

Didáctica de la música en la educación secundaria

Competencias docentes y aprendizaje

Josep Lluís Zaragoza



Biblioteca de Eufonía

Serie Didáctica de la expresión musical

Directores de la colección: Pep Alsina, Maravillas Díaz, Andrea Giráldez, Juan Rafael Muñoz y Pasqual Pastor

© Josep Lluís Zaragoza Muñoz

© de esta edición: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: octubre 2009

2.ª reimpresión: diciembre 2009

ISBN: 978-84-7827-767-4

D.L.:

Diseño de cubierta: Xavier Aguiló

Impresión: Publidisa

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidos y estarán sometidos a las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción o total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

Índice

Prólogo | 9

Introducción | 11

1. El marco didáctico de la música en la enseñanza secundaria | 15

Epistemología didáctica | 15

- Algoritmo vs. heurística | 18
- Las teorías que sustentan la didáctica | 21
- Teoría vs. praxis | 27

Características de la didáctica de la música generalista | 34

- La primaria y la secundaria | 35
- El contexto didáctico | 38
- Funciones docentes en la organización del centro | 41

2. Currículo y competencias | 45

Características generales del currículo de música | 45

- Organización curricular | 46
- Objetivos, contenidos y criterios de evaluación | 47
- Consideraciones didácticas sobre el currículo de música | 60

Competencias y educación musical | 63

- Las competencias básicas | 63
- Definición de las competencias musicales en educación secundaria a partir de los bloques de contenido | 65
- Criterios para la programación por competencias en el área de música | 67
- Una propuesta de programación anual al hilo de las competencias | 69
- La programación de aula: unidades didácticas y secuencias formativas | 71
- Descripción de una secuencia didáctica: la coda | 75

3. Alumnos y profesores | 85

Universo adolescente: la motivación y el aprendizaje | 85

- ¿Qué piensan los alumnos? | 86

La motivación escolar | 88

- Metas de ejecución y metas de aprendizaje | 89
- Objetores escolares | 91

- Locus de control, expectativas y atribución causal | 92
 - Los adolescentes y la música en el aula | 96
 - Universo docente: teorías sobre los profesores y la enseñanza | 101
- 4. Un perfil de competencias para el docente de música en la educación secundaria: el docente afectivo-efectivo | 115**
- Las competencias profesionales docentes | 116
 - La configuración de un perfil competencial propio | 116
 - El *paradigma* del docente afectivo-efectivo | 120
 - La afectividad como competencia transversal que impregna la didáctica (metacompetencia) | 123
 - Análisis de algunas variables que facilitan un marco de relaciones afectivas-efectivas | 124
 - El perfil de competencias del docente afectivo-efectivo | 127
- 5. Aprendizaje musical significativo en el aula | 163**
- Atributos del aprendizaje significativo | 164
 - Fundamentos para el aprendizaje significativo | 166
 - Un aprendizaje musical es significativo si... | 170
 - Significación y tipología de aprendizajes | 174
 - Aprendizaje significativo de los procedimientos musicales | 179
 - El dilema de la lectoescritura: un falso problema | 183
 - Obstáculos en el proceso vivencial de la música en el aula | 185
 - Redes musicales cognitivo-emocionales | 188
 - Niveles de significación del aprendizaje musical y diversidad | 192
 - Las decisiones didácticas sobre el diseño de los contenidos y los procesos inductivos y deductivos del aprendizaje | 198
 - Calidad del aprendizaje | 199
 - Conocimientos previos disponibles | 200
 - Clases de conceptos musicales | 200
 - Grados de complejidad del concepto | 202
 - Validez del concepto dentro del currículo | 202
 - Diseño de una secuencia de aprendizaje | 203
 - Elección de un método de enseñanza | 209
- 6. Metodología didáctica | 213**
- Método y reflexión pedagógica | 213
 - Los métodos didácticos en el aula de música: de la recepción al descubrimiento | 218
 - Enseñanza transmisiva | 227

- Enseñanza expositiva activa | 232
- Enseñanza para el descubrimiento guiado | 239
- Enseñanza para la práctica autotélica | 255
- Enseñanza para el descubrimiento autónomo | 259

7. Las estrategias de enseñanza | 263

Estrategias de enseñanza didácticas y psicopedagógicas | 269

Las estrategias didácticas | 271

- Modelado metacognitivo | 271
- Explicitación de objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación | 273
- Organización de los contenidos y las actividades | 274
- Organizadores previos y anclajes ante contenidos nuevos | 278
- Espiralidad | 281
- Analogía y contraste musical | 282
- Comparación de versiones | 283
- Conexiones musicales | 284
- Modelamiento | 284
- Principios musicales | 285

Las estrategias psicopedagógicas | 287

- Moldeamiento | 287
- Equidad explícita en el trato | 288
- Empatía asertiva | 289
- Expectativa de autoeficacia | 289
- Impacto de comunicación | 290
- Inoculación | 292
- Percepción de autonomía y capacidad de decidir | 294
- Paradoja y sentido crítico | 295
- Actividades transversales | 296
- Actividades fuera del aula | 300

8. Didácticas específicas y evaluación | 303

Didácticas específicas: escuchar, interpretar y crear | 303

- Escucha | 304
- Interpretación | 314
- Creación | 330

Evaluación y autoevaluación | 338

Referencias bibliográficas | 345

A mis hijas Cleo, Tània y Sofia

Prólogo

Javier Duque

Responsable del Departamento de Pedagogía de la ESMUC

Respuestas concretas a necesidades concretas. Ésa es la finalidad principal de este libro de Josep Lluís, compañero y amigo. Pero, por favor, ruego al lector que no simplifique. Aquí no tiene que buscar actividades estándar a carencias puntuales de la práctica, por muy vividas como universales que sean. La pedagogía musical se ha pensado y practicado ya durante demasiado tiempo como un recetario de aspiración metodológica fruto de la reducción directa de la realidad pedagógica a la práctica pedagógica.

En la educación musical son sorprendentes los efectos de esta reducción. Quien la plantea, en su intención está la transformación inmediata de la realidad educativa a través de su actuación pedagógica. Si esto es así, se da por hecho que la intención inicial está acompañada por la comprensión profunda —en principio por la práctica— de la realidad de intervención, y la asunción e influencia del contexto en esa realidad que se transforma. «La práctica es lo primero», nos dicen. Por un momento parece que nos movemos en un espacio de intervención educativa social y crítica. Pero no. El docente de la música que busca en la práctica su principio y su fin, de pronto demanda con urgencia recursos para enfrentarse a «su» práctica, recursos que suelen ser listados de actividades, ejercicios o canciones que otros supieron aplicar con coherencia en los contextos en los que los crearon. Se introduce así, de forma inesperada, un factor plenamente positivista desde una perspectiva pedagógica en principio empapada de valores contextuales y críticos: las leyes generales. Y, con ellas, todas sus consecuencias.

Las leyes generales, es decir, los recetarios, implican como mínimo dos consecuencias: por un lado la dependencia del docente de aquel o aquello que provee la receta. Larga tradición tiene esta dependencia en la educación y la formación específica musical. La tentación de reproducirla es obvia si pensamos en el componente artístico musical de la formación que llevamos a cabo, donde las propuestas de modelos a imitar tienen un histórico recorrido, pero esperar de unos materiales o recursos que sean la solución de lo que nos pasa en el aula es reconocer nuestra incapacidad como profesionales de la educación, no tanto por no saber mucho sobre música sino por saber poco sobre cómo aquello que sabemos de música —sea mucho o poco—

puede ser importante en las vidas de nuestros alumnos y de nuestros compañeros de institución. En definitiva, por saber poco de pedagogía musical. Hay pocos docentes capaces de llegar a este autorreconocimiento, ya que la vía de validación intraprofesional suele fluir al revés: a mayor capacidad de asimilación e imitación de los estándares, mayor valoración de la competencia como docente.

