

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Francisco Sosa Godoy

Conservatorio Superior de Música de Canarias
IES Roque Amagro

Yeray Rodríguez Montesdeoca

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 10 de enero de 2010

RESUMEN

Este artículo pretende exponer los resultados obtenidos en un trabajo de investigación que tiene dos objetivos fundamentales: analizar de qué forma y a través de qué medios se desarrolla la práctica instrumental en la Educación Secundaria Obligatoria y detectar qué grado de motivación despierta en el alumnado dicha práctica a fin de utilizarla para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuarlo a las características de los adolescentes. Por ello, hemos realizado este análisis con una muestra del alumnado que cursa la Educación Secundaria Obligatoria. ¿Es realmente la práctica instrumental una actividad que adecuamos a las características de nuestros alumnos?, ¿es realmente una actividad motivante que lleva a un aprendizaje real?, ¿le damos la importancia que merece en el desarrollo de nuestras clases?, ¿lo consideran importante nuestros alumnos? Estas son algunas de las preguntas a las que este trabajo intenta dar respuesta.

Palabras clave: Educación Secundaria, práctica instrumental, música, adolescencia, análisis metodológico.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research that has two objectives: to examine how and through what means the teaching of musical instruments is done in compulsory secondary education and to identify what level of motivation in this practice awakes in students. Therefore, we carried out this study with a sample of pupils in compulsory secondary education. Is the teaching of musical instruments at school appropriate for

our students? Is it motivating? Do students learn with this practice? Do we give the importance it deserves? Do our students consider it important? These are some of the questions that this paper seeks to answer.

Key words: Secondary education, teaching musical instruments, music, adolescence, methodological analysis.

INTRODUCCIÓN

Para el educador, el instrumento está al servicio de la música y de la cultura humana.

(Willems, 1976:21)

En la práctica instrumental se implica todo el cuerpo, el oído que percibe los sonidos, la vista que observa la partitura o el instrumento, el tacto colocado al servicio de la expresividad en música. Tal y como señalan P. Fuentes y J. Cervera (1989:201), “en la práctica instrumental confluyen la formación melódica y la formación armónica. La práctica instrumental requiere habilidades psicomotrices muy variadas y notable poder de coordinación. De todo ello se deduce que una formación musical que no incluyera de una u otra forma alguna práctica instrumental sería una formación musical incompleta”

Actualmente, la mayor parte de los métodos musicales se centran en una educación musical inicial. Existe un amplio vacío metodológico relacionado con la aplicación de métodos musicales efectivos que se adapten a los adolescentes (educación secundaria). Esta ausencia de métodos para la educación musical en la enseñanza secundaria también se hace patente en la realización de actividades de práctica instrumental (Rodríguez, Y. y B., 2007), en las que el caos (ante la gran variedad de instrumentos y de alumnos con que nos encontramos) puede imperar en la clase. Solamente hemos encontrado un artículo relacionado con este tema (Campos, J., 2002) pero no hallamos investigaciones que analicen metodológicamente la puesta en práctica de esta actividad instrumental teniendo en cuenta las características del adolescente y distintas variables de motivación que pueden afectarle.

1. MUESTRA

Los alumnos con los que hemos desarrollado la experiencia corresponden a cuatro centros distintos, ubicados en distintos entornos. En total, la muestra se

ha realizado con 164 alumnos que cursan 3º de ESO y sus cuatro profesores. La edad de los alumnos oscila entre los catorce años y los dieciséis. Están, por tanto, en plena adolescencia.

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación que hemos desarrollado tiene como objetivos fundamentales:

- Analizar de qué forma (metodología) y a través de qué medios (repertorio, instrumentos utilizados...) se desarrolla la práctica instrumental en la Educación Secundaria Obligatoria.
- Detectar qué grado de motivación despierta en nuestros alumnos dicha práctica a fin de utilizarla para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y adecuarlo a las características de los adolescentes.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El fundamento teórico en el que se sustenta este trabajo de investigación gira en torno a tres aspectos esenciales que son determinantes en el desarrollo de la práctica instrumental en el marco de la educación secundaria:

- el tratamiento de la práctica instrumental en los métodos pedagógico-musicales surgidos en el siglo XX, ya que son el principal referente metodológico existente en el terreno musical;
- las características propias de los adolescentes, destinatarios finales del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- y la importancia de la música y la práctica instrumental en el marco legal.

