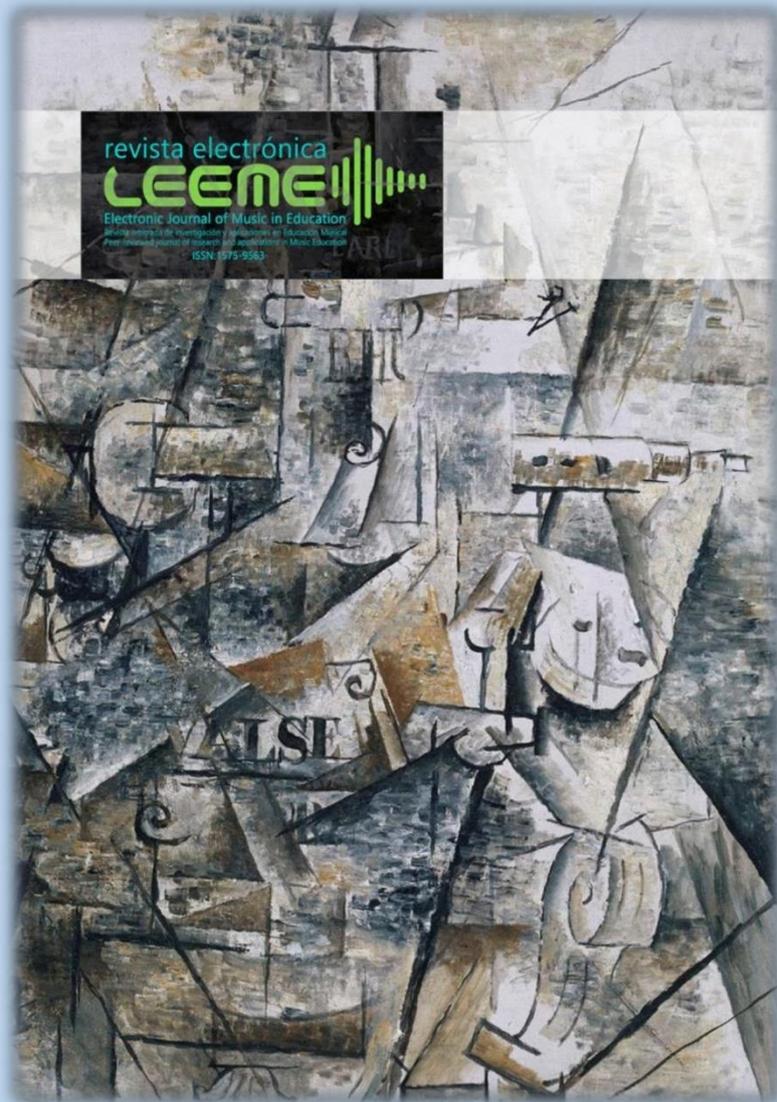




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 42 (2018): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Análisis de materiales didácticos musicales para Primaria en la escuela digital

Analysis of musical didactic materials for Primary Education in digital school

Rosa María Vicente Álvarez
rvicente@uvigo.es
Departamento de Didácticas Especiales
Universidad de Vigo
Orense, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7910-1362>

Diana Marín Suelves
diana.marin@uv.es
Departamento Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia
Valencia, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5346-8665>

Olga Cepeda Romero
olceper@ull.edu.es
Departamento Didáctica e Investigación Educativa
Universidad de La Laguna
Tenerife, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5239-5038>

doi: 10.7203/LEEME.42.10942

Recibido: 13-11-2017 Aceptado: 08-10-2018. Contacto y correspondencia: Rosa María Vicente Álvarez, Departamento de Didácticas Especiales
Universidad de Vigo, Campus de Orense, 32004, Orense. España.

Resumen

Los materiales didácticos forman parte de la realidad educativa. El docente los selecciona en función del alumnado, el centro educativo, características o finalidad. En consecuencia, el material condiciona el método y homogeniza el proceso de enseñanza y aprendizaje. La realidad española de los últimos 30 años, a través de la especialización docente, ha hecho posible la evolución de los materiales escolares en educación musical. Este artículo proporciona respuestas a algunas preguntas sobre los cambios que suscita la utilización de recursos tecnológicos y digitales en educación y reflexiona sobre particularidades de uso en el aula de música. La investigación parte del análisis de contenido de una muestra de materiales para 5º y 6º de Educación Primaria. El conocimiento de los materiales didácticos digitales y musicales y sus estrategias pedagógicas ha sido posible gracias a la elaboración minuciosa de instrumentos de análisis específicos. Este estudio permite conocer las características tecnológicas, las tareas específicas y el tipo de aprendizaje musical que ofrecen editoriales y administración pública a través de la tecnología educativa.

Palabras clave: materiales digitales, educación musical, Educación Primaria.

Abstract

Didactic materials form part of educational practice. Teacher selects them according to their students, school, characteristics or purpose. Accordingly, the material determines the methodology and homogenizes the teaching and learning process. The Spanish reality of the last 30 years, through specialization in teaching, has made possible the evolution of school materials in music education. This article provides answers to some questions about the changes that the use of ICT resources brings about in education. The research starts from the analysis of content taken from samples of digital and musical didactic materials for 5th and 6th grade of primary education. The knowledge of the digital and musical didactic materials and their pedagogical strategies has been possible thanks to the meticulous elaboration of specific analysis instruments. The study leads to knowledge of the technological characteristics, the specific tasks, and the type of musical learning that publisher and public administrations offer through educational technology.

Key words: didactic materials, digital, music education, Primary Education.

1. Introducción

La tecnología educativa contribuye a la modificación de estrategias desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la forma de hacer del profesorado (Tejada y Pérez, 2016) y su introducción en las aulas de educación musical replantea la base pedagógica de la tarea docente invitando a emplear materiales y actividades musicales más comunicativas, significativas, funcionales y que respondan a la diversidad de alumnado presente en las aulas de hoy en día (Jubany, 2010). Sin embargo, los materiales digitales que replican las mismas estrategias que los materiales impresos no modifican la cultura profesional del profesorado ni los procesos desarrollados en las aulas. Es necesaria una evaluación exhaustiva y una difusión correcta de los materiales que permita visualizar las buenas prácticas (Serrano, 2017). Por otro lado, la transformación de los materiales didácticos digitales ha provocado importantes cambios en el ámbito educativo, reflejados en el diseño del currículum, el papel de las instituciones, la práctica docente o en las habilidades y procedimientos implicados en el proceso de aprendizaje (Peirats y Esnaola, 2015). La variedad y diversidad de materiales existentes hace necesario clarificar la tipología de recursos digitales para determinar su calidad. El tipo de recurso que configura la muestra de este estudio es la conceptualización del Material Didáctico Digital (MDD) como:

“Un paquete estructurado didácticamente de objetos digitales en línea dirigido a facilitar al alumnado el desarrollo de experiencias de aprendizaje en torno a una unidad de saber o competencia (...). Son materiales para la educación formal ya que en los mismos subyace una propuesta o proyecto de desarrollo curricular (...)” (Cepeda, Gallardo y Rodríguez, 2017, p. 83-84).

La hipótesis de partida es que “los materiales digitales permiten que los docentes puedan personalizarlos y adaptarlos a las características de su alumnado creando entornos de aprendizaje enriquecidos y variados. Los materiales digitales articulan nuevas formas de interacción de los aprendices con el conocimiento” (Area, 2016). Dicha premisa permite analizar la calidad de una muestra de recursos del área de Música para conocer las posibilidades de mejora educativa.

Este estudio parte del trabajo desarrollado desde tres universidades españolas de las Comunidades Autónomas de Galicia, Comunidad Valenciana e Islas Canarias. Cada una de ellas, dentro de sus competencias, elige el modelo de digitalización de la escuela que le resulta económicamente sostenible y centrado en la creación de un ecosistema digital de ámbito nacional que permita el normal desarrollo de sus opciones autonómicas (Area, Alonso, Correa, Del Moral, De Pablos, Paredes, et al., 2014).

2. Contexto

España se incorpora al cambio tecnológico en la década de los ochenta, cuando la administración pública se interesa por la aplicación de las TIC en la escuela. A finales de los

noventa, se implementan programas completos que proporcionarán las infraestructuras necesarias de conexión para la mayor parte de los centros educativos. En 2010, se produce un nuevo giro en las aulas con el *Programa 2.0* que impulsa el uso de las tecnologías educativas en las aulas de todo el país; aunque la Comunidad Valenciana no se incorpora a la implantación de dicho programa estatal, la comunidad canaria lo hace parcialmente y la gallega de manera completa. Las administraciones educativas, en sus políticas autonómicas, incorporan líneas de actuación que caminan en la dirección de la dotación de libros digitales a las escuelas y en la creación de espacios digitales propios (web escolar, aula virtual, etc.) para el aprendizaje escolar (Pereiro y Eirín, 2017).

Diversos estudios sobre tecnología educativa dan importancia a las repercusiones de la implantación y utilización de la tecnología educativa (Espigares, 2009; Tejada y Pérez, 2016). Evoluciones similares parecen haberse producido en las diferentes comunidades autónomas con similares resultados en los materiales. Faltan estudios que aborden el análisis de los materiales didácticos musicales y digitales. Basamos este estudio en la necesidad de conocer los materiales que se utilizan en las aulas, ya que propician un modelo docente determinado y condicionan los métodos musicales utilizados con el alumnado (Vicente, 2017).

Hablar de materiales didácticos y musicales es hablar de un compendio de recursos educativos que, por lo general van más allá de un curso académico o de un contenido en concreto. Oriol, Sustaeta y Ráez (1993) proponen una las primeras guías de recursos educativos, y Díaz (1998) expone una serie de materiales para la enseñanza musical que constituyen la referencia en las aulas escolares. El siglo XXI, ofrece estudios basados en el análisis descriptivo de los materiales musicales específicos (Romero, 2003; Vicente, 2009), análisis sobre la percepción docente (Rodríguez y Vicente, 2015) o programas de intervención que ponen de relieve la importancia del desarrollo musical (Tejada y Pérez, 2016) entre otros.

Analizamos materiales elegidos por el profesorado, considerando su forma y contenido, datos que proporcionan información sobre aspectos metodológicos, con el fin de reflexionar sobre lo común y comprender si dichos materiales promocionan buenas prácticas (Giráldez, 2010).

3. Hipótesis

El desarrollo discursivo de este estudio se desarrolla en tres ejes:

- La oferta digital de materiales didácticos musicales en diferentes formatos (web, repositorio, libro digital, recurso interactivo) representa las diversas posibilidades que ofrece la tecnología educativa, pero no necesariamente al servicio de la didáctica musical.

- El uso de la tecnología educativa no representa un cambio significativo en la metodología, los materiales se presentan estáticos y con pocas posibilidades de modificación en un aula diversa y cambiante.
- Los materiales didácticos y digitales reproducen el método tradicional expositivo y en la educación musical condicionan las tareas grupales.

4. Método

Este estudio se basa en metodología cualitativa. Para la recolección de datos se ha realizado un estudio múltiple de casos a través de la compilación de casos individuales. La comparación entre los casos individuales requiere, entre otros aspectos, compartir características similares (Strauss y Corbin, 1998). Las características que comparten estos casos son: un marco teórico común, un instrumento y un procedimiento de análisis de la información. Éste último se desarrolla mediante el análisis de contenido como “conjunto de técnicas de análisis comunicativas usando procedimientos sistemáticos y objetivos para describir los contenidos de los mensajes” (Bardin, 2004, p. 29). En cuanto a los materiales seleccionados responden a la diversidad de recursos encontrados en las aulas de música. Y, la muestra está compuesta por materiales musicales de Primaria utilizados en tres comunidades autónomas españolas.

El objetivo principal del trabajo presentado es conocer las estrategias metodológicas que ofrecen los materiales didácticos digitales y musicales, a través de la descripción y comparación de las características de los materiales que reflejan la diversidad de la oferta actual para la educación musical.

4.1. Muestra

Este estudio analiza materiales para los cursos de 5º y 6º de Educación Primaria del área de Educación Musical, presentes en plataformas institucionales de las comunidades autónomas y plataformas comerciales y redes educativas y/o asociaciones profesionales. Los criterios acordados para la selección de esta muestra analizada son:

- 1) El análisis de materiales se fija en los cursos 5º y 6º de Primaria.
- 2) Los MDD deben suponer propuestas estructuradas de aprendizaje para el alumnado encontrados en diferentes entornos de aprendizaje digital.
- 3) Materiales de diferentes materias: para nuestro fin, seleccionamos los de la materia de educación musical.
- 4) Las dimensiones contempladas en el instrumento de análisis deben ser analizables a través del instrumento.

La Tabla 1 muestra la distribución de las plataformas institucionales, comerciales y redes profesionales seleccionadas para aportar materiales de análisis. A continuación, presentamos los ejemplos de los materiales analizados:

Tabla 1. Distribución de la muestra

		Tipo de portal o plataforma			Total
		Institucionales	Comerciales	Redes educativas	
Muestra	Nº de portales o plataformas	6	14	7	27
	Nº de recursos analizados	17	32	19	68
	Total	23	46	26	

Fuente: Cepeda, Gallardo y Rodríguez (2017)

El procedimiento desarrollado para el análisis de las plataformas y MDD de la muestra se llevó a cabo a través de la organización de grupos de trabajo con las siguientes fases:

- Constitución de grupos de trabajo.
- Asignación de plataformas a analizar.
- Selección de los MDD a evaluar.
- Elaboración de un informe individual.
- Contrastación y elaboración del informe final de cada MDD.
- Discusión y elaboración del Informe Final de cada Comunidad Autónoma.
- Disponibilidad de los documentos finales en el espacio virtual del Proyecto.

El primer material es la plataforma digital de una editorial de libros de texto. Las editoriales y el libro de texto tienen un peso enorme en la escuela. El análisis de una plataforma digital de libro de texto ofrece la imagen del uso generalizado de las TIC en el aula de Música en Educación Primaria, a través de la actualización de un material tradicional. Hemos analizado el material interactivo y el libro digital, que se complementa con el impreso.

El segundo material analizado pertenece a la plataforma institucional de la comunidad autónoma de Valencia (Mestre a casa). La mayor parte de las políticas educativas apuestan por la creación de espacios web como repositorio institucional, aspecto por otro lado ya generalizado en los centros educativos, a través de sus webs, por ello, analizamos un recurso encontrado en este tipo de entornos.

El tercer material analizado ofrece un ejemplo de recursos de acceso abierto ubicado en un repositorio conocido y utilizado de forma generalizada en el contexto español. Las redes educativas de acceso abierto presentan una secuencia relacionada con el currículo donde la mayor parte de los materiales ofrecidos en la plataforma no siempre están contextualizados en un nivel curricular de la educación musical. Este material ejemplifica el uso paralelo de fuentes complementarias.

4.2. Instrumento

La elaboración del instrumento de análisis supuso un proceso de reflexión y discusión progresivo por parte del equipo de investigación del Proyecto Escuel@ Digit@l (Cepeda, Gallardo y Rodríguez, 2017). Presentamos las dimensiones de las variables del instrumento y una breve descripción de cada una:

- (1) Datos de identificación del evaluador.
- (2) Características identificadoras del material o recursos educativos: clasificación y agrupamiento.
- (3) Estructura del material: información sobre el formato externo, imagen ofrecida y posibilidades visuales y sonoras.
- (4) Dimensión tecnológica: descripción de la base informática y de las necesidades de la infraestructura tecnológica para su uso en el aula.
- (5) Dimensión de diseño: necesidad de conocer navegabilidad, facilidades o dificultades de movimientos e intuición en el desarrollo de la actividad.
- (6) Dimensión pedagógica: cuestión didáctica que subyace en el uso de los recursos y posibilidades escolares. Analizar los recursos metodológicos empleados.
- (7) Dimensión de contenido: centrada en los aspectos curriculares.
- (8) Evaluación y seguimiento: aspectos de mejora y su uso con fines pedagógicos.
- (9) Comentarios finales: fortalezas y debilidades del MDD analizado.

Una vez determinado el instrumento, para su validación definitiva, se llevó a cabo la aplicación piloto, por grupos de tres personas para posibilitar la triangulación de datos y una revisión final del instrumento y sus variables por un total de 8 expertos externos (5 internacionales y 3 de universidades nacionales).

4.3. Procedimiento

El protocolo seguido para el desarrollo del procedimiento ha sido exhaustivo y ha seguido aspectos vertidos en Santana, Eirín y Marín (2017), que presentan una revisión de distintos estudios desarrollados en el ámbito educativo y que han elaborado sistemas de evaluación de portales y recursos digitales más o menos complejos (Cepeda, Gallardo y Rodríguez, 2017; Fernández-Pampillón, Domínguez, y Armas, 2011).

El trabajo de campo parte del análisis de contenido de diferentes materiales utilizados en las tres comunidades autónomas españolas citadas. Los datos son extraídos por las investigadoras que desarrollan su análisis de manera independiente. La información se vierte en matrices de igual formato con idénticos criterios de recogida de datos, con el fin de obtener una visión global de la realidad escolar y de los materiales utilizados para la enseñanza musical. El

análisis parte de una descripción de las características del material a nivel tecnológico y de las tareas que ofrece según las posibilidades didácticas. Los puntos tratados son:

- El análisis de los materiales didácticos seleccionados siguiendo las sugerencias relacionadas con el análisis de contenido.
- La elaboración de los informes correspondientes siguiendo la misma estructura que la establecida en el protocolo de análisis de los MDD y puesta en común de los equipos de investigación siguiendo el procedimiento comentado anteriormente.

5. Resultados

Las Tablas 2, 3, 4 y 5 describen y analizan los materiales, en función de las dimensiones y variables formuladas en el instrumento de análisis:

Tabla 2. Material 1. A. Análisis de material editorial (libro de texto digital)

Dimensión	Principales características
Identificación	Libro de texto digital (Galicia, 2014).
Estructura	Entorno de acceso restringido exclusivo docente. Estructura similar al libro impreso.
Tecnología	Acceso y manipulación del entorno cerrado a través de la web, requiere contraseña, facilitada al centro que adquiere esos materiales, por petición docente.
Diseño	Navegación fácil e intuitiva apoyada en iconos, lineal y paginada. Existe un menú contextual. La velocidad de carga es buena, rápida y sin problemas. Materiales complementarios: CD-ROM, CD musical, libro de fichas impreso a color, libro de fichas para la evaluación, materiales en cartón, mascota, etc. Estructura: presentación, cuerpo de contenidos en secciones y actividades o ejercicios.
Pedagogía	Recursos claros y formato de libro de texto tradicional. Concepción expositiva, secuencial y transmisora del conocimiento. La calidad del formato es adecuada, clara y sencilla, dosificada textualmente. Contiene recursos fuera de la plataforma online, es necesario contar con el material impreso.
Contenido	Expositor de materiales sin apartado docente o de gestión. No contempla evaluación progresiva. Desarrolla una autoevaluación continua.
Evaluación y seguimiento	Contempla acciones propias de un libro de texto tradicional. No existe la opción de crear recursos personalizables o de gestión de información. El alumno es un receptor y/o repetidor de tareas hasta realizarlas de modo correcto, obteniendo recompensas.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Material 1. B y C. Análisis de material editorial (libro de texto digital)

Dimensión	Principales características
Identificación	Material interactivo musical (Galicia, 2014).

Estructura	Presenta dos materiales diferentes. Material B. Temas con contenidos. No todas las tareas se realizan con tecnología digital. Tiene enlaces externos. Material C. Unidad didáctica. Contenidos integrados en tareas interactivas y en formato digital.
Tecnología	Materiales iconográficos e hipertextuales (HTML y/o <i>software Flash</i>). Actividades interactivas tienen sonido y movimiento. Destaca la imagen fija. Navegación fácil e intuitiva. Velocidad adecuada y fluida.
Diseño	Material 2: Desarrollo de tareas sin necesidad de utilizar el recurso tecnológico. Material 3: Compendio de tareas para trabajar de manera interactiva e individual. Los ejercicios no requieren de tareas o recursos ajenos al material digital. Formato adecuado, claro y sencillo y dosificado textualmente.
Pedagogía	Pedagogía expositiva y transmisora de conocimiento, presenta los recursos de manera clara y adopta el formato de libros de texto tradicional. Actividades organizadas secuencialmente, según dificultad.
Contenido	Material B. Contenidos musicales relacionados con el lenguaje musical, la organología y aspectos del currículo de primaria. Secuencia en PDF. Material C. Unidades temáticas con contenidos específicos musicales, compás, matices, agrupamientos musicales, audición, etc. Secuencia en <i>Flash</i> .
Evaluación y seguimiento	Ambos materiales disponen de autoevaluación individual instantánea. No disponen de herramientas docentes para el seguimiento del alumnado o gestión del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

Los materiales analizados presentan una interfaz de navegación simple, aunque carecen de una organización o estructura planificada o diseñada con algún criterio pedagógico, pero al no disponer de muchos elementos (sólo cuenta con el libro impreso en formato PDF), su uso es sencillo.

Los materiales didácticos existentes son adecuados desde un punto de vista de una pedagogía expositiva. Tienen calidad técnica, de contenido, de ejecución y de aplicación del mismo en tareas concretas. Incorporan como elementos multimedia el sonido y la realización de algunas tareas de carácter conductista (ejercicios de unir con flechas o relacionar). Los ejercicios o actividades interactivas son similares en todas las unidades o lecciones, dependiendo del material analizado. La interactividad es limitada, se presentan algunos ejercicios online de manera individual o expositiva; además, los elementos multimedia son pocos y cumplen un papel poco significativo, o con finalidad de atracción. Su planteamiento metodológico es poco innovador, las actividades son de pregunta-respuesta, acierto-error o selección de respuesta correcta. La navegabilidad es buena, pero está limitada los recursos que son pobres desde el punto de vista digital.

Los materiales digitales analizados son libros de texto en formato PDF, presentados como materiales estructurados organizados secuencialmente en unidades o temas. Subyace una

concepción de aprendizaje por recepción en gran grupo y de naturaleza individual. No hay nueva producción o generación de contenidos ya que lo ofertado en la plataforma es una reproducción digitalizada de materiales en formato tradicional (libros de texto o enciclopedias), con la presentación de ejercicios o actividades que son habituales en los libros tradicionales, disponibles en formato multimedia.

Tabla 4. Material 2. Análisis de material de un portal institucional

Dimensión	Principales características
Identificación	Material Didáctico Digital y Objeto de Aprendizaje (Comunidad Valenciana). Autoría: Carmen Coret Bueno.
Estructura	Fácil uso, estructura sencilla y tamaño adecuado.
Tecnología	Imagen y sonido descargables. Velocidad de carga buena, rápida y sin problemas.
Diseño	Facilita la comprensión de contenidos. Contenido organizado por familias de instrumentos y finaliza con la orquesta como un todo.
Pedagogía	Parte de conocimientos previos y plantea ampliación. Contenidos relacionados con el entorno del alumnado y las características culturales de la comunidad autónoma. Modelo pedagógico activo, participativo, lúdico y motivador.
Contenido	Vídeo de concierto de orquesta, imágenes fijas de las cuatro familias de instrumentos y posición de cada instrumento en la orquesta. La melodía utilizada pertenece a la “Guía d’orquesta per a joves” de B. Britten.
Evaluación y seguimiento	Detalla criterios y estrategias de evaluación. Actividades sencillas impresas: reconocimiento auditivo o asociación. No existe la opción de crear recursos personalizables o de gestión de información.

Fuente: Elaboración propia

El análisis del material de la Comunidad Valenciana revela que es una unidad didáctica breve con un recurso audiovisual que permite alcanzar los objetivos planteados; además es sencillo de utilizar, leer y aplicar. Propone diversas actividades, la mayoría grupales, por lo que adquiere peso el aprendizaje cooperativo, más allá del uso tecnológico. Como debilidades destacan: la no introducción de temas transversales; las músicas no son modelos próximos a la edad de los destinatarios del material; y la baja calidad de la imagen. Es fácilmente adaptable a contextos y niveles educativos similares, la metodología es cooperativa y activa facilitando la motivación e implicación del alumnado en el taller. Es un material válido en educación formal e informal. En cuanto a la presentación del recurso en la red educativa, es confusa ya que diferencia en la ventana principal tres actividades cuando en realidad dos de ellas se incluyen en la tercera. El taller se presenta bien organizado y tiene en cuenta los requisitos curriculares y organizativos, aunque no aprovecha toda su potencialidad para abordar contenidos transversales u otras áreas de conocimiento, no aborda usos o costumbres del contexto de la danza trabajada. Respecto a la propuesta de recursos y material didáctico, podría ser más atractiva y cercana a la

edad a la que va dirigida y el material no presenta personas con características similares a los destinatarios.

Tabla 5. Material 3. Análisis de material de una red de acceso abierto

Dimensión	Principales características
Identificación	Educación Artística. Música. Taller de Música. Acceso gratuito.
Estructura	Secuencia didáctica con tres actividades, planificada de una a tres horas. Cada actividad plantea una breve descripción y acceso al recurso.
Tecnología	Buena navegabilidad, acceso y formatos, con iconos que acompañan al texto de función. Características tecnológicas iguales a la plataforma de la red educativa excepto la actividad 3 en la que se accede al portal de una organización determinada que presenta sus propias características.
Diseño	Presentación iconográfica e hipertextual, intuitiva y muy accesible, únicamente por la vía visual (no los recursos).
Pedagogía	Secuencia de actividades sin justificación ni argumentación. La actividad 3 supone un ejemplo de taller donde se estructuran los elementos curriculares. Presentación adecuada, síntesis del taller y puntos de ayuda para la comprensión de la actividad (PDF). Propone criterios para incorporar la secuencia didáctica a la programación didáctica. Contempla necesidades previas respecto a la competencia social y cívica y se relaciona con cursos anteriores. Organiza el contenido de manera progresiva para el desarrollo de las competencias. Propone una metodología activa y cooperativa, siendo el alumnado el motor y actor principal de las actividades. Explicita ámbito disciplinar y socio-afectivo, competencias básicas, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación. Especifica organización de espacios y centra la atención en determinadas situaciones sociales inadecuada para contrarrestarlas. El taller se desarrolla por el grupo-clase en pequeños grupos que interactúan.
Contenido	Adaptada al nivel cognitivo del alumnado y la diversidad socio-cultural y política. El taller plantea distintos niveles de exigencia. Presenta partitura de referencia a diferentes contextos. Es adecuada para trabajar aspectos culturales. La propuesta sugiere agrupamiento en parejas por género como criterio de agrupamiento.
Evaluación y seguimiento	Detalla criterios de evaluación por competencias. Presenta competencias, objetivos, contenidos y evaluación del currículum. No especifica actividades de evaluación concretas. El desarrollo de la actividad es un indicador de la consecución de los objetivos propuestos.

Fuente: Elaboración propia

6. Discusión

La práctica docente y los materiales didácticos digitales disponibles revelan que la tecnología ocupa un espacio principal en los espacios educativos (Peirats, Gallardo, San Martín y Waliño, 2016; Rodríguez y Rodríguez, 2015). Los materiales ejemplificados permiten obtener un análisis conjunto por sus características comunes: estar disponibles en plataformas educativas, dirigirse al alumnado de los cursos de quinto o sexto de Primaria y ser del área de educación musical. Además, responden a tres tipologías diferentes: plataforma institucional abierta, recurso de plataforma privada y libro de texto en formato digital. Estos materiales

fueron desarrollados con el fin de ser utilizados para el alumnado. Los tres tienen componentes creativos que parten del profesorado, ya sea total o parcialmente, y son de uso frecuente en las escuelas.

Los materiales analizados suponen un cambio de formato, del papel al soporte digital. Sin embargo, el modelo educativo responde a un modelo tradicional y expositivo de enseñanza. Por tanto, el cambio de soporte no implica necesariamente innovación educativa, porque el modelo de enseñanza docente alentado no conlleva cambio metodológico. Algunos recursos (1 y 2) están dirigidos al alumnado. Otros (recurso 3) plantean su utilización en la planificación docente y sus características le confieren cierta licencia innovadora. Sin embargo, desde el punto de vista tecnológico, no suponen diferenciación ya que, presentados en formato tradicional, la práctica educativa sería similar.

Las editoriales desarrollan materiales idénticos al formato tradicional, aun cuando son materiales exclusivos para los medios tecnológicos. Los materiales de las webs institucionales (elaborados por docentes) refuerzan pedagogías y técnicas tradicionales. Estos materiales no aprovechan los recursos tecnológicos, están basados en la exposición de contenidos, y proporcionan información sobre la metodología conocida y utilizada por el profesorado de recursos digitales.

Dichos recursos basan sus tareas en el apoyo a la exposición magistral con presentaciones multimedia (Sutherland, Armstrong, Barnes, Brawn, Breeze, y Gall, 2004) y en el desarrollo de actividades individuales interactivas de bajo nivel de complejidad, como micro actividades a modo de los ejercicios de un libro de texto tradicional acompañadas de *feedback* inmediato, recursos multimedia como movimiento, sonido o animación, distribuidas en *CD-ROM* o sitios web: ejercicios de puzzles, test, asociaciones, sopas de letras, seriaciones, etc. La utilización del ordenador es puntual, más próximo a lo lúdico que a lo académico; además, son materiales complementarios o de ampliación de contenidos del libro de texto impreso. Encontramos tareas de interés formativo vinculadas a la competencia digital, pero se plantean de forma aislada y descontextualizada.

Aunque, asistimos a importantes políticas de inversión económica en infraestructuras, recursos tecnológicos y planes de formación del profesorado para el desarrollo de la competencia digital, así como en las webs institucionales (webs dinámicas, repositorios de materiales, etc.), los resultados revelan que el profesorado utiliza tecnología para apoyar pedagogías existentes (Balanskat, Blamire y Kefala, 2006; Fernández, Fernández y Rodríguez, 2017; López, 2017).

El análisis tecnológico revela formatos (PDF, *Flash* o HTML y HTML5) que no aprovechan su potencial técnico y basan su desarrollo en la exposición del contenido, tal y como se hace en los libros de texto tradicionales. La interacción en los ejercicios es limitada y de carácter individual. Los elementos multimedia son escasos y poco significativos. El desarrollo de estos materiales en formato digital se basa en aspectos lúdicos y llamativos. Los materiales son objetos digitales que complementan el texto y suelen tener un uso sencillo con baja calidad

de imagen baja. Los espacios de interacción social virtual son inexistentes o infrutilizados. Se ha impuesto el formato tradicional a pesar de desarrollar la didáctica a través de tecnología digital.

Los objetos digitales se encuentran en repositorios, clasificados en función de su potencial y contenido. El tipo de tareas ofrecidas dependen del potencial tecnológico. La finalidad preparatoria de otros materiales tecnológicos podría incorporar otra ventaja de la tecnología a través de vídeos explicativos o diagramas para el desarrollo de tareas físicas, así como otros recursos utilizables por el alumnado. En este sentido, los recursos tecnológicos deben posibilitar la organización de tareas que impliquen el uso de la tecnología a través de procesos de aprendizaje colaborativo entre el alumnado y entre clases virtuales.

7. Conclusiones

La utilización de tecnología en las aulas es una realidad que permite responder a diferentes demandas de la sociedad y del alumnado. Sin embargo, la existencia de diversidad de materiales didácticos digitales accesibles desde fuentes tecnológicas institucionales y editoriales no implica un cambio metodológico. El artículo presenta un análisis que revela MDD musicales con un método docente casi unitario, basado en la clase expositiva y en el desarrollo del trabajo individual, limitado a reproducir el recurso sin cuestionarlo. Frente a esto, los materiales y recursos didácticos digitales desarrollados y utilizados en el área de educación musical deben diseñarse desde una perspectiva que asiente prácticas docentes en el cambio metodológico y basada en pedagogías activas. Dichos materiales deben plantear tareas funcionales y significativas al alumnado. Además, el papel docente debe ser de guía, organización y supervisión de actividades de aprendizaje. La formación inicial y continua juega un papel clave en el proceso de selección y creación de materiales digitales adaptados al contexto y grupo clase.

La diversidad de prácticas con tecnología en educación musical revela el desarrollo de un modelo de integración didáctica poco intensa (Area, Hernández y Sosa, 2016). La figura docente con competencias digitales no debe desarrollarse únicamente en el cambio de soporte, debe ofrecer oportunidad de cambio educativo y desarrollar materiales con metodologías de enseñanza que cuestionen el monopolio del libro de texto como fuente única de conocimiento y estimular al profesorado en la búsqueda de nuevas estrategias, así como la reflexión y el contraste crítico permanente de los materiales.

El estudio presenta algunas limitaciones en cuanto a la muestra. Las tres comunidades autónomas del estudio constituyen el 18% del total del estado español y representan las diferencias existentes en España respecto a la implantación escolar de la tecnología educativa desde 2010. La selección de los materiales ha sido intencionada, respecto al interés de cada material dentro del estudio en razón de uso y difusión.

El instrumento de análisis, desarrollado por el equipo interdisciplinar, supone una herramienta de interés para el ámbito educativo (profesorado, editoriales e instituciones). Esta herramienta permite valorar materiales didácticos digitales en función de sus particularidades y necesidades. Pero es preciso analizar posibilidades y limitaciones de los recursos para tomar esta información como referencia en la contribución y desarrollo de materiales didácticos digitales innovadores.

Las líneas de investigación futura deberán profundizar en cambios epistemológicos como: conocer las diferencias entre los recursos ofertados en las diferentes comunidades autónomas, conocer el material didáctico digital disponible en las plataformas institucionales y el de las plataformas comerciales, así como su uso, preguntándonos: quién, cuándo, cómo o para qué (Vicente, 2017). Estas preguntas suscitan el desarrollo de líneas metodológicas como el estudio del uso del material didáctico digital en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la formación en recursos digitales disponibles o los cambios que se producen en las prácticas educativas al introducir tecnología. Además, cabe la formulación de preguntas sobre la relación entre el éxito académico y el uso de los materiales didácticos digitales.