La segunda consecuencia de los «recetarios» es, quizá, la base de todas las demás, ya que nos impide aquello que inicialmente creíamos que era nuestra intención principal: la profunda comprensión de la realidad educativa que queremos transformar. Desde las actividades de clase hasta nuestros roles como docentes fuera de ella, si nos movemos basándonos en estándares heredados o copiados nos perderemos aquello que tiene el acto pedagógico de indagación constante. La comprensión profunda del por qué hacemos lo que hacemos sólo es posible si constantemente nos reinventamos como docentes de la música. Y esto se aleja de las recetas.

Estas dos consecuencias, y algunas más, fueron combatidas ya por el análisis educativo crítico de autores como Michel Foucault. Él planteaba al lector que metiera la mano en sus libros como si de una «*tool box*» se trataran y que de aquello que sacara de ellos lo hiciera funcional para sus propias intenciones, no para las del proveedor de la propuesta. Poder hacer eso, también propone Foucault, sólo es posible con la reinvención constante de uno mismo, en nuestro caso, de la práctica como docentes. Si usted, lector, utiliza este libro como una «caja de herramientas» para sus necesidades concretas y con ello consigue repensarse para enfrentarse al día a día, creo honestamente que ésa es la intención primera del profesor Zaragoza.

Y no olvide que si consigue repensarse ante la práctica educativa, evitará que alguien le repiense a usted.

Con esto llegamos al final del preámbulo: en educación musical, como en toda actividad humana, la reflexión –en, durante y después de la práctica– es la clave.

Introducción

¿Para qué sirve la educación musical?
(Para no hacer preguntas como ésta)

En los últimos tiempos, la literatura pedagógica sobre educación musical en la enseñanza secundaria obligatoria ha ido en constante aumento. Una buena prueba de ello es la gran cantidad de artículos publicados en revistas especializadas, como *Eufonía* o *Música y Educación*, por citar dos ejemplos significados, o en otro tipo de soportes, como las revistas electrónicas, portales de Internet, páginas web, etc. Podemos decir que el profesorado en activo y los futuros docentes que están en período de formación inicial tienen a su disposición una estimable oferta de fuentes de información y de formación que abarca prácticamente todas las dimensiones relacionadas con la didáctica de la música en esta etapa educativa. Esta realidad representa un *estado de la cuestión* muy esperanzador poco imaginable hace no muchos años. Nuestra intención es contribuir a este progreso a través de un manual que aspira a ser una herramienta útil para la formación del profesorado.

Este libro nace con el objetivo de aportar una perspectiva de la didáctica desde el conocimiento y la reflexión, como fruto de la experiencia docente en las aulas de secundaria, por una parte, y de la dedicación a la formación de futuros docentes a través de la asignatura de Didáctica General de la Música impartida en la Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC), por otra. Se plantea desde una visión comprensiva de aquellos aspectos de la didáctica que singularizan diferencialmente la enseñanza musical en secundaria, atendiendo a la franja de edad del alumnado y a los condicionantes de la organización curricular. Todo ello se plasma desde un posicionamiento pedagógico que tiene como objetivo de referencia integrar en una unidad funcional dos ámbitos de la pedagogía históricamente poco avenidos: la teoría y la práctica, la epistemología y la praxis, el *saber* y el *saber hacer*.

Ante los nuevos retos del currículo, entre ellos el desarrollo de las competencias básicas, el uso de las nuevas tecnologías, la práctica musical y la creatividad musical en el aula, la educación musical obligatoria necesita profesionales de la docencia con perfil propio, formados en un rango de competencias de muy amplio espectro, y con un contrastado compromiso deontológico.

lógico que se manifieste en el gusto y la pasión por enseñar. El objetivo está claro: musicalizar la sociedad, educar para y a través de música ofreciendo a todo el alumnado, sin excepción, una enseñanza musical de calidad que combine deleite y esfuerzo, cuyo valor más sobresaliente sea la garantía de una experiencia musical práctica, compartida y vivenciada con la máxima intensidad. Conseguir que la música se convierta en un conocimiento para la vida, más allá del consumo pasivo. He aquí un gran reto y una gran responsabilidad.

En los siguientes capítulos, y después de analizar el contexto didáctico, el currículo, e incidir en las teorías de aprendizaje y la motivación que afectan tanto al alumnado como a los docentes, abordamos cuatro ejes primordiales para la formación de profesionales de la docencia de la música en la educación secundaria obligatoria:

- *Un perfil de competencias docentes ad hoc* (capítulo 4). Principalmente para adquirir las habilidades de gestión didáctica y psicopedagógica del aula mediante el establecimiento de un marco de relaciones afectivas que se demuestren efectivas para la enseñanza y el aprendizaje, donde discentes y docente lleguen a compartir significados.
- *El aprendizaje musical significativo* (capítulo 5). Al hilo de las competencias básicas, ofrecer un aprendizaje musical significativo de matriz constructivista, funcional, generalizable, que supere el marco del aula para convertirse en un conocimiento encarnado, relacionado con sus implicaciones prácticas.
- *La metodología didáctica* (capítulo 6). Un profesional reflexivo que explicita la idea de método y lo aplica diferencialmente a partir de la diversidad de abordajes que emanan de los bloques de contenido del currículo. Ser conscientes del método didáctico, evaluarlo y autorregularlo para optimizar sus prestaciones mediante la reflexión en la acción.
- *Las estrategias de enseñanza* (capítulo 7). Todos aquellos dispositivos pedagógicos que, aplicados circunstancialmente, optimizan el proceso didáctico. Las dividimos dos grandes grupos, las estrategias encaminadas a optimizar la instrucción de los contenidos musicales, por una parte, y las dirigidas a crear las condiciones dinámicas motivacionales que predispongan al alumnado a realizar el esfuerzo por aprender.

El último capítulo del libro se centra en las didácticas específicas de los contenidos atendiendo a su organización curricular, los denominados bloques de contenido: escuchar, interpretar, crear y contextos musicales.

Con todo esto queremos contribuir a la autoestima del profesional docente, cuyo perfil se ha ido construyendo a partir de las buenas prácticas y que definitivamente va encontrando su «lugar en el mundo», día tras día, a través de la apasionante tarea que la enseñanza.

Quiero dar las gracias a todos aquellos que ha sido alumnos míos de secundaria desde mis inicios en el IES El Cairat, pasando por el Ciutat Badia, el Milà i Fontanals y en el Pere Ribot, mi centro actual. A ellos les debo el gusto por la docencia y la pasión por la educación musical. También a los estudiantes de didáctica general de la ESMUC por el afecto efectivo que caracteriza nuestras clases, con los que me he dado cuenta de que enseñar significa, al mismo tiempo, aprender. A Maravillas Díaz, por sus orientaciones. A Javier Duque, por la esplendidez de su dedicación y sus conocimientos. A Jordi Raventós, colega y amigo, con quien comparto perspectivas pedagógicas, por sus reflexiones. A los compañeros del Grupo de Música del ICE del la UAB, por los ánimos infundidos. A Xavi Font y Carolina Chavarria, por la ayuda técnica, y a Mar Muñoz por su tiempo e inestimable dedicación. Por último a mi familia, por el apoyo y el ánimo infundido para dar a luz este proyecto.