3.1. La práctica instrumental en los métodos pedagógico-musicales surgidos en el siglo XX

En contraste con la educación musical desarrollada en el siglo XIX, en la que imperaron las tendencias intelectualistas y racionalistas que impulsaron el desarrollo de los métodos de solfeo y teoría (como base para una educación musical desvinculada de toda vivencia personal), durante el siglo XX y a partir de la influencia ejercida por la Psicología en sus diferentes aspectos y tendencias (psicoanálisis, psicología evolutiva y del aprendizaje, psicología social...) serán las ideas de la “Escuela Nueva” las que marcan el camino de las nuevas corrientes pedagógicas de la educación musical. Si se analizan los métodos de pedagogía musical del siglo

XX, se podrían establecer cinco períodos que obedecen a las importantes transformaciones experimentales en el campo de la enseñanza musical en la educación general; períodos, que Violeta Hemsy (1997) clasificó como:

1. **Período de Revolución.** Corresponde con la primera mitad de siglo. En este período se crean los grandes métodos de la moderna educación musical, cuyo efecto se hará sentir hasta la década de los 70. Se desarrollan los métodos Dalcroze, Willems y Martenot:
2. **Período de Transición.** Tras el período de euforia anterior, aproximadamente entre los años 1955 y 1965 se produce un fenómeno de transición hacia lo que luego se llamó la revisión de la revolución. Esta época se caracteriza por la proliferación de métodos y materiales para la enseñanza de la música. Las figuras más representativas de este período son Justine B. Ward; el compositor y pedagogo húngaro Zoltán Kodály; el compositor alemán Carl Orff; y el japonés Shinichi Suzuki, especialmente centrado en la enseñanza del violín.
3. **Período de Revisión.** Este período según Violeta Hemsy (1997), se inicia a partir de 1965-1970. Esta revisión no concierne solamente a los materiales y técnicas de enseñanza, sino también, a los fundamentos filosóficos y psicopedagógicos mismos de la actividad. Desde la música contemporánea, el concepto de música es revisado y el sonido deja de ser considerado como materia prima de la música para adquirir un novedoso protagonismo en la creación musical. El profesor adquiere un nuevo papel. Tal y como señala Murray Schafer (1975), “ya no hay maestros, sólo una comunidad de aprendices”. Entre los precursores de esta revisión musical destacan, además del anteriormente citado Murray Schafer, George Self (1991) y John Paynter (1999), entre otros. En este tercer período podríamos destacar el siguiente principio: “todo concepto deberá ser precedido y apoyado por la práctica y la manipulación activa del sonido”.
4. **Período de Integración.** Tras estos tres períodos, la educación musical de la década de los ochenta aparece más fortalecida y estabilizada y se nutre de los desarrollos registrados en las Ciencias Humanas y las disciplinas alternativas. La metodología musical integra todos los aportes que se han venido sucediendo a lo largo de este siglo: materiales, descubrimientos, pedagogía, psicología, sociología, antropología, investigaciones, tecnología, interculturalidad... En esta época desaparecerá progresivamente el protagonismo de los métodos y de las grandes figuras en la educación musical, y surgen “las tendencias educativas” tales como el multiculturalismo, la investigación pedagógica, las tecnologías educativas...
5. **Período Ecológico.** Uno de los mayores problemas actuales de la humanidad es el progresivo deterioro ecológico. Este aspecto no pasa desapercibido entre los pedagogos musicales. Murray Schafer (1985), desde sus primeras obras

publicadas, pone el acento en la necesidad de *limpiar* y concienciar la escucha. En sus obras y trabajo pedagógico, introduce la necesidad de sensibilizar auditivamente al alumnado.

Una vez analizados en profundidad, en la investigación, cada uno de estos métodos musicales o tendencias educativas, podemos afirmar en que todos coinciden en un aspecto y es que se da mucha importancia a la educación musical inicial. Por ello, “descuidan” las características concretas del momento evolutivo en el que se encuentra el adolescente y no dan respuesta a la problemática que entraña esta etapa. Además, si exceptuamos el “Método Orff”, el resto de métodos trata la práctica instrumental en la educación musical general de forma muy superficial, lo que nos lleva a afirmar que existe un vacío metodológico importante en este terreno que debe completarse y adecuarse a nuestra realidad en el aula.

3.2. Características psicoevolutivas de los estudiantes de secundaria

El alumnado de secundaria se encuentra inmerso en un proceso de transformación determinado por la etapa evolutiva conocida como adolescencia. Nicolson, D. y Ayers H. (2002:10) la definen como una *etapa de transición* entre la infancia y la edad adulta.

Físicamente, el adolescente experimenta cambios hormonales y corporales que conllevan al aumento de estatura, peso, presencia del vello y maduración sexual. En el terreno musical uno de los cambios físicos a destacar es el cambio de voz que provoca el descenso de la misma hacia tonos graves, más pronunciada en los chicos que en las chicas. La práctica instrumental también estará condicionada físicamente por el crecimiento del cuerpo. El desarrollo físico del adolescente, tanto a nivel óseo como muscular, traerá consigo la necesidad de controlar los gestos y de coordinar movimientos más amplios, siendo especialmente importante el conocimiento de sus nuevas dimensiones corporales.

