón decía que un buen discurso debe ser agradable, instructivo y debe conmover al oyente (*delectare, docere et movere*). Para ello, la **retórica** clásica proponía cinco fases preparatorias:
 - *Inventio*: búsqueda de las ideas y argumentos que sustentarán el discurso
 - *Dispositio*: ordenamiento y distribución de las ideas donde resulten más eficaces. Para ello se distinguen seis momentos: *exordio* (introducción que capta al oyente, le seduce y le anuncia el contenido del discurso y sus partes), *narratio* (información preliminar objetiva, clara y breve sobre el estado de la cuestión), *propositio* (tesis fundamental que se sostiene en el discurso), *confutatio* (defensa argumentada de nuestra postura incluyendo ideas contrarias rechazadas mediante argumentos fuertes, débiles-humorísticos y finalmente los más poderosos), *confirmatio* (reexposición del punto de vista con mayor carga afectiva), y *peroratio* (recapitulación que resume y enfatiza lo esencial de lo ya expuesto)
 - *Elocutio*: verbalización de las ideas mediante un lenguaje apropiado que sorprenda de vez en cuando al oyente
 - *Memoria*: uso de recursos mnemotécnicos por parte del orador
 - *Pronuntiatio*: escenificación del discurso: gesticulación, fonética, materiales audiovisuales, etc. (López Cano, 2000, 21)

Después de los comentarios y explicaciones magistrales del profesor –que representa la autoridad en la materia- puede pasarse a un debate, a modo de la *lectio* medieval. La argumentación utilizada en la explicación combina la definición, la comparación, la analogía, la metáfora, la descripción, la narración, la interpretación y la presentación de datos y cifras. Respecto a la explicación oral, elemento

fundamental de la clase magistral, coincidimos con Ogborn, et al. (1998, 26) en distinguir tres elementos principales:

1º Las explicaciones pueden contarse como historias o relatos con actores que interpretan acontecimientos científicos con sus lógicas e inevitables consecuencias.

2º El proceso de creación de significados mediante la explicación consta de cuatro herramientas principales:

- La *creación de diferencias*: existe una diferencia de conocimientos o de información (tensión semiótica) entre lo que el estudiante sabe y lo que “debe saber”. Así pues, el profesor deberá motivar al alumno (porque no siempre quiere saber lo que necesita conocer) a aprender a expresar el mundo de un modo científico.
- La *elaboración de entidades*: a menudo una explicación científica necesita recurrir a conceptos que no son conocimientos corrientes: leyes, fenómenos, instrumentos, magnitudes, relaciones, estructuras, procesos, etc. entidades que deberán pasar de ser objeto de estudio, en un primer momento, a ser más tarde objetos con los que estudiar y construir nuevas explicaciones futuras.
- La *transformación del conocimiento*: los conocimientos científicos sufren una gran transformación en el contexto escolar, convirtiéndose en narraciones que permitan comprender las relaciones conceptuales que aprender y memorizar fácilmente. La utilización de la comparación y de la metáfora son fundamentales para la transformación del conocimiento en el aula. Todos los significados proceden a la vez de otros significados, que se basan, al final, en la acción significativa en el mundo.
- Dotar de *sentido a la materia*: las teorías científicas nos hablan de un mundo situado más allá de las apariencias, y las prácticas científicas tratan de acercarnos ese mundo escondido para conseguir que el alumnado vea las cosas como la teoría dice que son. Las prácticas dotan de sentido a la materia y constituyen un foco de tensión entre lo que se supone que es un caso y el caso en sí.

3º La variación en los **tipos de explicación** y su **puesta en escena** dependen de:

- El contexto de las explicaciones colaterales, que encajan unas con otras hasta formar modelos mayores que son también explicaciones.

- La propuesta de ejemplos concienzudamente preparados que pretenden conectar con esos alumnos concretos en ese contexto.
- La interacción con los alumnos: las preguntas que hacen, sus intereses, etc. En otro caso va a ser necesario encontrar la manera de mantener la atención durante una exposición particularmente larga o complicada.
- El tema, que varía en forma y dificultad, y nos obliga a seleccionar lo que hay que explicar, lo que hay que asumir y lo que hay que evitar.
- Los distintos estilos del profesorado, como: el narrador de cuentos, el “pensémoslo juntos,” el “dilo a mi manera,” o el “míralo a mi manera”.