Vilassar de Mar, 21 de mayo de 2009

El marco didáctico de la música en la enseñanza secundaria

En este primer capítulo se configuran los aspectos generales del contexto de la enseñanza musical en la educación secundaria. Después de tratar de aquello que entendemos por *didáctica de la música* y establecer sus atributos, se describen las variables clave que singularizan esta etapa de la educación obligatoria.

Epistemología didáctica

La didáctica, como la ciencia práctica de la educación, está destinada a formar, instruir o perfeccionar mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Etimológicamente, el concepto viene del griego *didasko*, que quiere decir enseñar, y de *techné*, que significa arte. Podría decirse que la didáctica es el arte de enseñar, pero también es una ciencia y una tecnología porque investiga y experimenta con parámetros científicos.

Ante la aparente dicotomía entre ciencia y arte, la realidad nos demuestra que el ámbito científico, más allá de sus fundamentos positivistas, se vale del conocimiento intuitivo y la creatividad de los científicos para hacer avanzar el conocimiento. De la misma manera, la creatividad del artista no puede sustentarse en la mera inspiración o improvisación, sino que, gracias al soporte técnico y el conocimiento teórico, el arte se manifiesta plenamente y además progresa. Por esta razón, las bases de un conocimiento epistemológico de todos aquellos saberes sistemáticos y contrastados que aportan una visión explicativa del proceso didáctico, las acciones, sus ante-

cedentes, sus consecuentes, son imprescindibles para la formación de docentes competentes. De forma complementaria, la dimensión artística de la didáctica se situaría en esta categoría debido a la carga de subjetividad que conlleva toda comunicación humana.

Durante la praxis, la interacción social en el aula es tan rica en matices comunicativos que resulta imposible definir o detectar todas las variables que pueden influir directamente tanto en el proceso como en el resultado del aprendizaje. Nos referimos principalmente a la multiplicidad de componentes subjetivos, sutiles, propios de la comunicación verbal y paraverbal que singularizan la didáctica. No obstante, en esta segunda dimensión el profesor no se comporta como un artista que crea productos sensibles y originales para ser gozados o admirados por los espectadores. Cabría situar el componente artístico de la didáctica en analogía al significado de interpretación, de *performance*, que es el acto de enseñar, cuyo proceso y resultados fluyen por las arenas movedizas de la incertidumbre. A continuación citamos las analogías entre la *performance* de un artista y la de un educador musical que describe Abeles (Malbrán, 2007, p. 39):

- Satisfacción por responder de forma aprobativa a la audiencia (espectadores, para el intérprete/estudiantes, para el educador).
- Un perfil profesional dedicado a lo suyo (el arte de la música/enseñar y preservar el arte).
- Compromiso por el ensayo individual (práctica instrumental/preparación de la clase).
- Interés por expandir y mantener en activo su desarrollo profesional (repertorio/actualización pedagógico-musical).
- Esfuerzo por optimizar su rendimiento (eficacia técnica/estilo de enseñanza).
- Preocupación por organizar las relaciones sonoras de manera creativa (improvisación/desempeños y desarrollos que surgen en clase).

A la supuesta validez de estas analogías habría que aportar algún elemento de clarificación para evitar caer en una trampa que, como educadores, nos desnaturalizaría. Si por una parte podemos entender que un actor haga suyo el papel de un personaje, lo viva intensamente con gran verosimilitud, y además ser capaz de interpretar con la misma credibilidad un personaje completamente opuesto, en el caso del educador musical, o simplemente del educador, esta plasticidad interpretativa del actor se converti-

ría en un acto de falsedad o hipocresía inadmisibles. Difícilmente se entendería que un docente, al salir de clase, se convirtiera en una persona completamente diferente de cómo se muestra en el aula. Por ejemplo, no se es dialogante con los alumnos, comprensivo, empático, riguroso, emotivo, extrovertido o apasionado en clase, y se convierte uno en todo lo contrario al salir de ella. Cuando hablamos de la *performance didáctica* hay que tratar una diferencia fundamental: ésta debe ser una vivencia creíble, un comportamiento generado por la autenticidad, que surja de dentro, aunque tenga una clara intencionalidad educativa o un determinado componente de planificación. La credibilidad y la cercanía emocional hacia los alumnos son las primeras cualidades positivas que ellos perciben del docente que las posee, con las que se muestra capaz de producir un efecto de afiliación mutua.

Por otra parte, Le Boterf (Cano, 2005) relaciona el conocimiento que requiere un profesional con el tipo de formación mediante la cual puede adquirirlo, y destaca claramente la diferencia entre el *saber cómo proceder* (conocimiento condicional), que debe adquirirse en la formación inicial y permanente, y el *saber proceder adecuadamente* (conocimiento aplicado), cuya adquisición sólo es posible con la experiencia profesional. Es decir, el arte de enseñar está directamente unido a la formación y a la experiencia real en el aula.

Esta apreciación resulta muy interesante, ya que muy a menudo se da una fractura entre estos dos tipos de conocimiento con relación a la actividad pedagógica. Todo ello nos sugiere lo que en Teoría de la información se denomina *entropía*, que se define como la cantidad de ruido, desorden e incertidumbre que acompaña a un fenómeno dinámico dado. En el caso de las dinámicas que resultan de la gestión social de la clase que se producen durante la interacción del docente con el alumnado y los alumnos y alumnas entre sí, las variables en juego son tantas que difícilmente podemos establecer un modelo explicativo causa-efecto de aquello que sucede en el aula. Coll y Solé (2007, p. 362), insisten en la complejidad del proceso didáctico, señalando que las actividades que llevan a cabo profesores y alumnos se caracterizan, entre otros rasgos por las expuestas en el cuadro 1 en la página siguiente.

Todos estos procesos se plasman a través de dinámicas solapadas que pueden llegar a ser desbordantes. Siguiendo a Zabala (2003), seguramente el marco de análisis debería situarse más cerca de la teoría del caos que en modelos mecanicistas.

Cuadro 1. Actividades de profesores y alumnos que muestran la complejidad del proceso didáctico

La multidimensionalidad	Sucedan muchas cosas.
La simultaneidad	Sucedan muchas cosas al mismo tiempo.
La inmediatez	La rapidez con la que suceden.
La impredecibilidad	Continuamente suceden cosas inesperadas y no planificadas previamente
La publicidad	Todo lo que hacen el profesorado y el alumnado es público para el resto de participantes.
La historia	Lo que sucede es, en buena medida, tributario de lo que ha sucedido en las clases anteriores

Algoritmo vs. heurística

El *saber proceder*, el saber hacer *in situ*, no es un *procedimiento algorítmico*¹, no es una fórmula en la que la aplicación de los términos de la ecuación correctamente situados garanticen el éxito. Por ejemplo, una clase de música de tercero de ESO con treinta alumnos puede planificarse al detalle respecto a los materiales, los grupos de trabajo, el tipo de actividades que realizaremos, etc. Sabremos cómo empezaremos la clase, pero no podemos asegurar cómo terminará, qué sucederá durante la interacción y, finalmente, qué aprenderán los alumnos.