Desde un punto de vista social, la adolescencia es una época en la que los individuos tratan de crear su propia identidad personal y un sentido de autonomía que, a veces, puede conducir a desacuerdos más o menos importantes, temporales o permanentes, con sus padres, las personas que los tengan a su cargo o el profesorado. La amistad entre iguales será muy importante. Al mismo tiempo, destaca en el adolescente su egocentrismo, que le hace creer que puede realizar sus proyectos solo por el hecho de pensar en ellos sin tener en cuenta otros factores. Otra característica de la adolescencia es el *narcisismo* (Obiols, G. y Di Segni, S., 1995). Consiste en que el adolescente está pendiente de su aspecto, de lo que hace y de lo que dice y se manifiesta muy complacido de sí mismo. Todos estos

cambios pueden generar problemas (Alonso García, E., 2000): la angustia y la ansiedad, que suelen ser sentimientos provocados por la falta de confianza en sí mismo; inferioridad y timidez; agresividad y culpa como consecuencia de los sentimientos de agresividad ante los demás.

Tal y como señala Piaget, J. (1970), desde un punto de vista cognitivo, los adolescentes alcanzan la etapa de las operaciones formales, lo que significa que deben ser capaces de desarrollar un tipo de razonamiento lógico y abstracto, de considerar las posibilidades hipotéticas y dedicarse a actividades de resolución de problemas. Asimismo, deben ser capaces de realizar operaciones de metacognición, es decir, reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos, de acuerdo con Machargo Salvador, J. (2002). Gracias a ella, el adolescente es capaz de explicar a los demás los procesos o estrategias cognitivas que utiliza cuando aprende o cuando soluciona un problema. Puede explicar no sólo lo que aprende, sino también cómo lo aprende (Reich, Oser y Valentin, 1994).

A nivel musical, Swanwick (1991), dentro de una postura cognitivo-evolutiva, establece tres niveles de desarrollo de aptitudes musicales en los adolescentes:

- Modo idiomático (de 12 a 14 años), en el que el individuo está buscando su identidad personal, que le lleva a identificarse con ciertos autores, intérpretes, piezas musicales... Disfruta al realizar aprendizaje en grupo y al formar parte de alguna comunidad musical o social.
- Modo simbólico (de 14 a 15 años). El elemento básico de esta fase es la metacognición, lo que permite al alumno reflexionar sobre su propia experiencia musical.
- Modo sistemático (a partir de los 15 años). El alumno es capaz de reflexionar y razonar sobre su propia experiencia con la música a través de una vía intelectualmente estructurada y simbólica. Su composición musical se caracteriza por la búsqueda, estudio y desarrollo de nuevos sistemas, utilización de nuevas tecnologías y todo lo que implique originalidad, innovación y creación.

Por tanto, a lo largo de la adolescencia, las transformaciones que está sufriendo el individuo le afectan psicológicamente y deberán tener respuesta educativa en la que la motivación juega un papel fundamental. Aunque existen numerosas teorías sobre motivación, resulta difícil poder integrar, precisar y clarificar qué elementos o constructos se engloban dentro de este proceso. McClelland, David C. (1989:105) define la motivación como un <<conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta>>. En este conjunto de procesos existe una serie de variables tanto personales e internas como externas que afectan al aprendizaje.

3.3. La música y la práctica instrumental en el marco legal.

Tanto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E., 1990) como la posterior Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O.C.E., 2002) consideran que la música es un área de conocimiento obligatoria durante los tres primeros cursos de la E.S.O., siendo optativa en cuarto. La actual Ley Orgánica de Educación (L.O.E., 2006), que incluye como principal novedad el desarrollo de competencias básicas, contempla la presencia de la música en, al menos, un curso de los tres primeros que comprende la E.S.O. Tras el desarrollo curricular de esta ley, se implanta la materia de música de forma obligatoria en 2º, mientras que en 3º y 4º es optativa. La no presencia de la música en 1º de ESO propicia la discontinuidad de la materia y una menor presencia en el currículo correspondiente a estas enseñanzas.

De cualquier forma, todas estas leyes contemplan que los métodos deben favorecer la capacidad de aprender por sí mismos, tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y promover el trabajo en equipo, capacidades que se pueden cultivar a partir de la práctica instrumental en conjunto. Asimismo, la participa de forma notable en la adquisición de las competencias básicas, recogidas en el Decreto 127/2007 que, en relación con la expresión e interpretación instrumental, señala:

- La Música se relaciona de forma directa con la adquisición de **la competencia cultural y artística** en todos los aspectos que la configuran. El fundamental papel que juega *la expresión* en la orientación de esta materia, en la que se trabajan contenidos relacionados con *la interpretación*, la improvisación y la composición tanto individual como colectiva, será lo que permitirá adquirir habilidades para expresar ideas, sentimientos y experiencias de forma creativa.
- La Música también colabora a la adquisición de la **competencia en comunicación lingüística** mediante los dos *ejes de expresión* y percepción musical.
- Esta materia ayuda al desarrollo de la competencia de **autonomía e iniciativa personal** con la *interpretación musical* (...) De otro lado, las *actividades musicales colaborativas* fomentan la destreza para planificar y gestionar proyectos que llevan consigo las habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar.
- Contribuye, de igual modo, al desarrollo de la **competencia para aprender a aprender**, potenciando capacidades y destrezas fundamentales para el aprendizaje guiado y autónomo como *la atención, la concentración y la memoria*, al tiempo que desarrolla el sentido del orden y del análisis. Todas aquellas actividades de *interpretación musical* y de entrenamiento auditivo re-

quieren de la toma de conciencia sobre las propias posibilidades, la utilización de distintas estrategias de aprendizaje, la gestión y control eficaz de los propios procesos.

- La materia también coadyuva a promover la **competencia social y ciudadana** mediante la *participación en actividades musicales* de distinta índole, especialmente las relacionadas con la *interpretación* y creación colectiva que requieren de un trabajo cooperativo.
- Desde el momento en que la música debe utilizar símbolos, operaciones básicas, formas de expresión y razonamiento matemático para producir e interpretar información, la música está contribuyendo de forma directa en la **competencia matemática**. Asimismo, la *habilidad para reconocer e interpretar los elementos que forman parte de una partitura y expresar* con claridad y precisión la información, datos y argumentaciones que de ella se deriva desarrolla esta competencia.

Por todo ello, podemos concluir que la práctica instrumental (y la música en general) permite asimilar las competencias básicas propuestas en la nueva ley educativa, desarrollar capacidades perceptivas, expresivas, creativas y de actitud tan importantes en el desarrollo integral del individuo.

4. DISEÑO Y DESARROLLO EXPERIMENTAL

El desarrollo de la experiencia se va a centrar en el análisis de dos aspectos fundamentales: la motivación que despierta la práctica instrumental en el alumnado y la metodología utilizada por el profesorado. Para la valoración de la práctica instrumental en E. Secundaria se ha analizado el grado de motivación del alumnado teniendo en cuenta las siguientes variables (García Bacete, F. J. y Doménech Betoret, F., 1997):

- Variable de expectativa: que hace referencia a las creencias y expectativas de los estudiantes para realizar una determinada tarea. ¿Soy capaz de hacer esta tarea? En relación con esta variable, son determinantes: el autoconcepto (creencia y valoraciones que el sujeto hace de sus capacidades) y las metas de aprendizaje (metas de dominio y de rendimiento).
- Variable de valor: interés de la tarea. ¿Por qué hago esta tarea?
- Variable de afectiva: que recoge las reacciones emocionales de los estudiantes ante la tarea. ¿Cómo me siento al hacer esta tarea? Esta variable puede ejercer influencia en la motivación intrínseca (procede del propio sujeto) positiva o negativamente y también en la extrínseca (procede de fuera y conduce a la ejecución de la tarea), que está ligada a las consecuencias que pueden traer consigo los distintos resultados que se obtengan.

Además de las anteriores, se ha investigado también la correlación de otras variables tales como:

- Metodología utilizada en la práctica instrumental.
- Frecuencia con que se realiza esta actividad.

Partimos de dos **hipótesis**:

- La práctica instrumental es una actividad que motiva al alumnado y potencia el aprendizaje significativo de la música.
- La mayor parte de los docentes no disponen de una metodología concreta para llevar a cabo una práctica instrumental en el aula que tenga en cuenta las características del adolescente.

Para realizar esta experiencia utilizaremos el método selectivo, ya que lo hemos llevado a cabo con un grupo concreto de alumnos (alumnos que cursan 3º de ESO). La investigación, además, se realizó en un momento preciso (final de curso), lo que nos permite señalar que el método empleado es selectivo transversal. ¿Por qué transversal? A final de curso los alumnos han llevado a cabo varias prácticas instrumentales en clase, lo que les permite llegar a conclusiones sobre la puesta en práctica de esta actividad que no tendrían si la realizáramos, por ejemplo, a principio de curso.

Para analizar la realidad educativa en relación con la práctica instrumental, hemos utilizado dos instrumentos:

- a) *Cuestionario para el alumnado* de 17 preguntas agrupadas en torno a los dos aspectos básicos a analizar:
 - Variables de motivación, que pueden influir en la actividad.
 - Aspectos metodológicos y frecuencia de la práctica instrumental en clase.

- b) *Entrevista para el profesorado*: pretende conocer la percepción de las prácticas instrumentales llevadas a cabo en el aula a fin de poder contrastar su opinión con la opinión de los alumnos, especialmente en lo referente a la frecuencia de las prácticas instrumentales, el repertorio utilizado, los instrumentos y el método. La entrevista fue realizada a los cuatro profesores que han participado en la investigación. Consta de siete preguntas y permitirá también conocer la dotación instrumental con la que cuenta el centro, hecho que puede afectar a todo lo anteriormente nombrado (método, repertorio...). El cuestionario de la entrevista lo hemos agrupado en torno a tres ejes: frecuencia de la práctica instrumental e instrumentos del aula; metodología; y repertorio.