El gran peligro de la clase magistral es el de confundir la información con el conocimiento, y en el caso de la educación musical, deberá circunscribirse sólo a determinados aspectos de algunas materias. En general, estaríamos de acuerdo en que existen 3 niveles en la formación del conocimiento: la *información*, primer paso que puede adquirirse mediante cualquier tipo de medios (sería el saber informal de tipo “¿qué hay?”), el *conocimiento* que interrelaciona informaciones de modo congruente y cohesionado en forma científica (sería un estudio universitario de grado como formación de expertos, permite contestar a “¿Qué puedo hacer?”), y la *sabiduría* que además plantea la necesidad y adecuación de los conocimientos (validez, ética...) y un cambio de mirada sobre los temas. Este último nivel vendría a coincidir con los estudios de doctorado asimilando el “docto” al sabio y permite contestar a “¿Qué debo hacer?”.

La clase magistral suele utilizar la deducción más que la inducción como método científico. Según investigaciones recientes de PNL, en el discurso verbal, al contenido textual le corresponde solamente el 7% del mensaje, a la voz el 38%, mientras que el 55% restante corresponde al lenguaje no-verbal (piel, postura, movimientos, distancia...)

- La *producción y presentación de trabajos de los alumnos*. Los trabajos se proponen con el fin de aplicar en ellos contenidos estudiados o mediante la ejecución de piezas instrumentales. Serán indispensables para que el alumnado adquiera seguridad y proponga modelos alternativos a los ofrecidos por el profesor. Especialmente en edades tempranas (menos de 10 años) las actividades de

producción deberían ser centrales en cualquier forma artística (*Arts Propel*, 1992, 6). Los niños aprenden mejor cuando se implican activamente en la materia, pues quieren tener la oportunidad de trabajar directamente con los materiales y con los diferentes medios. Las actividades perceptivas, históricas, críticas o de tipo “periartístico” deberían aparecer posteriormente, y si es posible, a partir de las propias producciones del niño.

- La *enseñanza tutorizada* se basa en la transmisión de conocimientos mediante textos, programas tutoriales u otro material preparado adecuadamente, que permita el autocontrol en las respuestas. El aprendizaje es individual y puede efectuarse dentro o fuera del propio centro, mediante supervisión del profesor. Es útil como actividad de ampliación o refuerzo, así como en contextos no-presenciales, y especialmente, si se aplica en materias de carácter escrito.

- El *método de proyectos* generará actividades a partir de intereses significativos para los alumnos, organizados en torno a un supuesto más o menos definido, mediante la acción, la discusión y la reflexión. Es una técnica muy motivadora y puede ejercer gran impacto a largo plazo en el conocimiento, interés y comprensión de la materia. Debe ubicarse en un contexto específico, una situación real que se presente en el entorno de los alumnos –como un concierto, o una fiesta-, y debe contemplar las siguientes fases: intención, preparación, ejecución y evaluación (Alsina, 1997, 96). Dicho método es de carácter globalizador, vincula la teoría con la práctica, enfatiza el carácter procedimental y permite distintos niveles de participación e integración. Su objetivo es la búsqueda y profundización de las relaciones que se pueden establecer en torno a un tema, el desarrollo de la capacidad de plantearse problemas, y el uso de fuentes de información contrapuestas y complementarias. Exige una dedicación temporal importante, y puede incluir en sí mismo distintas técnicas de trabajo. Algunos ejemplos de este método los muestra J. R. Muñoz (2002).

- El *trabajo en grupo*. Con esta técnica, el alumno aprende a organizar su trabajo de forma cooperativa y responsable. Las dinámicas internas de sus miembros generan roles distintos en cada componente, y refuerzan sus conductas en un ambiente creativo y no-directivo. Según Vigotsky (1979), el trabajo cooperativo permite resolver problemas de nivel superior al que podrían resolver los propios individuos

por separado; además, los alumnos adquieren valores de grupo, permanecen más activos y dan respuestas más interesantes. No todos los alumnos participan de igual modo en las discusiones de clase: algunos lo hacen mucho mejor en pequeños grupos; de este modo ofrecen más respuestas y mucho más creativas. Así, pues, técnicas como el *Phillips 6/6* (grupos de 6 personas que debaten un tema durante 6 minutos, un minuto por cada componente, mientras uno hace de secretario) proporcionan el mayor número de opiniones sobre un problema determinado, potencian la valoración y el respeto por las opiniones de los demás, y facilitan la síntesis de conclusiones integradoras.