Agradecimientos

Al equipo de investigadoras e investigadores que formamos parte del *Proyecto Escuel@ Digital, la escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos* (EDU2015-64593-R), a los organismos públicos y a las editoriales que han permitido el análisis de sus materiales. Financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Referencias

- Area, M. (2016). Guía de evaluación para el Estudio I. Análisis de la oferta de los recursos educativos en línea para el profesorado de educación Primaria. Guía evaluación Escuel@ Digit@ del Proyecto Escuel@ Digital (EDU2015-64593-R) Versión FINAL, financiado por el Plan Estatal de I+D+i. I. P. Manuel Area (Difusión restringida).
- Area, M., Alonso, C., Correa, J. M., Del Moral, M. E., De Pablos, J., Paredes, J., Peirats, J., Sanabria, A. L., y San Martín, A. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13 (2), 11-33. doi: 10.17398/1695-288X.13.2.11
- Area, M., Hernández, V., y Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24 (47), 79-87. doi: 10.3916/C47-2016-08
- Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/unpan/unpan037334.pdf>

- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cepeda, O., Gallardo, M^a I. y Jesús Rodríguez (2017). La evaluación de los materiales didácticos digitales. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (2), 79-95. doi: 10.17398/1695-288X.16.2.79
- Díaz, M. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de Psicodidáctica*, 5, 83–94. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17517803009.pdf>
- Fernández, J. P. (2016). La adquisición y desarrollo de la competencia digital en alumnado de educación secundaria. Estudio de Caso. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 7 (2), 83-98. doi: 10.18861/cied.2016.7.2.2612
- Fernández, F. J., Fernández, M. J. y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21 (2), 395-416. doi: 10.5944/educXX1.17907
- Fernández, A., Domínguez, E., y Armas, I. de. (2011). *Herramienta para la revisión de la Calidad de Objetos de Aprendizaje Universitarios (COdA): guía del usuario. v.11* (Inédito). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/12533/>
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: Herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 109-125. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157569>
- Jubany, J. (2010). Didáctica de la música en la educación obligatoria: recursos digitales y el caso del karaoke. *Revista Eufonia*, 50, 88-99.
- López, N. (2017). Necesidades del profesorado especialista de Música de los centros de Primaria de Castilla La Mancha. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 74-102. doi: 10.7203/LEEME.39.9904
- Oriol, N., Sustaeta, I. y Ráez, J. L. (1993). *Guía de recursos didácticos*. Madrid: Santillana.
- Peirats, J. y Esnaola, G. A. (2015). Digitalización de los contenidos curriculares. *Educatio Siglo XXI*, 33 (3), 11-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/412130>
- Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, A. y Waliño, M. J. (2016). Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20 (1), 75-89. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/49869/pdf_4
- Pereiro, C. y Eirín, R. (2017). La estrategia institucional de la comunidad autónoma gallega para introducir las TIC en el ámbito educativo. *Comunicación y Pedagogía*, 299-300, 11-16. Recuperado de <http://www.centrocp.com/>

Rodríguez, J. y Vicente, R. M. (2015). The music materials in early childhood education: a descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35 (2), 139-153. doi: 10.1177/0255761415619423

Sanabria, A. L., Area, M. y Cepeda, O. (2012). *El Proyecto Clic Escuela 2.0: El punto de vista del profesorado*. En *Actas del Congreso Internacional EDUTEC 2012: Canarias en tres continentes digitales: Educación, TIC, Net-Coaching* (pp. 604-614). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Sanabria, A.L. y Santana, P. (2017) (Coord.). *Informe estudio I- Canarias del proyecto Escuel@Digit@al (EDU2015-64593-R). La escuela de la sociedad digital: análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos*. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad.

Santana, P. J., Eirín, R. y Marín, D. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España. Los casos de Canarias, Galicia y Valencia. *RELATEC, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16 (2), 29-48. doi: 10.17398/1695-288X.16.2.29

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N. y Gall, M. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20 (6), 413-425. doi: 10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x

Tejada, J. y Pérez, M. (2016). Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistas. El caso de EMOLab *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 1-28. doi: 10.5209/RECIEM.52072

Romero, J. (2003). *Los medios y recursos para la educación musical en primaria*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.

Vicente, G. (2009). *Movimiento y danza en Educación Musical: un análisis de los libros de texto de Educación Primaria* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/11076>

Vicente, R. M. (2015). Educación infantil e música: os materiais dixitais na escola. *Quinesia*, 48-49, 88-110. Recuperado de <https://issuu.com/revistadixitalquinesia/docs/>

Vicente, R. M. (2017). Is there music in didactic materials? Searching for optimal learning experiences: an evaluation of music materials. En *VVAA (2017). Early childhood music education in the Mediterranean. Raising children's musicality, evaluation music learning and enabling teachers' preparation* (pp. 207-220). Nicosia: Cyprus Centre for the Research and Study of Music. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/322056909>

Educación musical y Aprendizaje-Servicio: estudio de caso en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria

Music education and service-learning: a case study in Primary Education teacher training

Carol Gillanders

carol.gillanders@usc.es

Departamento de Didácticas Aplicadas

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7122-5416>

Antía Cores Torres

antia.cores.torres@usc.es

Departamento de Pedagogía y Didáctica

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4152-9889>

Laura Tojeiro Pérez

laura.tojeiro@usc.es

Departamento de Didácticas Aplicadas

Universidad de Santiago de Compostela

Santiago de Compostela, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4229-3844>

doi: 10.7203/LEEME.42.12329

Recibido: 28-03-2016 Aceptado: 11-10-2018. Contacto y correspondencia: Carol Gillanders, Departamento de Didácticas Aplicadas
Universidad de Santiago de Compostela, Avda. Xoán XXI, s/n. Campus Norte, 15782 Santiago de Compostela. España.

Resumen

En este artículo, se presenta un estudio de caso que pretende analizar el impacto de la implantación de un proyecto de Aprendizaje-Servicio en la materia de 'Música en la Educación Primaria' en la formación de los futuros docentes de Educación Primaria en la Universidad de Santiago de Compostela. Este proyecto abarcó el diseño, impartición y evaluación de talleres de iniciación musical en locales socioculturales del contexto rural para niños y niñas de edades comprendidas entre los seis y los doce años. Los futuros graduados pudieron desarrollar competencias propias del título que estaban cursando, así como conocer otros ámbitos de desarrollo profesional diferentes de la educación reglada.

Palabras clave: educación musical, Aprendizaje-Servicio, formación del profesorado, locales socioculturales del rural.

Abstract

The case study presented in this article aims to analyse the impact of the implementation of a service-learning project in the subject 'Music for Primary Education' has in primary teacher training at the University of Santiago de Compostela. This project covered the design, teaching, and assessment of music workshops in rural sociocultural premises for girls and boys between six and ten years old. The future teachers have been able to develop competencies appropriate for their degree programs, and they have been able to familiarize themselves with fields of professional development that differ from those offered in their formal programs.

Key words: music education, service-learning, teacher training, rural sociocultural premises.

1. Introducción

El *Informe sobre el estado de la Cultura en España 2016. La cultura como motor de cambio* encargado por la Fundación Alternativas hace hincapié en los crecientes desequilibrios en el acceso a la cultura de la población española. Sin lugar a dudas, en el siglo XXI ya no es cuestionable la importancia del contacto con la música a edades tempranas para la formación integral del individuo: diferentes informes e investigaciones así lo constatan (Bresler, 2002; Ewing, 2010; Mark, 2002; Rauscher, 2009). Evidencias de los efectos positivos de la participación en actividades artísticas son proporcionadas, por ejemplo, en los trabajos de Fiske (1999) y Deasy (2002). Además de su influencia en aspectos cognitivos y académicos, la educación musical también tiene un impacto beneficioso en el ámbito personal (bienestar, aspectos emocionales e identitarios) o social (mejora de la convivencia, responsabilidad social) (Carrillo, Viladot y Pérez-Moreno, 2017).

Con el fin de garantizar un acceso equitativo a la cultura en los distintos núcleos de población, de brindar un contacto directo con la música y de facilitar que los niños y niñas de los distintos ámbitos culturales se puedan enriquecer de sus beneficios, consideramos que la inclusión del Aprendizaje-Servicio (en adelante, ApS) en la formación de los futuros docentes puede constituir una herramienta ideal para conseguir estos logros.

En los últimos años se ha producido en España un creciente interés por el Aprendizaje-servicio en el ámbito de la enseñanza superior. Aunque realizar una definición de ApS presenta sus dificultades dado sus diferentes enfoques (Sigmon, 1997; Ugarte y Naval, 2010), podemos definirlo como una metodología “que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre las necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo” (Puig Rovira, Batlle, Bosch y Palos, 2006, p. 22). Si bien oficialmente el término “service-learning” se utiliza solamente desde el año 1967 (Santos Rego, Sotelino Losada y Lorenzo Moledo, 2015), puede decirse que tiene una larga tradición en algunos contextos como el anglosajón (Kezar y Rhoads, 2001). En nuestra universidad, ha comenzado recientemente su proceso de institucionalización a través de la oferta de cursos para el profesorado y del respaldo a las iniciativas emprendidas por los docentes, facilitando su tarea por medio del Servicio de Participación e Integración Universitaria (SEPIU) y el apoyo del grupo de investigación ESCULCA. El SEPIU colabora con el profesorado en la búsqueda de socios y/o firma de convenios de partenariado o en la tramitación del seguro de accidentes para los estudiantes, entre otros.

El ApS estimula a los estudiantes incrementando su interés por la materia y su sentido de la responsabilidad cívica, proporcionándoles un espacio para su participación activa en la sociedad y permitiendo un aprendizaje colaborativo, un desarrollo personal y profesional, a la vez que torna más placentera la docencia para el profesorado (Bringle y Hatcher, 1996; 2000). Como señalan Puig Rovira, Gijón Casares, Martín García y Rubio Serrano (2011) mediante el ApS se promueve el desarrollo de competencias reflexivas y críticas, el compromiso y la responsabilidad. Apuntan Lorenzo, Mella, García y Varela (2017) que

“El efecto y los beneficios del aprendizaje servicio pueden ir más allá de los estudiantes y de los potenciales resultados cognitivo-sociales en los mismos, ya que es posible que alcancen al profesorado, a la comunidad y a la universidad en su conjunto, máxime si consigue vincular tres de sus inequívocas misiones: docencia, investigación y responsabilidad social” (p. 122).

En el ámbito específico de la educación musical, Siebenaler (2005) señala la importancia de llevar a cabo proyectos de ApS con alumnado generalista, para que a través de la reflexión personal y la propia práctica como docentes puedan detectar sus debilidades y fortalezas y “aplicar las estrategias, técnicas, y habilidades presentadas y practicadas en clase” (p. 6). En su caso, el alumnado pudo trabajar diferentes áreas del currículum a través de la música. También en la Península Ibérica existen trabajos en esta línea: por ejemplo, la colaboración con diferentes asociaciones y colectivos que posibilitó una serie de *performances* que desencadenaban reflexiones sobre algunas problemáticas sociales con alumnado universitario de la asignatura ‘Didáctica de la Música’ (Riaño Galán, Mier Pérez y Pozo Miranda, 2017); el proyecto llevado a cabo en el CEIP El Castell de Albalat dels Sorells (Valencia) con alumnado de Primaria que participó en un coro escolar (Sáez Santa Eulalia y Marín Suelves, 2016); o la intervención sociocultural en la comunidad de Contige (Portugal) a través de la creación de la Tuna *ContiTuna* y la recuperación del patrimonio popular musical (Sadio-Ramos y Ortiz-Molina, 2018). En la propia página de la *Red Española de Aprendizaje-Servicio*, podemos encontrar algunos proyectos relacionados con la música u otras temáticas que nos sirven de inspiración (<https://aprendizajeservicio.net/finalistas-premios-aps-2017/>), como por ejemplo *Cantem Junts* (proyecto musical intergeneracional) o *Contacontes: La rateta que llogia a l'escaleta* (escenificación de un cuento tradicional fuera del contexto escolar habitual), entre otros.

En su análisis de documentos sobre la educación musical emitidos por la Unión Europea, López García y De Moya Martínez (2017) indican que no existe concordancia entre las proclamaciones a nivel europeo que defienden la inclusión de actividades artísticas en los sistemas educativos y las legislaciones nacionales al respecto. Lamentablemente, a pesar de lo que demuestran las investigaciones sobre los beneficios de las experiencias musicales (Giordanelli, 2011), la asignación horaria dedicada a la música en la Educación Primaria sigue siendo muy escasa (en Galicia, una hora semanal) o inexistente, al establecerse esta posibilidad a partir de la *LOMCE*. Lo mismo podemos decir de la presencia de la música en los planes de estudio del futuro profesorado de Educación Primaria, así lo advierten López García, Madrid Vivar y De Moya Martínez (2017) al afirmar que

“El perfil del Maestro Generalista ha vuelto a ocupar un papel fundamental, mientras que las antiguas especialidades han perdido peso específico pasando a denominarse menciones cualificadoras. Esto ha supuesto una drástica reducción de créditos ECTS relacionados con la formación musical” (p. 437).

Rosa Napal (2015) constata en su estudio sobre la formación musical de los futuros docentes de Educación Primaria de Galicia, la insuficiente preparación que presenta el alumnado en relación a la educación musical: “es una realidad que evidencia la existencia de problemas de índole general en cuanto a la educación musical en las etapas educativas pre-universitarias” (p. 312). También, así lo señala Bautista Cupul (2017) en su investigación sobre la formación musical

adquirida por los estudiantes al afirmar que éstos “valoran no sentirse preparados para utilizar la música en el aula” (p. 32) siendo necesario establecer un debate sobre la orientación y los contenidos fundamentales a impartir en la asignatura de Música. Hennessy (2000) sugiere que es necesario ofrecer a los estudiantes oportunidades para enseñar y realizar devoluciones constructivas y positivas a las tareas que desempeñen, ya que sus actitudes y experiencias previas relacionadas con la música influyen en su seguridad para incluirla en su práctica docente. Compartimos la opinión de Burke (2016), que recomienda realizar una labor de acompañamiento a los educadores sin una experiencia artística (en su caso, crea a tal fin una web) y de proporcionarles una formación adecuada, porque la calidad de la experiencia artística vivida influye en la calidad de la educación artística que se imparte (Bamford, 2009). Dogani (2008) propone promover la reflexión en el aula, puesto que a través de ésta los futuros docentes generalistas se pueden enfrentar a aquellos aspectos que les causan inseguridad al enseñar música.

En vista de lo expuesto anteriormente, pensamos que la participación en talleres de iniciación musical puede potenciar el desarrollo de competencias y habilidades necesarias en todo docente de Educación Primaria, propiciar que el alumnado de la materia ‘Música en la Educación Primaria’ conozca otros ámbitos de desarrollo profesional (educación sociocomunitaria y sociocultural), favorecer la percepción de los estudiantes sobre la materia, y ofrecer un programa de calidad basado en actividades de iniciación musical para un entorno que manifiesta la necesidad de dicho servicio.

Este proyecto tiene como principal objetivo que el alumnado del Grado de maestro/a en Educación Primaria desarrolle algunas de las competencias y habilidades necesarias para ser docente reflejadas en la Memoria del título tales como: el diseño, la planificación y la impartición de diferentes sesiones de educación musical, la gestión y control de un grupo de alumnado con edades e intereses distintos, la toma de decisiones en contextos cambiantes y de incertidumbre, la adecuación de los contenidos a las demandas de los participantes y la evaluación de su propia práctica.

En este artículo, se presenta un estudio de caso basado en el proyecto de ApS “Talleres de iniciación musical”, que fue desarrollado durante los cursos académicos 2015-16, 2016-17 y 2017-18 en la materia de ‘Música en la Educación Primaria’ del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Estos talleres tuvieron lugar en el medio rural. El Ayuntamiento de Santiago de Compostela cuenta con cuarenta y tres centros socioculturales en diferentes zonas, de los cuales veinte están ubicados en zonas rurales. En estos centros, se realizan diferentes conferencias, charlas, conciertos y actividades para los usuarios de todas las edades, pero no en todos se ofertan talleres artísticos. Se partió, por tanto, “de un análisis de las necesidades sociales del entorno inmediato, en donde se planificó un plan de servicio con el objetivo final de mejorar la situación. “El servicio será real y se hará con el mayor rigor posible” (Santos Rego *et al.*, 2015, p. 20) y las actividades que se propusieron para estos talleres incluyeron sonorizaciones, juegos de movimiento, percusión corporal, bailes, construcción de cotidiáfonos y exploración de instrumentos.

2. Método

El proyecto ‘Talleres de iniciación musical’ pretendió incorporar a la materia obligatoria ‘Música en la Educación Primaria’ del Grado de maestro/a en Educación Primaria actividades que acercasen al alumnado a contextos reales de práctica docente, a través de un proyecto de ApS desarrollado en diferentes locales socioculturales en contextos rurales de Santiago de Compostela. Mediante un estudio de caso se analiza el impacto de este programa en la formación de los estudiantes universitarios. Éste es definido por Creswell (1998) como “la exploración de un “sistema cerrado” o de un caso (o múltiples casos) a través del tiempo mediante la recolección detallada de información que involucra múltiples fuentes de información ricas en contexto” (p. 61).

Durante el estudio se recogió información sobre las actuaciones y percepciones del alumnado a través de la observación participante, video-grabaciones, fotografías, ruedas de opinión y cuestionarios de evaluación a fin de analizar el programa implementado. Posteriormente, se procedió a triangular todos los datos obtenidos a través del análisis de los documentos audiovisuales tratando de determinar fortalezas y debilidades y extrayendo códigos recurrentes de las producciones escritas (cuestionarios) e intervenciones orales (ruedas de opinión) de los participantes, tanto de niños y niñas como de estudiantes de grado.

Para los estudiantes universitarios, el objetivo de la participación en este programa fue desarrollar las competencias incluidas en la memoria de la titulación:

- G10 – Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- E54 – Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.
- E55 – Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical.
- E57 – Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes (Memoria del título, 2011, p. 6-8).

2.1. Los participantes

En este estudio, participaron un total de treinta estudiantes del Grado de Maestro/a en Educación Infantil y Primaria, veintitrés niños y niñas y tres docentes (Tabla 1). El ‘Taller de iniciación musical’ se ofertó por primera vez durante el curso 2015/16 a un grupo de niños y niñas de seis a doce años de edad (1º-6º de Educación Primaria) en el Local Sociocultural del Rural (en adelante, LSC) Villestro. Las encargadas de impartir las siete sesiones (una hora semanal durante los meses de abril y mayo de 2016) fueron tres alumnas de la materia ‘Música en la Educación Primaria’ del tercer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, junto con la

coordinadora del taller, alumna de cuarto curso de la mención en Educación Musical, todas con estudios profesionales de música.

En el curso siguiente, el taller tuvo lugar en el LSC Figueiras y en él participaron cuatro niñas y dos niños de entre 8 y 10 años (3º y 4º de Educación Primaria). El taller fue impartido durante los meses de abril y mayo de 2017 por ocho alumnas y un alumno de la materia de tercer curso ‘Música en la Educación Primaria’. A diferencia de la edición anterior, en este curso el alumnado no tenía estudios reglados de música, aunque sí es cierto que poseían formación en baile tradicional gallego y un participante era monitor de tiempo libre.

Por último, el tercer taller llevado a cabo en el LSC A Peregrina durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2017 contó con la participación de trece alumnas de la materia ‘Música en la Educación Primaria’, cuatro de las cuales tenían experiencia en baile tradicional gallego y dos poseían estudios reglados de música; y cuatro alumnas de la materia ‘Motricidad Infantil’ del Grado de Maestro/a en Educación Infantil, también con experiencia en baile gallego. En esta edición, asistieron regularmente ocho niños y niñas de la zona.

Tabla 1. Participantes en el proyecto ‘Taller de iniciación musical’

		PARTICIPANTES		
		NIÑOS/AS	ALUMNADO UNIVERSITARIO	PROFESORADO UNIVERSITARIO
VILLESTRO	ABRIL-MAYO 2016	9	4	1
FIGUEIRAS	ABRIL-MAYO 2017	6	9	2
A PEREGRINA	OCTUBRE-DIC. 2017	8	17	3

Fuente: Elaboración propia

2.2. Los proyectos

El desarrollo de los tres proyectos fue posible gracias a la colaboración de la responsable de los Locales Socioculturales del Rural de la ciudad de Santiago de Compostela, quien se encargó de buscar los espacios para desarrollar las actividades, imprimir los carteles de difusión, realizar la publicidad en las redes sociales, matricular a las personas interesadas y solicitar la autorización de padres/madres/tutores legales para la grabación de vídeos y fotografías.

Como señala Puig Rovira *et al.* (2011), los proyectos de ApS son el resultado de un proceso que pasa por diferentes fases. En todos nuestros proyectos, podemos distinguir tres: diseño y coordinación de los talleres, implementación y evaluación de los mismos.

2.2.1. Primera fase: diseño y coordinación de los talleres

En esta fase, se presentó el proyecto al alumnado de la materia y se abrió un período de quince días para que, de forma voluntaria, indicaran si estaban interesados o no y se apuntasen en una lista provisional, siendo todos seleccionados. También, se preguntó por su bagaje musical y

se contrastaron sus respuestas al finalizar el cuatrimestre cuando se repartió un cuestionario que, también, incluyó una pregunta sobre el tema.

Durante este período, también, contactamos con la responsable de los locales socioculturales del Ayuntamiento de Santiago de Compostela y se acordaron las fechas, locales y plazo de inscripción. Se llevó a cabo la difusión de la actividad mediante las redes sociales del Ayuntamiento, así como del blog del proyecto en el que se enmarcaron estas iniciativas (<http://uniondecanlessociais.blogspot.com/>). Además, se creó el material y se prepararon las diferentes sesiones, realizando reuniones con el alumnado de Grado que participaría posteriormente en el desarrollo de los talleres. Durante este período, desde la segunda edición, se solicitó al estudiantado universitario dos fotografías tamaño carnet, fotocopia de su DNI, el certificado de delitos sexuales y una ficha cubierta con sus datos para entregar al Servicio de Participación e Integración Universitaria de la propia institución, que fue el encargado de gestionar el seguro correspondiente.

2.2.2. Segunda fase: implementación de los talleres

En esta segunda fase, se desarrollaron los talleres que fueron diseñados en la fase anterior. Cada día en el que había programada una sesión, el alumnado de grado participante se reunía con la coordinadora de los talleres (alumna de 4º curso con una Beca de Colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) o una de las profesoras en la Facultad de Ciencias de la Educación para recoger el material necesario y desplazarse hasta el lugar de la actividad.

Una vez allí, se procedía a organizar el espacio hasta que llegasen los participantes, momento en el que daba comienzo la actividad. Al final de la misma se realizaba una evaluación de la sesión a través de un cuestionario escrito con preguntas abiertas sobre su opinión acerca de las actividades realizadas, cambios que proponían y valoración global de la sesión en una escala del 1 al 10 y una rueda de opiniones, se despedía al alumnado participante y se recogía todo el material empleado, dejándolo nuevamente en la facultad. Posteriormente, y antes de la siguiente sesión, se subía al blog una pequeña noticia en la que se relataban las actividades realizadas, acompañadas de varias imágenes. Asimismo, se enviaban estas fotografías a la responsable de los Locales Socioculturales del Rural, encargada de difundirlas en las redes sociales. Además, al principio y al final de los talleres, se publicaron noticias sobre el proyecto, tanto en el periódico de la Universidad de Santiago de Compostela como en La Voz de Galicia.

2.2.3. Tercera fase: evaluación

En esta tercera fase, se realizó una evaluación de todas las acciones llevadas a cabo, con la finalidad de detectar fortalezas y debilidades que nos permitieran realizar los cambios oportunos en las siguientes ediciones de esta iniciativa.

La evaluación del alumnado participante se llevó a cabo durante todo el proceso, cubriendo un cuestionario al finalizar cada una de las sesiones en el que indicaban las actividades

que más les habían gustado, las que menos, sugerencias, etc. Para complementar esta información recopilada, al final del taller los participantes realizaron una evaluación global del conjunto de las sesiones en las que, además de las actividades diseñadas, evaluaban al alumnado de Grado que los había estado acompañando, utilizando para esto un cuestionario en el que marcaban el grado de satisfacción del 1 al 10 con una serie de ítems o contestaban de forma abierta a distintas preguntas sobre las actividades desarrolladas en los talleres. Del mismo modo, tanto el alumnado de Grado como las responsables que participaron en esta experiencia de Aprendizaje-Servicio, también, cubrieron un cuestionario al finalizar la actividad en el que se recogía el grado de satisfacción, los aprendizajes extraídos vinculados a su futura profesión o los cambios que introducirían en el desarrollo de los talleres.

3. Resultados

3.1. Percepción de los estudiantes universitarios

La mayoría de los estudiantes universitarios evaluó positivamente la existencia del proyecto y la posibilidad de participar en él, y agradeció al profesorado la organización de la iniciativa. Así lo expresó, por ejemplo, una alumna que cursaba además estudios de piano en el conservatorio: “darte las gracias una vez más por aportar tanta confianza en mí, y permitirme participar en todas las iniciativas” (S.P.S, estudiante curso 2017/18). Asimismo, indicaron que estas actividades eran importantes como factor catalizador en la confirmación de sus vocaciones: “Este tipo de actividades son muy interesantes y gratificantes, por lo que deberían potenciarse, ya que nos ayudan a confirmar que esto es lo que realmente nos gusta” (S.P.S, C.O.M. y P.R.M., estudiantes curso 2017/18).

La organización de los talleres permitió al estudiantado familiarizarse con las exigencias que suponía planificar una sesión: qué actividades podían realizar para iniciar una clase y conocer a los participantes, qué actividades desarrollarían en la parte central y qué actividades podían usar para la vuelta a la calma o cierre (contribuyendo a desarrollar la competencia E54 del Plan de Estudios). En este sentido, la diferencia en las edades del alumnado y el número reducido de participantes supuso una dificultad añadida: “Al comienzo fue un poco complicado escoger las actividades y juegos para los niños y niñas por las edades diversas y el número de alumnos. A pesar de esto, creemos que la sesión salió bastante bien (...) participaron todos, integrándose muy bien” (A.M.R., M.A.N. y L.T.G., estudiantes curso 2016/17). También, se dieron cuenta de la importancia de organizar el espacio: por ejemplo, en la tercera edición, para evitar las distracciones de los niños que querían jugar al fútbol, retiraron unas pelotas que estaban colocadas en una estantería a la vista de todos. “Al llegar, lo primero que hicimos, después de transportar todo el material pertinente, fue guardar las pelotas que ocupaban una estantería del espacio asignado, en diferentes bolsas, debido a que estas causan numerosas distracciones en los niños” (S.P.S., C.O.M. y P.R.M., estudiantes curso 2017/18). Por otra parte, también, tomaron conciencia de la importancia de tener en cuenta los gustos y preferencias de los niños y niñas, en palabras de una estudiante de la primera edición de los talleres:

“Es fundamental aprovechar sus gustos e intereses para encaminar la clase hacia el éxito. Este hecho fue palpable en una actividad en la que tenían que cantar (algo que a ellos y ellas no les gustaba), lo que implicó que tuviéramos que guiar rápidamente la actividad a los ritmos con percusión (algo que sí les atraía)” (E.F.G., estudiante curso 2015/16).

Otro ejemplo fue el vivenciado en el último taller, al evitar las distracciones de los participantes en las transiciones entre actividades y las discusiones entre ellos a través del diseño del taller como un juego (“Musiolimpiadas”) en el que había que superar diferentes pruebas en busca de un tesoro. Incluir la gamificación en la sesión había sido propuesto por un grupo anterior de la materia de ‘Motricidad Infantil’ y había dado muy buenos resultados. En este caso, darles unas pegatinas en forma de gemas preciosas para colocar en sus ropas si superaban las pruebas hizo que el ambiente cambiara radicalmente. Así lo explican las estudiantes de Grado participantes: “El hecho de haber repartido ‘puntos’ en forma de pegatinas a lo largo de prácticamente todas las actividades promoviendo poco a poco su trabajo, con el resultado de un ‘tesoro’ final, fomentó su participación” (M.C.P. y S.F.R., estudiantes curso 2017/18).

El alumnado descubrió instrumentos para el aula de música que no conocía (flauta de émbolo o tambor oceánico) y las posibilidades que ofrecía el incluir espacios para la improvisación y la exploración de instrumentos, a través de la sonorización de diferentes situaciones o fotografías mediante la utilización de objetos diversos (piñas, palos de lluvia, conchas, etc.), consiguiendo desarrollar la competencia E57 del Plan de Estudios especificado en el apartado anterior. Así lo expresaba una de las alumnas:

“Descubrí las posibilidades musicales que nos pueden aportar objetos de la vida cotidiana (una bolsa, el palo de lluvia, los cotidiáfonos que semejan los truenos...). Me di cuenta de las ganas que tienen los niños/as de evadirse y experimentar con los instrumentos de formas muy diversas, por lo que resulta necesario dejarles tiempo libre para su disfrute y para el fomento de la creatividad” (E.F.G., estudiante curso 2015/16).

3.2. Percepción de las docentes de la asignatura

El alumnado que cursa la materia ‘Música en la Educación Primaria’ del Grado de Maestro/a en Educación Primaria presenta, por lo general, un nivel básico de dominio de las habilidades musicales. Según las respuestas obtenidas a nuestra pregunta sobre sus estudios musicales (al comenzar y finalizar la materia), durante el curso académico 2015/16 sólo un 5,1% de nuestros estudiantes tenía estudios musicales de conservatorio o escuela de música, aumentando este porcentaje hasta un 8,3% si se incluían los estudiantes con estudios de música y danza tradicional gallega. En el curso 2016/17, se observó un incremento: en el primer caso hasta un 7% y, en el segundo, hasta un 17%. Por último, de los participantes de la tercera edición, el 15% tocaba (o tocó de niño/a) algún instrumento musical y un 7% bailaba o tocaba música tradicional gallega.

Durante nuestras observaciones, pudimos constatar que todos los participantes universitarios demostraron una gran implicación en el proyecto, iniciativa que permitió a los estudiantes del Grado de Maestro/a de Educación Primaria desarrollar algunas de las

competencias y habilidades necesarias para la docencia, en este caso, planificar sesiones, implementar las actividades diseñadas, controlar y gestionar un grupo, tomar decisiones para adecuar su trabajo a las demandas del alumnado en determinadas situaciones, y reflexionar sobre la actividad en sí. Es importante destacar que el horario de los talleres no coincidía con su horario en la facultad; sin embargo, este hecho no supuso un impedimento para su participación.

Podemos afirmar que los estudiantes sin conocimientos musicales adquiridos fuera del espacio escolar se desenvolvían muy bien en los niveles 1 a 3 de desarrollo musical propuesto por Swanwick-Tillman (cit. en Runfola y Swanwick, 2002), planteando juegos y sonorizaciones que permitían explorar instrumentos escolares, crear atmósferas, seguir el pulso de diferentes músicas a través de diferentes juegos (aunque, a veces, se confundían los conceptos pulso y acento) y bailar diferentes danzas con una coreografía ya establecida. Pero, cuando propusimos realizar círculos de percusión con diferentes patrones (nivel 4 de la espiral de Swanwick-Tillman), tuvimos que recurrir a los estudiantes de conservatorio o escuela de música; también, fueron estos estudiantes los encargados de realizar las presentaciones de los instrumentos que no son escolares (clarinete, acordeón, saxofón, etc.).

Para el profesorado universitario que participó por primera vez en la tercera edición, el proyecto le permitió colaborar con sus colegas e intercambiar experiencias sobre la formación relacionada con el movimiento y la danza a la vez que le permitió participar en un proyecto de innovación docente, requisito imprescindible hoy en día para optar a la acreditación a los cuerpos de titular de universidad.

En relación a los beneficios de estos programas para los usuarios de los locales socioculturales del rural, podemos afirmar que los participantes de los talleres los valoraron muy positivamente, tanto en cada una de las evaluaciones semanales (cubiertas en la primera y tercera edición) como en la evaluación final. Según sus respuestas, las actividades que más éxito tuvieron fueron las más lúdicas (los juegos realizados siempre al inicio de la sesión), aquellas en las que debían sonorizar alguna situación, la presentación de instrumentos (violín, flauta travesera, etc.) y la experimentación con diferentes objetos.

4. Conclusiones

El análisis realizado sugiere que la participación en este tipo de iniciativas tiene un impacto positivo tanto en los estudiantes como en el profesorado. Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones de este estudio que, al no permitir generalizaciones, hace necesario realizar investigaciones en otros contextos de educación superior.

Proponemos que las experiencias desarrolladas promuevan los procesos de musicalización, es decir, “volver al individuo sensible y receptivo al fenómeno sonoro promoviendo en él al mismo tiempo, respuestas de índole musical” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 133). En estos momentos, en donde ciertos sectores plantean la necesidad de abrir los concursos de profesorado universitario a las titulaciones de Grado de Maestro/a, abiertos hasta el momento a las titulaciones de Profesor/a Superior de Música en sus distintas especialidades, nuestra

investigación sugiere que esta titulación no provee a los estudiantes sin una formación musical específica de las herramientas ni del conocimiento del contenido necesario para impartir clases de música más allá de una iniciación musical superficial. En cualquier caso, estos estudiantes sí pueden proponer actividades y juegos que estimulen habilidades musicales iniciales. Por este motivo, en la tercera edición procuramos que en cada una de las sesiones estuviera presente, al menos, una alumna con estudios musicales reglados.

Destacamos que la participación en este programa ayudó al alumnado sin una formación musical complementaria a la recibida en la escuela a ver las posibilidades que ofrecía la música para el desarrollo integral del niño (contribuyendo así a trabajar la competencia E54 del Plan de Estudios detallado en el apartado 2). Como sucedió en el estudio de Hennessy (2000), los estudiantes demostraron seguridad al realizar actividades que replicaban lo trabajado en las clases universitarias, en este caso, relacionar la música con la concienciación ambiental. Gracias al tratamiento musical de diversos contenidos de educación ambiental (reciclaje, sonidos de la naturaleza, cuidado del entorno, concienciación sobre el ruido, paisaje sonoro, etc.) el alumnado desarrolla un aprendizaje experiencial. Esta aproximación resulta especialmente importante en el medio rural, en el cual el contacto con la naturaleza es mucho más directo y significativo. De este modo, además de conectar con la realidad cotidiana del alumnado, esta experiencia permitió enseñar buenas prácticas para el cuidado del entorno, de modo que el alumnado se convierta en un ejemplo para el resto de la comunidad rural. Carrillo *et al.* (2017) argumentan que las investigaciones sobre la dimensión social de la educación musical pueden “dar pistas sobre la orientación que debería seguir la educación musical cursada en la enseñanza obligatoria para tener un impacto real sobre la sociedad” (p. 72). Como señalan Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) “el debate está en el balance que hay que encontrar entre la formación como docente y como músico, es decir, entre los contenidos y las estrategias de enseñanza de los mismos” (p. 6).

Para el profesorado, esta iniciativa permitió integrar en su materia prácticas innovadoras que ayudan al cambio metodológico en la enseñanza superior. Las reflexiones llevadas a cabo nos permiten ver que, inconscientemente, mediante la implementación de los proyectos de ApS, estamos posiblemente intentando luchar contra la percepción general de la importancia de las artes en la educación y demostrar la relevancia curricular de la música. Se trata de una de las tres razones que mencionan Kezar y Rhoads (2001) como posibles causas del creciente interés en esta metodología. Comprobamos que, efectivamente, sí aporta un aire fresco al aula y otorga un nuevo impulso al profesorado (Bringle y Hatcher, 1996), ayudando al alumnado a entender el sentido de la materia. También, las grabaciones realizadas de las diferentes actividades son de una gran utilidad como material docente, puesto que a través de las mismas se ejemplifican propuestas de enseñanza de la música para estudiantes en edad escolar.