5. RESULTADOS

a) Cuestionario para el alumnado

- Como se puede observar en la figura 1, la mayoría del alumnado (73.20%) considera que sabe tocar algún instrumento. Entre ellos, la mayoría de los alumnos nombra la flauta y en menor medida la guitarra y el timble. Asimismo, más de la mitad del alumnado considera bastante o muy importante saber tocar un instrumento (fig. 2).

Figura 1. Ítem 6. ¿Sabes tocar algún instrumento?

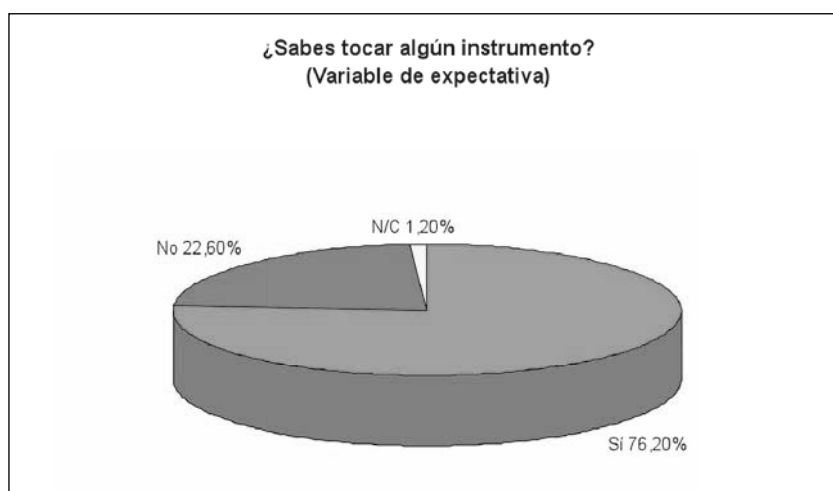
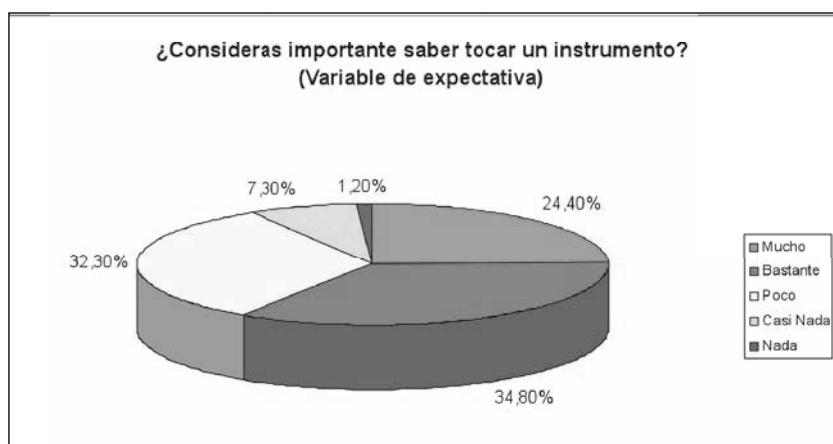


Figura 2. Ítem 7. ¿Consideras importante saber tocar algún instrumento?



- Al 70.70% de los encuestados les gusta tocar algún instrumento (fig. 3). Entre los motivos por los que les gustaría tocar algún instrumento señalan (en orden de importancia): para disfrutar de la música; para comprender mejor la música; y para participar en la ejecución musical en grupo y compartir experiencias con mis compañeros.
- Desde un punto de vista afectivo, la mayoría de los alumnos (64.40%) se siente bien cuando tocan instrumentos en el aula (fig. 4). Entre el porcentaje del alumnado que se siente mal, destacan como principales motivos porque pasan mucha vergüenza, se ponen nerviosos y siempre se equivocan.
- Frente al 40.20% del alumnado que considera que suele tocar un instrumento fijo, la mayoría (57.3%) afirma que no utiliza siempre el mismo instrumento (fig. 5).
- Al 59.8% de los encuestados les suele gustar el repertorio que interpretan (fig. 6).

Figura 3. Ítem 8. ¿Te gustaría tocar algún instrumento? ¿Por qué?