- El método *Socrático y la Dialogía*. Se centra en el diálogo mediante las preguntas que hace el profesor y que ayudan al alumno a organizar sus experiencias y deducir las mejores respuestas. Parte del modelo de Sócrates, aunque Platón y Aristóteles dieron distintos enfoques teóricos a dicha situación. Mientras que Platón parte de la idea que el conocimiento hay que redescubrirlo puesto que ya está inserido en la mente humana, Aristóteles plantea un crecimiento personal más en la línea de ola construcción, no del auto-descubrimiento. Dichos posicionamientos supondrán un distinto enfoque a la hora de realizar las preguntas. Aunque autores como Heidegger critiquen el alcance y la limitación que toda pregunta provoca en el tipo de respuesta, lo cierto es que esta técnica resulta apropiada para el trabajo individual en tutorías o en pequeños grupos, más que con el grupo-clase. Requiere una actitud de “pregunta” por parte del profesorado y considerar la provisionalidad de las teorías mediante un tratamiento no-dogmático de las mismas (Imbernón, 1994, 53). Además, este método provoca una gran interacción entre el profesorado y el alumnado, ya que la actuación de uno se acomoda constantemente a la del otro.

Como ejercicios plantearíamos el comentario a las siguientes frases relacionándolas con el método socrático:

- *La verdad es la búsqueda de la verdad*
- *La excepción confirma la regla*
- *¿Por qué o para qué quiero ser doctor? ¿Cuál podría ser mi tema de tesis?*
- *La verdad se revela mediante una larga interrogación*

El paso a grado de doctor se asimila a “pulir la piedra” a partir de una iniciación, y requiere de la figura del padrino, director o tutor, así como de una serie de pruebas

ante tribunales de admisión y preguntas. En este proceso de crecimiento y perfeccionamiento se aprenderá a formular bien las preguntas, a ser más preciso en el lenguaje, a pensar de forma más adecuada, conocer más y mejor los autores que han trabajado en un proceso similar al nuestro, a reorganizar nuestra vida dedicando un tiempo y un espacio adecuados al tema de tesis...

Las preguntas deben combinar distintos tipos: las que requieren síntesis, las que requieren análisis, las de pensamiento convergente, las de redefinición, y las de pensamiento divergente. La formulación de preguntas incitantes plantean al alumno un cierto “desequilibrio cognitivo”, obligándole a:

- contrastar la pregunta con la información que ya posee, obligándole a recordar, revisar y evaluar de nuevo cosas aprendidas anteriormente;
 - darse cuenta de las lagunas o deficiencias de su información, estimulándole a buscar datos complementarios;
 - contemplar hechos o procesos desde una nueva perspectiva que le ayude a comprenderlos mejor; y
 - buscar implicaciones en las ideas subyacentes a las preguntas.
-
- El *análisis de modelos* ofrecidos por el profesor, en la interpretación instrumental y su didáctica. Como tendemos a reproducir la forma de enseñar en que hemos aprendido, procuraremos trabajar en las clases con diferentes metodologías de forma que los alumnos puedan experimentar distintas técnicas, y el profesor pueda detectar sus pros y sus contras. Se pedirá al alumnado que participe en las actividades, para lo que aplicará un análisis didáctico y musical profundo respecto a aquello que se está efectuando y se valorarán sus resultados. Al igual que en el método del caso, se procederá a diseñar y elaborar protocolos de observación. El método comparativo podría inscribirse en este tipo de técnica de trabajo. Para ello deberíamos buscar unidades de comparación que permitan la valoración de las ventajas de cada modelo, para encontrar bases explicativas que permitan conocer mejor un fenómeno. Las fases de trabajo serían: la descripción, la homogeneización de los datos, la yuxtaposición y la interpretación de los resultados.
 - El método del *descubrimiento* o el *experimento*. Se basa en el descubrimiento que hace el alumnado de unos conocimientos determinados (normalmente de tipo práctico) guiados por la acción del profesorado, de forma inductiva. Para ello, las

situaciones complejas deben descomponerse en simples. Es muy estimulante y puede realizarse individual o colectivamente. En los experimentos se manipula al menos una variable para observar qué cambios ha sufrido el sistema estudiado que puedan ser atribuidos a dicha manipulación.