No queremos que la inclusión del ApS en nuestra materia sea efímera, tal como advierte Farmer (1990), sino que pretendemos seguir trabajando en este programa en los próximos años. La colaboración con la responsable de los locales socioculturales del rural de Santiago de Compostela ha sido clave para poder llevar a cabo las tres ediciones en las que se ha basado este estudio, y ya estamos organizando la cuarta. En nuestro caso, también contamos con apoyo institucional, dado que desde la propia universidad se ofrecen cursos de formación sobre el

Aprendizaje-Servicio y se facilita la tramitación del seguro del estudiantado que debe desplazarse fuera de las instalaciones de la facultad. Asimismo, contamos con la colaboración del grupo de investigación ESCULCA, que realiza un seguimiento de nuestros proyectos.

Este tipo de iniciativas pueden ser fácilmente transferibles a otras instituciones de enseñanza superior que imparten una materia similar. Por ejemplo, gracias a la buena acogida de este proyecto, hemos organizado un taller de música en la Fundación Down en otra materia que impartimos en la mención de Educación Musical, y ampliamos la oferta no sólo a los locales socioculturales del rural sino también a la guardería de la propia universidad para el alumnado que cursará la mención en lengua extranjera, con el fin de realizar un taller de música en inglés.

Referencias

Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (2), 179-189. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/>

Bamford, A. (2009). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Bautista Cupul, P. (2017). El futuro maestro generalista ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Revista Educación y Ciencia*, 6 (47), 32-44. Recuperado de <http://educacionyciencia.org/>

Bresler, L. (2002). Research: A Foundation for Arts Education Advocacy. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp.1066-1083). Nueva York: Oxford University Press.

Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67 (2), 221-239. doi: 10.1080/00221546.1996.11780257

Bingle, R. G. y Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71 (3), 273-290. doi: 10.2307/2649291

Burke, K. (2016). Rising to the challenge: Supporting educators without arts experience in the delivery of authentic arts learning. *AARE Conference 2016*. Melbourne, Victoria. Recuperado de <https://www.aare.edu.au/>

Bustamante, E. (Coord.) (2016). *Informe sobre el estado de la cultura en España 2016*. Madrid: Fundación Alternativas.

Carrillo, C., Viladot, L. y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. doi: 10.5209/RECIEM.54828

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: Sage Publications Inc.

Deasy, R. J. (Ed.) (2002). *Critical Links; Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington DC: Arts Education Partnership.

Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music in Konstantina Dogani. *Music Education Research*, 10 (1), 125-139. doi: 10.1080/14613800701871595

Ewing, R. (2010). *The arts and Australian education: Realistic potential*. Victoria: Australian Council for Educational Research.

Farmer, D. W. (1990). Strategies for Change. En D. W. Steeples (Ed.). *Managing Change in Higher Education* (pp. 7-17). San Francisco: Jossey-Bass.

Fiske, E. (Ed.) (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington DC: Arts Education Partnership.

Jefatura del Estado. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), nº 295, referencia 12886, pp. 97858-97921.

Giordanelli, R. M. (2011). La música en la educación, herramienta fundamental para la formación integral. *El Astrolabio*, 59, 58-67. Recuperado de <https://es.scribd.com/>

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Música: Amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17 (2), 183-196. Recuperado de <https://www.cambridge.org/>

Kezar, A. y Rhoads, R.A. (2001). The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective. *The Journal of Higher Education*, 72 (2), 148-171. doi: 10.2307/2649320

López García, N., Madrid Vivar, D. y De Moya Martínez, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudio para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos*, 43 (1), 423-438. doi: 10.4067/S0718-07052017000100024

López García, N., y De Moya Martínez, M.V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 171-186. doi: 10.5209/RECIEM.52409

- Lorenzo, M^a M., Mella, I., García, J. y Varela, C. (2017). Investigar para institucionalizar el aprendizaje servicio en la universidad española. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 118-130. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.9
- Mark, M. L. (2002). Nonmusical Outcomes of Music Education: Historical Considerations. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 1045-1052). New York: Oxford University Press.
- Puig Rovira, J. M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación, Extra.1*, 45-67. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>
- Rauscher, F. H. (2009). The impact of music instruction on other skills. En S. Hallam, I. Cross, y M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 244-252). Nueva York: Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/0780199298457.013.0023
- Riaño Galán, M. E., Mier Pérez, P. y Pozo Miranda, M. (2017). Aprendizaje-servicio a través de la performance: análisis de una práctica artística para el desarrollo socio-emocional y creativo en la formación inicial del profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16 (32), 151-164. doi: 10.21703/rexe.20173215116410
- Rosa Napal, F. C. (2015). *La formación musical del futuro profesorado de educación primaria* (Tesis doctoral inédita). La Coruña: Universidad de La Coruña. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/15952>
- Runfola, M. y Swanwick, K. (2002). Developmental characteristics of music learners. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.). *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 373-397). New York: Oxford University Press.
- Sadio-Ramos, F. J. y Ortiz-Molina, M. A. (2018). ContiTuna: Intervención sociocultural por medio de la práctica musical popular. *Modulema. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2 (1), 7-29. Recuperado de <http://revistaseug.ugr.es>
- Sáez, P. y Marín, D. (2016). Música y educación en valores: Aprendizaje servicio en la escuela primaria. *Quaderns Digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 83, 34-43. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/>
- Santos, M. A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.
- Sigmon, R. (1997). *Linking Service with Learning in Liberal Arts Education*. Washington: Council of Independent Colleges.

Siebenaler, D. (2005). Music and Service Learning: A Case Study. *Journal of Music Teacher Education*, 15 (1), 23-30. doi: 10.1177/10570837050150010105

Ugarte, C. y Naval, C. (2010). El service-learning, medio adecuado para promover la cooperación social. El caso concreto del programa Create your own charity. En C. Naval, S. Lara, C. Ugarte y C. Sádaba (Eds.). *Educación para la comunicación y la cooperación social* (pp. 263-281). Pamplona: Consejo Audiovisual de Navarra. Recuperado de <http://dadun.unav.edu/>

Universidade de Santiago de Compostela. (2011). *Memoria para la verificación del título de Grado en Maestro/a de Educación Primaria*. Recuperado de <http://www.usc.es/>

La formación en TIC de los pedagogos de música. Análisis de la situación en las Enseñanzas Superiores de Música

The ICT training of music pedagogues. Analysis of the situation in postsecondary studies

Nuria Díez Latorre
ndiezlatorre@gmail.es
Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lérida
Lérida, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7421-9289>

doi: 10.7203/LEEME.42.13067

Recibido: 20-09-2018 Aceptado: 17-10-2018. Contacto y correspondencia: Nuria Díez Latorre, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social
Universidad de Lérida, Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Avda. del Estudio General, 4, 25001 Lérida. España.

Resumen

La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a la enseñanza en los conservatorios de música es, a día de hoy, muy escasa y desigual. Independientemente de otros factores, uno de los motivos puede ser la falta de formación del profesorado en esta materia; sin embargo, sobre este tema existe todavía muy poca información. Por ello, este informe ofrece una panorámica sobre la formación en TIC que reciben actualmente los futuros pedagogos de música durante sus estudios en el conservatorio superior. Para ello se ha llevado a cabo un extenso análisis de contenido de los planes de estudio de Pedagogía Musical y guías docentes de catorce centros repartidos por todo el territorio español. Los resultados revelan que, en general, los contenidos tecnológicos se centran en el manejo de software musical pero la formación en TIC para la educación es bastante deficitaria y existen grandes diferencias entre los distintos centros.

Palabras clave: Tecnologías de la información y la comunicación (TIC), formación inicial docente, pedagogía musical, conservatorio.

Abstract

Nowadays, the incorporation of information and communication technologies (ICT) into the teaching methods at music conservatories is limited and unequal. Regardless of other factors, one of the reasons may be the lack of teacher training in this area; however, there is still very little information on this subject. Therefore, this report offers an overview of the ICT training currently offered to future music pedagogues during their studies at postsecondary Conservatories. For this purpose, an extensive content analysis of the Music Pedagogy curricula and teaching guides of fourteen centers spread throughout the Spanish territory has been carried out. The results reveal that, in general, the technological contents are focused on the management of musical software but ICT training for education is quite deficient and there are great differences among the centers.

Key words: Communication and information technologies (ICT), initial teacher training, musical pedagogy, conservatory.

1. Introducción

La enseñanza en los conservatorios españoles presenta una cierta resistencia a la innovación pedagógica con las TIC que sí se está desarrollando en otros contextos educativos. En estos centros, se forma al alumnado en diversas destrezas musicales, además del estudio individual de un instrumento. A excepción de esto último, el resto de asignaturas son colectivas, como la de Lenguaje Musical, que se imparte durante seis cursos. Ésta se considera una de las materias más importantes del plan de estudios porque aglutina toda la base de contenidos teórico-prácticos, habilidades y aptitudes que el alumnado necesita para su formación integral como músicos. Sin embargo, resulta difícil para muchos de ellos que, además, perciben esta asignatura menos atractiva y motivadora que otras (Ordoñana, Laucirica y Tejada, 2004; Berrón, Balsera y Monreal, 2017). Sería muy interesante aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías en la docencia de esta y otras materias. Diferentes investigaciones reflejan resultados positivos en varios aspectos del aprendizaje gracias al uso de software musical, tales como una mejora en la lectura entonada (Galera, Tejada y Trigo, 2013), en el desarrollo del oído (Balo, Lago y Ponce de León, 2014) y en la mejora de destrezas rítmicas (Ordoñana, Laucirica y Tejada, 2004; Tejada, 2010). Otros estudios han comprobado los beneficios del uso de la pizarra digital en el aula (Bernabé y Azorín, 2015), de la utilización de recursos de Internet para enriquecer el aprendizaje presencial y creación de blogs participativos donde el alumnado comparte conocimientos (Martínez, 2017).

Sin embargo, como hemos adelantado, en los conservatorios no existe una normalización en el uso de las TIC y su integración es lenta y dispar. Un factor que puede estar influyendo en ello es la falta de formación en tecnologías y en su uso didáctico por parte del profesorado. Es, precisamente, en la formación inicial de los docentes donde creemos que debería comenzar la implementación de las TIC. Durante este período, el futuro pedagogo adquiere no sólo una suma de habilidades y conocimientos, sino que ha de desarrollar una actitud reflexiva sobre la enseñanza y sobre las implicaciones de su profesión en la que las tecnologías deben tener cabida. Dado que estos docentes reciben su formación en el conservatorio superior sin necesidad de realizar otros estudios universitarios, resulta muy conveniente que las TIC se tengan en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudio y los contenidos de las asignaturas. Por tanto, el propósito de esta investigación es responder a la siguiente pregunta: ¿cuál es la situación actual de la formación en TIC que recibe el alumnado de Pedagogía Musical en los conservatorios superiores españoles?

2. Revisión teórica

En un contexto en el que las TIC ganan cada vez más presencia, resulta imprescindible que el ámbito educativo se haga eco de los cambios, de los retos y de las necesidades que demanda la sociedad actual. La formación del profesorado constituye un factor influyente en los procesos de cambio e innovación educativa. Para Sancho, Bosco, Alonso y Sánchez (2015), se trata de un proceso continuo que debe proporcionar al docente:

- Entendimiento sobre las dimensiones de su labor en la sociedad.
- Desarrollo de habilidades e intereses que permitan establecer relaciones de aprendizaje productivas con el alumnado.
- Capacidad para pensar formas alternativas a la enseñanza tradicional.
- Criterios para analizar las consecuencias de los cambios producidos por las TIC en el aprendizaje y en la creación, representación, almacenamiento y acceso al conocimiento.
- Planteamiento crítico sobre el papel de los recursos digitales en la enseñanza, por un lado; y en la vida y forma de aprender y relacionarse de los estudiantes, por otro.

Los dos últimos puntos tienen relación con las voces críticas –que también se deben tomar en consideración- acerca del uso de las TIC. Moreno (2018) recoge diversas desventajas tales como la posibilidad de distracción y de empeoramiento de la comunicación directa, la despersonalización de la enseñanza, el uso de fuentes de información de baja calidad o la dificultad de acceso a dispositivos electrónicos por parte del alumnado, entre otras.

La formación inicial, no obstante, es el momento idóneo para predisponer a los docentes hacia una integración reflexiva de las TIC en su práctica educativa (Gutiérrez, Palacios y Torrego, 2010). El profesorado precisa el desarrollo de conocimientos y competencias con respecto a las TIC ya desde su formación inicial, que debe abarcar distintas áreas. Sin embargo, se considera que esta formación es instrumentalista e insuficiente, por lo que se reclama una formación más pedagógica para el uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Losada, Valverde y Correa, 2012; Fernández, Fernández y Cebreiro, 2016).

Paredes, Guitert y Rubia (2015) afirman que, aunque la formación practicada por las distintas universidades aplica ciertos principios que intentan generar transformaciones, la innovación, el cambio y la renovación no han sido objeto de esta formación inicial. Esto puede explicar que, en las escuelas, las prácticas educativas que incluyen las TIC no se alejan demasiado de las prácticas tradicionales, pero con cierto matiz tecnológico. Con respecto a esta idea, por un lado, Coll (2009) sostiene que se debería aprovechar la potencialidad de las tecnologías para impulsar nuevas formas de enseñanza y aprendizaje; y, por otro lado, Silva y Astudillo (2012) señalan la existencia de diferentes barreras que complican la integración de la tecnología en la formación de los futuros docentes:

- En las facultades, no existe una visión clara de cómo integrar las TIC en las propias prácticas pedagógicas del profesorado. Se tiende a utilizar el modelo instruccional tradicional, lo que dificulta que el alumnado pueda integrar las TIC en sus futuras clases como docentes.
- Se depende de una sola asignatura de tecnología, lo que provoca una visión separada del resto de materias formativas relacionadas con la pedagogía y la didáctica. Se hace necesario, además, una visión más transversal de las TIC a lo largo de todo el plan de estudios.
- La falta de habilidad del discente para transferir sus habilidades con las TIC al aula e integrarlas en las prácticas docentes, al margen de su alfabetización en el uso técnico de las mismas.

En el ámbito de las enseñanzas artísticas de música, esta formación inicial docente se adquiere en los conservatorios superiores. El *Real Decreto 631/2010*, que regula el contenido básico de cada especialidad, fija un mínimo de 6 créditos para la materia “Tecnología Musical” en el caso de la especialidad de Pedagogía Musical, además de una serie de contenidos de carácter general. Corresponde a cada administración elaborar un plan de estudios propio que defina las asignaturas, desarrolle los contenidos e, incluso, incremente el número de créditos de ésta y otras materias. Sobre los contenidos y las características de la formación tecnológica que brindan los conservatorios superiores hay poca literatura científica hasta la fecha. Las aportaciones provienen más bien de trabajos sobre la formación de los docentes de educación musical en la Enseñanza Secundaria, que, en su mayoría, ha sido también formados en un conservatorio superior (Colás y Hernández, 2014), así como de las conclusiones de investigaciones con otros objetivos pero que también dedican unas palabras al respecto (Belló y González, 2010; De la Rosa, 2015; Timiraos, 2015). De estos estudios se desprende que, a pesar de mostrar un interés positivo hacia las tecnologías, en general, la preparación del profesorado en TIC es deficitaria. Este factor impide que tengan lugar cambios sustanciales en la práctica pedagógica, puesto que los docentes no se sienten preparados ni seguros para integrar las TIC más allá de una cierta actualización para hacer más efectiva la metodología tradicional.

3. Método

3.1. Diseño

Para llevar a cabo esta investigación, se ha realizado un análisis documental basado en los planes de estudio y las guías docentes del curso 2017-2018 de los conservatorios superiores españoles que imparten la especialidad de Pedagogía Musical. En este sentido, presenta similitud con otros estudios realizados en el ámbito universitario (Losada, Valverde y Correa, 2012; Ballesta y Céspedes, 2015).

Además de valorar de manera externa la cantidad de asignaturas y de créditos estrechamente relacionados con las TIC, se ha optado por indagar el tipo de contenidos y la presencia de las tecnologías en otros aspectos de la enseñanza según se recogen en las guías docentes. Para esto último, siguiendo a Bardin (1996), es preciso delimitar unidades de registro, de contexto y reglas de enumeración para extraer los datos de interés. En el caso de las asignaturas relacionadas directamente con las tecnologías, se han tomado como unidades de registro las frases que especifican los distintos bloques de contenidos. Posteriormente, se han elaborado categorías para su clasificación. En cambio, para el resto de asignaturas se ha optado generalmente por localizar palabras del campo semántico de las tecnologías. Éstas últimas se relacionan con sus respectivas unidades de contexto que son los distintos elementos de las guías docentes: contenidos, objetivos, metodología, evaluación y otros. Finalmente, la enumeración se ha llevado a cabo de dos maneras, según los casos: mediante recuento de frecuencias y determinando la presencia –o no- de referencias a las TIC en las guías docentes.

3.2. Muestra

Debido a que no todos los conservatorios superiores ofertan la especialidad, en la investigación se considera un total de 14 centros repartidos en 11 comunidades autónomas (Tabla 1). Así pues, contamos con 11 planes de estudio distintos.

En cuanto a las guías docentes, además de las asignaturas vinculadas explícitamente a la tecnología, se han incluido en la investigación aquellas relacionadas con materias educativas. Cabe decir que no se ha podido contar con todas las guías, dado que no están publicadas o su acceso es restringido. Por otro lado, se han descartado algunas asignaturas que, pese a estar asociadas a estas materias, no tienen relación con nuestro estudio por la naturaleza de sus contenidos. El total de guías analizadas asciende a 102:

Tabla 1. Relación de Administraciones y centros respectivos incluidos en el estudio

ADMINISTRACIÓN	CENTRO
Andalucía	Real Conservatorio de Música de Granada
Asturias	Conservatorio Superior de Música del Principado de Asturias
Baleares	Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares
Canarias	Conservatorio Superior de Música de Canarias
Cataluña	Escola Superior de Música de Catalunya
C. Valenciana	Conservatorio Superior de Música de Alicante
	Conservatorio Superior de Música de Castellón
	Conservatorio Superior de Música de Valencia
Galicia	Conservatorio Superior de Música de A Coruña
	Conservatorio Superior de Música de Vigo
Madrid	Real Conservatorio Superior de Música de Madrid
Murcia	Conservatorio Superior de Música de Murcia
Navarra	Conservatorio Superior de Música de Navarra
País Vasco	Musikene, Centro Superior de Música del País Vasco

Fuente: Elaboración propia

3.3. Dimensiones de estudio

En esta investigación, se plantean dos dimensiones de estudio: (1) el peso de las TIC en los planes de estudio y (2) la integración de las TIC en las guías docentes.

Para la primera, se han considerado dos aspectos o subdimensiones: (a) la distribución en créditos ETCS y por cursos de asignaturas vinculadas a la materia “Tecnología Musical”, y (b) los contenidos detallados en los descriptores de dichas asignaturas y de otras asociadas a materias educativas: “Fundamentos de Pedagogía”, “Didáctica de la Educación Musical” y “Organización Educativa”.

Para la segunda, se ha procedido de forma distinta en función de la naturaleza de la asignatura. En cuanto a las que están directamente relacionadas con la materia “Tecnología Musical”, se han examinado sus contenidos específicos en detalle; sin embargo, se han obviado otros elementos como los objetivos, las competencias, la metodología o la evaluación al considerarlos implícitos en las asignaturas. Por otro lado, con respecto a aquellas relacionadas con materias educativas, se han localizado contenidos y otros elementos curriculares relacionados

con la integración de las TIC, como (a) competencias transversales, generales y de la especialidad, (b) resultados de aprendizaje, (c) objetivos, (d) contenidos, (e) metodología y (f) evaluación, que comprende criterios de evaluación, procedimientos, instrumentos y criterios de calificación.

3.4. Procedimiento

En relación con la materia “Tecnología Musical”, se ha realizado un examen de los planes de estudio para extraer información relacionada con el número de créditos, asignaturas y cursos. Dicha información se ha registrado mediante una tabla de elaboración propia que se muestra en el apartado de resultados. En cuanto al contenido específico de las asignaturas, se han leído atentamente los descriptores para localizar elementos comunes, distribuirlos en categorías y contabilizar las frecuencias de cada categoría. Posteriormente, en las guías docentes, se ha examinado en detalle el desarrollo de dichos contenidos.

En cuanto a las asignaturas de las otras materias citadas, además de localizar epígrafes relacionados con las TIC en los descriptores de los planes de estudio, se ha realizado una lectura completa de las guías docentes en busca de palabras clave como “tecnología”, “tecnológico”, “TIC”, “software”, “digital”, “virtual”, “web”, “Internet”, “informática”, “multimedia” o “telemático”, entre otras. Las alusiones se han señalado en una tabla similar a la de la Figura 1, aunque en los resultados no se muestra esta tabla debido a su extensión. Por otro lado, se han valorado estos elementos a nivel cualitativo.

Centro	Asignatura	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación			
			T	G	EP					CE	PE	IE	CC

Figura 1. Muestra de tabla para el análisis de las guías docentes

4. Resultados

4.1. Análisis de los planes de estudio

La Tabla 2 muestra las asignaturas relacionadas con “Tecnología Musical” junto con su distribución de créditos, cursos y/o cuatrimestres. Los datos señalados con un asterisco (*) indican que están incluidas aquellas asignaturas que carecen de relevancia en cuanto a sus contenidos. Por otro lado, las asignaturas marcadas en cursiva se centran en la didáctica con las TIC.

Tabla 2. Distribución de créditos, asignaturas, cursos y cuatrimestres de las asignaturas de Tecnología Musical

	ASIGNATURAS	ECTS	DISTRIBUCIÓN ECTS		TOTAL
			CURSO / CUATRIMESTRE		
Andalucía*	Tecnología informática aplicada a la música	3	1º	(3)	7*
	Organología y acústica*	4*	3º	(4)	
Asturias	Tecnologías aplicadas a la música	6	1º	(6)	6
Baleares*	Informática musical (I-II)	3	1º	I (1,5)	

©NURIA DÍEZ LATORRE. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME —LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN—[HTTP://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/LEEME/INDEX](http://ojs.uv.es/index.php/leeme/index) ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING SOURCES CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINDOC (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, INRECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLD CAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULRICH5, ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. CREATIVE COMMONS LICENSE 4.0

				II (1,5)	6*
	Acústica musical (I-II)*	3*	1º	I (1,5)	
				II (1,5)	
Canarias	Informática musical	4	1º	(4)	8
	<i>Aplicación didáctica de las TICs</i>	4	3º	(4)	
Cataluña	Introducción a la tecnología musical	2	1º	(2)	6
	<i>Tecnologías para la educación musical</i>	4	2º	(4)	
C. Valenciana	Tecnologías aplicadas	2	1º	(1)	6
				(1)	
	Tecnología y acústica	4	2º	(2)	
				(2)	
Galicia*	Tecnologías para la música (I-III)	6	1º	I (2)	9*
				II (2)	
			2º	III (2)	
				--	
	Acústica general*	3*	1º	(3)	
				--	
Madrid*	<i>Informática musical (I-II) (Pedagogía)</i>	8	2º	I (4)	12*
			3º	II (4)	
	Organología*	4*	1º	(4)	
Murcia	Informática aplicada (I-II)	4	2º	I (2)	11
				II (2)	
	Tecnología del sonido (I-II)	4	3º	I (2)	
				II (2)	
	<i>Recursos informáticos en el aula de música</i>	3	4º	(4)	
Navarra*	Tecnología musical (I-II)	8	1º	(4)	12*
			2º	(4)	
	Acústica*	4*	4º	(4)	
País Vasco	Tecnologías para la vida profesional: informática	2	1º	--	8
	Tecnologías para la vida profesional: grabación y proceso de audio	2	1º	--	
	<i>Uso de las TIC en la enseñanza musical</i>	4	4º	--	

Fuente: Elaboración propia

La Figura 2 presenta los resultados del total de créditos teniendo en cuenta todas las asignaturas y muestra una comparativa entre los planes de estudio. Como puede observarse, los resultados oscilan desde los 6 créditos mínimos estipulados en la norma estatal hasta los 12 alcanzados en Navarra y Madrid. La fracción representativa de los créditos asignados a las TIC en función del total de comunidades se muestra en la Figura 3.

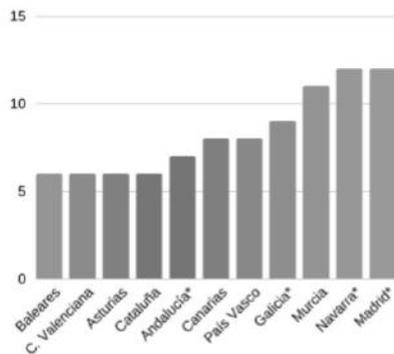


Figura 2. Créditos por plan de estudios

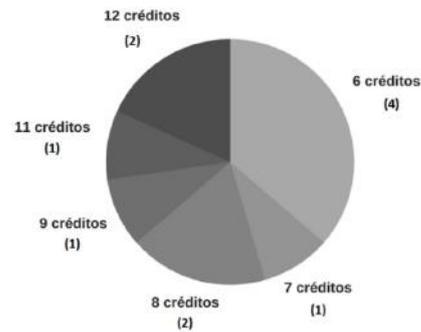


Figura 3. Relación del número de créditos en el conjunto

Por otro lado, la Figura 4 representa el total de créditos sin aquellas asignaturas señaladas con el asterisco –“Acústica” y “Organología”-. En el caso de las comunidades de Andalucía y Baleares, los créditos específicamente dedicados a las TIC se reducen a 3 y también ven disminuida su carga las comunidades de Galicia, Navarra y Madrid. La comunidad que más dedica a las TIC en la formación de sus pedagogos es la Región de Murcia con 11 créditos. La mayoría de planes dedica entre 6 y 8 créditos reales a las tecnologías, como se observa en la Figura 5, lo que supone entre el 2,5% y el 3,33% con respecto a los 240 créditos de la titulación. No obstante, si se considera también el mínimo y el máximo, este porcentaje se sitúa entre el 1,25% y el 4,58%.

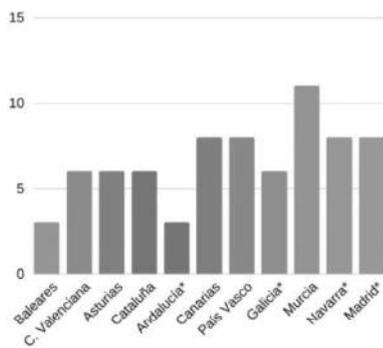


Figura 4. Créditos sin Acústica y Organología

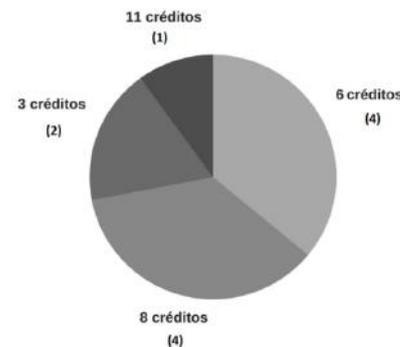


Figura 5. Relación de número de créditos en el conjunto sin Acústica y Organología

En cuanto a la presencia de asignaturas específicas o con una carga importante de TIC para la educación, sólo 5 planes de estudio incluyen alguna, lo que representa un 45%, (Figura 6). Además, se da la coincidencia de que se destinan 4 créditos a esas asignaturas, excepto en Madrid, que son el doble; en este caso, se trata de una asignatura única que aglutina los contenidos que en otros planes se distribuyen en asignaturas diferentes. Así pues, los créditos dedicados a la formación didáctica con las TIC varían entre 0% y 3,33% con respecto al total de 240 de la carrera.

Finalmente, la Figura 7 ilustra la distribución de las asignaturas de “Tecnología Musical” por cursos. Se han ordenado de arriba a abajo en función del curso de inicio: en la parte superior figuran aquellos planes que comienzan antes esta materia y, en la inferior, los que lo hacen más tarde. La mayoría de planes inician la formación tecnológica durante el primer año de la titulación, a excepción de Madrid y la Región de Murcia, que comienzan en el segundo. No obstante, aquellas asignaturas relacionadas con la didáctica se inician más tarde en todos los casos, pero en distinto curso según la comunidad.



Figura 6. Planes que incluyen asignatura de TIC para la educación

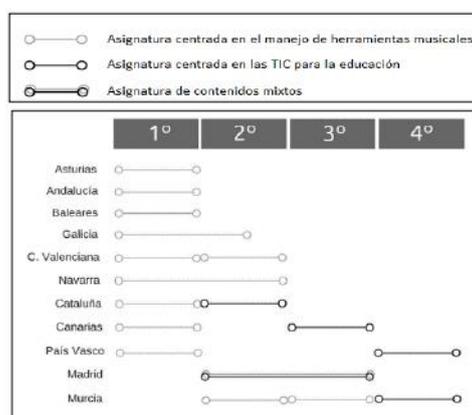


Figura 7. Distribución de asignaturas tecnológicas por cursos

Por otra parte, la Tabla 3 presenta los contenidos de estas asignaturas. Se han elaborado 7 categorías comunes a partir de los descriptores, aunque se ha optado por omitir aquellas asignaturas marcadas con asterisco en la Tabla 2. En el caso de Cataluña, el documento no desarrolla descriptores, por lo que se ha recurrido a la ficha de cada asignatura ofrecida en la web de la Escuela Superior de Música de Cataluña (en adelante, ESMUC). En el currículum del País Vasco, los contenidos aparecen listados por especialidad y no por asignaturas, de modo que se han seleccionado los que se refieren a las tecnologías. Finalmente, en el caso de Baleares no se mencionan contenidos concretos.

Tabla 3. Contenidos de las asignaturas de Tecnología Musical según los planes de estudio

	Informática del sonido	Edición de partituras	Hardware/periféricos	TIC aplicadas a la música	Búsqueda y difusión en red	TIC aplicadas a la educación	Multimedia
Andalucía	X	X	X	X		X	
Asturias	X	X			X		
Canarias	X	X			X	X	X
Cataluña	X	X	X	X	X	X	X
C. Valenciana	X	X			X		
Galicia	X	X		X	X		
Madrid	X	X				X	
Murcia	X	X	X	X	X	X	

Navarra	x	x			X		
País Vasco	x	x			X		X
Baleares	-	-	-	-	-	-	-

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos más comunes son la formación técnica en software musical y también en redes para la búsqueda y difusión de contenidos (Figura 8). Los contenidos relativos a la educación corresponden, casi todos, a las asignaturas específicas de educación con TIC.

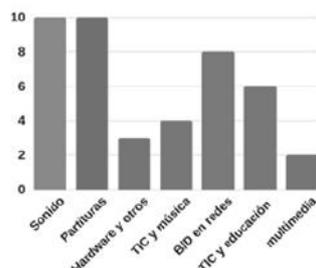


Figura 8. Frecuencia de los contenidos en los planes de estudio

Tabla 4. Contenidos relacionados con las TIC en materias de educación

CONTENIDO	ASIGNATURA	PLAN
La tecnología musical como recurso didáctico	Didáctica de la música	Asturias
	Didáctica del instrumento principal	
	Didáctica del lenguaje musical	
	Didáctica de la música en educación secundaria	Murcia
	Didáctica de la música preescolar	
	Didáctica del lenguaje musical	
	Didáctica de los instrumentos musicales	
	Didáctica de la educación musical	Canarias
La tecnología musical en la educación secundaria	Didáctica de la música en la educación secundaria	
Mecanismos para el registro: grabaciones audiovisuales	Didáctica del instrumento/canto	
	Didáctica del conjunto vocal e instrumental	
Nuevas tecnologías y medios de comunicación	Planificación de aula y dinámicas educativas	Galicia
Aplicación de nuevas tecnologías a la educación musical	Organización, supervisión e innovación educativa	C. Valenciana
	Organización y planificación de la enseñanza musical	Navarra

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, en los descriptores de las materias “Didáctica de la Educación Musical”, “Fundamentos de Pedagogía” y “Organización Educativa” se han encontrado referencias muy escasas en relación con las TIC, por lo que no se ha estimado oportuno elaborar categorías. En su lugar, en la Tabla 4 se ha asociado cada contenido a las asignaturas en que aparece escrito de forma literal y a sus planes de estudio respectivos. Como puede observarse, las referencias a las tecnologías se localizan principalmente en asignaturas relacionadas con la Didáctica de la Educación Musical.

4.2. Análisis de las guías docentes

En este análisis, se han examinado 102 documentos. En lo que respecta a las asignaturas de “Tecnología Musical”, conviene señalar que faltan todas las guías de los conservatorios de Asturias, Baleares, Castellón y Musikene, así como la de “Tecnología Musical I” de Navarra. Se han agrupado los contenidos según 8 categorías: las 7 recogidas en la Tabla 3 más la “Acústica”, que no está incluida dentro de la investigación, pero se ha estimado conveniente señalarla dado su peso en algunas guías.

- | | |
|---------------------------------|---|
| 1. Informática del sonido | 2. Edición de partituras |
| 3. Hardware y periféricos | 4. TIC aplicadas a la música (análisis, estudio...) |
| 5. Búsqueda y difusión en redes | 6. TIC aplicadas a la educación |
| 7. Multimedia | (8. Acústica) |

Como puede observarse en la Tabla 5, los contenidos más frecuentes son las tecnologías relacionadas con el sonido (1) y la edición de partituras (2) que, además, son los más desarrollados en las guías docentes. Otro contenido mencionado con frecuencia es el de la búsqueda y difusión en redes (5), es decir, el uso de Internet, aunque apenas se desarrolla.