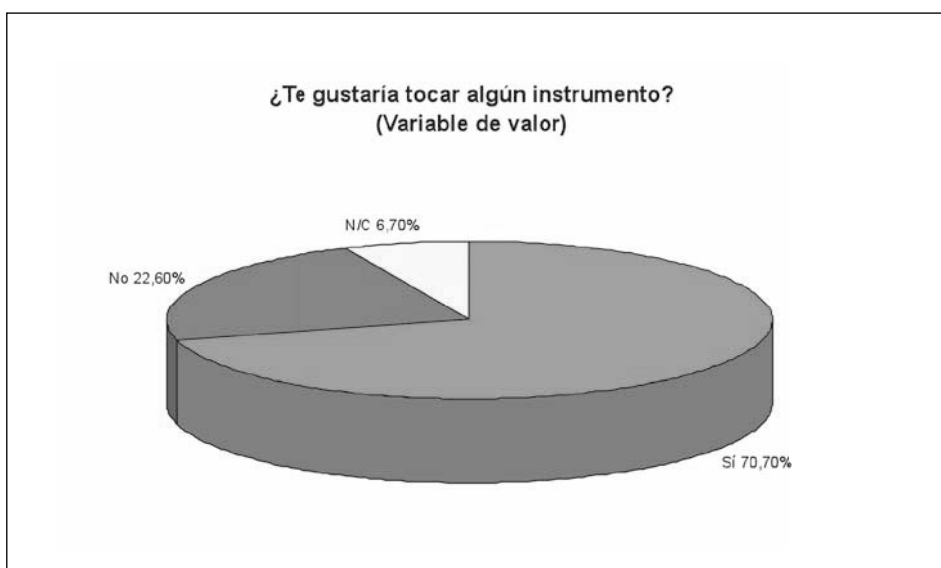


Figura 4. Ítem 9. ¿Cómo te sientes cuando tocas instrumentos en el aula?

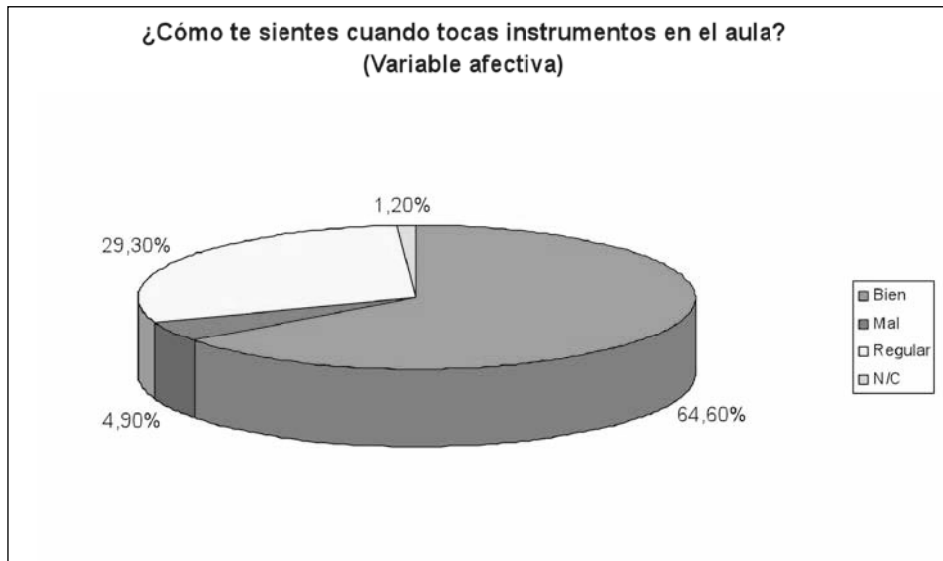


Figura 5. Ítem 14. ¿Sueles tocar un instrumento fijo?

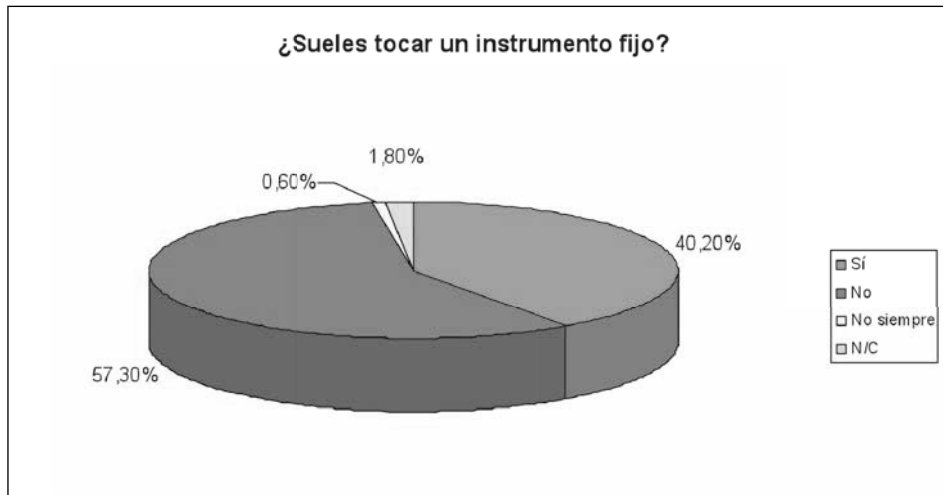


Figura 6. Ítem 16. ¿Te suele gustar el repertorio que interpretas?