- El método del *caso*, aplicado a la búsqueda y estudio de soluciones para problemas humanos. Se basa en el estudio de objetos, personas o procesos... y su discusión en grupo, asegura el desarrollo de la capacidad analítica e interpretativa de la información de que se dispone. El caso a estudiar puede ser *específico* o *genérico*, *histórico* o *contemporáneo*, *exploratorio* o *analítico*, y *único* o *múltiple*. Se realiza mediante el ejemplo en vivo o en acción, la lectura (en texto o en vídeo), el diálogo y la discusión en grupo. Sus características son: particularista, descriptivo (rico e intenso, con análisis completo y detallado de las situaciones y cambios que se producen en su seno), heurístico (puede dar lugar a nuevas relaciones y conceptos) e inductivo (Giménez, 2004, 34). Debemos diseñar y aplicar protocolos de observación. A pesar de no tener validez estadística, tiene validez *teórica* y permite acceder a un conocimiento detallado y profundo de la percepción que un grupo de sujetos tiene de un determinado fenómeno.

Como actividad se propone ver un video TV sobre 4 distintos profesores de ESO (IES de Madrid), dividiendo el grupo en 4 subgrupos y encargando a cada uno la observación sistemática de los principales conflictos, opiniones y características de cada uno de los personajes: el maestro joven, la maestra inexperta, el director y el profesor experto.

- El trabajo por *rincones*. Cada alumno elige alguna de las actividades propuestas por el profesor y dispuestas en espacios diferenciados. Esta opción posibilita la plasticidad temporal, de forma que el alumnado dedica el tiempo que necesita para realizarlas y, mediante tablas individuales de valoración de la tarea, estimula la autoevaluación (Alsina, 1997, 94).
- El *itinerario de actividades*. Se plantea al alumnado varias opciones de actividades que deberá realizar en un tiempo determinado y se pacta un itinerario; es decir, qué opciones elige y en qué orden. Exige una acción tutorial profunda y estimula la responsabilidad respecto a su propio aprendizaje (Alsina, 1997, 94).

- La *solución creativa de problemas*, diseñada por A. F. Osborn y Parnes, plantea 5 pasos para buscar nuevas soluciones a problemas conocidos:
 1. Percibir los problemas y los desafíos que entrañan.
 2. Reconocer el problema real y descomponerlo en subproblemas.
 3. Buscar nuevas soluciones mediante el *brainstorming* o “lluvia de ideas”, que origina una gran cantidad de alternativas combinables entre sí, en un ambiente tolerante y libre, y permite ideas excéntricas, originales e incluso, improbables.
 4. Evaluar las propuestas teniendo en cuenta el coste, el tiempo exigido, la utilidad, la practicidad, la aceptación social, etc. Si los resultados no son suficientemente adecuados deberemos volver de nuevo al paso 3.
 5. Poner en práctica las soluciones.

Las experiencias previas favorecen la solución de problemas estructuralmente similares o que contengan rasgos estructurales comunes, mientras que pueden entorpecer esa solución cuando las tareas exigen soluciones nuevas o productivas. La diferencia entre equilibrio estático y equilibrio dinámico (pro ej. la bicicleta) muestra la actitud creativa del maestro ante un grupo.

- El *role-playing*, o simulación de situaciones reales (por ejemplo, el ensayo general de un concierto), permite el análisis y mejora de actuaciones personales y grupales en casos concretos.