Tabla 5. Áreas de contenidos por asignaturas según las guías docentes (materia Tecnología Musical) Fuente: Elaboración propia

CENTRO	ASIGNATURA	CONTENIDOS							
		1	2	3	4	5	6	7	8
CSM A Coruña	Tecnologías para la música I, II, III	x	x			x			x
CSM Vigo	Tecnologías para la música I, II, III	x	x			x			x
CSM Alicante	Tecnología y acústica	x	x			x			x
	Tecnologías aplicadas	x	x			x			
CSM Valencia	Tecnología y acústica	x			x				x
	Tecnologías aplicadas	x	x						
CSM Canarias	Informática musical	x	x	x		x		x	
	Aplicación didáctica de las TICs					x	x	x	
ESMUC	Introducción a la tecnología musical	x							x
	Tecnologías para la educación musical	x	x	x		x	x		
RCSM Granada	Tecnología informática aplicada a la música	x	x	x		x		x	x
RCSM Madrid	Informática musical I, II (Pedagogía)	x	x			x	x	x	
CSM Murcia	Informática aplicada		x	x					x
	Tecnología del sonido	x		x					x
	Recursos informáticos en el aula de música						x		
CSM Navarra	Tecnología musical II	x	x						x

Fuente: Elaboración propia

Los contenidos relacionados con la educación (6) se encuentran sólo en las asignaturas específicas que hacen mención a ello en el título -Canarias, ESMUC y Murcia- y, en el caso de Madrid, aparecen como eje conductor en una asignatura que mezcla varios tipos de contenidos. En estos casos, la formación abarca herramientas más o menos diversas según el centro y algunos contenidos teóricos o relacionados con la reflexión sobre la práctica educativa:

- Empleo de editores de sonido, partituras y multimedia en general para elaborar proyectos y materiales didácticos musicales.
- Herramientas de entrenamiento de destrezas y apoyo a la creatividad.
- Uso de la pizarra digital y de otros dispositivos.
- Recursos de la Web 2.0, repositorios de contenidos, redes sociales, aplicaciones diversas, desarrollo de e-portafolios y entornos personales de aprendizaje.
- Contenidos teóricos y reflexivos acerca de la innovación educativa con las TIC y su importancia en la formación del profesorado. Modelos teóricos.

Por otro lado, en las asignaturas vinculadas a materias educativas se menciona a las TIC en las competencias, pero mínimamente en el resto de elementos. La Tabla 6 muestra las referencias de contenidos que vienen asociados, por lo general, a las asignaturas de didáctica, aunque también a ciertas asignaturas de las otras dos materias. En ocasiones, apenas se concreta más allá del título del bloque. En cuanto a la metodología, sólo 3 centros especifican el uso de las TIC en el desarrollo de las clases: algunos de los recursos citados son la pizarra digital, sistemas de gestión del aprendizaje y herramientas de comunicación y trabajo colaborativo. Con respecto a la evaluación el uso de tecnologías se valora, generalmente, en la elaboración de trabajos y como apoyo a las exposiciones orales.

Tabla 6. Contenidos relacionados con las TIC en las guías docentes de materias educativas (fuente: elaboración propia).

CENTRO	ASIGNATURA	ELEMENTO
RCSM Granada	Técnicas de investigación musical	Archivos. Bibliotecas. Centros de documentación. Internet. Cómo localizar la información.
CSM Canarias	Didáctica específica	La tecnología musical en la Educación Secundaria y el Bachillerato
ESMUC	Didáctica general	Los recursos didácticos y las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza y aprendizaje de la música.
	Pedagogía sistemática de la música II	Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.
CSM A Coruña	Técnicas de aula II	La aplicación de las TIC en la enseñanza de música. Los cambios en el escenario educativo.
CSM Vigo	Planificación de aula y dinámicas educativas	La creación de entornos de aprendizaje: organización, estrategias. Nuevas tecnologías.
RCSM Madrid	Fundamentos de Pedagogía I y II	Nuevos ámbitos de la educación. Virtualización de la docencia: b-learning, e-learning, Miríada X, redes sociales y comunidades virtuales, mini-videos docentes (MOOC), plataforma Moodle, etc.
CSM Murcia	Didáctica de la música en educación secundaria I	Estrategias para integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje musical.
CSM Castellón	Didáctica general de la música II	Tecnología educativa y formación del profesorado.
	Organización, supervisión e innovación educativa II	Innovación tecnológica en educación musical: aplicación de nuevas tecnologías en la educación musical, recursos y materiales para el aula de música (partituras gráficas), Soundcool como herramienta de composición musical colaborativa.
CSM Valencia	Didáctica general de la música II	Tecnología educativa, modelo TPACK y formación del profesorado

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El *Real Decreto 631/2010* establece un mínimo de 6 créditos ECTS destinados a la “Tecnología Musical” para la especialidad de Pedagogía Musical, cantidad que se supera en la

mayoría de planes de estudio. Sin embargo, algunos de ellos incluyen dentro de esta materia ciertas asignaturas que no implican necesariamente la presencia de las TIC, hecho que se ha podido comprobar tras el examen de sus contenidos. Sin considerar dichas asignaturas, el número de créditos relacionados directamente con las TIC se reduce en casi todos los planes de estudio: desde 3 hasta 11 créditos, según la comunidad autónoma, de los 240 que componen la titulación. El número de asignaturas oscila entre 1 y 3, y sólo 5 planes dedican una a las tecnologías aplicadas a la educación. En el resto de casos, las asignaturas de esta materia no incluyen contenidos relacionados con la didáctica y las TIC, sino que se centran en el conocimiento y uso de herramientas relacionadas con el sonido y con la edición de partituras: se trata de una formación común al resto de especialidades y no da respuesta a las necesidades añadidas que conlleva la función docente. La carencia de asignaturas de perfil tecnológico-educativo se suple en algunos planes mediante la integración de contenidos vagamente definidos en otras asignaturas de la especialidad; en otros, no hay ninguna referencia a la educación con las TIC.

De esta investigación se desprende que la formación en TIC adecuada a la futura profesión docente todavía tiene escasa consideración en los conservatorios superiores. Su presencia en los distintos currículos es desigual: algunos planes cuentan con asignaturas específicas, otros añaden contenidos transversales y unos cuantos, directamente, no contemplan el aspecto educativo de las TIC. De cara a futuras reformas de planes de estudios, se debería considerar una formación más equitativa en este sentido. Quizás una importante revisión debería ser una mayor concreción en los descriptores de las materias para Pedagogía Musical, ya que el único elemento relacionado con las tecnologías aparece en la materia “Didáctica de la Educación Musical” y cita únicamente “la tecnología musical como recurso didáctico”. Este epígrafe se refiere a la tecnología específicamente musical y no implica, necesariamente, los recursos, herramientas y modelos teóricos necesarios para promover una verdadera innovación educativa. En este sentido, coincidimos con Losada, Valverde y Correa (2012) y Fernández, Fernández y Cebreiro (2016) en que se precisa una formación en TIC más pedagógica y no un mero adiestramiento en recursos tecnológicos.

En la formación del profesorado no se puede pasar por alto la cultura tecnológica en que está inmersa la sociedad. El futuro docente debe ser capaz de pensar formas alternativas a la enseñanza tradicional, idea que compartimos con Sancho, Bosco, Alonso y Sánchez (2015). Desde esta perspectiva, resulta necesario revalorizar el papel de las TIC en la elaboración de los planes de estudio de Pedagogía Musical de los conservatorios superiores. Las nuevas tecnologías forman parte de la realidad y no se las puede mantener al margen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluidos los de la música. Si no se les otorga un espacio suficiente en los currículos formativos del profesorado, es probable que, en muchos casos, se las acabe considerando como un mero complemento, quizás prescindible, lejos de valorarlas como un motor de cambio, innovación y mejora de las posibilidades educativas.

Referencias

Ballesta, J. y Céspedes, R. (2015). Los contenidos de Tecnología Educativa en las titulaciones de grado de las universidades españolas. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 133-144. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.133

Balo, M., Lago, P. y Ponce de León, L. (2014). Los alumnos ante el dictado musical. Las TIC como aliadas para mejorar las experiencias. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 28, 1-14. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/>

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Belló, J. y González, M. (2010, junio). Las utilidades didácticas de internet y e-learning en los conservatorios de música de Galicia: Usos y actitudes del profesorado. Comunicación presentada en *Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Bernabé, M. y Azorín, J. (2015). La pizarra digital en la clase de lenguaje musical: aprendizaje armónico-analítico. *Opción*, 31, 235-249. Recuperado de <http://www.redalyc.org/>

Berrón, E., Balsera, F.J. y Monreal, I. M. (2017). Ansiedad de los alumnos en la asignatura de Lenguaje Musical y estrategias para reducirla. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 41-48. doi: 10.12967/RIEM-2017-5-p041-048

Colás, P. y Hernández, G. (2014). Incidencia de la formación del profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la música. *Educatio Siglo XXI*, 32 (3), 51-74. doi: 10.6018/j/210981

Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC. Expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz (Coords.). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 113-126). Madrid: Santillana.

De la Rosa, E. (2015). *El uso de las TIC en los centros superiores de música. Un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales* (Tesis doctoral). Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado de <http://cris.ulpgc.es/>

Fernández, J. C., Fernández, M. C. y Cebreiro, B. (2016). Competencias en TIC del profesorado en Galicia: variables que inciden en las necesidades formativas. *Innovación educativa*, 26, 215-231. doi: 10.15304/ie.26.3256

Galera, M., Tejada, J. y Trigo, E. (2013). El editor de partituras como medio para facilitar el estudio de la lectura musical cantada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 29, 215-238. Recuperado de <https://idus.us.es>

Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). La formación de los futuros maestros y la integración de las TIC en la educación: anatomía de un desencuentro. *Revista de educación*, 352, 267-293. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.educacion.es/>

Losada, D., Valverde, J. y Correa, J. M. (2012). La tecnología educativa en la universidad pública española. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 41, 133-148. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.101

Martínez, I. (2017). La educación musical donde no llegan las palabras. Implementación de un blog colaborativo como herramienta en las asignaturas grupales de conservatorio. *Experiencias educativas*, 16, 70-91. Recuperado de <http://www.e-revistas.uji.es>

Ministerio de Educación (2010). *Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (05/06/2010), nº 137, pp. 48480-48500.

Moreno, A. J. (2018). Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En M. L. Cacheiro (Ed.). *Educación y tecnología: estrategias didácticas para la integración de las TIC* (pp. 9-39). Madrid: UNED.

Ordoñana, J. A., Laucirica, A. y Tejada, J. (2004). Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 127-136. Recuperado de <http://www.ehu.es/>

Paredes, J., Guitert, M. y Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 14 (1), 101-114. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.101

Sancho, J. M., Bosco, A., Alonso, C. y Sánchez, J. A. (2015). Formación del profesorado en Tecnología Educativa: de cómo las realidades generan los mitos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14 (1), 17-30. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.17

Silva, J. y Astudillo, A. (2012). Inserción de TIC en la formación inicial docente: barreras y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58 (4), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/>

Tejada, J. (2010). Diseño de un modelo de adiestramiento rítmico mediante programas informáticos en conservatorios de música. En J. M. Pérez Tornero, J. Cabero Almenara y L. Vilches (Coords.). *Actas del Congreso Euro-Iberoamericano "Alfabetización Mediática y Culturas Digitales"* (pp. 866-885). Sevilla: Universidad de Sevilla, Gabinete Comunicación y Educación. Recuperado de <https://idus.us.es/>

Timiraos, E. (2015). *Uso y valoración de las TIC en el aprendizaje musical por los alumnos de los conservatorios de música profesional y superior de A Coruña: estudio de caso de uso de "IrealB" y "Band in a Box" en el aula de improvisación* (Tesis doctoral inédita). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/>

Anexos

Tabla con análisis de las guías docentes (curso 2017-2018). Asignaturas de las materias educativas:

- Didáctica de la Educación Musical (DEM).
- Fundamentos de Pedagogía (FP).
- Organización Educativa (OE).

CENTRO	ASIGNATURA	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación			
			T	G	EP					CE	PE	IE	CC
RCSM Granada	Didáctica de la música I, II y III	DEM	x	x	x					x			
	Composición aplicada a la didáctica I y II	DEM	x	x						x			x
	Pedagogía de la música I y II	FP	x		x					x			x
	Metodología de la investigación pedagógica	FP								x			x
	Técnicas de investigación musical	FP	x	x	x			x		x			
	Música y movimiento	FP			x								
	Organización educativa	OE	x							x			x
Psicología del desarrollo y de la educación	OE	x		x					x				
CSM del Principado de Asturias	Didáctica de la música I y II	DEM	(x)	(x)	(x)			(x)					
	Didáctica del instrumento principal	DEM		(x)	(x)			(x)					
	Didáctica del lenguaje musical	DEM	(x)	(x)	(x)			(x)					
	Metodología de la investigación	FP	(x)										
	Psicología del desarrollo y de la educación	FP	(x)	(x)									
	Sociología e historia de la educación	FP	(x)										
	Diagnóstico y evaluación en la educación	OE	(x)	(x)	(x)								
	Organización y gestión de centros	OE	(x)	(x)									
Orientación educativa	OE	(x)	(x)										

©NURIA DÍEZ LATORRE. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/LEEME/INDEX ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALENCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING SOURCES CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINADE (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CERVIAGE LEARNING, IN-RECS, IRESE, LATINDEX, MAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIS, RILM CORE JOURNALS, RUDOC, ULRICH, ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. CREATIVE COMMONS LICENSE 4.0

CSM de las Islas Baleares	Didáctica de la educación musical I a VIII	DEM	(x)	(x)									
	Didáctica de la dirección coral, repertorio y pedagogía del ensayo I a VIII	DEM	(x)	(x)									
	Psicología educativa y desarrollo en edad escolar	FP		(x)									
	Seminario de investigación pedagógica	FP	(x)	(x)									
	Organización y gestión de centros musicales I y II	OE	(x)										
	Prácticas externas	OE	(x)	(x)									
CSM de Canarias	Didáctica de la educación musical I y II	DEM	x	x	x		x	(x)	x		x		
	Didáctica específica (educación musical)	DEM	x	x	x			x	x		x		
	ASIGNATURA	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación			
			T	G	EP					CE	PE	IE	CC
	Didáctica específica (pedagogía del instrumento)	DEM	x	x	x		x	(x)	x		x		
	Métodos y corrientes pedagógicas en ed. musical	FP	x	x	x		x		x		x		
	Psicopedagogía	FP	x	x	x				x		x	x	
	Taller didáctico	FP	x	x	x				x				
	Metodología de la investigación pedagógica	FP	x	x	x				x		x		
	Fundamentos de la técnica del movimiento	FP											
Organización y gestión de la educación musical	OE	x	x	x				x		x			
Sociología y dinámica de grupos	OE	x	x	x				x		x			
ESMUC	Didáctica del lenguaje y la expresión musical I y II	DEM					x						
	Didáctica general	DEM					x	x					
	Didáctica del instrumento	DEM											
	Composición aplicada a la enseñanza	DEM											
	Seminario de didáctica	DEM										x	
	Pedagogía sistemática de la música I	FP						(x)					
	Pedagogía sistemática de la música II	FP					x	x					

	Psicopedagogía	FP																	
	Seminario de investigación en educación musical	FP																	
	Relación docente	OE																	
	Diseño, desarrollo e innovación curricular	OE			x														
	Organización y contextos educativos	OE	x																
CSM de A Coruña	Didáctica de la música y del lenguaje musical I, II y III	DEM	x	x	x														
	Didáctica general	DEM			x														
	Técnicas de aula I	DEM	x	x	x														
	Técnicas de aula II	DEM	x	x	x						x								
	Pedagogía musical	FP																	
	ASIGNATURA	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación									
			T	G	EP					CE	PE	IE	CC						
	Psicopedagogía	FP																	
	Teoría de la educación	FP																	
	Sociología de la educación	OE			x													x	x
Planificación de aula y dinámicas educativas	OE	x	x	x			x	(x)											
Investigación educativa	OE	x																x	x
Instituciones educativas	OE																		
CSM de Vigo	Didáctica de la música y del lenguaje musical I a III	DEM	x	x	x														
	Didáctica general	DEM			x														
	Técnicas de aula I y II	DEM	x	x	x														
	Pedagogía musical	FP																	
	Psicopedagogía	FP																	
	Teoría de la educación	FP																	
	Planificación de aula y dinámicas educativas	OE	x	x	x			x		x									
Sociología de la educación	OE			x															

©NURIA DÍEZ LATORRE. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME -LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/LEEME/INDEX ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING SOURCES CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINDOC (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CEVAGE LEARNING, IN-RECS, IRESE, LATINDEX, MAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIS, RILM CORE JOURNALS, RUDOC, ULRIHS. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. C REATIVE COMMONS LICENSE 4.0

	Investigación educativa	OE	x																	
	Instituciones educativas	OE																		
RCSM de Madrid	Diseño curricular	DEM	x	x	x														x	
	Didáctica del lenguaje musical I y II	DEM	x	x	x															
	Prácticas pedagógicas I, II, III y IV	DEM		x	x														x	
	Psicopedagogía	FP											x						x	
	Fundamentos de Pedagogía I y II	FP	x											x						x
	Gestión e innovación educativa I y II	OE	x																	
CSM de Murcia	Didáctica de la música en educación secundaria I	DEM	x																x	
	Didáctica de la música en educación secundaria II	DEM	x			x													(x)	
	Didáctica de la música preescolar I y II	DEM	x																(x)	
	Didáctica del lenguaje musical I y II	DEM	x																(x)	
	ASIGNATURA	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación										
			T	G	EP						CE	PE	IE	CC						
	Didáctica de los instrumentos musicales I-II	DEM																		(x)
	Fundamentos y métodos de la ed. musical I, II y III	FP	x	x	x															
Psicología de la educación	FP																		x	
Psicología del desarrollo	FP	x	x																	
Orientación e intervención educativa I y II	OE																			
Organización y gestión educativa I y II	OE																			
Planificación educativa I y II	OE																			
CSM de Navarra	Didáctica de la música I	DEM																	x	
	Didáctica de la música II	DEM																	x	
	Didácticas específicas	DEM																	x	
	Didáctica del conjunto vocal e instrumental I y II	DEM																		
	Expresión corporal	DEM																		
	Psicopedagogía I y II	FP																		
	Métodos de investigación pedagógica I y II	FP	x																x	
	Prácticas de profesorado I y II	OE																		

©NURIA DÍEZ LATORRE. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME -LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://OJS.UV.EU/INDEX.PHP/LEEME/INDEX ISBN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALENCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING SOURCES CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINADE (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CERVIDGE LEARNING, IN-RECS, IRESE, LATINDEX, MAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIS, RILM CORE JOURNALS, SJDUC, ULRIHS. ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. C REATIVE COMMONS LICENSE 4.0

	Organización planificación de la enseñanza musical	OE			X															
CSM de Alicante	Didáctica específica I y II	DEM	X	X	X															X
	Práctica pedagógica I y II	DEM	X	X	X															
	Didáctica general de la música I y II	DEM																		
	Psicopedagogía I y II	FP	X	X	X															
	Historia de la educación musical	FP	X	X	X															
	Organización, supervisión e innovación educativa I, II	OE	X	X	X						(x)									
CSM de Castellón	Métodos de investigación educativa	OE	X	X	X															
	Didáctica general de la música I	DEM		X	X	X	X													
	Didáctica general de la música II	DEM		X	X	X	X	X												
	Didáctica específica I y II	DEM	X	X	X															
	Práctica pedagógica I y II	DEM	X	X	X															
	Psicopedagogía I-II	FP	X	X	X															
	Historia de la educación musical	FP	X	X	X															
	ASIGNATURA	Materia	Competencias			Resultados	Objetivos	Contenidos	Metodología	Evaluación										
			T	G	EP					CE	PE	IE	CC							
	Organización, supervisión e innovación educativa I	OE	X	X	X						(x)									
Organización, supervisión e innovación educativa II	OE	X	X	X	X					X										
Métodos de investigación educativa	OE	X	X	X																
CSM de Valencia	Didáctica general de la música I	DEM			X															
	Didáctica general de la música II	DEM		X	X	X	X			X										X
	Didáctica específica I y II	DEM	X	X	X															
	Práctica pedagógica I y II	DEM	X	X	X															
	Psicopedagogía I y II	FP	X	X	X															
	Historia de la educación musical	FP	X	X	X															
	Organización, supervisión e innovación educativa I, II	OE			X						(x)									X
Métodos de investigación educativa	OE		X	X																
Musikene	Didáctica de la música I, II, III y IV	DEM																		
	Canto coral infantil: repertorio y didáctica	DEM																		

©NURIA DÍEZ LATORRE. THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME –LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN-HTTP://OJS.UV.EU/INDEX.PHP/LEEME/INDEX ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING SOURCES CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINADE (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CERPAGE LEARNING, IN-RECS, IRESE, LATINDEX, MAR, OCLC WORLDCAT, RESH, REDIS, RILM CORE JOURNALS, RUDOC, ULRICH, ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. C REATIVE COMMONS LICENSE 4.0



Monográfico

Monográfico: Educación Musical y Medios Audiovisuales

Monographic: Music Education and Audio-Visual Media

Juan Carlos Montoya Rubio

juancarlos.montoya@um.es

Departamento Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Dinámica

Universidad de Murcia

Murcia, España

ORCID: 0000-0002-1697-0023

doi: 10.7203/LEEME.42.13535

Recibido: 05-12-2018 Aceptado: 05-12-2018. Contacto y correspondencia: Juan Carlos Montoya Rubio,
Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 03100 Murcia. España.

La aparición del presente número monográfico en torno a los medios audiovisuales y su aplicación didáctica supone un paso más en el reconocimiento de unos recursos pedagógicos que, por un lado, están mostrando hoy en día un potencial inmenso dentro de las aulas de Educación Musical y, por otro, empiezan a delinear notables e interesantes aspectos de desarrollo futuro que hacen tan imprevisible como prometedora su configuración para los próximos años.

Los procesos sociales actuales han evidenciado un cambio en el modelo educativo que ha afectado sensiblemente a las metodologías de enseñanza musical. Dentro del contexto español, en el transcurso de las tres últimas décadas se ha pasado de la ausencia pertinaz de aulas específicas de música en los centros educativos a su aparición y florecimiento con una dotación característica (por lo general material derivado de la Orquesta Orff) la cual, finalmente, ha virado hacia las potencialidades TIC. En este sentido, la vertiente audiovisual ha ganado un imparable protagonismo, merced a su capacidad para reutilizar los recursos metodológicos y materiales preexistentes y a su economía de medios, ya que una simple pizarra digital o un ordenador conectado a un cañón permite un mínimo de utilización que reporta grandes beneficios en todos los ámbitos de la enseñanza de la música.

En consecuencia, el fenómeno del audiovisual en la Educación Musical puede ser analizado desde el propio desarrollo de materiales y recursos dentro de las aulas —a través del impulso que los docentes han ido implementando con su experimentación constante y continua—, de manera particular, desde el auge que la investigación en torno a la didáctica de la música inserta en el audiovisual ha mostrado en los últimos tiempos, generando una creciente bibliografía que deja patencia del interés y posibilidades que se le presuponen.

En referencia al primero de los ámbitos, es constatable que el avance tecnológico ha servido para configurar un campo de trabajo pedagógico tan enriquecedor para los docentes como motivador para los alumnos. Si, como atestiguan los pioneros del uso audiovisual en las aulas, los medios audiovisuales eran utilizados, en origen, como elemento de refuerzo en situaciones concretas que precisaban de un complemento alternativo a la enseñanza magistral, el desarrollo sobrevenido nos informa sobre la revolución que el audiovisual ha propiciado en el entorno de la Educación Musical. En este sentido, los modelos de aplicación son un ejemplo del modo en que

los alumnos pueden interactuar con el compendio audiovisual y aprovechar sus posibilidades como marco de trabajo dentro de las aulas. Así, entre la gama de procedimientos hallamos experiencias que se sirven de la extrapolación de melodías venidas del audiovisual, de forma que discursos musicales con especial atractivo puedan ser extraídos de su origen para desarrollarse de manera prototípica, por ejemplo, a través de instrumentaciones o acompañamientos; desarrollos pedagógicos basados en el conocimiento musical a través del audiovisual, como puedan ser series de conciertos didácticos o *biopics* musicales, haciendo que el propio argumento del documento audiovisual con la adición de actividades aledañas suponga, en sí, un aporte significativo para el proceso educativo; filmaciones o elaboraciones de discursos audiovisuales, tales como los registros de actividades de aula o los propios musicogramas con movimiento, recurso en auge dadas las facilidades que los programas informáticos actuales proporcionan para la realización y el montaje; sonorizaciones, dentro de sus múltiples variedades, propiciando que el alumno se inmiscuya en el complejo audiovisual para realizar aportes, modificaciones o, simplemente, para aplicar alternativas al discurso sonoro.

Por otro lado, como fue apuntado, el empuje de la pedagogía con los medios audiovisuales en las aulas de música ha tenido un reflejo claro y sostenido en la literatura didáctico-musical de la última década. Aunque la legislación educativa pueda circunscribir de manera más directa la Educación Audiovisual a la materia hermana de la Plástica (omitiendo de manera lastimosa lo que debería ser la necesidad de un acercamiento directo desde la propia Educación Musical), son numerosos los investigadores que han hallado el modo de integrar dentro de los márgenes de los bloques de contenido existentes y las metodologías de referencia en nuestro contexto, un buen número de procedimientos de gran valor didáctico que han demostrado su eficacia como resortes de significación y aprendizaje en todos los ámbitos curriculares. La efervescencia de publicaciones en revistas y aportaciones en congresos dedicados a la Educación Musical han culminado en la tematización concreta de tesis doctorales que tienen como referencia todo tipo de elementos audiovisuales (cine, series, anuncios televisivos, videojuegos...) en su vinculación con la música dentro de las aulas.

Por consiguiente, gracias a las experiencias acumuladas en los últimos tiempos y a la teorización llevada a cabo, docentes e investigadores poseen un conjunto de referencias crecientes que pueden servir de asidero para delinear el futuro de una disciplina que cuanto más se indaga y desarrolla más invita a continuar sobre ella, comprobadas sus posibilidades y los inmensos beneficios reportados en nuestros alumnos, así como en la propia actualización metodológica de una Educación Musical que, como toda disciplina ligada íntimamente a los procesos culturales, requiere una actualización constante acorde con la evolución de la propia sociedad.

Audiovisuales para la práctica instrumental en un escenario *flipped classroom*

Audiovisuals for Instrumental Practice in a Flipped Classroom Setting

José Palazón-Herrera

jpalazonherrera@um.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Musical y Corporal

Universidad de Murcia

Murcia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8821-8669>

doi: 10.7203/LEEME.42.13055

Recibido: 13-09-2018 Aceptado: 21-11-2018. Contacto y correspondencia: José Palazón Herrera, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Corporal, Facultad de Educación Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Murcia. España.

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de aula en la que estudiantes de música de Educación Secundaria Obligatoria han trabajado temas de música moderna bajo una metodología de aula invertida (*flipped classroom*) usando vídeos como recurso fundamental para la práctica instrumental. Los resultados de un análisis descriptivo muestran una valoración muy positiva por parte del alumnado tanto de la metodología utilizada (tareas en clase frente a las explicaciones del profesor en casa; adaptación al ritmo del alumno; interés por la práctica instrumental; mejor preparación para el trabajo grupal) como de los vídeos diseñados (contenidos similares a una clase expositiva; aumento de la confianza para las clases presenciales; motivación de uso; duración; calidad e independencia del alumno con respecto a su profesor). Aunque se trata de un estudio exploratorio, puede afirmarse que el diseño de vídeos y su uso bajo una metodología adecuada pueden repercutir positivamente en la práctica instrumental dentro y fuera del aula.

Palabras clave: recursos audiovisuales, clase invertida, tecnología educativa, música en secundaria.

Abstract

This article presents a classroom experience in which Secondary School music students have worked on associated with modern music as part of a flipped classroom methodology using videos as a fundamental resource for instrumental practice. The results of a descriptive analysis show that students have a very positive assessment both of the methodology employed (tasks in class vs explanations by the teacher at home; adaptation to the student's rhythm; interest in instrumental practice; better knowledge for group work) and of the videos designed (contents similar to an expository class; increase of confidence for face-to-face classes; motivation of use; duration; quality and independence of students with respect to their teacher). Although it is an exploratory study, preliminary results demonstrate that the design of videos and their use under an appropriate methodology can have a positive effect on instrumental practice inside and outside the classroom.

Key words: audiovisual resources, flipped classroom, educational technology, music in secondary school.

1. Introducción

El aprendizaje de un instrumento musical en Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante) supone un auténtico reto para el docente. El número excesivo de estudiantes por aula y la falta de materiales enfocados a esta disciplina obligan a adoptar nuevas metodologías y a diseñar recursos propios que sean realmente útiles a este propósito. El enfoque metodológico *flipped classroom* podría ser un primer paso para poder encarar seriamente este tema y, dentro de esta metodología, el diseño de vídeos pensados específicamente para el aprendizaje instrumental podría dar una respuesta positiva a este problema.

El enfoque metodológico denominado *flipped classroom* (FC, a partir de ahora) o ‘clase invertida’ se debe a los profesores de Secundaria Bergmann y Sams. Éstos, en sus inicios entre 2007 y 2008, comenzaron a distribuir entre sus estudiantes vídeos de sus lecciones como apoyo a sus explicaciones (Bergmann y Sams, 2012), experimentando un gran auge entre las metodologías activas en estos últimos años (Chen, Wang, Kinshuk y Chen, 2014). En esta metodología, el alumnado ve vídeos en casa con las explicaciones del docente y en clase se resuelven dudas y se participa en actividades creativas o colaborativas, recibiendo el correspondiente *feedback*. De esta manera, se aumenta la interacción docente-discente al disminuir el tiempo invertido por el profesorado en impartir las clases presenciales (Seaman y Gaines, 2013), pudiendo dedicar más tiempo a satisfacer las demandas emocionales y de aprendizaje del estudiantado (Goodwin y Miller, 2013).

Un elemento clave del modelo FC consiste en proporcionar una oportunidad para que el alumnado conozca el contenido de aprendizaje antes de que éste se trabaje en clase (Brame, 2016). El modelo pedagógico FC se entiende como una metodología apoyada en la tecnología (Aidinopoulou y Sampson, 2017), siendo el vídeo el recurso más utilizado. Entre las ventajas que aporta al proceso de enseñanza-aprendizaje el visionado de vídeos, podemos citar que los discentes pueden: ver los vídeos cuando y donde quieran y las veces que quieran, aprender a su propio ritmo, pensar dentro y fuera del aula (Kellinger, 2012) y disponer de estos recursos para su uso utilizando diversas estrategias de enseñanza (Seaman y Gaines, 2013). Por ello, esta metodología no sólo implica un cambio de rol del profesorado, sino que implica igualmente realizar un esfuerzo por producir materiales didácticos que sirvan de preparación a las clases presenciales (Turro, Mengod, Morales y Busquets, 2016). El diseño de materiales didácticos creados específicamente para el estudio de la música en el ámbito de Educación Secundaria – concretamente para 4º de ESO- bajo un enfoque metodológico FC puede consultarse en trabajos como los de Calvillo (2014) y Parra y Gutiérrez (2017).

En el modelo FC, el vídeo se viene utilizando como típico material de enseñanza pre-clase (Long, Logan y Waugh, 2016). La opción de las ‘explicaciones en casa’ en formato vídeo ofrece a los estudiantes la posibilidad de ver cómo solucionar un problema, proceso que, en muchas ocasiones, puede ser todo un reto en un libro de texto (Mattis, 2015).

Respecto a la percepción del alumnado sobre el visionado¹ de vídeos, Long, Logan y Waugh (2016) subrayaron en un estudio que el estudiantado muestra una actitud positiva hacia el aprendizaje viendo vídeos previos a las sesiones de clase. Así, el alumnado reconoce sus ventajas sobre recursos en formato texto, poniendo de relieve que los vídeos debían de ser breves, estar muy accesibles y presentar las menores deficiencias técnicas posibles. Por su parte, Imran (2013) apunta que los discentes consideran que el vídeo facilita la comprensión y el aprendizaje individual cuando se usa como recurso de aprendizaje pre-clase en un escenario de aula invertida.

No obstante, el modelo FC, muy centrado en el uso de vídeos, no está exento de limitaciones. Por un lado, las habilidades que como profesorado desarrollamos cara a cara no siempre se traducen en la producción de un vídeo, por lo que muchos docentes pueden encontrar esta transición entre ‘formatos’ de enseñanza como un reto profesional. Por otro lado, muchos docentes subrayan que es difícil encontrar vídeos de buena calidad (Herreid y Schiller, 2013), lo que les obliga a plantearse la creación de sus propios recursos adaptados a sus estudiantes, siendo este el punto de partida de este trabajo.

Los objetivos planteados en este trabajo son:

- Conocer la percepción del alumnado sobre la metodología de clase invertida o FC.
- Conocer la valoración del alumnado sobre el vídeo como recurso de aprendizaje para la práctica instrumental.

2. Desarrollo de la experiencia

2.1. Delimitación del problema

Una de las disciplinas de estudio musical en las que los docentes suelen tener mayores dificultades a la hora de trabajar en el aula es la interpretación instrumental, que es parte fundamental del currículo de música de ESO. El número excesivo de alumnos por aula y la carencia de materiales pensados específicamente para un correcto montaje de las piezas instrumentales – materiales prácticamente inexistentes en los libros de texto- convierten la práctica instrumental en un auténtico reto para el profesorado y para el alumnado.

Por una parte, un alumnado muy numeroso en el aula dificulta enormemente las explicaciones del profesorado en materia de técnica instrumental. Mientras que en una escuela de música o en un conservatorio las clases de técnica instrumental se imparten en grupos muy reducidos de personas, en un instituto este tipo de clases hay que aplicarlo a grupos de 30 estudiantes, siendo prácticamente imposible que el docente haga un seguimiento razonable del alumnado sin invertir muchísimo tiempo en clase.

¹ Entiéndase ‘visionado’ como el proceso de ver un vídeo enfocado a un objetivo educativo: aprender un concepto, ver cómo realizar una acción, etc.

Por otra parte, respecto a los materiales enfocados a la práctica instrumental, los libros de texto no ofrecen recursos que estén pensados didácticamente para el montaje de una instrumentación. Es bien conocida la situación en los libros de texto del tipo: “Toca esta conocida melodía con tus compañeros ayudándote del playback de tu CD”. Un CD puede ser útil cuando se dominan las dificultades de una pieza instrumental, pero no ayuda a prepararla.

Las razones anteriores tienen el suficiente calado como para que el docente se plantee qué tipo de recursos serían de utilidad para que el estudiantado pueda afrontar con ciertas garantías la interpretación de una pieza instrumental. Los recursos audiovisuales podrían ser un gran aliado para ello. El diseño de un recurso audiovisual pensado para el trabajo autónomo del discente, con fácil disponibilidad y accesibilidad podría evitar otro problema añadido como que este sólo pueda practicar con el instrumento con la presencia obligatoria del docente; en casa, el estudiante probablemente haya olvidado todos aquellos aspectos que se le han explicado horas o días antes. Por ello, el vídeo podría actuar a modo de ‘profesor de música en casa’, para ser consultado en cualquier momento y lugar y adaptándose al ritmo de aprendizaje del educando.