b) *Entrevista con el profesorado*

- Sobre la frecuencia de la práctica instrumental e instrumentos del aula. La totalidad de profesores encuestados coincide con la mayoría del alumnado en señalar que realizan actividades de práctica instrumental entre 1 y 3 veces al mes.
- Sobre la metodología y los recursos con los que cuenta. Todos los centros, según el profesorado, cuenta con bastante instrumentación Orff (xilófonos, metalófonos, carrillones...) No obstante, afirman que no existe gran cantidad de instrumentos folklóricos como guitarras y timple. La mayoría del profesorado encuestado sigue una secuencia de trabajo concreta a la hora de realizar la práctica instrumental que es fruto de la experiencia y no de alguna metodología concreta: algunos sólo utilizan notación no convencional, otros realizan actividades previas de análisis y audición y muchos siempre desarrollan la misma secuencia de trabajo sin variar las actividades. La mitad del profesorado encuestado no suele cambiar de instrumentos en demasiadas ocasiones (utilizan básicamente la flauta) mientras que la otra mitad los intentan variar para que el alumnado conozca las posibilidades sonoras de otros instrumentos. Suelen realizar las actividades en gran grupo. Todos coinciden en que no existe ningún método que adecúe las posibilidades de la práctica instrumental a las condiciones del alumnado adolescente.
- Sobre el repertorio. Todo el profesorado encuestado coincide en que suelen variar el repertorio que interpreta el alumnado, incluyendo piezas clásicas, de música popular y de música folklórica.

6. CONCLUSIONES

a) *Relativas a la primera hipótesis: motivación que despierta la actividad en el alumnado*

Una vez analizados los resultados, podemos considerar que la práctica instrumental en el aula provoca en el alumnado un alto grado de motivación en todas sus variables, con lo que podemos corroborar nuestra primera hipótesis basándonos en lo siguiente:

- El porcentaje de alumnos/as que se considera incapaz de tocar algún instrumento es muy bajo, por tanto, la mayoría de ellos tiene buena expectativa y valoran positivamente la práctica instrumental hasta el punto en el que consideran importante saber tocar un instrumento disfrutar de la música, hecho relevante si nuestro propósito es que aprecien y cultiven el hecho musical. Además, consideran la práctica instrumental como una forma de compartir experiencias con sus compañeros (propio de una edad en la que la pandilla y las relaciones entre iguales son muy importantes) y como medio para comprender mejor la música. Entre los instrumentos que señalan que saben tocar destaca la flauta, ya que tradicionalmente es el instrumento más asequible para el alumnado, tanto económica como técnicamente. Los alumnos que no se consideran capaces de tocar ningún instrumento optan en su mayoría por la pequeña percusión, quizás porque son instrumentos técnicamente muy asequibles y no requieren un gran esfuerzo, por tanto la práctica instrumental nos permite acercarnos a las diferentes motivaciones e intereses del alumnado.
- La mayoría de los encuestados se siente bien cuando toca instrumentos en el aula. Este hecho justifica el que la práctica instrumental sea tan importante, ya que evidentemente fomenta el aprendizaje significativo. La mayoría de los alumnos que se sienten mal o regular achacan esta sensación a la vergüenza o al nerviosismo que le produce la práctica instrumental. Estas sensaciones son propias del momento evolutivo en el que se encuentran los alumnos, lo que requiere especial atención si queremos buscar un modelo adecuado para desarrollar esta actividad musical.

b) *Relativas a la segunda hipótesis: metodología empleada*

En lo referente a la metodología utilizada por el profesorado encuestado destacamos el hecho de que todos consideran que no existe ninguna metodología que verse sobre el desarrollo de la práctica instrumental teniendo en cuenta las características propias del adolescente, con lo que consideramos que la segunda hipótesis puede ser acertada, aunque con matizaciones.

Muchos profesores siguen una secuencia de trabajo propia, que es fruto de su experiencia docente y no de bases científicas:

- La interpretación de piezas instrumentales las suelen llevar a cabo en gran grupo, lo que permite organizar grupos cooperativos y responder así a las necesidades del adolescente.
- La variedad instrumental que puede permitir que el adolescente experimente con distintos timbres y conozca distintas posibilidades sonoras no ha sido puesta en práctica por todos los profesores. Este hecho lo han contemplado algunos de los profesores encuestados y ha quedado reflejado en los resultados de los cuestionarios de los alumnos, en los que se observa que la mayoría no utiliza siempre el mismo instrumento. En relación con este aspecto de variedad instrumental, es destacable la poca utilización de instrumentos folklóricos en el aula, con lo que la difusión de nuestro acervo cultural, objeto de una educación contextualizada, puede verse afectada al no incluir instrumentos del entorno socio-cultural del alumno.
- En relación con el repertorio, a la mayoría de los alumnos les gusta el conjunto de piezas que interpretan, hecho importante si buscamos la motivación del alumnado.