Como actividades, se propone detectar y definir los principales defectos de la voluntad: el indeciso, el rígido, el tozudo, el caprichoso, el impulsivo, el apático. Por parejas, cada alumno elige una de las conductas anteriores y la representa (role-playing) ante los compañeros, mientras que su pareja debe dialogar con él, aportando argumentos para modificar sus postura y su actitud. El grupo debe valorar sus sugerencias y aportar nuevos puntos de vista y alternativas. Podemos dar a cada pareja el siguiente cuadro:

DEFECTOS DE LA VOLUNTAD	
<p>Indeciso: <i>alumno a quien cuesta tomar decisiones. Espera que alguien le marque el camino... no encuentra nunca el momento para iniciar la tarea o el estudio. Es el típico alumno que piensa: “tendría que ponerme a estudiar...”</i></p>	<p>Rígido: <i>estudiante que cuando toma una decisión no es capaz de adaptarse a posibles cambios. Si está acostumbrado a hacerlo de una forma, desea seguir haciéndolo siempre igual. Es el típico alumno que piensa: “yo ya sé hacerlo, nadie tiene que decirme cómo... lo haré a mi modo”</i></p>

Tozudo: alumno que no piensa antes de actuar. Toma las decisiones sin escuchar, ni consultar con nadie. Es el típico alumno que piensa: “no hay que hacer el esfuerzo aunque tu me lo digas...”	Caprichoso: alumno que es capaz de cambiar de opinión continuamente, sin saber ni siquiera por qué lo hace. Es el típico alumno que piensa: “en este momento no tengo ganas...”
Impulsivo: alumno que actúa de forma rápida, sin reflexionar. Pasa rápidamente a la acción, dicho y hecho, su principal defecto es intentar conseguir las metas demasiado pronto. Es el típico alumno que piensa: “esto es un momento...”	Apático: alumno que puede pensar mucho pero que a la hora de la verdad es incapaz de llevar sus ideas a la práctica. Es el típico alumno que piensa: “no tengo ganas de hacerlo...”

Las propuestas de actividades suelen estar basadas en una equilibrada combinación de todas estas técnicas, aprovechando sus virtudes para cada situación concreta. Así, pues, para los contenidos de carácter más conceptual se podrá combinar la clase magistral con la interrogación socrática; para el aprendizaje de contenidos procedimentales de ejecución musical, proponemos trabajar individualmente en un itinerario de actividades o por rincones. También podemos hacerlo combinando el trabajo individual con el de grupo. Para las actividades de expresión y creación musical puede ser útil la solución creativa de problemas y el aprendizaje por descubrimiento. Para los contenidos de carácter didáctico y de análisis de materiales curriculares será muy útil el análisis de modelos, el método del caso, y la producción y presentación del trabajo por grupos. Para situaciones muy específicas, como la celebración y participación en fiestas musicales, pueden ser interesantes el método de proyectos y el *role-playing* para preparación de actuaciones musicales con público.

BIBLIOGRAFÍA

- ALSINA, Pep. (1997). *El área de educación musical*. Barcelona: Graó.
- ANTÚNEZ, Serafi; et al. (1991). *Del projecte educatiu a la programació d'aula*. Barcelona: Graó.
- Arts Propel*. (1992). Harvard: Harvard Project Zero.
- BAGET, Anna. (1995). “Reflexiones sobre las clases colectivas”. En: *Quodlibet*, nº 2, p. 114-115.
- BAUTISTA-VIZCAÍNO, Fernando. (2003). “Creación e investigación en el campo de la tecnología educativa: el MAEI (Método Audiovisual para la Enseñanza Instrumental)”. En: *Eufonía*, nº 28, p. 80-88.
- BONO, Edward de. (1971). *El mecanismo de la mente*. Caracas: Monte Ávila.

- BORGUÑO, Manuel. (1946). *Educación Musical escolar y popular*. Sta. Cruz de Tenerife: Instituto Musical de Pedagogía Escolar y Popular.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: UTHEA.
- BUCKTON, Roger. (1998). "Buckets of Recorders and the Affective Domain". En: *American Recorder*, vol. XXXIX nº 3, p. 8-13.
- COLL, César. (1990). "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En: COLL, César; PALACIOS, J.; MARCHESI, Álvaro. (comps.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, p. 435-453.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. (1999). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- DELORS, Jacques. (1999). "Educació, la utopia necessària". En: *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències*, nº 109, p. 62-75.
- DESPINS, Jean-Paul. (1994). *La Música y el Cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- FROMM, Erich. (1978). *L'art d'estimar*. Barcelona: Edicions 62.
- FUERTES, Cristina [En línea] *Proyecto RTEE*. Barcelona: PIE, 2 diciembre 1999. <<http://www.xtec.es/rtee/esp/tutorial/meto.htm>> [Consulta: 20 de julio de 2000].
- GALLIFA, Josep. (1990). *Models cognitius de l'aprenentatge*. Moià: Raima.
- GARDNER, Howard. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- GIMÉNEZ, Toni. (2004). *Cançó, Música i Pedagogia*. Tesis doctoral. Barcelona: Edición propia.
- GUSTEMS, Josep. (2004). *La Flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos*. Barcelona: Universitat de Barcelona [Tesis doctoral]. <<http://www.tdx.cesca.es/TDX-0716104-104533>> ISBN: 84-688-7706-9.
- GUSTEMS, Josep; CALDERÓN, Caterina. (2002). "Enseñanza presencial y virtual en la educación musical". En: *Eufonía*, nº 25, p. 109-115
- GUSTEMS, Josep; CALDERÓN, Caterina. (2006). "Motivación y adolescencia". En: *Aula de Innovación educativa*, nº 153-154, p. 52-56.
- HARGREAVES, David J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, Antonio. (1997). "Las visiones del constructivismo: de la formación del profesorado a las demandas de la tarea docente". En: RODRIGO, María José; ARNAY, José. (comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós, p. 337-349.
- IMBERNÓN, Francesc. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LAVIGNAC, Albert. (1950). *La Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- LE CORRE, Pascal. (1999). "La elección del profesor". En: *Música y Educación*, nº 38, p. 153-154.
- LÓPEZ CANO, Rubén. (2000). *Música y retórica en el barroco*. México: UNAM.

- MARTÍ, Eduardo. (1995). “Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto”. En: *Infancia y aprendizaje*, nº 72, p. 9-32.
- MAURI, Teresa. (1996). “La formación de los profesionales asesores: actualización y autoformación”. En: MONEREO, Carlos. (comp.). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, p. 479-499.
- MORIN, Edgar. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- MUÑOZ, Juan Rafael. (2002). “La vuelta al mundo musical”. En: *Eufonía*, nº 26, p. 53-61.
- OGBORN, Jon; et al. (1996). *Formas de explicar*. Madrid: Santillana.
- OLDFATHER, P.; BONDS, S.; BRAY, T. (1994). “Stalking the ‘Fuzzy Sunshinem Seeds’: Constructivist Processes for Teaching about Constructivism in Teacher Education”. En: *Teacher Education Quarterly*, vol. 21, nº 3, p. 5-15.
- PALACIOS DE SANS, Mariantonia. “La Didáctica aplicada a la enseñanza del instrumento” [En línea]. *Léeme, Lista electrónica*. nº 2 (1998). [Consulta 3 de mayo de 2000].
- PANIKKAR, Raimon. (1998). *Invitació a la saviesa*. Barcelona: Proa.
- PARCERISA, Artur. (1999). “¿Qué es el currículum oculto?”. En: *Eufonía*, nº 17, p. 6-13.
- PÉREZ, Marisa. (1996). “El principiante adulto”. En: *Quodlibet*, nº 4, p. 104-117.
- PIAGET, Jean. (1977). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- POZO, Juan Ignacio. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- PRZESMYCKI, Halina. (2000). *La pedagogía del contrato. El contrato didáctico en la educació*. Barcelona: Graó.
- SANMARTÍ, Neus. (2000). “Aprender una nueva manera de pensar y de aplicar la evaluación: un reto en la formación inicial del profesorado”. En: CARMEN, Lluís del. (ed.). *Simposi sobre la formació inicial dels professionals de l'educació*. Girona: Universitat de Girona, p. 321-345.
- SCHÖN, Donald. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SCHUMANN, Robert. (1955). *Consejos a los jóvenes estudiantes de música*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SLOBODA, John; DAVIDSON, Jane. (1998). “El joven intérprete”. En: *Quodlibet*, nº 10, p. 80-101.
- TORRANCE, E. Paul; MYERS, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.
- TORRE, Saturnino de la. (1995). “L’error com a estratègia didàctica”. En: TORRE, Saturnino de la; et al. *Conèixer per canviar*. Barcelona: PPU, p. 9-28.
- VIGOTSKY, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Barcelona: Crítica.