2.2. Contexto y participantes

Esta experiencia educativa se ha realizado en un instituto público de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, con estudiantes de música de 4º de ESO. La música en este curso era optativa y con una carga horaria semanal de 3 horas, siendo habitual que todos los años se constituyese un único curso de música en este nivel. La muestra (n=24) estaba distribuida en 11 chicas y 13 chicos. La media de edad es $M = 15.27$ ($SD = .30$). La elección de este grupo para esta experiencia se justificó, en primer lugar, por razones de accesibilidad, siendo el docente que suscribe este trabajo el que ha impartido clases a estos estudiantes durante el curso académico 2017-2018. En segundo lugar, el libro de texto de estos alumnos contiene piezas de técnica instrumental, tanto para flauta como para láminas, lo que supone una buena oportunidad para trabajar con ellos repertorio –sobre todo en láminas- de cierta exigencia técnica.

2.3. Diseño del estudio y herramientas para la recogida de datos

El enfoque metodológico adoptado en este trabajo ha sido la investigación-acción (concretamente en una primera fase o espiral de ciclos). Para Kemmis (1988) la investigación-acción debe entenderse como una investigación sobre la práctica, realizada por y para los prácticos, en este caso por el profesorado. Lomax (1995) la contempla como “una intervención en la práctica para generar una mejora” (p. 49). Siguiendo el modelo de McNiff y Whitehead (2002) se ha contemplado la investigación-acción siguiendo la siguiente secuencia: sentir o experimentar un problema, imaginar la solución del problema, poner en práctica la solución imaginada y evaluar los resultados de las acciones emprendidas.

Como herramienta de recogida de datos se ha utilizado el cuestionario. El cuestionario *Percepción del alumnado sobre los audiovisuales en una metodología de clase invertida* fue creado *ad hoc* para conocer la percepción del alumnado sobre la metodología FC, así como sobre

el uso de vídeos en dicha metodología. El cuestionario propone como inicio una pregunta dicotómica y dos preguntas abiertas². A continuación, se plantean trece preguntas basadas en una escala de Likert de 5 puntuaciones que van desde *Muy en desacuerdo* hasta *Muy de acuerdo*. Las variables contempladas son la ‘metodología’ (utilidad de las explicaciones del profesor en casa, clase invertida frente a la tradicional, adaptación al ritmo de aprendizaje, incremento del interés de estudio y mayor preparación en los ensayos) y el ‘uso de vídeos como material de estudio’ (claridad expositiva de los vídeos, eficacia frente a otros recursos, motivación en el visionado, duración y calidad de imagen, atención más personalizada y mayor independencia).

2.4. Materiales

Las herramientas tecnológicas utilizadas han sido:

- *Vegas Video Pro*: los vídeos del estudio de grabación han sido editados en pequeñas ‘píldoras visuales’ para un trabajo del alumnado más segmentado. Para evitar el uso de dos recursos diferentes, los vídeos se han complementado con partituras (Figura 1).



Figura 1. Pistas de audio y vídeo editadas para el trabajo instrumental en casa

- *YouTube*: se ha utilizado como repositorio para alojar todos los vídeos utilizados en este proyecto, creándose listas de reproducción para una mejor accesibilidad para el

² Las tres preguntas iniciales planteadas en el formulario fueron:

1. ¿Has visto vídeos en casa que contengan las explicaciones del profesor de una clase normal y has tenido que trabajarlos para preparar la siguiente clase? (respuesta SÍ/NO).
2. ¿Qué tipo de vídeos has visto en otras asignaturas como apoyo o refuerzo a las mismas? (pregunta abierta).
3. ¿qué dificultades encuentras cuando el profesor explicar por primera vez cómo montar un tema en las láminas o en la flauta? (pregunta abierta).

alumnado. El alojamiento de los vídeos en esta plataforma permitió, posteriormente, su uso en *Edpuzzle*.

- *Edpuzzle*: es una herramienta *online* que permite el alojamiento -y edición básica- de vídeos provenientes de canales como *YouTube*, *Khan Academy*, *National Geographic*, *TED Talks* e incluso de otros usuarios de *Edpuzzle*. Uno de los puntos fuertes de esta herramienta es que permite exportar los resultados de cada vídeo visto por el alumnado: porcentaje de vídeo visto, respuestas correctas e incorrectas, tiempo invertido en la visualización y número de veces que ha visto un fragmento de vídeo que contiene alguna cuestión a resolver.
- Códigos QR: se han utilizado insertados en las partituras musicales del estudiantado. Estos códigos remiten a vídeos con interpretaciones o consejos instrumentales a cargo del profesor, reforzando así los vídeos de las interpretaciones del alumnado³.
- Vídeos grabados en estudio de grabación (VEG): estos vídeos se han grabado, con anterioridad a este proyecto, por estudiantes de Secundaria y un grupo de músicos de apoyo. Además de ofrecer la interpretación grupal o de conjunto de un tema musical, también se cuenta con la grabación de cada estudiante por separado, siendo un material de una gran ayuda para el alumnado, el cual puede elegir entre varios instrumentos para su estudio. Estos vídeos (los de las interpretaciones de conjunto) son como ‘partituras audiovisuales’⁴ pues los instrumentistas van apareciendo o desapareciendo en pantalla según el arreglo en partitura que se ha realizado.
- Vídeos grabados por el profesor (VP): en estos vídeos el profesorado muestra cómo interpretar cualquier fragmento de los vídeos grabados en el estudio de grabación⁵.
- Vídeos originales (VO): vídeos con la interpretación de los artistas originales.

2.5. Procedimiento

Respecto al desarrollo de la experiencia, el alumnado fue informado de que iban a trabajar la práctica instrumental de una manera diferente a como lo venían haciendo. Esta nueva manera de trabajar implicaría no sólo el uso de ciertas tecnologías de apoyo al trabajo instrumental sino, también, un cambio en la metodología empleada hasta el momento. Así, para el montaje de una pieza instrumental se siguió siempre la secuencia que se muestra a continuación:

1. [Clase 1] El profesor proyectó un vídeo (VO) -como elemento motivador- con la interpretación original de uno de los temas musicales que el alumnado iba a tocar con los instrumentos del aula (instrumentos de láminas y flauta), en este caso *Move Like Jagger*, versión de Maroon 5 con Christina Aguilera.

2. [Clase 1-continuación-] El profesor proyectó la interpretación instrumental del tema elegido a cargo de un grupo de estudiantes de Secundaria, para que vieran el resultado final del tema original en su versión para instrumentos del aula (VEG) (ver Figura 2). Esta proyección

3 Puede verse un ejemplo (extracto) de una de las partituras con códigos QR en: <https://bit.ly/2M7rVKB>

4 Puede verse el vídeo grabado en estudio por estudiantes de Secundaria en: <https://bit.ly/2I4ggyJ>

5 Puede verse un ejemplo de vídeo grabado por el docente en: <https://bit.ly/2oQant4>

pretendía ser otro elemento motivador para ellos, que podían ver a alumnado de Secundaria tocando temas de música moderna con instrumentos del aula, con un sonido profesional y con una puesta visual en escena muy sugerente, además de didáctica. Estos vídeos sirvieron para que cada estudiante, en función de su motivación hacia el aprendizaje de un determinado instrumento o de la dificultad que pudiera suponer el aprendizaje de determinadas partes instrumentales, eligiera qué instrumento quería tocar en la canción elegida.



Figura 2. Captura de vídeo de la interpretación del tema *Move Like Jagger*, de Maroon 5, a cargo de alumnos de Secundaria

El profesor (ver punto 4) comentó al alumnado que estos vídeos (VEG) iban a ser alojados en *Edpuzzle* para que pudieran estudiarlos en casa. Igualmente, les recordaba su compromiso hacia el visionado obligatorio –al menos una vez- y estudio de estos vídeos en casa, ya que debían realizar las actividades que aparecían en los mismos, y esto quedaba reflejado en la plataforma *Edpuzzle*. La idea era garantizar que el alumnado llegase a la siguiente clase presencial con cierta preparación, de lo contrario no se cumpliría una de las premisas básicas del enfoque FC. Por ello, se informó al estudiantado que este visionado de los vídeos en casa se utilizaría como un elemento más de evaluación de su trabajo.

3. El docente subió los vídeos de la canción a trabajar (VEG) primeramente a *YouTube* para que, posteriormente, pudieran ser insertados en *Edpuzzle* y, por tanto, disponibles para el alumnado, para que pudieran verlos en cualquier momento y lugar y las veces que necesitara.

4. [En casa: 1] El estudiantado debía visionar en la plataforma *Edpuzzle* el VEG que hubiese elegido y contestar a las preguntas que en el mismo se formularan. En el caso de los instrumentos de láminas –que son los instrumentos más problemáticos, pues son los que menos suelen utilizar los alumnos-, los discentes debían contestar en el vídeo sobre qué combinación de manos se había utilizado para la interpretación de un determinado pasaje instrumental (Figura 3).

Esto les obligaba a visionar el vídeo varias veces familiarizándose con diferentes aspectos de la canción y repasando la disposición de manos que debían utilizar para tocar un determinado fragmento.

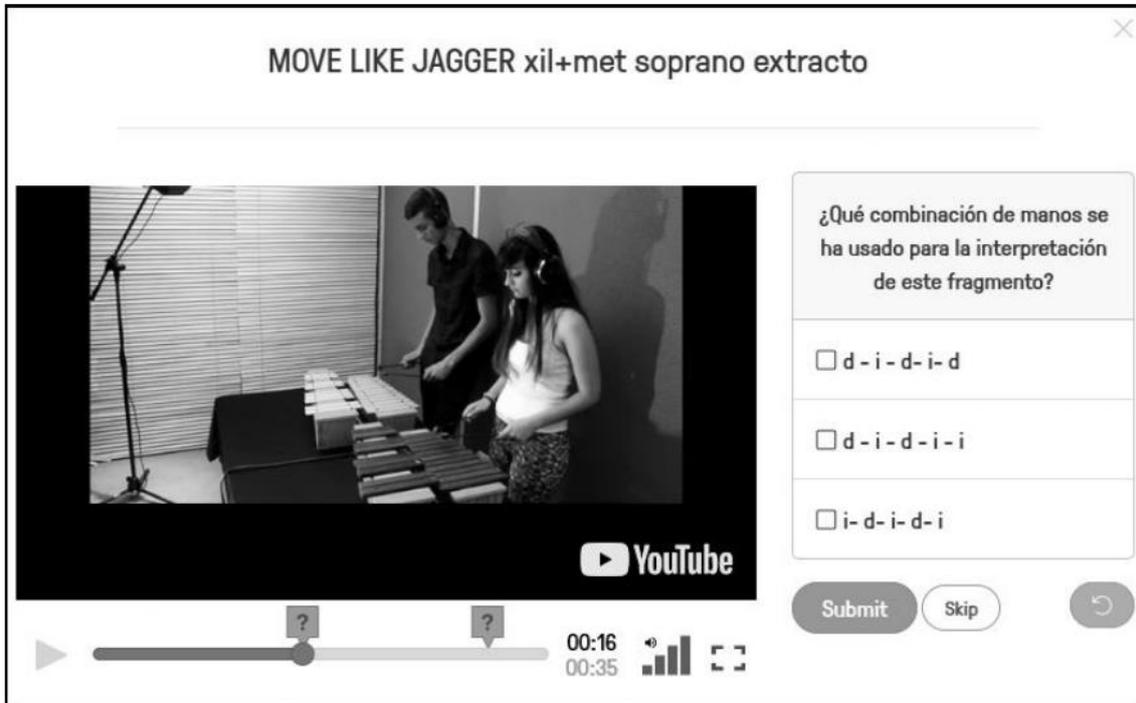


Figura 3. Captura de vídeo (VEG) en *Edpuzzle*, donde el alumnado debe estudiar su parte instrumental y contestar las cuestiones que se le van planteando durante el visionado del vídeo

Otra pregunta que aparecía en todos los vídeos –pregunta abierta- era qué posible combinación de manos utilizaría él para dar respuesta a ese mismo fragmento musical, lo que obligaba al alumno a plantearse en casa posibles alternativas a la propuesta del profesor, propiciando que el alumno reflexionara sobre cómo solucionar un problema interpretativo.

5. [Clase 2] El profesor volvía a proyectar el vídeo (VEG) con la interpretación grupal del tema musical a cargo de estudiantes de Secundaria, para que se familiarizaran más con la estructura del tema, sus motivos melódicos, etc., a la vez que iban recordando lo trabajado en casa. A continuación, el alumnado, bien en sus mesas de trabajo⁶ o bien colocados en los instrumentos del aula, practicaron con ellos utilizando partituras enriquecidas con códigos QR. El procedimiento fue el siguiente: el estudiantado, con sus dispositivos móviles (usando auriculares para no molestarse acústicamente unos a otros) escaneaban estos códigos QR⁷, los cuales remitían a vídeos grabados por su profesor mostrando cómo interpretar un determinado fragmento, resolviendo así cualquier duda del alumnado. En ese momento, el profesor disponía de mucho

⁶ Todo el alumnado disponía desde principios de curso de folios tamaño DIN-A3 con la imagen de un instrumento de láminas para poder practicar mientras no había disponibilidad de instrumento en el aula.

⁷ El alumnado instaló la *app i-nigma* en sus *smartphones* para este proyecto.

más tiempo para corregir las dudas puntuales que pudieran surgir, pues los discentes contaban con ‘un profesor particular’ en el aula (los vídeos grabados con las explicaciones del profesor), pudiendo el profesor aportar *feedback* de manera mucho más eficiente.

6. [En casa 2] El alumnado debía repasar todo lo trabajado anteriormente para prepararse para los ensayos a nivel grupal en el aula. Para ello, repasaban de nuevo el vídeo VEG de la interpretación grupal y la partitura individual según el vídeo VEG. El alumnado ya debía disponer de una perspectiva más madura tanto del tema musical en su conjunto como de la parte interpretativa que, a nivel individual, debía controlar, pues había trabajado varias veces su parte y había escuchado el tema musical repetidamente.

7. [Clase 3] El profesor –si el estudiantado dominaba razonablemente el contenido a interpretar- comenzaba con los primeros ensayos grupales, si no, debía seguir alguna sesión más con el trabajo individual. Si el alumnado estaba preparado para comenzar con ensayos parciales o grupales, una forma de emprender este recorrido fue: trabajar al unísono aquellos instrumentos que tenían una partitura con contenido similar o idéntico (por ejemplo, en el tema de Maroon 5 el xilófono soprano y el metalófono soprano tocan lo mismo en la partitura). Y a partir de ese momento, ir sumando instrumentos de uno en uno, trabajando siempre con un control riguroso del pulso –aconsejable siempre la interpretación en varios *tempi* de menor a mayor velocidad- hasta poder llegar a tocar con el *playback* cada alumno su parte a la velocidad original.

8. [En casa: 3 y 4] Las partes instrumentales del xilófono y metalófono altos –para el tema *Move Like Jagger*- requirieron por su dificultad (ver Figura 4) de dos sesiones extra en casa para resolver el pasaje instrumental central; por ello, se aconsejó al alumnado que estudiara este pasaje exclusivamente con los vídeos grabados por el profesor. A continuación, podemos ver este fragmento musical, que presenta una exigencia técnica considerable para este nivel educativo⁸.

8 Puede verse la ejecución de este fragmento musical en el minuto 2.23 en <https://bit.ly/2I4ggyJ>



Figura 4. Fragmento central en el tema *Move Lake Jagger* (xilófono y metalófono altos)

9. Se volvería a repetir el proceso anterior en función de las necesidades o dificultades de los alumnos, avanzando hacia la interpretación grupal final con el *playback*.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados en función de los objetivos propuestos en este trabajo. En primer lugar, y con respecto a las dos primeras preguntas abiertas formuladas al alumnado antes de comenzar a implantar la metodología FC para el estudio instrumental, éstos respondieron que nunca habían utilizado vídeos con las explicaciones de sus docentes como material de apoyo. El 100% del estudiantado afirmó que el vídeo no era un recurso que el profesorado mandara como ‘deberes’ para casa, pero sí que los proyectaban ocasionalmente en clase, tratándose la mayor parte de las ocasiones de fragmentos de películas -o películas completas- o algún vídeo de *YouTube* como introducción o refuerzo de algún tema que estaban trabajando. Al finalizar la visualización del vídeo o película, el docente les formulaba alguna

pregunta sobre el contenido visto. En ningún caso, el vídeo contenía las explicaciones del profesorado sobre un determinado tema ni servía para preparar la siguiente clase.

Respecto a la tercera pregunta abierta (dificultades que el alumnado se encontraba a la hora de enfrentarse por primera vez al montaje de una pieza instrumental), a continuación, se resumen las contestaciones que dio el estudiantado:

- Es difícil seguir la explicación que da el docente, aun cuando la explicación o demostración la hace en un instrumento o en la pizarra, pues somos muchos y es muy fácil despistarse y perder la concentración u olvidar cómo hay que hacerlo.
- La explicación del docente sólo la vemos una vez, por lo que cuando estamos en casa hemos olvidado muchos de los detalles que nos ha explicado en clase.
- Cuesta mucho avanzar porque de una clase a otra se nos olvidan tantos detalles que el docente debe volver a explicar de nuevo muchas cosas que ya se habían explicado, por lo que se pierde mucho tiempo.

En lo que se refiere al cuestionario *Percepción del alumnado sobre los audiovisuales en una metodología de clase invertida*, se analizan dos dimensiones: la metodología FC y el vídeo como recurso en dicha metodología. Para medir cada dimensión se ha pedido a los 24 estudiantes participantes que valoren estas dimensiones según una escala Likert de cinco puntuaciones que van desde *Muy en desacuerdo* (1) a *Muy de acuerdo* (5).

Para la dimensión metodología FC se han recogido los aspectos: ‘Utilidad para el alumno de las explicaciones en casa del profesor’, ‘Adaptación de la metodología a su ritmo de aprendizaje’, ‘Incremento del interés del alumno hacia la práctica instrumental’ y ‘Mejor preparación a la hora de enfrentarse a la siguiente clase presencial’. En el siguiente gráfico (Figura 5), se muestra la media para cada indicador:



Figura 5. Medias de los diferentes indicadores sobre la metodología FC

El gráfico de la Figura 5 permite comparar cuál de los cuatro aspectos obtiene una mejor valoración, observándose que la ‘Adaptación al ritmo de aprendizaje’ ($M=4.88$) y la ‘Utilidad en casa de las explicaciones del profesor’ ($M=4.83$) obtienen la puntuación más alta por parte de la muestra estudiada, estando sobre una media de 4.2 los indicadores ‘Mayor preparación’ e ‘Interés

por la práctica instrumental'. En cualquier caso, estos cuatro aspectos obtienen una alta valoración alta, a partir de 4 (*De acuerdo*).

Igualmente, se pidió al alumnado que valorase la metodología FC (Figura 6) comparándola con la metodología tradicional expositiva. El alumnado valoró con un porcentaje cercano al 90% las opciones *De acuerdo* y *Muy de acuerdo* en su preferencia del enfoque FC sobre el modelo expositivo tradicional para la práctica instrumental.

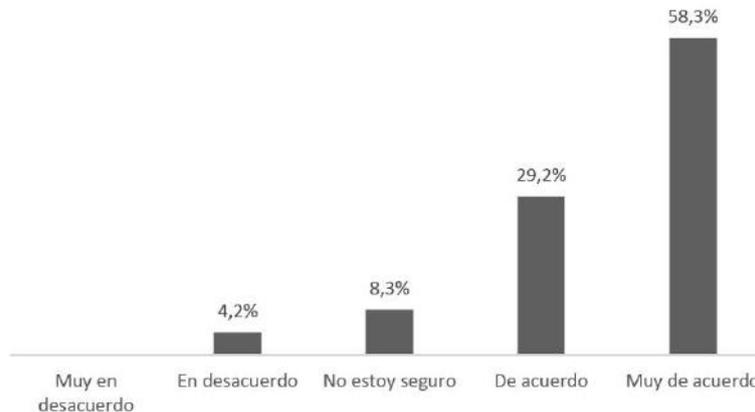


Figura 6. Preferencia del modelo FC frente a la clase tradicional expositiva.

Para la medición del vídeo como recurso de apoyo a la práctica instrumental, se han recogido los siguientes aspectos: 'Es similar en contenido a una clase', 'Aumentan la confianza para el trabajo en la siguiente clase', 'Su uso es motivador', 'Permite al profesor tener más tiempo para atender a sus alumnos', 'Tienen buena calidad', 'Tienen una duración adecuada', 'Usar dispositivos móviles con estos vídeos me hace más independiente del profesor'. A continuación (Figura 7) se muestra un gráfico radial de medias sobre la valoración de los alumnos en cada uno de los aspectos mencionados.

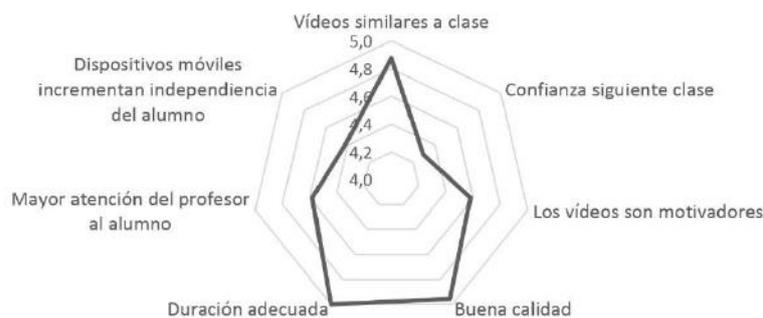


Figura 7. Valoración del alumnado sobre el vídeo como recurso en la metodología FC

Se puede observar en la Figura 7 que los siete indicadores obtuvieron una media superior a 4.2, siendo la duración y la buena calidad de los vídeos los que obtuvieron la máxima puntuación

($M=5$), seguido de ‘Los vídeos son similares a las clases presenciales’ ($M=4.9$), mientras que el ítem con la valoración más baja ($M=4.3$) fue ‘Los vídeos contribuyen a que vaya con más confianza a la siguiente clase’.

Por último, se pidió al alumnado que valorase si ‘Los vídeos son más adecuados que otros recursos –apuntes, libro de texto, presentaciones PowerPoint o similares- para la práctica instrumental’, dándose un 100% en la puntuación *Muy de acuerdo* por parte de éste.

5. Conclusiones

La búsqueda de soluciones hacia el reto de la interpretación instrumental en un nivel educativo como la Educación Secundaria obliga a replantearnos como docentes cuáles son las necesidades y problemas de nuestro alumnado y qué recursos y metodologías se adaptan mejor a esta situación.

El estudiantado participante en este proyecto venía expresando a lo largo del curso la dificultad que les suponía intentar retener las explicaciones del docente y llevarlas a la práctica a la hora de montar una pieza instrumental, lo que dificultaba sobremedida un desarrollo razonable de las siguientes clases presenciales. Ello obligaba al docente que esto suscribe a repetir en la siguiente o siguientes clases muchos aspectos que ya se habían explicado, lo que no sólo suponía un importante esfuerzo a nivel personal, sino que alargaba indebidamente el montaje de una pieza, limitando además enormemente la experimentación del alumnado sobre un repertorio variado. Por ello, el diseño de vídeos pensados específicamente para este fin ha demostrado ser una ayuda muy valiosa para el alumnado, el cual ha valorado este recurso de manera muy positiva, no sólo por sus características técnicas (como que sean breves, accesibles y con las menores deficiencias posibles, en consonancia con trabajos como los de Long, Logan y Waugh, 2016), sino también por el hecho de que algunos de los vídeos que se utilizaron eran una ‘simulación’ de lo que el profesor explicaba en clase, facilitando el trabajo individual cuando se utilizaba como material pre-clase (en sintonía con trabajos como el de Imran, 2013), despejando así la mayor parte de las dudas que solían suscitarse en el trabajo instrumental, siendo éste uno de sus puntos fuertes. De esta manera, el alumnado tuvo a su disposición el contenido que necesitaba y cuando lo necesitaba para estudiarlo las veces que fuera necesario, adaptándose perfectamente tanto en clase como en casa a su ritmo de aprendizaje. Esto supuso un primer ‘volteamiento’ o inversión de la clase, pues ya no hay un docente que explica para 30 alumnos sino ‘30 docentes virtuales, uno para cada alumno’.

El diseño de estos recursos puede suponer en muchas ocasiones un auténtico reto para el profesorado. En primer lugar, y aunque pensemos que en *YouTube* –por citar uno de los repositorios de vídeos por excelencia- se encuentra todo, lo cierto es que, si queremos montar piezas instrumentales muy concretas, seguro que no podremos encontrar el vídeo que se adapte a lo que queremos enseñar a nuestro estudiantado, por lo que nos veremos en la necesidad de crearlo nosotros si queremos un resultado concreto. Esto exige, lógicamente, que el profesorado dé un

primer paso encaminado a grabarse personalmente en vídeo, lo cual todavía no es una actitud generalizada. En la actualidad, solemos grabar mucho al alumnado y, sin embargo, no nos grabamos a nosotros mismos en un ámbito de trabajo tan importante como la práctica instrumental, pues el alumnado no sólo necesita escuchar, sino que puede aprender también imitando un modelo y en este sentido el vídeo puede ser el mejor aliado. Por extensión, crear estos vídeos y seleccionar aquellas tecnologías que estén al servicio de un planteamiento concreto de enseñanza-aprendizaje como el que aquí se expone, exige del docente un cierto conocimiento y manejo de dichas tecnologías.

En este proyecto se han utilizado: un editor de partituras, un editor de vídeo, una aplicación para generar códigos QR, *YouTube* para crear listas de reproducción para los alumnos y una plataforma para alojar los vídeos de estudio, plataforma que permitió hacer un seguimiento del visionado de vídeos por parte del alumno, además de ofrecer interactividad dentro de los mismos a través de cuestionarios que debía cumplimentar. Lógicamente, esto requiere de un firme compromiso del docente por estar al día en el manejo de ciertas tecnologías, pues este enfoque metodológico se apoya en gran medida en su uso, tal y como subrayan Aidinopoulou y Sampson (2017), exigiendo por ello una inversión de tiempo que no siempre el docente está dispuesto a asumir.

Respecto a la metodología *flipped classroom*, el alumnado ha respondido muy positivamente a la misma. Aunque al comienzo del proyecto se albergaban dudas sobre el compromiso del estudiante hacia el estudio de los vídeos en casa con vista a un trabajo más independiente en el aula, los resultados subrayan que se han sentido muy motivados hacia el estudio de este recurso. El alumnado intuyó desde un principio que disponer de este material le permitiría practicar con el instrumento más tiempo en clase del habitual, lo que podría mejorar su destreza y adquirir una mayor confianza con el instrumento. Por extensión, esto permitió al docente atender de manera más personalizada a sus estudiantes, explicando o haciendo alguna demostración puntual en el instrumento, pero no viéndose en la necesidad de repetir todo un proceso que ya se había explicado con anterioridad, lo que podemos considerar como otro logro en relación a la metodología adoptada.

Los resultados de la encuesta han demostrado que el enfoque FC, según el alumnado, ayudó a optimizar mucho más el rendimiento tanto en casa como en clase, contribuyendo a una mejor preparación de las clases presenciales. En definitiva, esta metodología ha contribuido a convertir el aula en un auténtico ‘laboratorio’ de trabajo y experimentación, donde cada estudiante ha dispuesto de recursos que han favorecido su auto-aprendizaje y una mayor independencia con respecto al profesorado, lo que viene a reafirmar trabajos como los de Bergmann, Overmyer y Wilie (2013), quienes subrayan que el modelo FC propicia un escenario donde el estudiantado toma la responsabilidad de su aprendizaje asumiendo un rol protagonista mientras que el docente se convierte en un guía del proceso.

Finalmente, subrayar que el hecho de que el alumnado haya conseguido tocar grupalmente las piezas propuestas bajo esta metodología y con el uso del vídeo como principal recurso de apoyo, hace pensar y creer firmemente que el planteamiento adoptado ha sido correcto.

Sin embargo, se hace necesario seguir investigando en esta línea para contestar interrogantes tales como si esta metodología realmente optimiza los tiempos de aprendizaje del alumnado, si mejora su rendimiento interpretativo a nivel técnico e incluso si podríamos plantearnos que todo el estudiantado –en circunstancias similares a las propuestas en este trabajo- conseguiría superar los objetivos propuestos, aunque como docentes tuviéramos que plantearnos diferentes tiempos de evaluación para estudiantes de un mismo grupo. En este proyecto, todo el alumnado ‘ha tenido que llegar al objetivo propuesto al mismo tiempo’, lo cual podría solucionarse con un modelo FC adaptativo, propuesta que también podrá ser tenida en cuenta en futuras experiencias.

Referencias

- Aidinopoulou, V. y Sampson, D. G. (2017). An Action Research Study from Implementing the Flipped Classroom Model in Primary School History Teaching and Learning. *Educational Technology & Society*, 20 (1), 237–247. Recuperado de <https://espace.curtin.edu.au/>
- Bergmann, J., Overmyer, J. y Wilie, B. (2013). *The Flipped Class: What it is and what is not*. Recuperado de <http://www.thedailyriff.com/>
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Arlington, USA: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Brame, C. J. (2016). Effective Educational Videos: Principles and Guidelines for Maximizing Student Learning from Video Content. *CBE Life Sci Educ*, 15 (4), es6. doi: 10.1187/cbe.16-03-0125
- Calvillo, A. (2014). *El modelo Flipped Learning aplicado a la materia de música en el cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria: una investigación-acción para la mejora de la práctica docente y del rendimiento académico del alumnado* (Tesis doctoral). Segovia: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/>
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk y Chen, N.-S. (2014). Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead? *Computers & Education*, 79, 16-27. doi: 10.1016/j.compedu.2014.07.004
- Goodwin, B. y Miller, K. (2013). Evidence on flipped classrooms is Still Coming In. *Educational Leadership*, 70 (6), 78-80. Recuperado de <http://www.ascd.org/publications/>
- Herreid, C. y Schiller, N. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42 (5), 62-66. Recuperado de <https://www.aacu.org/>
- Imran, M. (2013). Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Journal of Learning and Teaching*, 7, 1-13. doi: 10.21100/compass.v4i7.84

Kellinger, J. J. (2012). The flipside: Concerns about the “New literacies” paths educators might take. *The Educational Forum*, 76 (4), 524-536. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/>

Kemmis, S. (1988). Action research. En J. P. Keeves (coord.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Oxford: Pergamon.

Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of In-Service Education*, 21 (1), 49-57.

Long, T., Logan, J. y Waugh, M. (2016). Students’ Perceptions of the Value of Using Videos as a Pre-class Learning Experience in the Flipped Classroom. *TechTrends*, 60 (3), 242-252. doi: 10.1007/s11528-016-0045-4

Mattis, K. V. (2015). Flipped classroom versus traditional textbook instruction: Assessing accuracy and mental effort at different levels of mathematical complexity. *Technology, Knowledge and Learning*, 20 (2), 231–248. Recuperado de <https://www.researchgate.net/>

McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

McNiff, J. y Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. Londres: Routledge.

Parra, F. J. y Gutiérrez, I. (2017). Implementación y análisis de una experiencia de flipped classroom en Educación Musical. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 3 (1), 4-14. doi: 10.24310/innoeduca.2017.v3i1.1964

Seaman, G. y Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.

Turro, C., Mengod, R., Morales, J. C. y Busquets, J. (2016). Video is key for Flipped Learning: An experience at Universitat Politecnica de Valencia. Comunicación presentada en *Workshop on Smart Environments and Analytics in Video-Based Learning (SE@VBL)*, Edinburgh, Scotland. Recuperado de <https://www.semanticscholar.org/>

La sonorización de las dramatizaciones en el Grado en Educación Infantil

The sound of dramatizations in the Early Childhood Education degree

María Isabel Gómez Núñez

migomez@ucam.edu

Departamento de Educación
Universidad Católica de Murcia
Murcia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8163-3031>

Francisco Javier Marín Marín

fjmarin@institutoosanfulgencio.es

Instituto Teológico San Fulgencio
Instituto Superior de Ciencias Religiosas San Fulgencio
Murcia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4949-9554>

José Manuel Azorín Delegido

jmazorin@ucam.edu

Departamento de Educación
Universidad Católica de Murcia
Murcia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5208-0108>

doi: 10.7203/LEEME.42.13084

Recibido: 26-09-2018 Aceptado: 30-10-2018. Contacto y correspondencia: José Manuel Azorín Delegido, Departamento de Educación
Universidad Católica de Murcia, Campus de los Jerónimos, Guadalupe, Murcia, España

Resumen

El desarrollo de las nuevas tecnologías y, concretamente, de los medios audiovisuales ha tenido una influencia en la forma de entender la Educación Musical en los centros educativos, así como en la formación inicial de los docentes. Por ello, el propósito principal de este estudio fue evaluar la implementación de dramatizaciones musicales en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” en el Grado en Educación Infantil de una universidad privada española. La muestra estuvo compuesta por 51 participantes que cursaban el Grado en Educación Infantil en una universidad española. Los resultados mostraron un mayor conocimiento en cuanto al uso de las nuevas tecnologías y de los medios audiovisuales a través del musical mudo. Igualmente, el alumnado valoró positivamente la inclusión de este tipo de ejercicios prácticos en la asignatura. Por tanto, la aplicación de actividades prácticas favorece el desarrollo de una formación inicial de los futuros maestros de Educación Infantil más coherente y adaptada a la realidad de los actuales centros educativos.

Palabras clave: nuevas tecnologías, Educación Infantil, formación inicial docente, Educación Musical.

Abstract

New technologies and, specifically, audiovisual media development has influenced the way of understanding Music Education in educational centers, as well as in the preservice teachers training. Thus, the aim of this study was to evaluate the implementation of musical dramatizations in the subject of “Teaching and Learning of Music Education” in Early Childhood Education degree programs at a private Spanish university. The sample consisted of 51 participants enrolled in that degree. The results showed a greater knowledge regarding the use of new technologies and audiovisual media through the silent musical. Moreover, the students valued positively the inclusion of this type of practical exercise in the subject. Therefore, the application of practical activities favors the development of a more coherent initial training of the future teachers of Early Childhood Education, adapted to the reality of the current educative centers.

Key words: new technologies, Early Childhood Education, teacher initial training, Music Education.