El *saber hacer* debe entenderse como un *conocimiento procedimental heurístico*², que se manifiesta como la capacidad de un sistema para mostrarse flexible, en el que se toman decisiones rápidas y contingentes en función de la retroalimentación recibida en el momento, con el objetivo de

1. Un *algoritmo* es el conjunto de operaciones y procedimientos que deben seguirse estrictamente para resolver un problema.

2. Capacidad de un sistema para realizar, de forma inmediata, innovaciones positivas para sus fines. La capacidad heurística es un rasgo característico humano, desde cuyo punto de vista puede describirse como «el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención» o de resolver problemas mediante la creatividad o pensamiento divergente.

optimizarlo (*arte heurístico*). La heurística es el sello de identidad de la práctica docente, y por ello un componente primordial para un perfil de competencias funcional acorde con los requerimientos del currículo y la etapa educativa en la que se ponga en práctica la tarea de enseñar. En el caso de la enseñanza secundaria obligatoria, y con respecto a nuestra área de conocimiento, la competencia heurística, como se verá en el capítulo cuatro, se sitúa en el tramo final de la formación inicial en la que todos los conocimientos disciplinarios y pedagógicos adquiridos encuentran, en el momento de plasmarse en la praxis real del aula, una experiencia con alumnos concretos y en unas circunstancias contextuales muy determinadas por la dinámica grupal, el contexto del centro educativo y los valores socioculturales predominantes. En este sentido, el acto de enseñar se configura como un abigarrado panorama de dimensiones donde el conocimiento y la creatividad del docente determinan experiencias comunicativas, cognitivas y emocionales, ricas e irrepetibles. ¿A quién se le ocurrió decir que la tarea de enseñar es monótona?

Todo lo que ocurre en las clases, las variables que intervienen en la configuración de la dinámica social del aula, obligan al docente a una continua *actualización de datos* que recibe de la retroalimentación originada durante la interacción con sus alumnos. Esta gran cantidad de información, que es procesada por el docente durante la praxis, le impele hacia una consecutiva toma de decisiones con respecto al qué y al cómo enseñar, que al mismo tiempo le conduce a un continuo replanteamiento de sus acciones, cuyo objetivo principal es la optimización del proceso educativo. O al menos es lo que el docente reflexivo y comprometido en mejorar su eficacia didáctica debería hacer en la línea de lo que se vienen llamando *buenas prácticas docentes* (Marqués, 2005).

No encontramos otra analogía más apropiada para describir qué y cómo puede desarrollarse una clase en relación con el abanico de acciones heurísticas que el docente debe aplicar para conducir el grupo y procurar el aprendizaje (con un toque de sano humor):

El docente-director y los alumnos-orquesta

El docente es como un director de orquesta que elige el repertorio que hay que ensayar, pero se encuentra con que sus músicos pueden mostrar explícitamente su desagrado por las partituras. En estas ocasiones el director, sensible a las demandas de los intérpretes, puede modificar sensiblemente el repertorio para conseguir un consenso

mayor. La orquesta, en sí, no se distingue por su empaste tímbrico o por su uniformidad técnica, ya que algunos de los miembros siempre tocan con desgana, a otros nunca se les oye y se difuminan en el *tutti*, otros siempre quieren hacer los *solí* y otros tocan demasiado fuerte porque les sobra energía, que suelen ser los trombones. También hay un grupito, los de la percusión, que ponen de los nervios al director, porque a menudo se niegan a tocar, y cuando lo hacen, tocan a destiempo y demasiado fuerte: ellos no quisieran formar parte de la orquesta porque no les va el rollo clásico y se aburren de tanto contar compases de espera. El director les firmaría el finiquito con gusto, pero sus contratos especifican claramente que no pueden abandonar la orquesta. Todo ello supone que el director gaste muchas energías hasta que consigue la atención suficiente para que la orquesta afine un La3 y se prepare para atacar los primeros compases de una partitura politonal escrita a treinta voces.

Con brazo de hierro, el director marca claramente los compases, da las entradas mirando a los músicos a los ojos y se esfuerza hasta la extenuación para que los intérpretes den algo más que sonidos fríos. Atento a todos los instrumentos, observa que las violas se pierden, las trompas dejan de tocar y se ponen a discutir, el *concertino* se queja al director porque los violines atacan los arcos *ad libitum* (parece una lucha de espadachines), y los contrabajos, pobres, siguen manteniendo el pulso armónico hasta que sus graves sonidos dejan de sonar porque definitivamente la orquesta ha caído. El director se enfada: «no cobraréis si no trabajáis bien». «Nos quejaremos al sindicato», responden los músicos mientras piensan: «este director es un bronce». «Hay que cambiar de táctica —reflexiona el director—, así no vamos a ningún sitio. Hay que replantear el repertorio y estrategia de ensayo...».

Es muy fácil demostrar ser un buen director si se tienen los conocimientos adecuados y, sobre todo, si se dispone de una buena orquesta, con unos buenos músicos selectos, pero no es el caso. Visto de esa manera, parecería que la conclusión de todo ello fuera perder la esperanza, abandonar. Pero un buen director no se da por vencido fácilmente y en los momentos más difíciles hay que mantener el ánimo templado y reformular una batería de estrategias basadas en la ambición y el pragmatismo. La ambición es conseguir que crezcan, juntos, el grupo-orquesta, mejorar en todos los ámbitos, hasta que el empaste *suene bien*. Cada uno de los miembros del grupo debe darse cuenta de su progreso, de dónde partió y hasta dónde ha sido capaz de llegar, y que se guste a sí mismo, es decir, que desprenda autoestima. Éste es el ambiente de trabajo que debe reinar en el aula, porque enseñar no es fácil, y por eso es tan gratificante cuando enseñamos y el alumnado aprende.

Por otra parte, por pragmatismo debemos entender que los objetivos didácticos planteados sean verosímiles, con arreglo a las condiciones de partida y en función de las competencias disponibles del docente para gestionar el progreso hacia su consecución. Unas competencias docentes dinámicas, que se demuestran en la acción, cuando el contexto lo demanda, fruto del trabajo, la formación y la reflexión, que promueva la toma de decisiones acertadas en cada momento, más allá de la suerte o del don de la improvisación. Enseñar es una tecnología y un arte, pero la formación epistemológica es primordial. Cuanta más ciencia, menos campo para la improvisación incierta. O lo que es lo mismo, dejemos que las musas inspiren nuestro arte didáctico mientras trabajamos, investigamos o reflexionamos.

Asimismo, la autoestima y el compromiso profesional son imprescindibles para trabajar con optimismo y confianza en nuestras acciones. Optimismo que debe alimentarse, básicamente, mediante motivación intrínseca, sin esperar excesivas recompensas de un contexto social que suele ser más hostil que lisonjero.

Aun así, podemos percibir en los que nos rodean diferentes signos que reafirman nuestras convicciones en el proceso educativo escolar, percepciones que corroboran el acierto de nuestras acciones como profesionales de la educación musical, incidiendo y modificando la realidad educativa para bien:

- Obteniendo el aprecio del alumnado, su consideración y su evaluación positiva respecto a nuestra labor docente.
- Recibiendo el reconocimiento/apoyo del entorno de la comunidad educativa, sobre todo de las familias del alumnado, cuya opinión sobre qué y cómo enseñamos se fundamenta principalmente en lo que sus hijos e hijas explican en casa.
- Por las actividades musicales que organizamos fuera del aula: salidas, organización de audiciones y conciertos a lo largo del curso que favorecen la consideración de nuestra materia y cómo la planteamos.