Por tanto, consideramos que la mayoría del profesorado encuestado, a pesar de no existir ningún modelo escrito para la intervención instrumental en el aula, adapta su actividad al alumnado al que va destinada en la medida de sus posibilidades.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO GARCÍA, E. (2000). Características básicas del desarrollo psicológico de los adolescentes. Aspectos cognitivos, motrices, afectivos y sociales. Implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área o materias de la especialidad por la que se opta. *Oposiciones a la función docente Vol. I*. ICSE. Las Palmas.
- ARROYO ALMARAZ, A. y Otros (2000). *El Departamento de Orientación: atención a la diversidad*. Ed. Narcea-MEC. Madrid.
- CAGE, J. (1981). *Para los pájaros*. Ed. Monte Ávila. Caracas (Venezuela).
- CAMPOS, J. (2002). “Sistemas prácticos para la realización de ensayos en el aula de Secundaria”. *Música y educación (Vol. XV)*. Ed. Musicalis. Madrid.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE CANARIAS (2007). *Decreto (127/2007) por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias*.
- FUENTES, P. y CERVERA, J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Ed. Piles. Valencia.

- GARCÍA BACETE, F. J. y DOMÉNECH BETORET, F. (1997). “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*. (<http://reme.uji.es/articulos/pa0001/html>)
- GUSTEMS CARNICER, J. (1994). El estudio de la flauta dulce en la escuela. *Música y educación (Vol. VII)*. Ed. Musicalis. Madrid.
- HEMSY DE GAINZA, V. (1997). *La transformación de la educación musical en las puertas del siglo XXI*. Ed. Guadalupe. Buenos Aires.
- HOPKINS, J. R. (1987). *Adolescencia. Años de Transición*. Ed. Pirámide. Madrid.
- LÓPEZ DE LA CALLE, M. A. (1992). El conjunto instrumental en la Escuela. *Música y educación (Vol. V)*. Ed. Musicalis. Madrid.
- MACHARGO SALVADOR, J. (2002). *Psicología Evolutiva*. Colección: Manuales Docentes de Psicopedagogía. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- MARIÑO, L. (1994). Reflexiones sobre la enseñanza instrumental. *Música y educación (Vol. VII)*. Ed. Musicalis. Madrid.
- MARTENOT, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Ed. Rialp. Madrid.
- McCLELLAND, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Ed. Narcea. Madrid.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de octubre.
- MEC (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- MEC (2006). *Ley Orgánica de Educación (4 de mayo 2006)*.
- MÜLLER G., A. y V. MORENO, L. (2000). *La canción y los instrumentos. Didáctica y Metodologías en la Educación Musical*. Ed. MAD. Sevilla.
- NICOLSON, D. y AYERS, H. (2002). *Problemas de la adolescencia. Guía práctica para el profesorado y la familia*. Ed. Narcea. Madrid.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PLUMARIEGA, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción.
- OBIOLS, G. y DI SEGNI, S. (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Kapeluz. Buenos Aires.
- PAYNTER, J. (1999). *Sonido y Estructura*. Ed. Akal. Madrid.
- PIAGET, J. (1970). *Psicología de la adolescencia*. Ed. Psique. Buenos Aires (Argentina).
- REICH, K., OSER, F. y VALENTIN, P. (1994). Knowing why I know better: Children’s and youth’s explanations of their worldview changes. *Journal of research on adolescence*, 4, 151-173.
- RODRIGUEZ, Y. y B. (2007). Estudio sobre la importancia de los instrumentos de construcción propia para la Educación Musical. *Revista de educación. El Guiniguada*, 15-16, 217-224.
- SCHAFFER, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Ed. Ricordi. Buenos Aires (Argentina).
- SCHAFFER, R. M. (1985). *Limpieza de oídos*. Ed. Ricordi. Buenos Aires (Argentina).
- SELF, G. (1991). *Nuevos sonidos en clase*. Ed. Ricordi. Buenos Aires (Argentina).
- SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ed. Morata. Madrid.
- TANNER, J. M. (1972). “Sequence, tempo, and individual variation in growth and development of boys and girls aged twelve to sixteen”, en KAGAN, J. y COLES, R. (eds.): *12 to 16: Early adolescence*. Ed. Norton. Nueva York (EE.UU.)
- VV.AA. (1996). *Contenidos Curriculares para la Enseñanza de la Música*. Ed. Mad. Sevilla.
- WILLEMS, E. (1976). *La preparación musical de los más pequeños*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.

WILLEMS, E. (1983). *L'oreille musicale I y II*. Editions Pro Musica. Fribourg (Suiza).

WILLEMS, E. y CHAPUIS, J. (1994). *Educación musical Willems*. Editions Pro Musica. Fribourg (Suiza).