1. Introducción

El desarrollo de Internet y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los últimos años exigen cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado a la educación musical que se imparte en las distintas etapas educativas. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) (2014), aproximadamente el 93.8% de los niños con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años usan el ordenador habitualmente y, en torno al 92%, emplean también Internet. A estos datos se añade que, tal y como establecen Cánovas, García de Pablo, Oliaga y Aboy (2014), los niños de 2 a 3 años de edad ya tienen acceso periódico a los dispositivos móviles de sus progenitores. Del mismo modo, el incremento de los entornos virtuales de aprendizaje (da Silveira-Borne, 2016) y la importancia de la competencia digital en la sociedad actual abogan por una transformación en la formación inicial docente, si pretendemos que los nuevos maestros de Educación Musical o del resto de especialidades se adapten y respondan a las necesidades de su alumnado. Entre las múltiples ventajas del empleo de las TIC en los distintos periodos educativos destacan el enriquecimiento de los entornos de aprendizaje a través de la participación activa tanto del docente como del alumno (Nart, 2016), así como el incremento de la motivación, la ampliación de la formación auditiva o su complementariedad en las actividades de carácter práctico (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017).

Estudios como el de Tobias (2013) sugieren que las clases de música deben incluir ejercicios con programas digitales y audiovisuales en los que el alumnado ponga en práctica sus habilidades tecnológicas y musicales. El surgimiento de *Youtube* y las nuevas tecnologías vinculadas a la creación de vídeos y grabaciones expanden las posibilidades de la educación musical en los estudios superiores. En este sentido, Carrillo-Aguilera y Vilar-Monmany (2014), a través del análisis de documentos y entrevistas al profesorado de música, detectaron tres tipos de competencias que estos debían poseer: competencias profesionales asociadas al desarrollo profesional y a la actuación del docente, competencias musicales relacionadas con la escucha, la interpretación y la creación musical y competencias pedagógicas asociadas a la planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. En todos estos elementos, las TIC emergen como un conjunto de recursos que permiten el desarrollo de la creatividad y de la conciencia de trabajo en equipo-cooperativo, no solo para el docente, sino también para el grupo-clase sobre el que se aplica (Marín-Marín, Gómez-Núñez y Gallego-Moya, 2018).

En el contexto escolar, una de las aplicaciones de los recursos digitales en educación musical es su empleo para la sonorización o musicalización de obras artísticas. Así, estudios como el llevado a cabo por Jara y Martínez (2016) muestran la importancia de incluir la musicalización de obras literarias en el aula ya que favorecen la participación activa del alumnado, la mejora en la lectura comprensiva y expresiva, el desarrollo de la creatividad, así como el incremento de la motivación y de la responsabilidad de llevar a cabo una actividad cooperativa. Además, la sonorización también se emplea para potenciar y aumentar la calidad expresiva de obras visuales como la pintura, permitiendo la creación de una nueva dimensión comunicativa (Bernal-Molina y Aldaz-Casanova, 2017).

Dada la importancia de las sonorizaciones en la etapa de Educación Primaria, es necesario extrapolar estos procedimientos a la formación inicial y permanente de los futuros docentes de Educación Musical. En este sentido, Galera-Núñez y Mendoza-Ponce (2011) evaluaron el diseño y desarrollo de un proyecto creativo-musical focalizado en la creación de un cuento musical orientado a la etapa de Educación Infantil. La muestra estuvo formada por estudiantes españoles del tercer curso de la titulación Maestro especialista en Educación Musical. Los resultados mostraron que los discentes mejoraron sus habilidades en el manejo de nuevas tecnologías vinculadas con el manejo de sonidos y edición de partituras con un objetivo didáctico. Además, se favoreció el desarrollo de la capacidad creativa y de trabajo en equipo de forma cooperativa de los futuros docentes.

Siguiendo esta línea, Berbel-Gómez y Capellà-Simó (2014) analizaron la puesta en práctica de un proyecto interdisciplinar llevado a cabo con estudiantes universitarios españoles del Grado en Educación Infantil y Primaria. A través de esta propuesta, se vinculaban las asignaturas de Literatura, Música, Artes Plásticas y Nuevas Tecnologías con el fin de construir un relato, el cual sería ilustrado, musicalizado (se compusieron melodías y se incluyeron sonidos ambientales) pasando, finalmente, por un proceso de creación audiovisual en el que se desarrollaría el guion, la digitalización de las ilustraciones, la grabación y el montaje. Los resultados fueron satisfactorios, ya que el estudiantado incrementó su motivación y su capacidad para trabajar en equipo de manera cooperativa.

En otro estudio, Rodríguez-Lorenzo (2014) presenta una propuesta de innovación interdisciplinar llevada a cabo con estudiantes universitarios españoles mediante la que se pretendía, como objetivo principal, la musicalización del anuncio de la campaña “Experimento comparte” (2011) de la organización humanitaria internacional “Acción contra el hambre”. Este anuncio trataba de concienciar a la población de la posibilidad de vivir en un mundo sin hambre, evitando la desnutrición infantil. Para la sonorización (musicalización) del anuncio, se emplearon instrumentos y recursos tecnológicos que permitían la edición, interpretación y creación musical. Los resultados mostraron que la utilización del ordenador para crear, editar e incluir la banda sonora del anuncio obligaba a los integrantes de los grupos de trabajo a cooperar y consensuar las decisiones para lograr avanzar en el ejercicio práctico. Igualmente, se observaron mejoras en la creación musical, el incremento en la motivación del alumnado y su participación activa en la elaboración de su anuncio musical.

Por su parte, Cayari (2015) examinó cómo estudiantes universitarios estadounidenses de Educación Musical, creaban vídeos musicales como parte de un proyecto en el que mezclaban música y tecnología. La práctica consistía en sonorizar la letra de canciones creando un vídeo musical similar a los que podemos visualizar en plataformas digitales como *Youtube*. Los resultados mostraron que los discentes reaccionaron positivamente ante esta práctica, explorando múltiples posibilidades, como los arreglos musicales, versiones, instrumentaciones, etc. El sentimiento de satisfacción y de compañerismo estuvieron presentes en toda la actividad.

A pesar de los resultados satisfactorios de los trabajos mencionados, lo cierto es que la formación inicial en TIC y, concretamente, en medios audiovisuales, continúa siendo escasa en

nuestras universidades. Así, López-García (2017) observó que el profesorado especialista en Educación Musical, incluido en la muestra de su estudio, afirmó conocer y utilizar las teorías más tradicionales sobre educación musical, obviando recursos como las TIC y/o los medios audiovisuales. Esto se debía no tanto a la falta de recursos en las aulas, sino más bien al déficit en la formación de los docentes, ya fuese por la desmotivación de los mismos hacia estos contenidos o por la baja calidad de los programas de formación en competencias digitales. Estos resultados no solo se dan en las asignaturas vinculadas a la educación musical, sino en la formación general de los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria (Roblizo-Colmenero, Sánchez-Pérez y Cózar-Gutiérrez, 2015; Azorín-Delegido y González-Lisorge, 2017), siendo la competencia digital una de las más demandadas por este colectivo (García-Ruiz y Castro-Zubizarreta, 2012).

La importancia de los recursos audiovisuales y tecnológicos, las múltiples posibilidades que ofrecen en cualquier momento y espacio (Gómez-Núñez, Marín-Marín y Cano-Muñoz, 2018), los resultados satisfactorios de investigaciones previas, así como la falta de formación de los docentes de Educación Musical en lo relacionado a herramientas y recursos digitales, justifican la importancia de esta propuesta innovadora y de investigación. Así, el propósito principal fue evaluar la implementación de dramatizaciones musicales en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” en el Grado en Educación Infantil de una universidad privada española. Específicamente, se esperaba que:

- a) El alumnado diseñase e implementase dramatizaciones sonorizadas a través de distintos recursos digitales y musicales.
- b) El alumnado valorase positivamente la implementación de esta actividad para la mejora de la calidad de su formación inicial universitaria.

2. Método

Este estudio consiste en el diseño y puesta en práctica de una propuesta didáctica en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” en el Grado en Educación Infantil. Es decir, se trata de un trabajo de aplicación didáctica fundamentada.

2.2. Muestra

La selección de la muestra se llevó a cabo a través de un muestreo no probabilístico a propósito o intencional, seleccionando a todo el alumnado que cursaba la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” en tercer curso del Grado en Educación Infantil de una universidad privada española. Así, la muestra estuvo formada por 51 participantes (100% chicas) con edades comprendidas entre los 20 y los 28 años que cursaban los estudios mencionados durante el curso académico 2017/2018.

2.3. Instrumento

Se elaboró un cuestionario para valorar la calidad de la asignatura y de las distintas partes que la componen. Esta prueba estaba constituida por trece ítems agrupados en dos factores:

1. Valoración de la Titulación (6 ítems; “Valora de forma global los recursos aportados desde la titulación para el desarrollo del plan de estudios”).
2. Valoración de la Asignatura (7 ítems; “El profesor fomenta el autoaprendizaje, me guía en la planificación de tareas y orienta correctamente en el desarrollo de las mismas”).

Los factores agrupaban ítems referidos a la planificación, metodología, recursos y visión general de la titulación o de la asignatura dependiendo del factor al que hagamos referencia. Estos ítems eran puntuados a través de una escala Likert de cinco puntos (1 = *Totalmente en desacuerdo*; 5 = *Totalmente de acuerdo*). Las escalas o factores mencionados mostraron índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach) en este estudio de .86 (Valoración de la Titulación) y .89 (Valoración de la Asignatura).

La escala de estimación para valorar el rendimiento académico de los discentes en la ejecución del ejercicio práctico propuesto contenía diez ítems (Ejemplo: “La banda sonora del musical está compuesta, al menos, por dos canciones, con una duración aproximada de diez minutos, siendo adecuadas para lo que se desea representar y expresar”), asignando un valor para cada uno de 0 a 1. La prueba fue construida a través del consenso entre el profesorado de la materia encargado de evaluar la puesta en práctica de la actividad. Esta prueba, completada por el docente, permitió la obtención de una puntuación total, según la ejecución de cada grupo e individuo dentro del musical.

2.4. Procedimiento

El profesorado de la asignatura “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” evaluó el musical empleando la escala de estimación durante la ejecución del mismo. Posteriormente, tras esta representación, las alumnas completaron el cuestionario para valorar la planificación, metodología, recursos y visión general de la asignatura en sí misma y de la titulación. De este modo, una vez establecidos los propósitos e hipótesis de trabajo, se llevó a cabo una reunión con las participantes, con el fin de explicarles los motivos de la investigación y solicitar su consentimiento informado por escrito.

El instrumento fue administrado de manera voluntaria y colectiva en el aula a todas las discentes incluidas en la muestra. La administración de la prueba (cuestionario de valoración de la asignatura completado por las alumnas) se llevó a cabo en una sesión de 30 minutos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de la prueba para aclarar posibles dudas de manera individual, asegurándose que los datos fuesen debidamente anotados y agradeciendo la colaboración de todas las participantes.

2.5. Materiales y desarrollo de la actividad

Se preparó un dossier con las instrucciones precisas para la realización de la práctica. En este documento se contemplan los objetivos generales, las competencias generales y específicas, así como los resultados de aprendizaje de la asignatura. Del mismo modo, se incluyen los aspectos generales, recursos, formato e instrucciones del ejercicio práctico que las alumnas debían desarrollar (el musical mudo en Educación Infantil).

La práctica de la que parte este estudio consistió en la planificación y representación real de un musical mudo sobre un cuento infantil. Las instrucciones para su desarrollo se exponen a continuación:

1. División de la clase en grupos de 6-10 personas.
2. Selección de un cuento infantil que fue representado en forma de musical mudo en el aula.
3. Distribución de los personajes del cuento entre los componentes del grupo. Si existían suficientes personajes para todos los integrantes, se ofreció la posibilidad de añadir más personajes (inventados) o de establecer un elenco de personajes secundarios-coro. Los personajes secundarios-coro aluden a un conjunto de actores que no adoptan un papel protagonista en la historia pero que intervienen en su desarrollo, ayudando a los personajes principales y ofreciendo una mayor riqueza a lo representado.
4. Concreción del guión de nuestra historia-cuento musical que permitía guiar la trama y lo que se pretendía representar (podían suprimirse o ampliarse partes del cuento seleccionado).
5. Selección de dos canciones (podían ser actuales). Una de las canciones debía estar en modo Mayor, mientras que la otra canción debía presentarse en modo menor. Se modificó la letra de las canciones seleccionadas para ajustarlas al cuento-historia que se relataba a través del musical. Esta parte era muy importante, ya que constituía una de las pocas ocasiones en las que los personajes podían expresarse a través de la palabra. Las canciones debían contar con la base de sonido de fondo.
6. Las canciones fueron cantadas a lo largo de la representación-musical cuando los componentes del equipo estimaron conveniente, en función del desarrollo de la historia.
7. Planificación y ejecución de dos danzas. Las danzas se adaptaron al nivel de competencia curricular de la etapa de Educación Infantil, evitando movimientos y pasos demasiado técnicos, más propios de la danza practicada por los adultos. La música seleccionada para cada una de las danzas debía tener las siguientes características (a elegir entre la opción a y b): a) una pieza musical-instrumental (sin letra); una pieza musical-cantada; b) dos piezas musicales-instrumentales (sin letra).
8. Cada una de las danzas fue ejecutada a lo largo de la representación-musical cuando los componentes del equipo estimaron conveniente, en función del desarrollo de la historia.
9. Selección de un mínimo de tres instrumentos musicales que fueron tocados a lo largo del musical. Estos instrumentos podían ser de elaboración propia o de los existentes en el

- aula de música. Los instrumentos funcionaban como acompañamiento en las canciones interpretadas o simulando sonidos ambientales, sonidos propios del cuento, etc.
10. Selección de un mínimo de seis efectos audiovisuales incluidos a lo largo de la representación.
 11. Banda Sonora: utilización de una banda sonora de fondo a lo largo de la representación, la cual debía estar compuesta por un mínimo de dos canciones/obras (una de ellas asociada a emociones positivas y otra asociada a emociones negativas). El apoyo musical era imprescindible a lo largo del trabajo, por lo que debía estar presente durante al menos diez minutos (sin contar el tiempo dedicado a las danzas y a las canciones interpretadas). La banda sonora no incluía los efectos o sonidos ambientales, sino únicamente las piezas u obras musicales seleccionadas.
 12. Durante toda la exposición quedaron representadas distintas emociones (miedo, ira, alegría, tristeza, sorpresa, etc.) utilizando, para ello, tanto el trabajo corporal como la música.
 13. Reflejar contrastes de intensidad (fuerte-débil), altura (agudo-grave) y velocidad (rápido-lento).
 14. No se permitía el diálogo dentro del musical. Solo se permitía, al comienzo del mismo, una breve narración que sirviera como introducción de la representación.
 15. Se permitieron las onomatopeyas o sonidos silábicos.
 16. Durante gran parte de la representación debían estar “en escena”, al menos, la mitad de los miembros del grupo. Evitar “protagonismos excesivos” de alguno/s de los miembros del grupo.
 17. Solo se podía utilizar atrezzo, maquillaje y vestimentas elaboradas con material del aula (cartulinas, bolsas de basura, cosas que tengamos en casa, etc.).
 18. El decorado se elaboró con materiales propios del aula: cartulinas, cartones, goma eva, papel continuo, etc. No se podían comprar materiales adicionales ni traer medios tecnológicos adicionales que excedieran los propósitos de esta práctica y los recursos que encontramos en un aula en Educación Infantil.
 19. La duración del musical fue de 25 minutos (con 5 minutos de margen).
 20. Elaboración de un tríptico como guión para las personas que viesan cada musical. La elaboración del mismo dependía de la imaginación del grupo y de lo que quisieran expresar en él. El texto incluido en el tríptico fue revisado por los docentes de la asignatura, con el fin de que corregir errores y verificar que la información ofrecida resultara relevante y coherente.

Se partió de una base teórica previa que permitiera a las alumnas contar con los conocimientos adecuados para planificar y desarrollar por grupos su musical mudo. Dicha planificación tuvo una duración de 20 sesiones de sesenta minutos a lo largo del segundo cuatrimestre (Febrero-Junio) del curso académico 2017/2018.

La primera sesión se dedicó a la elección del cuento y al comienzo de la adaptación del mismo para convertirlo en un musical. Para ello, se realizó una selección previa de cuentos, atendiendo a los que las alumnas conocían de asignaturas vinculadas con la literatura infantil en

el grado cursado. En la segunda sesión, los distintos grupos de clase continuaron con la adaptación del cuento y la distribución de personajes.

La tercera, cuarta y quinta sesiones se destinaron a la selección de canciones (modo mayor y modo menor) y al cambio de la letra de las mismas, con el fin de adaptarlas a la historia contada por cada uno de los grupos de trabajo. A la hora de cambiar la letra de las canciones por otra adaptada a la historia que cada grupo contaba, se debía analizar la canción original para identificar la acentuación. Posteriormente, se procedió a la creación de un texto acorde a la acentuación de los compases que componían las distintas melodías y al cuento escogido, haciendo especial hincapié en la coincidencia entre los acentos de texto y música.

La sexta, séptima y octava sesiones se enfocaron a la planificación de las danzas y de la expresión corporal que debía predominar a lo largo de la representación. Para ello, en primer lugar, se seleccionaron las canciones u obras que se dramatizarían. En segundo lugar, se analizaron los tiempos y la forma musical de cada una de ellas, con el fin de adecuar los pasos a su estructura. En este sentido, se dieron indicaciones al alumnado sobre la importancia de incluir pasos sencillos que se repitieran y estuvieran adaptados a las capacidades de los niños de la etapa de Educación Infantil.

La novena sesión se destinó a la práctica con los instrumentos musicales que se introducirían en cada historia. Cada grupo seleccionó un mínimo de tres instrumentos musicales de percusión cuyo timbre resultara adecuado al momento de la historia en el que sería introducido. Además, se facilitaron las instrucciones pertinentes en cuanto a la técnica instrumental necesaria.

La décima y undécimas sesiones se centraron en la planificación de los efectos audiovisuales. Dentro de estas clases se ofrecieron bancos de sonidos online donde las alumnas investigaron los más apropiados para su historia.

La duodécima y décimo-tercera sesiones se destinaron a la selección de la banda sonora y su adaptación al musical, por lo que los discentes tuvieron que seleccionar fragmentos, unirlos y formar la que sería la música de su representación. Así, se facilitaron enlaces a distintas obras que podían ser incluidas, indicando que estas podrían ser ampliadas en función de las necesidades del cuento. En este sentido, se incidió en la necesidad de que la música se vinculase con el momento representado a través de cambios de dinámica, de modalidad, de agógica, etc.

Las sesiones décimo-cuarta, décimo-quinta y décimo-sexta se dedicaron a la elaboración del decorado y de las vestimentas que cada grupo llevaría en su representación. Y, en las siguientes tres sesiones, se fijaron ensayos generales en distintas aulas, con el fin de que todos los grupos tuvieran las mismas oportunidades para practicar su ejecución final. Por último, se realizó la representación de cada uno de los musicales, permitiendo al alumnado que invitaran a sus familiares, amigos o docentes.

3. Resultados

La Figura 1 muestra los resultados obtenidos en cuanto al rendimiento total de las estudiantes en la ejecución del ejercicio práctico:

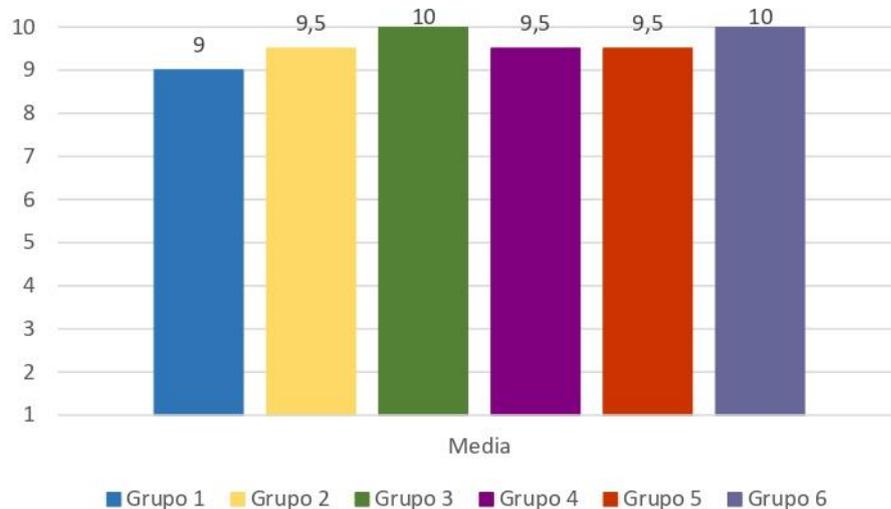


Figura 1. Nota media en el ejercicio práctico planteado (puntuación media sobre 10)

La nota media de los distintos grupos osciló entre 9 puntos (Grupo 1) y 10 puntos (Grupos 3 y 6), teniendo en cuenta la calificación total obtenida a partir de la suma de puntos conseguidos en cada uno de los indicadores propuestos en la escala de estimación que permitía la evaluación de la representación final del musical. Los indicadores en los que los distintos grupos adquirieron mayor puntuación (un punto máximo) fueron los referidos a la expresión de emociones (mostraron una gran variedad de emociones positivas y negativas vinculadas a la historia representada), contrastes musicales (intensidad, altura y velocidad), la adaptación de las canciones (la letra se adecuaba tanto al cuento, como a la acentuación musical de la melodía), la ejecución de las danzas (inclusión de pasos sencillos que se repetían acordes al ritmo de las obras elegidas), la selección de la banda sonora del musical (variada, coherente con lo que se representaba y con la duración propuesta en las instrucciones) y la integración de los recursos audiovisuales en la dramatización.

La Figura 2 muestra los resultados vinculados a la valoración de la asignatura por parte del alumnado:

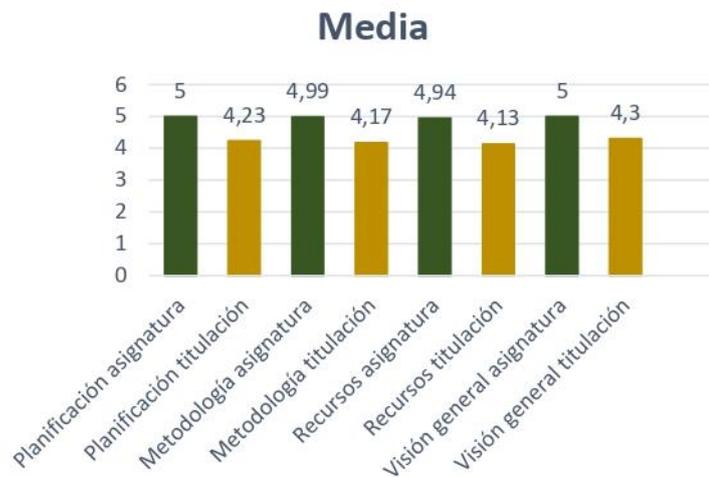


Figura 2. Valoración de la asignatura y de la titulación (puntuación media sobre 5)

La puntuación media (M) respecto a la valoración que el alumnado hizo de la asignatura osciló entre 4.94 (recursos de la asignatura) y 5 (planificación y visión general de la materia). Estas puntuaciones medias (M) fueron superiores a las otorgadas para la titulación, las cuales oscilaron entre 4.13 (recursos de la titulación) y 4.3 (visión general de la titulación). La puntuación media (M) de la asignatura fue de 4.98 ($DT = 1.22$), mientras que la puntuación media (M) de la titulación fue 4.21 ($DT = 1.23$).

4. Discusión

El objetivo general de este estudio fue evaluar la implementación de musicales mudos con medios audiovisuales en la asignatura de Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical en el Grado en Educación infantil.

Según la primera hipótesis planteada, se esperaba que las alumnas del Grado en Educación Infantil diseñasen e implementasen dramatizaciones sonorizadas a través de distintos recursos digitales y musicales. Los resultados mostraron que esta hipótesis se confirmaba en todos los grupos de trabajo formados en el aula, ya que los participantes obtuvieron medias superiores a cinco puntos (puntuación límite para superar el ejercicio práctico). Esto indicaba que los musicales cumplieron con los requisitos establecidos en el dossier o documento con las instrucciones pertinentes, lo que daba muestras del adecuado diseño e implementación de la dramatizaciones sonorizadas mediante diversas herramientas digitales y musicales (*Youtube*, grabaciones, karaoke, programas informáticos especializados, instrumentos, etc.), así como de la comprensión de los contenidos teóricos de la asignatura, lo cual resultaba coherente con investigaciones previas en las que estudiantes universitarios unían música y tecnología para la sonorización de historias, relatos o letras dentro de sus estudios en Educación Musical (Galera-

Núñez y Mendoza-Ponce, 2011; Rodríguez-Lorenzo, 2014; Berbel-Gómez y Capellà-Simó, 2014; Cayari, 2015).

Las puntuaciones más altas se obtuvieron en lo referido a la variación de estados emocionales y contrastes musicales, la elaboración y adecuación de música y texto en la adaptación de canciones, la expresión corporal, la elección de los fragmentos musicales utilizados a lo largo de la representación y el empleo de recursos digitales básicos para la sonorización del musical. Estos procedimientos son fundamentales en la etapa de Educación Primaria, tal y como refuerzan estudios basados en la sonorización de obras literarias y pictóricas (Jara y Martínez, 2016; Bernal-Molina y Aldaz-Casanova, 2017). Además, el desarrollo de competencias musicales tan importantes como las vinculadas con la escucha, la interpretación y la creación musical (Carrillo-Aguilera y Vilar-Monmany, 2014) precisan, en la actualidad, del empleo de las TIC como una de sus herramientas básicas (Galera-Núñez y Mendoza-Ponce, 2011).

La segunda hipótesis, por la que se esperaba que las alumnas valorasen positivamente la implementación de la actividad de los musicales para la mejora de la calidad de su formación inicial universitaria, también quedó confirmada. Los hallazgos mostraron puntuaciones cercanas o iguales a cinco (puntuación máxima) en todos los elementos evaluados (planificación, metodología, recursos y visión general de la asignatura). Estas puntuaciones fueron superiores a la media obtenida por la titulación, lo que dio muestras de la importancia que las alumnas concedían al planteamiento práctico de la materia. La necesidad de incluir programas digitales y audiovisuales en las clases de música (Tobias, 2013), se hace patente por los cambios en la educación musical derivados del desarrollo de Internet y de las TIC, por el incremento del uso temprano de Internet, móviles u ordenadores en la infancia (Cánovas *et al.*, 2014; INE, 2014), así como por el auge de los entornos virtuales de aprendizaje en la formación inicial de los docentes (Da Silveira-Borne, 2016). Igualmente, los maestros de Educación Infantil y Primaria en general y aquellos que imparten la asignatura de Educación Musical en particular, reclaman una mayor formación inicial en estos nuevos recursos digitales (Roblizo *et al.*, 2015; Azorín-Delegido y González-Lisorge, 2017; López-García, 2017) ya que favorecen la participación activa del docente y del alumno (Nart, 2016), el aumento de su motivación y la mejora de su formación auditiva (Colás-Bravo y Hernández-Portero, 2017).

A pesar de la importancia de los resultados obtenidos, este estudio no está exento de una serie de limitaciones que deberán ser tenidas en cuenta en futuras investigaciones en este ámbito. Así, es necesario señalar que la muestra, seleccionada a propósito, pertenece a una única universidad española, por lo que sería aconsejable extrapolar esta práctica a otras universidades y grados en los que se imparta la materia de Educación Musical. Igualmente, no se han tenido en cuenta otras competencias o variables psicoeducativas distintas a las mencionadas y que también podrían influir en los resultados de esta investigación. Por último, la realización de un estudio transversal no nos permitió evaluar si estos aprendizajes influyen en la práctica real de los maestros en los centros de Educación Infantil y Primaria. En este sentido, sería interesante la realización de estudios longitudinales que posibilitarán analizar si los conocimientos adquiridos

en la formación inicial en cuanto a medios digitales y/o audiovisuales se ponen en práctica en la labor docente posterior.

5. Conclusiones

Las TIC y, concretamente, los medios audiovisuales aplicados a la enseñanza musical emergen como uno de los recursos más importantes y adaptados a la sociedad de la información actual (García-Ruiz y Castro-Zubizarreta, 2012).

En primer lugar, es necesario destacar el desarrollo de la creatividad en el alumnado, la cooperación entre los mismos y las múltiples posibilidades que estos medios nos ofrecen, los cuales hacen necesaria su inclusión en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Musical (Gómez-Núñez *et al.*, 2018; Marín-Marín *et al.*, 2018).

En segundo lugar y siguiendo esta línea, los resultados de esta investigación, de carácter práctico y descriptivo, ponen de manifiesto la importancia de incluir contenidos específicos vinculados con las TIC en los planes de estudio de los Grados en Educación Infantil y Educación Primaria, no solo porque favorecen el desarrollo de la competencia digital de los maestros, básica para adaptarse a la sociedad actual, sino también porque constituye el primer paso para construir entornos educativos que cubran las necesidades del alumnado.

Por último, la investigación realizada permitió cumplir el objetivo general propuesto, siendo el de evaluar la implementación de dramatizaciones musicales en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Musical” en el Grado en Educación infantil. Las hipótesis se confirmaron ya que las alumnas diseñaron e implementaron dramatizaciones sonorizadas a través de distintos recursos digitales y musicales, valorando positivamente la calidad de su formación.

La puesta en práctica de este tipo de actividades enfrenta a los futuros docentes de Educación Musical a una de las actividades que podrán desarrollar en la etapa de Educación Primaria: el empleo de la música para sonorizar relatos u otro tipo de obras artísticas (Jara y Martínez, 2016; Bernal-Molina y Aldaz-Casanova, 2017) favoreciendo, de este modo, la unión entre la formación inicial y el desempeño en la práctica real.

Referencias

Azorín-Delegido, J. M. y González-Lisorge, S. (2017). El diseño de una página web en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Diferencias entre modalidad presencial y semipresencial. En J. E. González-Vallés (Coord.), *Nuevas tendencias en innovación educativa superior* (pp. 105-124). Madrid: ACCI.

Berbel-Gómez, N. y Capellà-Simó, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audio-visual: Una experiencia interdisciplinar en los estudios de grado de educación infantil y primaria. *DEDiCA. Revista De Educação e Humanidades*, 6, 287-294.

Bernal-Molina, A. y Aldaz-Casanova, C. (2017). Prolongación del alcance del significado de una obra plástica (o visual) mediante su sonorización. En E. M. Pérez García (Presidente), *III Congreso Internacional de Investigación en Artes Visuales*. Valencia: ANIAV. doi:10.4995/ANIAV.2017.4930

Cánovas, G., García de Pablo, A., Oliaga, A. y Aboy, I. (2014). *Menores de edad y conectividad móvil en España: Tablets y smartphones. Centro De Seguridad En Internet Para Los Menores En España: PROTEGELES, Dependiente Del Safer Internet Programa De La Comisión Europea*. Recuperado de: <http://www.Diainternetsegura.es/>

Carrillo-Aguilera, C. C. y Vilar-Monmany, M. V. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: Una propuesta de las competencias deseables en ed. primaria y ed. secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. doi:10.7203/LEEME.39.9904

Cayari, C. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, 8 (1), 41-57. doi:10.1386/ijcm.8.1.41_1

Colás-Bravo, P. y Hernández-Portero, G. (2017). Itinerarios formativos del profesorado de Música: sus percepciones sobre el valor didáctico de las TIC. *Revista Fuentes*, 19 (1), 39-56. doi: 10.12795/revistafuentes. 2017.19.1.02

Da Silveira-Borne, L. (2016). Tecnologías en la educación musical a distancia en contextos universitarios brasileños. *Cuadernos De Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (1), 131-150. doi: 10.11144/Javeriana.mavae11-1.temd

Galera-Núñez, M. M. y Mendoza-Ponce, J. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica De LEEME*, (28), 24-36. doi: 10.7203/LEEME.39.9904

García-Ruiz, R. y Castro-Zubizarreta, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 297-322.

Gómez-Núñez, M. I., Marín-Marín, F. J. y Cano-Muñoz, M. A. (2018). Recursos didácticos en lenguaje musical. En M. I. Gómez-Núñez y F. J. Marín-Marín (Coords.), *Lenguaje Musical* (pp. 129-139). Murcia: Diego Marín.

Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*. Recuperado de http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxisypath=/t25/p450/base_2011/a2014/yfile=pcaxis

- Jara, M. I. D. V. Y. y Martínez, M. M. (2016). La dramatización musical del romancero en Educación Primaria para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 11-30. doi: 10.6018/j/252511
- López-García, N. J. (2015). Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-la Mancha. *Revista Electrónica De LEEME*, (39), 74-102. doi: 10.7203/LEEME.39.9904
- Marín-Marín, F. J., Gómez-Núñez, M. I. y Gallego-Moya, J. (2018). Las TIC en el aula de música. En F. J. Marín-Marín y M. I. Gómez-Núñez, *Metodología de la Enseñanza Musical* (pp. 75-87). Murcia: Diego Marín.
- Nart, S. (2016). Music Software in the Technology Integrated Music Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15 (2), 78-84.
- Roblizo-Colmenero, M. J. Sánchez-Pérez, M. C. y Cózar-Gutiérrez, R. (2015). El reto de la competencia digital en los futuros docentes de infantil, primaria y secundaria: Los estudiantes de grado y máster de educación ante las TIC. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 15, 254-295.
- Rodríguez-Lorenzo, G. A. (2014). La creación musical cooperativa y las II.II.CC.: una propuesta para la Educación Musical Universitaria. En J. F. Durán-Medina y S. Durán-Valero, *La era de las TT.II.CC. en la nueva docencia* (pp. 435-450). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Tobias, E. S. (2013). Toward convergence: Adapting music education to contemporary society and participatory culture. *Music Educators Journal*, 99 (4), 29-36. doi: 10.1177/0027432113483318

La recreación artística de textos e imágenes como modelo para el desarrollo de la creatividad y la integración de los lenguajes expresivos en el aula de Música

Texts and images artistic recreation as a model for the development of the creativity and the integration of the expressive languages in the music classroom

Juan Jesús Yelo Cano
jjyelo@um.es
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Murcia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8081-9523>

doi: 10.7203/LEEME.42.13171

Recibido: 15-10-2018 Aceptado: 00-12-2018. Contacto y correspondencia: Juan Jesús Yelo Cano, Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica
Universidad de Murcia, Campus de Espinardo, 30100 Murcia. España.

Resumen

La finalidad de este artículo es presentar la experiencia realizada en un Instituto de Educación Secundaria de la Región de Murcia durante el curso 2017-2018 en la asignatura "Artes Escénicas y Danza". En la primera fase de este trabajo, alumnas de 4º de Educación Secundaria Obligatoria iniciaron una serie de procesos de reflexión, acción y valoración para recrear algunos de los textos y fotografías presentes en la exposición "Paisajes con alma". Las actividades realizadas desembocaron en la creación de una obra en un lenguaje estético diferente al original en la que se integran danza, expresión corporal, videoarte, arte sonoro, música concreta, etc. En una segunda fase de difusión (aún por realizar), las elaboraciones artísticas resultantes serán mostradas al público acompañando a la muestra en forma de códigos QR. La motivación de los participantes por la tarea expresiva a realizar, las elaboraciones artísticas resultantes y la satisfacción por el trabajo efectuado demuestran el éxito educativo de la experiencia.