Las teorías que sustentan la didáctica

Las teorías no sólo son necesarias, son imprescindibles. Se trata de un conocimiento que en todo momento sustenta las decisiones y las acciones de la práctica docente. Todos los profesores usamos determinadas teorías para darnos a nosotros mismos una explicación, una causa, de todos y cada

uno de los procesos que forman la acción didáctica. A pesar de que todos los docentes tengamos teorías, eso no quiere decir que las compartamos, ni que todas se manifiesten de forma consciente. De hecho, la variedad de interpretaciones que realizamos los docentes sobre la realidad del aula viene dada por las diferencias entre unas teorías y otras a la hora de descifrar situaciones didácticas análogas. Igualmente, de las teorías que manejamos cada día, algunas son explícitas, las usamos desde el plano consciente y en sus postulados encontramos explicaciones verosímiles vinculadas a nuestro quehacer educativo. Otras, en cambio, pueden asignarse a lo que en la actualidad se conoce como *Teorías implícitas de los profesores* (Pozo y otros, 2006), cuyos mecanismos operan, peligrosamente, desde el plano inconsciente y automático, pero con un gran peso en la totalidad de las causas que determinan las acciones que debemos tomar.

La fuerza de proyección de unas teorías y otras, explícitas e implícitas, configuran la percepción de la realidad para cada uno de nosotros y fundamentan el proceso de toma de decisiones que se realiza antes, durante y después de la praxis.

Por ejemplo, y referido a nuestro ámbito específico, todos tenemos explicaciones, aunque no las mismas, en función de las teorías que utilizemos y su nivel de explicitación consciente (véase el cuadro 2).

Como se ve en estos ejemplos, cada uno de nosotros podríamos elaborar una explicación y extraeríamos unas conclusiones que, a su vez, nos aconsejarían actuar de una manera y no de otra. He aquí la relevancia del conocimiento teórico explícito. Ser consciente de la necesidad de apoyar nuestras interpretaciones de la realidad en la reflexión explícita basada en conocimientos sólidos, a partir de las cuatro fuentes del currículo que sustentan el paradigma educativo —fuentes sociológica, pedagógica, psicológica y epistemológica (Díaz, 2002)— es la vía más efectiva para la buenas prácticas docentes.

Las ventajas que nos aporta el conocimiento explícito de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje son incuestionables respecto a los conocimientos implícitos y ocultos que operan sin control, sin percatarnos de sus potentes efectos, porque:

- Ayudan a entender racionalmente los procesos y los resultados de nuestras acciones.
- Nos aportan un amplio abanico de opciones interpretativas y eliminan la automatización.

Cuadro 2. Conductas de los alumnos y percepciones diversas de los docentes

EJEMPLOS DE CONDUCTAS OBSERVABLES SUJETAS A LA INTERPRETACIÓN DEL DOCENTE	VARIABILIDAD DE LA ATRIBUCIÓN EN LAS CAUSAS DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS EN FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS EXPLÍCITAS O IMPLÍCITAS DEL DOCENTE
¿Por qué en esta clase los alumnos tocan precipitadamente los instrumentos y no siguen el pulso de la interpretación durante la práctica en grupo?	■ Podemos creer que son alumnos que tienen poco sentido del ritmo, que no se concentran, o que enseñamos a un grupo de alumnos poco motivados, por tanto, proyectamos sobre ellos toda la responsabilidad. ■ Podemos pensar que el problema se debe a una falta de práctica y seguridad en la interpretación, porque creemos que, ante una tarea de cierta dificultad, los alumnos padecen un cierto grado de ansiedad que les incita a precipitarse. ■ También podemos concluir que todo se debe a que no hemos dado las directrices adecuadas para que la práctica y el aprendizaje progresen sin prisa, pero con más seguridad. ■ Quizá lleguemos a pensar que la causa es que no damos suficiente apoyo psicológico/emocional a los alumnos menos expertos o hábiles, por lo que provocamos que algunos de ellos se precipiten y el efecto conlleve que los demás se desconcentren... ■ Podemos creer que se trata de una combinación aleatoria de factores difíciles de detectar...
¿Por qué algunas alumnas de tercero son incapaces de afinar más allá del La3, sucumbiendo una octava inferior después de esta nota, cuando resulta que estando en primero de ESO eran alumnas que cantaban con toda naturalidad hasta el fa4 o el sol4?	■ Pensamos con toda seguridad que se debe a falta de motivación por la música coral, porque ahora las niñas de primero se han convertido en las ensimismadas adolescentes de tercero. ■ Por el contrario, podemos pensar que las chicas también han hecho un pequeño cambio de voz, menos evidente que los chicos, pero suficiente como para impedir llegar con tanta facilidad como antes a las notas más agudas. ■ También podemos pensar que quizá el repertorio de canciones no sea el más adecuado para conseguir un interés y una motivación inicial.

EJEMPLOS DE CONDUCTAS OBSERVABLES SUJETAS A LA INTERPRETACIÓN DEL DOCENTE	VARIABILIDAD DE LA ATRIBUCIÓN EN LAS CAUSAS DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS EN FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS EXPLÍCITAS O IMPLÍCITAS DEL DOCENTE
	Podemos pensar, también, que no planteamos de forma acertada la canción de grupo en el aula, con arreglo a las expectativas de los alumnos y sin utilizar las estrategias de motivación adecuadas para incentivar la predisposición, la extroversión, el reto y la autoestima.
¿Por qué toleramos mejor la conducta disruptiva de este alumno y somos estrictos con la de aquel otro?	- Porque nos adaptamos a sus niveles de tolerancia. Sabemos que con los alumnos más disruptivos debemos aplicar una combinación de apercibimientos y refuerzos sociales de manera que las conductas mejoren lenta, pero progresivamente. En cambio, somos más estrictos con otros alumnos porque sabemos que son más responsables y responderán a nuestras demandas, y así se mantendrá un nivel de comportamiento que sea una referencia para el grupo. - Quizá toleremos más las conductas disruptivas de un determinado alumno porque nos cae mejor, es más simpático, o su apariencia física es más agradable, o se trata de un alumno que, aunque no se porta muy bien, siempre se muestra amable y afectuoso con nosotros. Por otra parte, con otro alumno que también suele ser disruptivo, somos más severos y «no le dejamos pasar ni una», quizá por que es un alumno displicente que en ocasiones cuestiona nuestras opiniones... - Es a raíz de un comentario que nos hace un alumno diciéndonos que con determinado compañero somos muy estrictos y, en cambio, a otros les dejamos hacer y decir lo que quieran. Después de escucharle, reflexionamos y nos damos cuenta de que quizá tenga razón, aunque nosotros no éramos conscientes de este trato selectivo y discriminatorio.

EJEMPLOS DE CONDUCTAS OBSERVABLES SUJETAS A LA INTERPRETACIÓN DEL DOCENTE	VARIABILIDAD DE LA ATRIBUCIÓN EN LAS CAUSAS DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS EN FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS EXPLÍCITAS O IMPLÍCITAS DEL DOCENTE
¿Por qué la mitad de la clase no ha hecho los deberes que le pusimos la clase anterior?	■ Pensamos que se debe a que los padres son muy permisivos y no les controlan los deberes en casa. ■ Quizá creamos que no se toman nuestra asignatura con suficiente interés y se dedican a realizar otras tareas antes que las que les encargamos nosotros. ■ Podemos concluir, en cambio, que es una semana de exámenes y a los alumnos que peor se organizan se les acumulan las tareas y no consiguen cumplir con todo. ■ Creemos que se debe a una falta de atención por parte de estos alumnos que no apuntaron en la agenda los deberes porque los pedimos a última hora, cuando todo el mundo recogía sus cosas. ■ También podemos llegar a pensar que se debe a que no hemos sabido presentar los deberes con la suficiente entidad como para que los alumnos se tomaran la tarea en serio.
¿Por qué cuesta tanto que treinta alumnos estén cinco segundos en silencio concentrado con las baquetas en las manos antes de dar la anacrusa para empezar a tocar con los instrumentos Orff?	■ Porque todo el mundo sabe que los alumnos de hoy en día son muy movidos y es muy difícil controlar tantos a la vez. ■ Creemos que la única manera de que se guarde silencio y control ante la interpretación de todo el grupo con los instrumentos Orff, es apartar del grupo a los alumnos más descontrolados. ■ Quizá creamos que deberíamos amenazar al grupo con el castigo de no tocar los instrumentos durante un tiempo si no se consigue el silencio y el orden mínimo para trabajar y aprender. ■ Podemos pensar que estar con dos baquetas en la mano delante de un xilófono sin poder tocarlo es una tortura irresistible para muchos alumnos. Para los alumnos y también para los mayores. Por esta razón somos más permisivos y les dejamos explorar aceptando un cierto desorden a la hora del trabajo común.

EJEMPLOS DE CONDUCTAS OBSERVABLES SUJETAS A LA INTERPRETACIÓN DEL DOCENTE	VARIABILIDAD DE LA ATRIBUCIÓN EN LAS CAUSAS DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS EN FUNCIÓN DE LAS TEORÍAS EXPLÍCITAS O IMPLÍCITAS DEL DOCENTE
	▪ Quizá no logramos encontrar este silencio y concentración necesarios antes de atacar la primera nota porque no hemos podido hacer entender a los alumnos la importancia de este gratificante y denso silencio que se crea antes de empezar.
¿Por qué llamamos la atención a un alumno o alumna y, en vez de mejorar su comportamiento, conseguimos todo lo contrario?	▪ Porque es conflictivo o conflictiva de por sí y poco podemos esperar de él o de ella. No podemos permitir que haga lo que quiera. ▪ Quizá podemos pensar, por el contrario, que nuestra reacción contra su conducta es desmesurada, al menos según la percepción del alumnado, por lo que se considera injustamente tratado y, por consiguiente, legitimado para comportarse de peor manera la próxima vez. ▪ Pensamos que si le llamamos la atención reaccionará pero, si no lo hacemos, quedará impune y su conducta empeorará.
¿Por qué hay alumnos que siempre que nos ven por los pasillos o fuera del centro nos miran y nos saludan con mucho afecto?	▪ Porque sabemos que siempre ha habido alumnos que buscan el favor del profesor para que sus calificaciones sean más favorables. ▪ Creemos que hay alumnos más educados que otros y, por eso, algunos se muestran amables también fuera del aula y otros nos ignoran cuando nos ven. ▪ Quizá pensemos que con estos alumnos hemos conseguido establecer unos vínculos afectivos recíprocos que se muestran tanto dentro como fuera del aula.

- Permiten reducir la ansiedad porque relativizan el peso de las variables intervinientes, añadiendo los factores del contexto que no suelen tenerse en cuenta.
- Promueven un entrenamiento cognitivo que facilita procesos de atribución interna que, como se verá, aporta mecanismos autónomos funcionales para la intervención didáctica.

- Ayudan a formar un perfil de docente reflexivo (metacognitivo³), consciente de la necesidad de conocerse a sí mismo, autoevaluarse y ser capaz de planificar su intervención desde la óptica de la acción-reflexión.
- Permiten transferir conocimientos útiles hacia otras situaciones o dimensiones del proceso didáctico.

Teoría vs. praxis

En el poliédrico mundo de la pedagogía, demasiado a menudo suelen darse fracturas entre el rico universo de las teorías educativas y el descarnado espacio de la práctica con alumnos de verdad. El alejamiento entre la teoría y la praxis suele ser manifiestamente evidente en los ámbitos de la enseñanza donde la multiplicidad de condicionantes que depara la realidad del día a día no facilita una intersección con los postulados teóricos.

A menudo, el contexto sociocultural y organizativo de la enseñanza es de tal complejidad que la inmediatez lo condiciona todo y el aula se convierte en un espacio de gestión de las problemáticas y de los conflictos que genera y proyecta la propia sociedad en los centros educativos. En este sentido, algunas de las variables que impiden que la praxis educativa pueda vincularse con los preceptos pedagógicos que sustentan la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares podrían ser los que muestra el cuadro 3 en la página siguiente.

Parece que la realidad que nos encontramos en las aulas a diario deja claro que «para enseñar no basta con saber la asignatura» (Hernández y Sancho, 1996). Por ello, como se ha apuntado en primer lugar, es necesaria una formación docente de muy amplio espectro, y así hacer frente a las demandas del contexto educativo con un margen de funcionalidad aceptable, en la que los docentes encuentren las vías de intervención efectivas, explícitas y contrastadas, que promuevan los aprendizajes en el sentido que orientan los objetivos del currículo.

Para que esta formación tenga posibilidades de incidir y modificar la realidad que nos viene dada, no podemos eludir el peso del conocimiento epistemológico, de las teorías sobre la enseñanza, el aprendizaje y todos

3. La metacognición es la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento y permite evaluar y autorregular los propios procesos cognitivos.

Cuadro 3. Preceptos pedagógicos que sustentan la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares

1. Déficit en la formación pedagógica del profesorado de secundaria	Planteamos esta variable en primer lugar porque es la que atañe a la responsabilidad del docente y desde la que puede influir directamente para modificar y mejorar la realidad educativa. Es evidente que, en los tiempos actuales, para enfrentarse a las demandas de la educación obligatoria, los docentes deben poseer una profunda y amplia formación, tanto disciplinar, como didáctica y psicopedagógica⁴, especialmente en la enseñanza secundaria obligatoria, donde históricamente el conocimiento disciplinar, el <i>saber erudito de la materia</i>, ha primado sobre el conocimiento didáctico, es decir, el <i>saber enseñar la materia</i>.
---	---

4. Para no inducir a errores conceptuales en relación con el término de *didáctica* y el de *psicopedagogía* que aparecerán de forma recurrente este texto, pasamos a puntualizar los siguientes aspectos:

- La *didáctica*, como área de la pedagogía que aplica las técnicas y los métodos de enseñanza, debe incluir con toda lógica el dominio del conocimiento psicopedagógico. Cuando un docente está en plena praxis utiliza, o puede utilizar, todos aquellos conocimientos que la pedagogía pone a su disposición, entre ellos, los psicopedagógicos.
- La *psicopedagogía* trata de todos aquellos fenómenos de orden psicológico que se encargan de estudiar, prevenir y corregir las dificultades de aprendizaje que pueden manifestar los alumnos durante el proceso de aprendizaje. Podemos decir que las acciones psicopedagógicas del docente favorecen la predisposición de los alumnos y facilitan que el aprendizaje de los contenidos escolares se realice con más efectividad.
- Atendiendo a las características generales del alumnado de la enseñanza secundaria obligatoria, consideramos el *conocimiento psicopedagógico aplicado* una de las competencias docentes más relevantes para llevar a término la tarea de enseñar y aprender con eficacia. Es decir, se trata de la capacidad del docente para saber crear las mejores condiciones dinámicas durante la praxis didáctica.
- Dado el peso de la psicopedagogía dentro de la didáctica general, a menudo trataremos el concepto de *didáctica* desde dos niveles: el primero genérico, incluyendo todos aquellos saberes pedagógicos que se plasman en la acción de enseñar. Y, en un segundo nivel, nos referiremos a las acciones didácticas en su sentido técnico instructivo, con el objetivo de separarlas de las acciones de orden psicopedagógico relacionado con aspectos motivacionales y actitudinales del aprendizaje que, en la etapa de la secundaria obligatoria, se configuran como una variable de gran impacto. En este sentido, en los capítulos correspondientes a las competencias docentes y a las estrategias de enseñanza, la didáctica tendrá un componente más relacionado con la instrucción para diferenciarla de las acciones psicopedagógicas encaminadas a la creación de las condiciones necesarias para poder enseñar.

2. Organización curricular: compartimentación y dispersión	La compartimentación del currículo en las asignaturas tal como están organizadas implica que los profesores especialistas de su materia tengan muchos alumnos por semana y de diferentes niveles. Ello genera una gran dispersión, tanto para el docente, que debe realizar un seguimiento que suele superar los 150 alumnos, como para el alumnado, cuyos referentes se solapan e interfieren con la cantidad de profesores diferentes que les dan clase.
3. Limitación en los recursos educativos, infraestructuras y espacios	En ocasiones las infraestructuras del centro, el tamaño de las aulas, el mobiliario, los recursos didácticos, las nuevas tecnologías, etc., no cubren suficientemente las necesidades para ofrecer una enseñanza en buenas condiciones. Asimismo, la masificación de los grupos, con treinta alumnos o más en una clase, dificulta la gestión social de la misma e impide la atención individualizada de la diversidad que prescribe la ley educativa. Sin ir más lejos, si el aula de música no dispone de un espacio amplio para desarrollar las actividades de expresión musical, difícilmente podremos trabajar el ámbito de la interpretación y la creatividad musical. Los desdoblamientos de los grupos, o las clases que pueden disponer del apoyo de un segundo docente, permiten este tipo de trabajo creativo y expresivo de la música, que es el valor más emblemático del currículo musical, que puede ofrecer a todo el alumnado una experiencia educativa con y para la música de gran calidad.
4. Escaso apoyo social a la escuela	A nadie se le escapa que si la institución escolar y los docentes en particular encontraran el apoyo y la confianza necesarios para desarrollar su trabajo, mejorarían el proceso y los resultados educativos. Como sucede en el ámbito de la educación familiar, donde es fundamental que el discurso y los criterios de los padres sean los mismos respecto a la educación de los hijos. Esto también sería deseable en el terreno educativo escolar: que tanto padres como docentes compartieran criterios y discursos educativos, para que los

	alumnos no encontraran resquicios o contradicciones entre las responsabilidades educativas escolares y las exigencias educativas familiares. Si la familia deposita el apoyo y la confianza en los docentes y los docentes en la familia de forma que se compartan criterios y objetivos, los alumnos, en pleno proceso de socialización, no encontrarán demasiadas justificaciones para eludir sus responsabilidades y deberán realizar el esfuerzo necesario para evolucionar positivamente en el camino de su formación.
5. Valores sociales en boga contradictorios con los que promueve la educación	Si el mensaje educativo que ofrece la institución escolar se opone al de los mensajes que la sociedad del bienestar y los medios de comunicación dirigen especialmente hacia la población juvenil (disfruta todo lo que puedas, compra, presume, sé deseable para los demás, aprovecha la oportunidad, etc.), es lógico que se produzca un claro conflicto de intereses. Los valores educativos que promociona la institución escolar se dirigen a la valoración del esfuerzo, el autocontrol, la autonomía, el pensamiento crítico, y una serie de valores sociales que tienden a mejorar la convivencia, como el respeto, la solidaridad y la empatía. Básicamente, la escuela y la familia deben enseñar el conocido principio de realidad, que contiene dos proposiciones imprescindibles para crecer en equilibrio personal y social: ▪ Dominar los propios impulsos cuando éstos compiten con los impulsos de los otros. ▪ Aplazar las recompensas del placer inmediato por otras de consecución más lejana pero de mayor valor de futuro. La escuela y la familia deben y pueden enfrentarse al natural hedonismo que inculca la actual sociedad de consumo. Gracias al trabajo y el esfuerzo de profesores y padres, el proceso de socialización puede llevarse a cabo, pero con un enorme desgaste que pone a prueba las competencias y las convicciones de los adultos implicados en formar a los futuros ciudadanos.

aquellos conocimientos relacionados con lo psicopedagógico que crean las condiciones dinámicas que permiten enseñar y aprender.

De todo ello, tan preocupante es que el ámbito teórico no conecte con la realidad educativa y que los que producen literatura pedagógica no conozcan en profundidad el día a día de los centros educativos, como decepcionante resulta que el sector de la docencia no vincule la práctica cotidiana en el aula a un marco de referencia que le ayude reflexionar y a mejorar la calidad de su enseñanza.

A este respecto, seguimos los argumentos de Pastor (1995, p. 95) cuando defiende que:

El profesorado no ha de ser un cuerpo de técnicos que apliquen las teorías elaboradas por otros (psicólogos y/o pedagogos) y en cuanto tales, alejadas del contexto educativo concreto, sino pensadores críticos que construyen conocimiento (teorizan) no sólo para comprender la realidad sino para intervenir (didáctica y socialmente) transformándola y mejorándola (praxis).

También en este sentido, Òdena (2005, pp. 89-90) cita a diversos autores que observan la relación problemática entre teoría y práctica:

... Una manera de superar esta problemática consistiría en concretar los esfuerzos en mejorar la capacidad de los académicos y de los docentes para juzgar situaciones educativas concretas. Algunos autores proponen que los docentes se han de involucrar en tareas de investigación (Stenhouse, 1975). Es lo que Cohen, Manion y Morrison (2000) describen como *action research*, donde los profesores toman el rol activo de investigadores para resolver problemas concretos en sus escuelas

En resumen, se trataría de conjugar las dos columnas del cuadro 4 («Las variables de la realidad» y «Marcos teóricos de referencia para la planificación, acción y reflexión didácticas» para que conviviesen en el *mismo mundo* (véase la reproducción del cuadro en las páginas siguientes).

Cuadro 4. Convivencia de la realidad con los marcos teóricos de referencia

Las variables de la realidad	
Posible horario de la mañana del lunes:	
8-9h	3.º ESO-A (de 14 años)
9-10h	1.º ESO-B (de 12 años)
10-11h	guardia
11-11.30h	patio
11.30-12.30	3.º ESO-B
12.30-13.30	reunión tutores
Preparar las clases: objetivos, contenidos, metodología, tipología de actividades, secuenciación, recursos, materiales, instrumentos de evaluación, etc. Situarse antes de empezar: qué grupo viene ahora. Qué hicimos el último día y cómo terminó la clase (recordar el nivel de satisfacción). Cómo empezar para conectar, motivar y activar. Qué hora es y de qué clase vienen los alumnos. En qué momento del curso estamos. Qué variables del futuro inmediato pueden afectar al comportamiento y rendimiento de los alumnos (salida extraescolar, concierto final trimestre, etc.). Cómo me encuentro hoy, cómo estoy de ánimos. Cómo van cumpliéndose las expectativas, los objetivos, la relación con el grupo. Cómo evoluciona el nivel de satisfacción profesional, de relación social con los docentes del centro, de la percepción sobre la dinámica del centro, etc. Aplicación: enseñar y aprender, tomar decisiones, aplicar estrategias, motivar la práctica, decidir metodologías según el contenido, el formato de enseñanza, el número de alumnos, la dinámica de la clase, evaluar. Escuchar, tocar, cantar y aprender cosas de la música, todos a la vez. Gestión social: los alumnos que participan activamente, los que son pasivos, los que son disruptivos, a los que les cuesta mucho pero lo intentan, a los que les cuesta mucho y desisten, los que llegan puntualmente tarde, los que no traen nada, los que se aburren, los que saben «mucha música» y lo encuentran «todo demasiado fácil», los que provocan, retan y transgreden... Los alumnos que se lo pasan bien escuchando y haciendo música. Pasar las faltas, hablar y orientar tanto a alumnado como a padres. Contrastar con los colegas... – ¿Qué os pasa hoy? – Profe, es que son las ocho de la mañana y encima, después de tu clase, tenemos un examen de mates...	

Marcos teóricos de referencia para la planificación, acción y reflexión didácticas

Teorías y constructos sobre la enseñanza y el aprendizaje:

- Conductismo, asociacionismo.
- Cognitismo y procesamiento de la información.
- Sociocognitismo.
- Aprendizaje mecánico, receptivo, activo, significativo, por descubrimiento.
- Aprendizaje vicario y mediado.
- Estrategias de enseñanza, didácticas y psicopedagógicas.
- Estilos de aprendizaje y los canales auditivo, visual y kinésico.
- Estrategias y estilos de aprendizaje.
- Teorías sobre la psicología evolutiva y la motivación escolar.
- Las competencias profesionales y buenas prácticas docentes.
- Atribución causal y metacognición.
- Investigación-acción.
- Práctica reflexiva.
- Los paradigmas: proceso-producto, el pensamiento del profesor, la práctica reflexiva, las teorías implícitas del aprendizaje.

Metodologías didácticas y aspectos relacionados:

- Enseñanza por recepción pasiva.
- Enseñanza expositiva activa.
- Enseñanza para el descubrimiento guiado.
- Enseñanza para el descubrimiento autónomo.
- Enseñanza para la práctica autotélica.
- La conceptualización, la inducción y la deducción.
- La evaluación inicial, formativa y final.
- La autoevaluación docente.
- Las competencias específicas del área:
- Competencia interpretativa.
- Competencia creativa.
- Competencia perceptiva.
- Competencia musicológica.

Las competencias didácticas del docente:

- Competencia epistemológica.
- Competencia psicopedagógica.
- Competencia vicaria.
- Competencia heurística.

Características de la didáctica de la música generalista

Describir los elementos que determinan el formato didáctico de la educación musical en la enseñanza secundaria obligatoria es el paso previo necesario para deducir sus características propias, distintivas, respecto a otros ámbitos de la educación musical, ya sea en el nivel de la educación prima-

Cuadro 5. Elementos que determinan el formato didáctico de la educación

Enseñanza General ESO	Enseñanzas artísticas (Escuelas de música y conservatorios)
1. La enseñanza es obligatoria. No optativa. 2. Es para todos. Universal, sin selección. 3. El objetivo es alcanzar las competencias musicales básicas⁵. 4. Existe una gran variedad de estados de motivación y desmotivación. La motivación es un proceso que hay que construir. 5. El rango de diversidad aptitudinal y actitudinal es muy amplio. 6. El formato didáctico es grupo-clase con 25/30 alumnos estándar. 7. Es una enseñanza comprensiva, para todos por igual. Con la LOE, la comprensividad llega hasta 3.º de la ESO. En 4.º, la música pasa a ser optativa.	1. Enseñanza no obligatoria. Voluntaria. 2. Selectiva, no es para todos. 3. El objetivo es formar músicos aficionados o profesionales. 4. Los alumnos están motivados por defecto, les gusta la música y estudiar música⁶. 5. El rango de diversidad actitudinal y aptitudinal es estrecho. 6. El formato didáctico es en grupos reducidos o enseñanza individualizada. 7. Existen submodalidades específicas para cada ámbito de formación musical.

5. En el capítulo dedicado al currículo intentaremos analizar lo que, a nuestro entender, deberían ser las competencias básicas específicas de la educación musical obligatoria. *Grosso modo*, y siguiendo las orientaciones prescriptivas del primer nivel de concreción, las competencias musicales básicas deberían desarrollarse a partir de la definición de los cuatro bloques de contenido en los que se estructura el currículo. Por tanto, hablaríamos de competencias interpretativas, auditivas, creativas y musicológicas (contextos musicales).

6. La motivación de los alumnos por estudiar música en el ámbito especializado no debe darse por un supuesto incuestionable. Todos sabemos que, en edades tempranas, muchos niños son llevados a las escuelas de música, más que por deseo explícito de los niños, por motivos coyunturales. Las actividades extraescolares también cumplen una función instrumental más allá del interés intrínseco del conocimiento que se imparte. Debido a este factor, no es extraño que los profesores de las escuelas de música se quejen (¡también!) de la falta de trabajo y motivación de los alumnos.

ria o en la educación musical especializada, como es el caso de las escuelas de música y los conservatorios.

En el cuadro 5 se detallan y se comparan estos elementos con el objetivo de situar el marco real en el que debe diseñarse el proyecto didáctico del área de música en la ESO.

Atendiendo a las notables diferencias entre uno y otro sistema en cuanto a objetivos educativos, formatos didácticos y, sobre todo, a la obligatoriedad del sistema general a diferencia de la voluntariedad del ámbito especializado, es lógico que el perfil competencial de los docentes sea notablemente diferente en cada caso. Por esta misma razón es absurdo establecer comparaciones con respecto a qué ámbito de educación musical establece un mayor nivel de formación musical, dando a entender que para dedicarse a la enseñanza generalista no son necesarios tantos conocimientos musicales como los que se exigen para la especialización. Craso error, pues no hay que confundir la profundidad en los conocimientos musicales propios de cada especialidad, con aquello que todo docente de música debería *saber* y *saber hacer* desde las múltiples dimensiones instructivas que genera la praxis didáctica. Como veremos en el capítulo dedicado a las competencias docentes, el perfil profesional que se requiere es amplio y diversificado, dadas las prescripciones del currículo y el contexto general de la educación obligatoria. Y los objetivos educativos del área de música son realmente ambiciosos: se debe ofrecer a todo el alumnado una formación musical y una experiencia educativa de calidad para y a través de la música.

La primaria y la secundaria

¿Qué comparte la didáctica de la música en primaria y secundaria? Por una parte, los objetivos generalistas fundamentados en una educación musical para todos los alumnos sin excepción y, evidentemente, el contenido en sí: la música como contenido de aprendizaje vivencial. La dimensión de experiencia práctica perceptivo-expresiva con la música pasa a ser básica para argumentar los trazos que dibujan un perfil propio del docente de música, tanto de primaria como de secundaria, respecto a los perfiles del resto de áreas de aprendizaje.

Aun así, difícilmente puede llevarse a un niño a la fuerza a una escuela de música. En cambio, el hecho de atender al 100% de la población en la enseñanza obligatoria, conlleva que pueda darse el caso de que alguno de nuestros alumnos pueda experimentar el acto de ir al instituto, o de entrar en el aula de música, como una pesada y coercitiva carga.