Palabras clave: Creatividad, integración de las artes, educación musical, arte contemporáneo.

Abstract

The purpose of this article is to present the experience carried out at a Secondary School in the Region of Murcia during the 2017-2018 school year in the "Performing Arts and Dance" subject. In the first phase of this work, students of 4th year of Secondary Education initiated a series of reflection, action and assessment processes to recreate some of the texts and photographs present in the exhibition "Paisajes con alma". The activities carried out unleash the creation of a work in an aesthetic language different from the original that integrate dance, body language, video art, sound art, concrete music, etc. In a second phase of dissemination (still to be carried out), the resulting artistic elaborations are shown to the public accompanying the exhibition in the form of QR codes. The motivation of the participants and the satisfaction for the work done demonstrate the success of the experience.

Key words: Creativity, integrated arts, music education, contemporary art.

1. Introducción

Las artes son una actividad universal que define a los grupos humanos. A lo largo de la historia, las experiencias estéticas han contribuido al crecimiento intelectual y al desarrollo emocional de las comunidades. Por otra parte, la creatividad es una cualidad cada vez más apreciada en nuestra sociedad hasta el extremo de ser considerada uno de los valores con más proyección. La capacidad para idear y llevar a la práctica proyectos complejos incluye la puesta en marcha de muy variados procesos cognitivos. Es cierto que esto no es algo exclusivo del arte, pero es en el campo artístico donde los citados mecanismos parecen ser más evidentes para el público en general.

Dentro de las últimas tendencias en educación, existen muchas experiencias que nos muestran cómo la integración de las artes en los centros escolares es necesaria por su valor intrínseco como medio para desarrollar las capacidades del alumnado. El acto creador se manifiesta como algo que satisface a su autor y genera la confianza necesaria para avanzar de forma optimista en el logro del éxito. La comprensión de los procesos artísticos posee la facultad de otorgar al alumnado una vía de conocimiento y aprehensión de la realidad diferente y complementaria a la que puede proporcionarle la ciencia.

2. La integración de los lenguajes artísticos

La multidisciplinariedad en el arte contemporáneo es algo indiscutible. La diferenciación impuesta en el siglo XVIII entre artes espaciales y temporales acaba con la transversalidad del sonido en el arte, sobre todo, con las relaciones entre arquitectura y sonido. Pero a principios de siglo XX y contando como precedente la idea romántica de “obra de arte total”, las fronteras entre las disciplinas artísticas se van desdibujando. Takkal y Rubio nos recuerdan que Adorno describe en 1966 en *El Arte y las artes* cómo se van produciendo “imbricaciones, yuxtaposiciones y fusiones entre las diversas artes que de acuerdo con sus propias leyes de movimiento se resistían a permanecer en sus zonas” (Takkal y Rubio, 2017, pp. 28-29).

La propia concepción de arte sonoro es un claro ejemplo de cómo se han ido diluyendo las fronteras entre las artes. Molina (2017) indica que:

“La práctica suele anteceder a su conceptualización y el *arte sonoro* podemos considerarlo que ha estado allí presente en toda la historia donde no estaba su nombre o su nombre era otro. (...) hemos encontrado (...) indicios de algunos aspectos de la práctica del arte sonoro: poesía fonética, escultura sonora, radio-arte, paisaje sonoro, acciones sonoras, entre otras” (pp. 17-19).

En un sentido estricto, el término arte sonoro comienza a utilizarse a finales de los años setenta del siglo pasado en relación con ciertos trabajos audiovisuales que utilizaban el sonido en un sentido amplio que no estaba sometido a las restricciones de la música académica. Sin embargo, Rudi (2009) advierte que el arte sonoro “es un término difuso, no bien definido y que absorbe nuevas prácticas artísticas tan rápidamente que corre el peligro de fracasar como una

categoría significativa” (p. 1). Barber y Palacios (2009) reflexionan, también, sobre esta cuestión y opinan que se trata de un “*arte en disolución* [que] se resiste a ser delimitado por formas y (formalismos) predeterminados, carece de estructuras fijas (...) y asume el conflicto de ser un arte híbrido que se cimienta en la continuidad de su disoluto *estar siendo*” (p. 9).

Y, en ese entrecruzamiento pluridisciplinar, encontramos la exposición “Paisajes con alma”. Esta idea nace y se desarrolla en la Fundación Casa Pintada y Museo Cristóbal Gabarrón con sede en Mula (Murcia, España) y se muestra por primera vez en el Museo del Teatro Romano de Cartagena (Murcia, España)¹. Dicha muestra plantea la unión de la imagen con la palabra escrita. Partiendo de textos de quince escritores murcianos se pide a otros tantos fotógrafos, también de la Región, que representen visualmente lo escrito: “la literatura es el motor de evocación, donde las artes visuales amplían la descripción haciéndolas visibles” (García, 2017, p. 11). Los textos, dos por autor, evocan paisajes de la Región de Murcia, ya sean naturales, urbanos o espacios íntimos formados por recuerdos o emociones. Se incita entonces a los fotógrafos a mostrar una imagen que se conecte con lo escrito. De este modo, en la muestra se produce una fusión entre ambos lenguajes expresivos lo que invita al espectador a realizar una lectura de la obra expuesta en clave discursiva (el texto) o

“estática (la fotografía). Este hecho deviene en nuevas obras de arte debido a que las imágenes dotan de nuevos significados a los escritos y viceversa. Como se expresa en el prólogo del catálogo de la exposición, “la fotografía se fusiona con la palabra, con los versos o pasajes de la literatura, conformando una nueva obra de arte única y original, que partiendo de la libertad creativa absoluta, cada uno de los autores genera un escenario de reflexión propio” (Gabarrón, 2017, p. 5).

Este es el punto de partida de la experiencia educativa que se presenta. Se invitó a un grupo de estudiantes de 4º de ESO a reinterpretar las lecturas e imágenes de “Paisajes con Alma” desde perspectivas muy variadas y de libre elección por su parte en la que se combinasen expresión corporal, danza, música, arte sonoro, videoarte... Se trataba de trabajos escolares donde, coincidiendo con Berrón (2017) “consideramos que debe primar el proceso de creación y participación de los alumnos y no tanto los resultados” (p. 3), aunque no por ello fuese menos valorable la elaboración final desde el punto de vista estético. Esta experiencia educativa se completaría con una fase de difusión que tiene previsto realizarse en próximas fechas.

3. Implicaciones educativas de la integración de los lenguajes artísticos

La irrupción definitiva de la tecnología en el mundo del arte ayuda sin lugar a dudas a producir sinergias entre los diferentes lenguajes expresivos. Pero, también, contribuye a democratizar los procesos creativos de los artistas permitiendo, cuando se tratan en el aula, abordar los contenidos curriculares relacionados con las artes de una manera diferente. Con el apoyo de la informática podemos sumergir al alumnado en procesos de reflexión-acción-valoración que desemboquen en la producción de obras artísticas siguiendo técnicas similares a las utilizadas por los creadores contemporáneos.

¹ Museo del Teatro Romano de Cartagena. Exposición colectiva. Del 10 de noviembre de 2017 al 15 de enero de 2018. <http://www.teatroromanocartagena.org/>

JUAN JESÚS YELO CANO, THE CONTENT OF THIS ARTICLE IS THE SOLE RESPONSIBILITY OF THE AUTHORS. THE REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME AND UNIVERSITAT DE VALÈNCIA ARE NOT LIABLE FOR ANY LEGAL ACTIONS THAT MAY ARISE INVOLVING THE ARTICLE'S CONTENT. REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME —LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN—. [HTTP://OJS.UV.ES/INDEX.PHP/LEEME/INDEX](http://ojs.uv.es/index.php/leeme/index) ISSN: 1575-9563 EDITORES: UNIVERSIDAD DE VALÈNCIA Y JESÚS TEJADA GIMÉNEZ. VISIBILIDAD DE ESTA REVISTA: SCOPUS, EMERGING CITATION INDEX (CLARIVATE), EBSCO, CINDOC (CSIC), CITEFACTOR, COPAC, DIALNET, DICE (CSIC), DOAJ, E-REVISTAS (CSIC), EBSCO PREMIER, ERIH+, GALE CENGAGE LEARNING, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC WORLD/CAT, RESH, REDIB, RILM CORE JOURNALS, SUDOC, ULIRICH, ESTA REVISTA ESTÁ PUBLICADA CON EL APOYO INSTITUCIONAL DE REDIRIS-CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y ES DE ACCESO LIBRE. CREATIVE COMMONS LICENSE 4.0 BY

Por una parte, lo que en educación se ha venido llamando centros de interés (Decroly), técnicas Freinet, interdisciplinariedad, etc. junto a los estudios de Vigotsky, Piaget y otros, hoy se reorganiza bajo el concepto “Aprendizaje Basado en Proyectos” (ABP). Este tema excede los límites de este artículo, pero baste decir que los presupuestos que animan esta metodología son los que sustentan la experiencia que se presenta. Muy resumidamente, se trata de que el alumnado vaya construyendo su conocimiento a la vez que desarrolla otras habilidades y competencias que difícilmente encajan en los currículos de las asignaturas oficiales como pueden ser la colaboración, planteamiento y desarrollo de proyectos, y aprendizaje entre iguales entre otros (Galeana, 2006).

Por otra parte, estamos de acuerdo con el Grupo SI(e)TE (2012) a la hora de afirmar que el desarrollo de la creatividad debería ser una de las funciones de la escuela, no sólo en el estudiantado sino también en docentes, equipos directivos y en las propias instituciones educativas. Se comparte con Berrón (2007) el convencimiento de “la escuela del siglo XXI, sin dejar al margen la enseñanza de conceptos y destrezas musicales, debe desarrollar la creatividad de los alumnos si pretende que alcancen una formación integral” (p. 2). Es, por tanto, nuestra intención unir en esta experiencia creatividad, aprendizaje basado en proyectos y arte contemporáneo. El *Centro John F. Kennedy para las Artes Escénicas* de Washington D.C. define la integración de las artes como “(...) un enfoque de enseñanza en el que los estudiantes construyen y demuestran su conocimiento a través de una forma de arte. Los estudiantes participan en un proceso creativo que conecta una forma de arte con otra asignatura y logran objetivos en ambas” (Silverstein y Layne, 2010, p. 1).

Las experiencias de integración de las artes dentro del mundo educativo son abundantes. Bloomfield (2000) ya afirmaba que “cuando los niños experimentan las artes desde un enfoque integrado su aprendizaje en humanidades, ciencias, tecnología, lectoescritura y aritmética se complementa y enriquece” (p. 1). Un ejemplo de estas iniciativas puede encontrarse en el *Whole Schools Project* (actualmente, *Whole School Initiative*) que surgió en Mississippi (Estados Unidos) en 1991. Esta organización nació con la intención de ser un llamamiento a la integración de las artes en el aula y la enseñanza integral en danza, teatro, artes visuales y música. Se trataba de una serie de proyectos de trabajo para el alumnado que integraban las artes visuales y, al menos, otra asignatura entre las de Inglés, Matemáticas y Ciencias Sociales. Algunas de las unidades didácticas pueden consultarse en <http://www.mswholeschools.org/>. El impacto de esta experiencia fue evaluado por la *Mississippi State University* y en un informe realizado por Phillipis, Harper, Lee y Boone (s.f.) se publicaron de forma exhaustiva las conclusiones de un estudio realizado entre 2010 y 2011 con 5.500 estudiantes en ocho escuelas públicas y cuatro privadas de Educación Primaria en el estado de Mississippi. Se compararon las calificaciones de los estudiantes en las pruebas estándares estatales de las asignaturas implicadas en el proyecto. Los datos indicaron que las calificaciones del alumnado participante en el modelo de integración de las artes en el currículo fueron significativamente más altas.

Dentro de esa línea, estudios como el de Kindler (2015) defienden la incorporación en el currículo de programas de artes integradas. Organizaciones como *ArtStars in Schools* en Vancouver (Canadá), el *Alabama Institute for Education in the Arts* y el ya citado *Centro John F. Kennedy para las Artes Escénicas* llevan años trabajando en este sentido y colaborando

activamente con centros educativos en proyectos que integran las artes. Estas instituciones, al igual que la *Whole School Initiative* ya mencionada, contemplan el desarrollo de unidades didácticas que implican secuencias de enseñanza que incluyen actividades relacionadas con las artes y otras materias con un tratamiento interdisciplinar. Estas organizaciones buscan la implicación de profesorado, artistas, familias y comunidad, a través de actuaciones en centros escolares, residencias de artistas, ayudas a escuelas, cursos de formación para profesorado, galerías de exposiciones y programas para arte en familia. En un reciente informe de la *ArtStars* (2017) se destacó el gran alcance e impacto en las escuelas de la zona: 1.997 espectáculos en más de 200 localidades de la región, 2.822 alumnos expusieron en galerías de arte, 61 distritos escolares (de 62) recibieron ayudas para desarrollar actividades relacionadas con el mundo del arte.

Otro programa interesante es el *Project Zero* (<http://www.pz.harvard.edu/>) desarrollado en la Universidad de Harvard. Este programa abarca numerosos planes que investigan y analizan diversas propuestas de interdisciplinariedad llevadas a cabo por profesorado de secundaria en distintos contextos educativos, produciendo materiales de gran ayuda para docentes. Uno de estos proyectos es el *Artful Thinking* que se centra en mirar e interpretar el arte a través de una serie de rutinas básicas integradas en la vida cotidiana del aula. Estas estrategias “pueden ser estructuras simples, como leer un texto y responder las preguntas al final del capítulo, o pueden estar diseñadas para promover el pensamiento de los alumnos, como preguntarle a los alumnos qué saben, qué quieren saber y lo que han aprendido en una unidad didáctica” (Thisman y Palmer, 2007, p. 14). Estos investigadores demuestran en su detallado estudio estadístico cómo esta experiencia “causa una temprana e intensa aceleración en el índice de conceptualización del alumnado”.

Relacionado con los trabajos anteriores y bajo la supervisión de Rojas (2016), el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile edita una serie de cuadernos dentro de la colección “Caja de herramientas para la educación artística” invitando a docentes, artistas, gestores culturales y estudiantes a la “reflexión colectiva sobre el valor y los aportes de la educación artística y cultural en la construcción de una educación de calidad más integral” (p. 8). Esa misma publicación señala como beneficio de la interdisciplinariedad en las artes el de “construir un conocimiento complejo, dinámico y localizado” (p. 32). Uno de los proyectos presentados como buena práctica fue el desarrollado en un colegio de Santiago de Chile desde el año 2011. La participación en este plan era voluntaria para el alumnado y en él “pueden elegir entre diferentes ‘menciones’ [Historia, Lenguaje, Ciencias y Artes] desde las cuales plantear sus proyectos de investigación. Si bien cada mención se refiere a un área específica, existe la posibilidad de resolver inquietudes a partir del cruce entre disciplinas” (p. 36). El proyecto constaba de tres fases: configuración de los grupos de trabajo, proceso de investigación y difusión de los resultados. Era en esta última etapa en la que las artes jugaban su papel, ya que para la “transferencia del conocimiento generado [se elaboran] ensayos, cortometrajes, obras de arte, entre otros” (p. 37). El profesorado responsable del proyecto destacaba como logro “la calidad del nuevo conocimiento generado por los estudiantes participantes” (Mayorga, 2014, p.18).

Otro proyecto interesante ha sido el desarrollado durante 2017 en dos colegios públicos y una casa-hogar en Uruguay. Gadea (2018), profesor de danza en Primaria en esos centros, se ha dado cuenta de que “los chicos tenían pocas opciones para expresarse en varios formatos”. A partir de esta idea, ha construido una propuesta que integra en un solo espectáculo danza, teatro y artes plásticas. Posteriormente, se incorpora la idea de utilizar materiales de reciclaje para la confección de decorados y vestuario con lo que se pretende “buscar un cruce entre las artes y la educación y [el reciclaje] resultó un buen hilo conductor entre las distintas artes. Además, trae algo de su cotidianidad, porque los niños se dan cuenta de que el arte puede estar en eso que es parte de su día a día”. La propuesta, premiada y subvencionada por el Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, fue todo un éxito entre los participantes, ya que como dice Gadea,

“funcionaba con todas las edades: tanto al niño de siete como al de 12 años les gustaba moverse y saltar a la cuerda. Pensamos que capaz que la propuesta debería ser diferente para las distintas edades, pero nos sorprendió cómo todos tienen esa necesidad de expresarse físicamente; no hubo ni un lugar donde no quisieran participar, incluso, grupos que no habían logrado la conexión entre ellos lo hicieron por medio del baile” (p. 1).

Sterman (2018), vicedirectora de educación y vicedirectora del *Partnership for 21st Century Learning* en Estados Unidos, indica cómo “la incorporación de las artes en el currículo puede mejorar el éxito de los estudiantes” (p. 31). Para realizar esta afirmación se apoya en estudios estadísticos sobre resultados académicos, como el realizado por Stoelinga, Silk, Reddy y Rhaman (2015).

En España, se realizan experiencias educativas que promueven en el alumnado la creación de obras de música experimental partiendo de las artes plásticas. Un proyecto de estas características es el desarrollado por Yelo (2012) en el que diseña un modelo didáctico basado en procesos de escucha-reflexión-acción-valoración similares a los que realizan algunos compositores contemporáneos. Partiendo de la escucha atenta de los sonidos del entorno se invitó al alumnado a reflexionar sobre sus significados para el individuo y para la comunidad para a continuación utilizarlos en una primera propuesta sonora tomando como pretexto una fotografía. La premisa para el alumnado consistió en la creación de un paisaje sonoro acorde a la imagen seleccionada. Tras una valoración del resultado obtenido, se repitió el proceso teniendo ahora como elemento generador de la composición una pintura del Museo de Bellas Artes de Murcia (España). Por último, manipulando los sonidos en un editor de audio se realizó nuevamente el procedimiento partiendo ahora de una pintura abstracta. La exposición simultánea de las creaciones en el propio museo y en el Laboratorio de Arte Joven proporcionó una dimensión social al proyecto.

Utilizando el mismo diseño metodológico, Yelo (2017) desarrolló otra experiencia, pero partiendo ahora de textos. Las “Ciudades Invisibles” de Italo Calvino se convirtieron en el motor generador de la creación que el alumnado realizaba de forma individual. En un primer momento, se crearon obras plásticas basadas en la descripción que el escritor italiano hacía de las ciudades fantásticas para concluir con una composición de música experimental que fuese lo más fiel posible al espíritu del relato.

4. La experiencia educativa “Paisajes con alma”

Silverstein y Layne (2010, p.9) proporcionan una *checklist* para verificar si simplemente se estaba incluyendo el arte en nuestras clases o, realmente, lo estábamos integrando en la práctica diaria. El proyecto “Paisajes con alma” respondía a sus preguntas afirmativamente, de manera que cumplía con los siguientes requisitos:

- 1.- Eran evidentes los principios del aprendizaje constructivista (colaborativo, experiencial, resolución de problemas...).
- 2.- El alumnado:
 - Estaba comprometido a construir y comprender, no sólo a memorizar.
 - Construía y demostraba su comprensión a través de una forma de arte.
 - Estaba involucrado en un proceso de creación de algo original en lugar de copiar.
 - Revisaba sus producciones.
- 3.- La forma de arte escogida para el trabajo estaba conectada con contenidos de otras asignaturas (Tecnología, Comunicación Audiovisual, Lengua) y con otras necesidades no presentes explícitamente en el currículo como era la educación emocional. Ambas conexiones salían reforzadas en el proyecto.
- 4.- Los objetivos específicos de la propuesta concernían tanto a la forma de arte utilizada por los estudiantes como a las otras asignaturas curriculares. El desafío para el alumnado era avanzar en el modo de expresión artística escogido y en los medios materiales necesarios para llevarla a cabo.

Esta experiencia tenía como uno de sus pilares fundamentales el desarrollo de la creatividad del alumnado. Si nos basamos en las indicaciones del Grupo SI(e)TE (2012, pp. 9 y ss.) puede comprobarse que este proyecto cumple con las cuatro condiciones necesarias para ser creativo. En primer lugar, el resultado era un producto nuevo que respondía a la utilización del pensamiento creativo (era original) en convivencia con el pensamiento crítico (se actuaba de acuerdo a unos criterios). En segundo lugar, el proceso era la parte verdaderamente importante de la experiencia. En tercer lugar, la personalidad del alumno debía reflejarse en su trabajo; se trataba de un compromiso personal que ponía en juego las emociones y la inteligencia personal e interpersonal. Por último, se ponían en marcha contextos creativos donde se favorecía la participación y la libre expresión de ideas, expuestos a la crítica, pero sin miedo al rechazo, donde el profesorado se convertía en catalizador, mediador, potenciador, y no en la figura autoritaria poseedora de la verdad absoluta.

4.1. Objetivos

Los objetivos de este proyecto se concretaron en:

- a) Introducir al alumnado en los procesos de composición de la obra artística para que experimentasen los momentos de reflexión-acción-valoración en la realización de la tarea creativa propuesta.

- b) Proporcionar al estudiantado herramientas que le ayudasen a entender el complejo mundo del arte contemporáneo en varias de sus facetas.
- c) Fomentar en el alumnado la conciencia de pertenencia a una sociedad a la que debían contribuir en un futuro no tan lejano, bien como creadores, bien como espectadores conscientes del valor del arte contemporáneo.

4.2. Participantes

La experiencia presentada se desarrolló durante el segundo trimestre del curso 2017/18 en un instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Murcia. El alumnado pertenecía a la asignatura de “Artes Escénicas y Danza”, una de la optativas de 4º de la ESO ofertadas en dicho centro. A ella asistían adolescentes de 15-16 años provenientes de cuatro grupos diferentes y dentro de ellos, podían pertenecer al subgrupo bilingüe o al ordinario. En total, 12 alumnas (todas chicas) realizaron el trabajo propuesto por el docente.

4.3. Desarrollo de la experiencia

En una fase previa al trabajo con el alumnado, se contactó con uno de los comisarios de la exposición para comunicarle el proyecto de utilizar textos y fotografías de la muestra como material para trabajar en el aula de música. Entusiasmado con la propuesta “Paisajes con alma en el centro escolar”, el comisario facilitó varios catálogos de la exposición, así como la versión en pdf para poder imprimir los textos con facilidad y distribuirlos al alumnado.

Fase 1. Reflexión. Acción

La propuesta de trabajo fue explicada al alumnado. Para introducir la cuestión, el docente comentó cómo en la exposición “Paisajes con alma” se presentaban textos de escritores murcianos y, a su lado, se colocaron las imágenes con las que fotógrafos, también de la Región, habían interpretado los escritos. A continuación, se propuso al estudiantado la realización de un trabajo en el que, partiendo de los pasajes y la imagen asociada, realizaran una nueva interpretación en un lenguaje artístico diferente y lo registrasen en un soporte, preferentemente audio o vídeo. Se distribuyeron copias de todos los escritos que formaban parte de la exposición: eran 30 textos (dos por autor) entre los que se encontraban 14 poemas (algunos inéditos) y 16 fragmentos en prosa de libros o diarios personales. Tras una detenida lectura, individualmente o por parejas, el alumnado eligió un documento con el que trabajar. La única premisa era que debían escoger uno que de alguna manera les implicase emocionalmente.

Después se le proporcionaba la imagen con la que el fotógrafo había interpretado ese escrito para mostrar al alumnado cómo “distintas formas de trabajar y de mirar, constituyen un conjunto, una experiencia total y de creación” (García, 2017, p. 11). A continuación, se invitaba al alumnado a que comenzase a trabajar con el texto y la fotografía y buscarse un significado a ambos que pudieran reducir a una o dos palabras, como por ejemplo soledad, orgullo, infancia o paseo. Es en este momento cuando se les pidió que encontrasen un nexo entre sus emociones y la obra escogida y que relacionasen esa interpretación con algo cercano a su experiencia de vida.

Debían decidir, también, el modo en el que iban a reinterpretar las palabras del escritor y determinar de qué manera registrar su proposición (vídeo, audio, etc.), para pasar a elaborar un plan de trabajo que incluyese una temporalización y los recursos materiales a utilizar. Sus propuestas debían demostrar que habían llevado a cabo un trabajo de análisis y apropiación de los significados de las obras artísticas ya creadas y establecer con ellas un vínculo que sumase una nueva dimensión a las mismas.

Fase 2. Valoración

Finalmente, se formaron cuatro parejas de chicas y otras cuatro alumnas trabajaron en solitario. Las participantes presentaron al resto de la clase los textos escogidos, se mostraron las imágenes y comentaron su proyecto. El resto de la clase, estuviesen realizando o no la propuesta, hacía aportaciones y sugerencias que permitiesen enriquecer algunas de ellas. Estas aportaciones de los compañeros eran de tipo conceptual, pero también las había de tipo técnico: cómo utilizar la cámara de vídeo, hacer el montaje, utilizar el editor de audio, alguna aplicación para móvil, etc.

En esta fase, el papel del docente consistía en ser el facilitador de los procesos, coordinando los turnos de palabra e interviniendo sólo para ayudar a que el contexto fuese lo más distendido posible y el alumnado pudiese expresarse libremente. Además, vigilaba que las críticas se hiciesen desde un punto de vista constructivo y evitaba en todo momento que las alumnas que exponían sus propuestas se sintieran juzgadas por sus compañeras.

Fase 3. Reflexión. Acción

Con las aportaciones de los compañeros y una vez redefinido el trabajo a producir, las alumnas proceden a realizarlo. Para la elaboración del proyecto escogido, deben acudir a competencias desarrolladas en otras disciplinas. Por ejemplo, si construyen un paisaje sonoro a partir de grabaciones de campo deben utilizar un editor de audio cuyo manejo han aprendido en la asignatura de Tecnología. Si el formato escogido es vídeo deben poner en práctica las nociones sobre imagen fija y en movimiento trabajadas en las asignaturas de Educación Plástica y Visual, así como la edición de vídeo o la técnica del *stop motion*. La mayoría han de hacerlo en horario extraescolar y fuera del centro. Algunos de ellos incluso implican a familiares y amigos en la confección, aumentando si cabe la implicación personal en el proyecto.

Fase 4. Reflexión. Valoración.

Por último, una vez finalizado el trabajo se pide al alumnado que detalle qué pasos ha seguido para realizarlo y cuál es el significado de su creación que, obviamente, ha de estar en consonancia con el texto y/o la imagen generadora. Esta justificación y la exposición de la obra a los compañeros dio paso a una nueva ronda de valoraciones con la finalidad de que el propio grupo de clase evaluase las elaboraciones artísticas resultantes.

Fase 5. Difusión de las creaciones

Una vez terminado el trabajo, se comentó con el comisario de fotografía la posibilidad de realizar una difusión de las creaciones de las alumnas. Después de ver las producciones realizadas, se llegó al acuerdo de incorporarlas al proyecto de la Fundación Casa Pintada cuando se exhibiese en otro lugar, ya que, como indica Gabarrón (2017), desde el principio estaba previsto que el proyecto “Paisajes con alma” inicie “una gira, que viajará más allá de sus fronteras [de la Región de Murcia]” (p. 5).

Esta fase está aún pendiente de realizar y el formato escogido consiste en incorporar unos códigos QR a la exposición que remitan directamente a las obras de las alumnas alojadas en la red. Otra opción que se baraja, siempre que las condiciones lo permitan, es reinterpretar algunas de las obras en directo, bien los días de inauguración, bien en sesiones específicas con asistencia de público.

5. Resultados

En total, se presentan ocho creaciones. En la Tabla 1, pueden apreciarse las diferentes características y formatos de las obras realizadas por las alumnas. Dichas creaciones pueden contemplarse en <https://goo.gl/m5Fe7h>

Tabla 1. Análisis de las creaciones realizadas por las alumnas

ESTUDIANTES	OBRA	FORMATO	LENGUAJE ARTÍSTICO	IMAGEN	AUDIO
E1 y E2	V1	Vídeo	Cine mudo en color	Imagen en movimiento	Música de fondo
E3	V2	Vídeo	Gimnasia rítmica	Imagen en movimiento	<i>Estudio en D menor de Op. 46 n° 14</i> de Stephen Heller interpretado por una amiga de la alumna y grabada ex profeso para el vídeo
E4 y E5	V3	Vídeo	Cine mudo en color	Imagen en movimiento	<i>Preludio de la suite n° 1</i> de J. S. Bach interpretado por la alumna y grabada ex profeso para el vídeo
E6	V4	Vídeo	Videoarte	Imagen en movimiento	Lluvia
E7	V5	Vídeo	Arte sonoro	Imágenes fijas (sonogramas)	Audio grabado ex profeso para el vídeo
E8 y E9	V6	Vídeo	<i>Stop motion</i>	Imágenes fijas (fotografías)	----
E10 y E11	V7	Vídeo	Cine en blanco y negro	Imágenes fijas (fotografías) + imagen en movimiento	Música de fondo + voz en off con el texto original
E12	A1	Audio	Música concreta	----	Música concreta: paisaje sonoro narrado en el texto

Fuente: Elaboración propia

Si atendemos a la utilización del audio, la música de fondo de las obras V1 y V7 se obtiene en Internet de páginas libres de derechos de autor. Las composiciones V2 y V3 incluyen

grabaciones de música clásica interpretadas *ex profeso* para el vídeo. El audio de A1 es una obra de música concreta que describe el paisaje sonoro recogido en el escrito de partida mientras que en V4 se trata del sonido de la lluvia (nombre del poema recreado). El empleo de la voz humana lo encontramos en V7 y en V5, si bien esta última obra se adentra en los terrenos del arte sonoro: se distorsiona tanto el audio que resulta imposible reconocer que suena una voz humana.

Si se presta atención al uso del vídeo, de los siete trabajos en este formato, la mayoría confían gran parte del mensaje a la expresividad de la imagen en movimiento (V1, V2, V3 y V4), mientras que los que utilizan la imagen fija son V5 y V6 y sólo V7 utiliza una técnica mixta, reforzada por el uso del blanco y negro. La combinación del uso del audio y de la imagen en los siete vídeos da resultados muy variables, desde producciones más o menos convencionales (pero no por ello menos expresivas) hasta creaciones muy cercanas al videoarte (V4 y V5). La obra que utiliza solamente audio (A1) es un ejemplo paradigmático de música concreta, narrando sólo con sonidos el paisaje sonoro que se intuye en las líneas del texto escogido.

Si se analiza el contenido de las obras, puede observarse cómo ha quedado plasmada la conexión del trabajo con las emociones y la implicación personal de las alumnas. En la fase 4 (reflexión, valoración), se pudo escuchar sus explicaciones y comprobar cómo en sus producciones aparecieron estos elementos en mayor o menor medida. En V7, acudieron a recuerdos de la infancia, utilizando fotografías de su propia niñez. En otros casos, se escogió una actividad extraescolar realizada durante años como hilo conductor de la narración: equitación y violonchelo (V3) o gimnasia rítmica (V2). Además, la autora de V2 escogió ese texto porque conocía personalmente a la fotógrafa que lo había interpretado visualmente. En V6, se acudió a imágenes realizadas desde la azotea de su vivienda para mostrarnos paisajes muy significativos para una de las creadoras. En V4, la conexión (según explicó la alumna) se encuentra directamente relacionada con momentos o situaciones de desánimo vividas que le acudieron a la memoria cuando leyó el texto. El arte sonoro reflejado en V5 sea, tal vez, el que estaba menos vinculado con las emociones, pero sí expresaba el deseo de su autora de experimentar con nuevas herramientas, ya que había descubierto hacía poco la aplicación de móvil que usó para la creación y posterior lectura de los sonogramas que componen la obra. Por último, en otras creaciones se implicó directamente a la familia en la realización, apareciendo como actor un hermano pequeño (V1) o pidiendo que produjeran los sonidos que necesitaba para componer el paisaje sonoro deseado (A1).

Los resultados de este trabajo han superado las expectativas iniciales. En cuanto al primer objetivo de introducir al alumnado en los procesos de composición de la obra artística, el proceso de trabajo de reflexión-acción-valoración se ha mostrado muy eficiente en vista de las creaciones realizadas por las alumnas. Además, en una encuesta (ver Anexo I) contestada al finalizar la experiencia (n=11), todas se muestran conscientes de que han seguido un proceso para realizar el trabajo: 8 manifiestan haber realizado una *planificación previa a la grabación de la obra*, 2 reconocen que su método ha sido la *improvisación* y 1 ha utilizado el *ensayo-error*. 10 de ellas creen entender *mejor los procesos creativos de los artistas después de haber realizado la experiencia*.

En las respuestas a la pregunta “¿qué dirías que ha aportado este trabajo a tu formación como persona?” todas las alumnas, excepto una que responde *nada*, hacen alusión de alguna u otra manera a lo que *han aprendido sobre creatividad* y a cómo *ha mejorado su comprensión sobre el trabajo de los artistas*.

En relación con el segundo objetivo de proporcionar al alumnado el uso de herramientas para comprender mejor el arte contemporáneo, 10 de las alumnas han considerado *interesante y/o agradable* producir una obra artística basada en otras previas mientras que a una le ha resultado *una tarea indiferente*. Por otra parte, 10 han terminado *contentas* con su elaboración artística y son conscientes de que *han creado arte*; una de ellas está incluso algo *triste* “al descubrir que lo que [yo] había imaginado no era tan sencillo de plasmar como creía”. La última alumna reconoce que ha acabado *cansada*, ya que le “ha costado mucho trabajo”. En otro momento de la encuesta, varias alumnas reconocen haber *aprendido sobre el uso de herramientas que les permitirán poder expresar sus ideas de una manera artística*.

Con respecto al tercer objetivo, las estudiantes son muy conscientes de que han creado una obra artística y que el esfuerzo invertido ha sido grande. De alguna manera quieren ver reconocido su labor y, por ello, ninguna duda en responder afirmativamente cuando se les propone que su obra sea expuesta al público como parte de la exposición “Paisajes con alma”. Opinan que han hecho algo “que puede aportar ideas y cultura” y se sienten orgullosas e ilusionadas de dar visibilidad a su trabajo. Incluso a una de ellas le parece “interesante que (...) otras personas puedan compartir su opinión sobre lo que hemos hecho”, de acuerdo con la información recopilada.

6. Conclusiones

El trabajo de las disciplinas artísticas en la educación escolar, ya sea en el ámbito plástico, musical, dramático, dinámico, tecnológico, etc., tiene un gran valor para el desarrollo del individuo. La integración de las artes como uno de los pilares básicos de la escuela representa una de las soluciones a los retos a los que se enfrenta la educación del siglo XXI.

La experiencia “Paisajes con alma” entiende que la puesta en práctica de una educación que contemple una visión holística de las artes debe sentar sus bases en tres premisas. En primer lugar y en concordancia con Berrón (2017), es importante valorar el proceso más que el resultado, pues es la experiencia generada por el acto de la creación artística la que produce el aprendizaje, más allá de la calidad artística de las obras producidas. Por otra parte, es necesario el uso de estrategias metodológicas basadas en la interdisciplinariedad, como se aprecia también en las unidades didácticas desarrolladas en los centros de la *Whole School Initiative*, *ArtStars in Schools* y *Project Zero*. Por último, experiencias como la de Mayorga (2014) y los centros que practican el *Artful Thinking*, coinciden con “Paisajes con alma” en la utilización del aprendizaje basado en proyectos como herramienta para que el alumnado desarrolle habilidades que le permitan buscar soluciones creativas a la cuestión planteada.

A pesar de priorizar el proceso frente al resultado, en experiencias como la presentada, las obras producidas por las alumnas, los procedimientos seguidos para su realización y los

comentarios finales de las participantes permiten hacer dos afirmaciones. Por un lado, han implicado en su trabajo sus conocimientos sobre el uso de las tecnologías de audio y vídeo, desarrollando lo que ya sabían, pero también aprendiendo nuevas utilidades. Por otra parte, ha existido una implicación de tipo emocional que ha posibilitado verter sus sentimientos en las elaboraciones artísticas realizadas. Se han producido por tanto beneficios de tipo personal para las estudiantes, ya que han desarrollado muy adecuadamente varias de sus competencias, en especial la relacionada con la conciencia y expresión culturales, aunque también las que tienen que ver con la inteligencia emocional.

Gozar de la experiencia estética de entrar en contacto con lo bello a través del desarrollo de proyectos de creación artística en nuestras aulas debe permitir al alumnado desarrollar su creatividad a través de dinámicas de trabajo que incluyan el uso de las herramientas tecnológicas. Esto le posibilitará conocer los procedimientos que utilizan los artistas para sus creaciones y, sin lugar a dudas, los convertirá en personas más capaces de comprender el lenguaje contemporáneo del arte.

Referencias

- Barber, Ll. y Palacios, M. (2009). *La mosca tras la oreja. De la música experimental al arte sonoro en España*. Madrid: Fundación Autor.
- Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 1-20. doi: 10.7203/LEEME.39.10070
- Bloomfield, A. y Childs, J. (2000). *Teaching Integrated Arts in the Primary School*. Nueva York: Routledge.
- Gabarrón-Cabero, C. (2017). Textos introductorios al catálogo. En VV.AA. *Paisajes con alma* (p. 5). Murcia: Fundación Cristóbal Gabarrón.
- Gadea, G. (2018). De acá para allá. *La diaria* (6-I-18). Recuperado de <https://findesemana.ladiaria.com.uy/>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. *Investigación en Educación a Distancia. Revista Digital*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/>
- García-Sandoval, J. (2017). Alma de lo interno y externo. En VV.AA., *Paisajes con alma* (p. 11). Murcia: Fundación Cristóbal Gabarrón.
- Grupo SI(e)TE (2012). Creatividad, educación e innovación: emprender la tarea de ser autor y no sólo actor de sus propios proyectos. *Revista de Investigación en Educación*, 10 (1), 7-29. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/>
- Kindler, A. M. (2015). A Review of Rationales for Integrated Arts Programs. *Studies in Art Education*, 29, 52–60. Doi: 10.1080/00393541.1987.11650668

Mayorga, R. (2012). Proyectos ganadores de profesores de instituciones pertenecientes a la red de experiencias laborales de la Universidad Alberto Hurtado. *Cuadernos de Educación*, 60, 16-20. Recuperado de <http://mailing.uahurtado.cl/>

Phillips, J., Harper, J., Lee, K. y Boone, E. (s.f.). *Arts Integration & the Mississippi Art's Commission's Whole Schools Initiative*. Mississippi: Mississippi State University. Recuperado de <http://www.mswholeschools.org/>

Molina, M. (Ed.) (2017). *¡Chum, Chum, Pim, Pam, Pum, Olé!*. Valencia: Laboratorio de Creaciones Intermedia.

Rojas, P. (Ed.) (2016). *Caja de herramientas para la educación artística. Cuaderno 3*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/>

Silverstein, L. y Layne, S. (2010). *Defining Arts Integration*. Washington: The John F. Kennedy of the Performing Arts. Recuperado de <http://www.kennedy-center.org/education/>

Rudi, J. (2009). Editorial. *Organised sound*, 14 (I), 1-2. doi: 10.1017/S1355771809000016

Sterman, C. (2018). Arts integration improve school culture and student success. *Principal. Comprehensive Learning*, vol. 97 (3), 30-31. Recuperado de <https://www.naesp.org/principal>

Stoelinga, S., Silk, Y., Reddy, P. y Rhaman, N. (2015). *Final Evaluation Report. Turnaround Arts Initiative*. Washington: Committee on the Arts and the Humanities. Recuperado de <http://turnaroundarts.kennedy-center.org/>

Takkal, A. y Rubio, A. (2017). Arte sonoro y la dialéctica entre las artes y el arte. En M. Molina (ed.), *¡Chum, Chum, Pim, Pam, Pum, Olé!* (pp. 24-32). Valencia: Laboratorio de Creaciones Intermedia.

Tishman, S. y Palmer, P (2007). Works of art are a good thing to think about: A study of the impact of the Artful Thinking program on students' concepts of thinking. VV.AA., *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education*, (pp. 89-101). Paris: Centre Pompidou.

VV.AA. (2017). *ArtStarts Annual Report*. Recuperado de <https://artstarts.com/assets/>

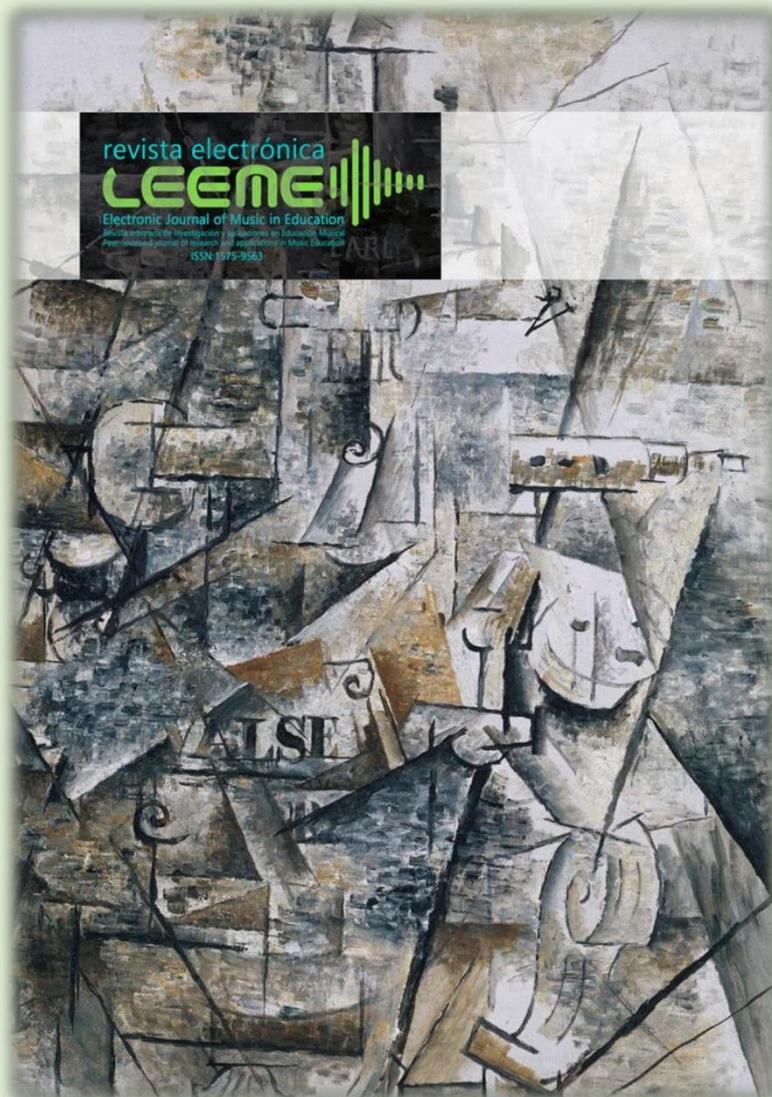
Yelo, J. J. (2012). [Educa Thyssen] (6-IX-01). Paisajes sonoros. Escuchando la pintura [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/>

Yelo, J. J. (2017). Composición en el aula de paisajes sonoros urbanos imaginados: Las Ciudades Invisibles de Italo Calvino. En J. L. Carles y A. Núñez (eds.), *Espacios Sonoros y Audiovisuales 2016: La ciudad como lugar de Experimentación, Creación e Investigación Plurisensorial* (pp. 82-88). Madrid: autoedición.

Anexo I

Encuesta de valoración

1. Si has realizado la tarea en pareja, ¿cómo ha sido el trabajo con tu compañera?
 - a. Yo tenía la mayoría de ideas
 - b. Me he dejado llevar por mi compañera
 - c. Hemos trabajado conjuntamente; las dos hemos aportado ideas y sugerencias
2. ¿Crees que después de realizar este proyecto conoces alguno de los procesos que siguen los artistas para componer sus obras?
 - a. Sí, creo que entendiendo mejor cómo los artistas crean sus obras
 - b. No, no creo haber aprendido nada sobre cómo hacen los artistas para crear sus obras
3. ¿Cuál dirías que ha sido el proceso que habéis llevado a cabo en la creación de vuestra obra?
 - a. Hemos ido improvisando conforme íbamos grabando
 - b. Primero hemos planificado el trabajo y cuando ya lo teníamos todo claro lo hemos grabado
 - c. Hemos probado varias cosas y nos hemos quedado con lo que más no ha gustado
4. La tarea de realizar una reinterpretación del texto y la imagen de dos artistas murcianos te ha parecido...
 - a. Interesante y/o agradable
 - b. Me ha sido indiferente
 - c. Aburrida
 - d. Otro
5. ¿Qué dirías que ha aportado este trabajo a tu formación como persona?
6. ¿Qué opinas de que tu trabajo forme parte de la exposición cuando se haga en otra ciudad?
 - a. Me parece muy bien
 - b. Me parece bien
 - c. Me parece mal
 - d. Me parece muy mal
 - e. Me da igual
7. Te parece muy bien/bien/mal/muy mal/me da igual que tu trabajo forme parte de la exposición cuando se haga en otra ciudad porque...
8. Escoge la opción que mejor defina cómo te has sentido al terminar tu trabajo
 - a. Contenta, he sido capaz de componer una obra con valor artístico
 - b. Decepcionada, no me ha gustado el resultado
 - c. No he sentido nada especial, ha sido un trabajo escolar más
 - d. Cansada, me ha costado mucho trabajo hacerla
 - e. Otro



Difusión de publicaciones

Wallbaum, C. (Ed.) (2018). *Comparing International Music Lessons on Video*. New York: Georg Olms Verlag

El núcleo iniciador de este libro fue un simposio que tuvo lugar en Leipzig en 2014, organizado por la Hochschule für Musik und Theater Felix Mendelssohn Bartholdy. El objetivo de las jornadas fue comparar diferentes prácticas de enseñanza musical en forma de lecciones de música (desde el punto de vista del profesorado), en los sistemas de educación obligatoria de diferentes países y estados con niños y niñas con edades de 13 a 15 años. Después, contrastar estas comparaciones con el fin de emerger categorías culturales y transculturales de educación musical.

Este libro se acompaña de diez DVD en los que se incluye *Analytical Short Films* (ASF, un método videográfico para analizar contenido), entrevistas y 9 lecciones de música grabadas desde diferentes ángulos procedentes de siete países. Contiene y combina tres elementos:

- 1) el nuevo método (ASF) para analizar lecciones de música con video mediante (de una duración de 2-3 minutos),
- 2) las opiniones de estudiantes y profesores desde perspectivas énicas sobre las lecciones de música en vídeo; y
- 3) comparaciones de las lecciones en vídeo desde otras perspectivas.

Por último, se presenta material para la enseñanza y para la investigación, así como resultados de diferentes actividades de contraste. Esta publicación seguramente ayudará a ampliar horizontes y proporcionar materiales e hipótesis para la docencia y la investigación.

Cada capítulo comienza con una cabecera, de modo que los lectores puedan navegar a través del libro y conseguir rápidamente la información sobre cada uno de ellos. La parte principal de las secciones I, II y III del libro consiste en los resultados del simposio. Los capítulos clave sobre las ocho lecciones, todos ellos dentro de la sección II, son enmarcados por otros cinco capítulos en las secciones I y III. La sección I presenta resultados del simposio basados en grabaciones y observaciones. El resto de los capítulos giran alrededor del contraste y de la educación musical comparada desde una perspectiva meta, proporcionando enlaces a los capítulos de la sección II. Mientras que los capítulos alrededor de la sección II están básicamente guiados por perspectivas científicas, los capítulos sobre las lecciones de esta sección tienen su punto de partida en un ejemplo de práctica y guardan una relación adecuada, incluso cuando se sacan de contexto para una comparación. El capítulo I.3 -*The Analytical Short Film*- proporciona detalles y la argumentación de este método, incluyendo los criterios de calidad del mismo. La teoría fue

desarrollada en detalle después del simposio. La reflexión del método ASF documentado en el libro con estos criterios podría apuntar a diferentes direcciones, dependiendo de las preguntas.

Todos los capítulos encuentran una solución para responder una pregunta; ofrecen “teoría” desde una perspectiva nacional de educación musical y relacionan esto en la lección ofrecida en el vídeo. Algunos capítulos ofrecen una teoría más detallada que otros y esto se visibiliza en lo que se muestra a través del ASF. En el contexto del simposio, los capítulos cumplen la función de presentar su propia forma de percibir y pensar la educación musical.

En la sección II, sólo los capítulos de las lecciones de Pekín, Estonia, Escocia y, hasta cierto punto, los de Baviera, siguen esta tarea asignada. Los capítulos muestran cómo se evalúa una lección, gatillando la discusión principal con una observación sobre “un aspecto extraño” de otra lección y también mediante referencias a teorías sobre educación musical. Los capítulos restantes de la sección II añaden una meta-perspectiva, comparando explícitamente “lo propio” de una lección con “lo propio” de otras lecciones. Suecia y Escocia son comparadas entre sí de acuerdo a *posibilidades activas para el aprendizaje basado en objetivos y la enseñanza orientada a resultados*. Las lecciones de Cataluña y Suecia son comparadas de acuerdo al *constructivismo y el aprendizaje colaborativo en la enseñanza musical*. Las lecciones de Baja Sajonia y Escocia son contrastadas de acuerdo a *la estructuración de las lecciones*.

No todos los contrastes se centran en las lecciones en vídeo mediante el método ASF. Algunas comparaciones siguen unas rutas más familiares y comienzan por ejemplo con el análisis del currículo nacional (Cataluña, II.4) o protocolos verbales (Baja Sajonia, II.6). No obstante, al final de todos los capítulos en la sección II se incluyen ASF adecuados para dar al menos una idea de la lección y de la perspectiva seguida en ella.

El origen y desarrollo de un capítulo sobre la lección de California (II.3) abre otras posibilidades al lector, dando como resultado que el libro presente dos visiones de una misma lección por expertos nacionales. Todas las aproximaciones son descritas en términos de comparación en el capítulo I.1.

Más allá de las dos aproximaciones descritas -se evalúa la propia lección desde la perspectiva de un experto nacional, y/o el contraste explícito de dos lecciones entre sí- una tercera aproximación se acerca a los problemas científicos, como el transcultural: reivindicaciones nomotéticas de verdad. Esta tercera aproximación a contextos culturales pone en relación los valores étnicos de la cultura y la reflexión ética científica. Así, tres tipos de discurso emanan de la publicación: uno desde educación musical nacional, otro desde las disciplinas de referencia (sociología, psicología, musicología, filosofía o pedagogía) y, finalmente, otro desde la educación musical internacional. Aunque la educación musical es interdisciplinaria por su naturaleza, la refracción intercultural e internacional nos acerca a una comprensión más profunda del fenómeno.

El libro puede ser comparado con un foro, en el que los educadores musicales de diferentes países presentan y reflexionan sobre lecciones y el asistente puede tomar nota de los diferentes puntos de vista para conformar una opinión. El libro presenta resultados no sólo desde la perspectiva de lecciones como casos únicos o descripciones de modos de enseñar música, sino también los relacionados con los contrastes, lo que proporciona validez para la educación musical en general (resultados de investigación asociada en la sección IV). Así, un cubo que muestra el grado de relaciones múltiples de cada unidad de investigación en un orden de tres dimensiones cruciales de contraste de la educación musical (I,1), teorías sobre videografía, ASF y una reflexión sobre los difusos límites entre el todo y las partes (I, 3), categorías útiles para la discusión sobre lecciones de música (III, 1) y reflexiones sobre oportunidades y retos de la investigación comparada en educación musical internacional (III, 2).

En relación a esto, esta publicación ilustra claramente la situación de la educación musical en un mundo progresivamente globalizado: unas miradas centradas en las conexiones entre las dimensiones micro de la educación musical -por ejemplo, las prácticas corporales en una lección- y las dimensiones macro -como el contexto cultural, administrativo, político o las teorías sobre educación musical-. El libro y los vídeos de esta publicación incluyen resultados de investigación, materiales y estímulos para investigaciones adicionales.

Autor de la recensión

Jesús Tejada Giménez

Jesus.Tejada@uv.es

Rendueles, R. (2018). *Clarinete: respuestas fáciles a preguntas difíciles*. Roquetas de Mar: Editorial Círculo Rojo

El autor presenta una obra centrada en el clarinete. Instrumento relativamente joven si se compara con otros como el violín o el piano, no cuenta con demasiadas publicaciones relacionadas con el proceso didáctico ni los conceptos teóricos y técnico-científicos implicados en el mismo. Con esta obra, Rendueles trata de dar unas respuestas fáciles a unas preguntas difíciles que llevan planteándose largo tiempo en el aula de clarinete en relación con esos conceptos teóricos y prácticos propios del proceso de enseñanza/aprendizaje clarinetístico.

Conceptos científicos previos

Antes de centrarse en las preguntas clave para todo estudiante y todo docente de clarinete, el autor sumerge al lector en diferentes conceptos científicos que le ayudarán a comprender los conceptos de acústica y otros elementos técnicos incluidos en esta obra. Todos ellos contribuirán a dotar de mayor científicidad a los procesos de respiración, de afinación y, en general, de interpretación con el clarinete.

¿Por qué vibra la caña del clarinete?

Este segundo capítulo ofrece una respuesta a un interrogante que se plantea todo clarinetista cuando se inicia en el instrumento: ¿por qué a veces no suena el instrumento? Los instrumentos de lengüeta dependen de la oscilación de la caña, que a su vez depende de las variaciones de presión acústica en el interior de la boquilla. Si la caña se cierra sobre la curva de la tabla, el caudal de aire dejará de circular y, por tanto, la caña no podrá oscilar, su vibración no tendrá lugar. Las figuras introducidas a lo largo del texto facilitan la comprensión de todo el sistema de la embocadura del clarinetista, que podrá mejorar su posición gracias a los cortes transversales ofrecidos por el autor, de acuerdo con los principales modelos de circulación del caudal de aire por el canal de la caña (Modelo cuasi-estacionario de circulación de caudal por el canal de la caña y Modelo cuasi-estático del desplazamiento de la caña).

A través de distintas fórmulas de acústica, el autor trata de explicar todo el proceso corporal y respiratorio que tiene lugar desde que el clarinetista toma aire hasta que lo expulsa a través de la boquilla. La comprensión de todo este mecanismo supondrá para el instrumentista una mejor interiorización del proceso interpretativo que se inicia con la primera respiración que provoca la vibración de la caña.

¿Qué es la afinación interna del clarinete? ¿De qué factores depende?

En este tercer capítulo, el autor ahonda en una de las principales problemáticas para todos los músicos: la afinación del instrumento. Para iniciar esta explicación, se toma como punto de

partida la clasificación de Sachs sobre las familias instrumentales, situándose el clarinete en el grupo de los aerófonos. Sin embargo, el autor señala que dicha inclusión del clarinete en la familia de los aerófonos obvia una característica fundamental: la capacidad de “sobresoplar” de este instrumento, lo que viene a traducirse en la emisión de notas una duodécima sobre las respectivas fundamentales.

A través de un repaso de las principales referencias bibliográficas sobre organología del clarinete, Rendueles viene a concluir sobre el gran desconocimiento que los clarinetistas tienen en torno a las características constructivas de su propio instrumento. Se parte de la pretensión de que el conocimiento de las mismas aportará al intérprete una mayor consciencia sobre las posibilidades del instrumento. A nivel pedagógico, esto es de gran relevancia para que los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en los conservatorios puedan alejarse de la tradición tristemente implantada de la podría denominarse “pedagogía de la imitación”. Cuanto mayor sea la comprensión sobre la producción del sonido, qué parte de implicación tiene el propio músico y cuánta el instrumento en sí, más calidad podrá llegar a tener el resultado final.

El concepto de afinación interna aparece relacionado con la de sonidos fundamentales y la de diferentes duodécimas y sextas mayores encima de aquéllos. Así, surgiría un nuevo concepto que el autor denomina afinación entre registros, aunque también entonación o armonización. A consecuencia de la afinación interna, los fabricantes introducirían modificaciones en la estructura del tubo y en las boquillas. En este sentido, el autor incluye cada uno de los factores que considera que influyen en la frecuencia de las notas ejecutadas y los factores que desvían la ratio entre frecuencias de los armónicos del instrumento. Esta información contribuirá al conocimiento sobre la acústica del clarinete del alumnado de Grado Superior, que contará con los conocimientos y desarrollo cognitivo necesarios para darle sentido y aprovechamiento.

Todos los conceptos acústicos, todo el proceso constructivo de modificación del instrumento en aras de garantizar la mejor afinación del clarinete, llevan a una conclusión por parte del autor: la forma del tubo y el orificio de registro son los elementos determinantes para que el clarinetista logre una correcta afinación interna, entendiéndose ésta como un sistema en el que la relación entre sus diferentes partes es compleja y dependiente.

¿Cómo es el proceso de calentamiento del clarinete?

Este capítulo se centra en un aspecto tan importante para el instrumentista de viento como es el calentamiento previo a la interpretación. Son muchos los estudiantes de Enseñanzas Elementales que no suelen dar importancia a este proceso por distintos motivos que van desde la timidez hasta no saber qué interpretar para calentar su instrumento. Este capítulo explica la importancia de alcanzar lo que viene a denominarse la “temperatura de trabajo” del clarinete para así conseguir una correcta afinación durante la interpretación.

A través de los experimentos realizados por diferentes autores, Rendueles ofrece al lector una explicación de la importancia de calentar el clarinete y de cómo las condiciones atmosféricas juegan un papel determinante en dicho proceso y, por tanto, en la mejor o peor afinación durante

la interpretación. Sólo así el estudiante podrá concienciarse de la importancia de este proceso previo a la interpretación, buscando los recursos necesarios para ponerlo en práctica en las mejores condiciones posibles.

¿Cómo influye el contenido en CO₂ del aire soplado en la frecuencia de la nota emitida?

Una buena columna de aire es básica para un sonido de calidad durante la interpretación. A lo largo de este quinto capítulo, se introduce al lector en las características de la columna de aire, cuya geometría y dimensiones son tan determinantes como las dimensiones y el diseño de la boquilla o como la velocidad del sonido en el gas introducido en el instrumento.

Un recorrido por las principales aportaciones respecto a las variaciones de CO₂ (dióxido de carbono) en la columna de aire aportará al instrumentista una mayor consciencia sobre la calidad del sonido resultante. En este, se produce una caída sistemática de la frecuencia fundamental de las notas emitidas, debido precisamente al aumento del CO₂. Entonces, ¿qué supone esto para el clarinetista a nivel interpretativo? Cuanto menor es la pureza del aire, es decir, cuanto más se acerca a su fin esa columna de aire, menor será la calidad del sonido emitido.

El autor concluye afirmando que este efecto del CO₂ formaría parte de los desajustes de afinación general que el clarinetista tendrá que tratar de ajustar modificando embocadura, fuerza muscular... Y aquí entrarían en escena los recursos pedagógicos del docente para evitar males mayores respecto a estas cuestiones fisiológicas, acústicas y organológicas.

¿Cómo afecta la frecuencia de corte a la brillantez/oscuridad del timbre del clarinete?

Los clarinetistas, cuando se refieren a su sonoridad, hacen referencia a sonido francés o sonido alemán. El primero, mucho más claro y brillante, y el segundo, todo oscuridad y gravedad, vienen determinados por distintos factores. En este capítulo, se nos presentan los fenómenos que determinan esa brillantez/oscuridad del sonido resultante.

La frecuencia de corte es un factor en clara relación con el timbre del instrumento, convirtiéndose en un indicativo de la oscuridad o brillantez del sonido del clarinete. Esto puede variar atendiendo al fabricante, lo que lleva a que muchos clarinetistas que prefieran un sonido más brillante, más “afrancesado”, se decidan por aquellos con frecuencia de corte más alta; y, aquellos que prefieran un tinte más oscuro, más “germánico”, optarán por frecuencias de corte más bajas. A nivel pedagógico, este tipo de cuestiones deben resolverse en el aula porque el alumnado se pregunta con frecuencia los motivos que llevan a tantas diferencias entre los “colores” obtenidos de unos intérpretes a otros. El autor se vale de distintas fórmulas matemáticas para justificar este factor y dotar de mayor científicidad a las diferencias entre sonoridades en los diferentes modelos de clarinetes.

El autor introduce otro factor que ofrece diferencias tímbricas como es la digitación. En clase, cuando se trabaja el mantenimiento de la afinación o de una sonoridad más redondeada,

más plena, en determinadas frases con notas largas, por ejemplo, se habla vulgarmente de “tapar o abrir” llaves. En este capítulo, se comenta esta opción para conseguir timbres más oscuros (mantener los dedos próximos a los orificios tonales) o bien aumentando la apertura de las zapatillas sobre los orificios tonales para aumentar la brillantez del sonido.

¿Es correcto decir que el clarinetista controla la presión en la columna de aire?

Con este capítulo, el autor contribuye a romper con uno de los típicos tópicos más célebres en una clase de clarinete: las referencias a la presión en la columna de aire que se hacen constantemente al alumnado para que mantenga la direccionalidad del fraseo.

La presión en la boca, la presión en el interior de la boquilla y la diferencia entre ambas presiones son tres de las posibles presiones a que el profesorado de clarinete puede estar haciendo referencia. Pero, ¿qué debe interpretar el alumnado? ¿Cómo debe actuar ante este comentario?

Mediante una revisión bibliográfica se nos muestran estudios previos sobre qué significa la presión en la boca del clarinetista. Esto viene a traducirse para el estudiante en: una presión mantenida sólo aumentada con la dinámica ante las notas sostenidas; una presión aumentada en la parte intermedia entre el inicio en *crescendo a forte* y que descendiendo con el *diminuendo a piano*; y, finalmente, cuando hay notas ascendentes en arpeggio, se produce una presión similar a la observada para las notas sostenidas.

¿Cómo influye el material del clarinete en su sonido?

Estamos ante uno de los capítulos de más actualidad para los clarinetistas, que están viendo cómo se incorporan nuevos materiales en la construcción de este instrumento, destinados a abaratar costes del mismo para evitar que se invierta mucho dinero en caso de que el estudiante decida abandonar su estudio. Aunque, de acuerdo con el autor, la problemática sobre los materiales de construcción de los clarinetes nos ha acompañado siempre: entran en escena no sólo los constructores y los intérpretes, sino que la psicología de la música también ha venido diciendo mucho al respecto. La capacidad auditiva del auditorio, así como su percepción ante los distintos estímulos tímbricos, derivada de sus experiencias vitales, por ejemplo, llevan a diferentes opiniones respecto a los sonidos escuchados.

El autor se sirve de las ciencias en cuanto a la producción del sonido y la percepción acústica como forma de justificar la influencia del material del clarinete en su producción sonora. Podría considerarse que, entonces, se pierde parte del valor emocional que supone el timbre tan específico del clarinete, pero esto daría pie a todo un estudio totalmente diferente que está más relacionado con el área de Psicología de la Música y alejado de un aula de clarinete de Enseñanzas Elementales, Profesionales y Superiores.

Mediante una revisión bibliográfica que abarca desde los primeros años del siglo XX hasta la actual década del siglo XXI, el autor repasa todas las justificaciones sobre la influencia

del material del clarinete en su sonoridad. Esto pretenderá ofrecer una visión más científica de los motivos que pueden llevar a los clarinetistas a decidirse por comprar un clarinete u otro. No obstante, tras todo esto, se concluye este capítulo matizando la influencia que puede tener el material de construcción del instrumento en la calidad de su sonido: más bien podría hacerse más hincapié en la precisión en la construcción del instrumento que en los materiales del mismo. Y, aun así, dependerá del propio instrumentista la obtención de un sonido determinado y lo que éste perciba a partir del mismo (psicología musical) lo que lo llevará a seleccionar uno u otro, finalmente.

¿Qué relación existe entre los registros y los modos de vibración en el clarinete?

El capítulo nueve comienza con una explicación, de acuerdo con la bibliografía más significativa, de lo que se entiende por registros del clarinete que se remonta al siglo XVIII cuando los clarinetes contaban con cuatro llaves. Este concepto se explicó atendiendo a los tipos de sonido del instrumento en un momento en que estaba “recién nacido”, pero cuyas referencias siguen utilizándose en el aula cuando se interpretan notas comprendidas entre Fa_2 y Sib_3 (*chalumeau*, por ejemplo). Así, se distingue todavía entre registro grave (o del *chalumeau*), registro de garganta, registro agudo (o del clarino) y registro sobreagudo (o *Aigû*).

En cuanto al concepto de modos de vibración, debía avanzarse un poco más en el tiempo llegándose a la segunda mitad siglo XX, ajustándose con los avances en acústica musical. De manera que, la relación entre ambos conceptos quedaría del siguiente modo: el primer modo de vibración se correspondería con el registro grave y de garganta, y el registro sobreagudo estaría relacionado con los modos de vibración tercero, cuarto y quinto.

Pero, más allá de estas cuestiones técnicas que puedan relacionarse entre sí, lo importante es la conclusión a que llega el autor que se corresponde con lo que se trabaja y menciona en el aula: los cuatro registros históricos perviven dividiendo la extensión del clarinete y, por el momento, pasando a través de los siglos de una generación a otra.

¿Qué ventajas tiene especificar la altura de la afinación de un clarinete? ¿Cómo hacer la clasificación?

El autor presenta la clasificación tradicional de los clarinetes y con qué tipo de índice se realiza. Este Índice Acústico Franco-Belga es explicado en Lenguaje Musical durante las Enseñanzas Elementales de Música. Gracias a esto, cuando el estudiante tiene la posibilidad de tocar algunos de los instrumentos de la familia del clarinete (requinto, clarinete bajo...) puede comprender la altura de las notas de cada instrumento respecto a un índice acústico internacionalizado. No olvidemos que las imprecisiones, vulgarizaciones y malentendidos deben corregirse y evitarse desde el aula de instrumento; de ahí la relevancia de la inclusión de este capítulo por parte del autor.

¿Qué grupos e individuos constituyen la familia del clarinete?

En clara relación con el capítulo diez, este permite indagar en la historia del clarinete a través de los distintos clarinetes habidos hasta la fecha. El autor señala los utilizados en la actualidad y otras imprecisiones que han pervivido hasta hoy, pero que un buen clarinetista, con formación teórica y no sólo práctica, debería conocer.

Tradicionalmente, los clarinetes eran agrupados atendiendo a cuestiones tímbricas, lo que provocó ciertos errores o contradicciones que tratan de corregirse en este capítulo, donde se defiende la clasificación de Shackleton realizada en 1984.

¿Cuál ha sido la evolución de las llaves del clarinete hasta el sistema Müller?

Entroncando con el contenido más histórico del capítulo anterior, el capítulo doce presenta un recorrido por la evolución de las llaves del clarinete. No podemos olvidar que todo buen clarinetista termina memorizando la denominación de las diferentes llaves del instrumento, bien por la práctica y las anotaciones del docente ante distintos pasajes que requieren de cambios en las digitaciones habituales; bien porque su estudio se incluye entre los contenidos de la programación de aula.

De manera que, en este capítulo se presenta la evolución histórica del sistema de llaves del clarinete desde sus originales dos llaves hasta la incorporación definitiva del sistema Müller. Las imágenes y la explicación de las notas conseguidas con cada posición de las llaves contribuyen a facilitar la comprensión del clarinete, cuando éste era incorporado tímidamente a la orquesta porque no podía colaborar tanto como los violines, pero cuya sonoridad interesaba desde que Mozart lo incorporase en sus obras.

¿Cómo ha sido la evolución de los cuerpos o secciones del clarinete?

Las figuras adquieren especial relevancia en este último capítulo, destinado a mostrar cómo han evolucionado los cuerpos del clarinete desde su mayor simplicidad de piezas durante el siglo XVIII hasta la actualidad. Es ahora cuando el clarinete cuenta con cinco secciones, mantenidas desde 1812, momento en que se incorpora el sistema de Müller de las trece llaves, posibilitado por dicha separación en cinco secciones.

La aplicación pedagógica de este capítulo en el aula de clarinete resulta clara, sobre todo, si se parte del hecho de que un músico no puede considerarse formado completamente sin conocer y comprender la historia de su instrumento. De ahí, precisamente, la importancia de obras como la que se ha comentado a lo largo de estas páginas.

Datos del autor: Rubén Rendueles Rodríguez (Gijón, 1979) obtuvo en 2006 su Título Superior de Clarinete en el Conservatorio Superior de Música de La Coruña. Posee una amplia trayectoria

como clarinetista en su doble faceta de intérprete y estudioso. Ha venido estudiando las peculiaridades de este instrumento para tratar de dar respuesta a múltiples interrogantes que los clarinetistas se plantean ante su proceso de formación. Forma parte del Cuarteto Stadler y ha formado parte de la Banda de Música de Candás, la Banda de Música de Ferrol y la Banda de Música de La Coruña.

Autora de la recensión
María del Mar Bernabé Villodre
maria.mar.bernabe@uv.es

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista