

TESIS DOCTORAL

Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Autoría:
Guadalupe Hernández Portero

Dirección:
Dra. Doña Pilar Colás Bravo
Dr. Don José Palomares Moral



UNIVERSIDAD DE GRANADA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRANADA, 2014

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Guadalupe Hernández Portero
D.L.: GR 1927-2014
ISBN: 978-84-9083-098-7

COMPROMISO DE RESPETO DE LOS DERECHOS DE AUTOR

La doctoranda Dña. Guadalupe Hernández Portero y los directores de la tesis Dña. Pilar Colás Bravo y D. José Palomares Moral garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 28 de marzo de 2014

Directores de la Tesis

Doctoranda



Fdo.: Pilar Colás Bravo y José Palomares Moral Fdo.:Guadalupe Hernández Portero

A mi familia, que ha sembrado el camino
para llegar a este destino

AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de este trabajo de investigación ha supuesto un reto y una oportunidad de desarrollo intelectual y personal que se ha materializado en el contexto de la Universidad de Granada, con la colaboración de la Universidad de Sevilla, a las que agradezco el marco académico que me han brindado para poder desempeñar esta labor. En este mismo ámbito, hago extensivo mi agradecimiento al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, especialmente a su coordinador D. Jesús Domingo Segovia, que, desde el inicio del periodo de docencia hasta la culminación del proceso con la Tesis Doctoral, han ofrecido un programa completo y de calidad que refrenda las investigaciones desarrolladas en su seno.

Es imprescindible también mencionar y agradecer la colaboración de los profesores de Educación Secundaria que han prestado su tiempo, experiencia y sabiduría docente para contribuir de forma desinteresada a la realización de esta investigación.

Pero sobretodo quisiera aprovechar la oportunidad que me brinda este espacio, para expresar mi más sincero agradecimiento a las dos personas que me han acompañado en este camino, despejándolo y haciéndolo más transitable, e incluso dibujando estaciones en las que depositar los pesares y recoger equipajes compartidos.

Se trata de la Doctora y Catedrática en Métodos de Investigación Dña. Pilar Colás-Bravo, cuya calidad humana, cercanía y disposición constante supera si cabe su calidad profesional. Gracias, Pilar, por empeñarte en sacar lo mejor de mí, por conducirme más allá de lo posible y hacerme ver que las utopías en Educación son necesarias. Por contagiarme ese entusiasmo por la investigación y por buscar constantemente nuevos retos hacia los que avanzar.

Y del Doctor y Catedrático de Escuela Universitaria de Didáctica de la Expresión Musical, D. José Palomares Moral, cuyos sólidos principios personales y profesionales han supuesto un ejemplo a seguir en esta compleja senda. Gracias, José Carlos, por mostrarme que la dimensión personal también tiene cabida en esta parcela y por estar siempre disponible para atender mis demandas aun cuando tus circunstancias no eran las más propicias para ello.

Finalmente, quiero hacer una dedicación especial a mi familia, pues ellos han forjado la persona que soy. A mi hermano, por ser el mejor compañero en el viaje de la vida; a mis padres, por supeditar su tiempo y su existencia a mejorar la nuestra, labrándonos el futuro que hoy hemos alcanzado; a mi abuela, mi “tata”, por estar tan pendiente de este trabajo, y de su finalización, convirtiendo mis preocupaciones en sus desvelos; y a Enrique, por su apoyo incondicional, comprensión y paciencia durante este, en ocasiones, complicado proyecto personal y profesional.

TESIS DOCTORAL

Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Autoría:
Guadalupe Hernández Portero

Dirección:
Dra. Doña Pilar Colás Bravo
Dr. Don José Palomares Moral



UNIVERSIDAD DE GRANADA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRANADA, 2014



PREÁMBULO	pg. 17
1. Relación de abreviaturas y de términos técnicos	pg. 19
2. Criterios de redacción y formato	pg. 21
3. Introducción	pg. 21

I. EXPOSICIÓN: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La Educación Musical y la Formación del Profesorado de Música	pg. 25
--	--------

1. Introducción	pg. 28
2. La Educación Musical en Secundaria	pg. 28
2.1. Los inicios de la Música como disciplina en la Educación Secundaria	pg. 29
2.2. Consolidación de la Música en el Sistema Educativo.....	pg. 30
2.3. Breve retroceso legislativo para la Educación Musical	pg. 30
2.4. Moderada recuperación del estatus musical.....	pg. 31
2.5. Avance de la nueva situación	pg. 33
3. La formación del profesorado de Música de Educación Secundaria	pg. 35
3.1. Ley General de Educación de 1970	pg. 35
3.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo	pg. 37
3.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación	pg. 38
3.4. Ley Orgánica de Educación	pg. 38
4. Conclusiones	pg. 41

Capítulo 2. Las TIC en la Educación Musical	pg. 43
--	--------

1. Introducción	pg. 46
2. El nuevo entorno educativo: Las TIC en el Sistema Educativo	pg. 47
2.1. Incorporación de las TIC en el Sistema Educativo	pg. 48
2.2. El profesorado como factor impulsor del cambio educativo.....	pg. 50
2.2.1. Formación del profesorado	pg. 52
2.2.1.1. Formación Escuela TIC 2.0	pg. 53
3. El nuevo entorno educativo: Las TIC en la Educación Musical	pg. 55
3.1. Las TIC en la Educación Musical	pg. 55
3.1.1. Recursos didácticos de la tecnología musical	pg. 56
3.1.2. Desarrollo de contenidos: percepción y expresión	pg. 58
3.2. Formación del profesorado de Música en TIC	pg. 58
3.2.1. Cambios necesarios en la metodología	pg. 60
4. Conclusiones	pg. 62

Capítulo 3. Rutas de acceso a la docencia del profesorado de Música pg. 63

- 1. Introducción pg. 66
- 2. Titulaciones Específicas de Música pg. 66
 - 2.1. Titulación Específica de Música en la Universidad..... pg. 68
 - 2.1.1. Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música pg. 68
 - 2.1.2. Grado en Historia y Ciencias de la Música o Musicología pg. 72
 - 2.2. Titulación Superior de Conservatorio..... pg. 75
 - 2.2.1. La especialidad de Pedagogía en el Conservatorio pg. 77
 - 2.3. Conclusiones sobre la formación de las titulaciones musicales pg. 79
- 3. Formación pedagógica prescriptiva pg. 80
 - 3.1. Certificado de Aptitud Pedagógica pg. 80
 - 3.2. Máster en Formación del Profesorado de Secundaria..... pg. 81
- 4. Conclusiones pg. 84

Capítulo 4. Concepciones y prácticas de la Educación Musical pg. 85

- 1. Introducción..... pg. 88
- 2. Concepciones y prácticas sobre la Educación Musical pg. 88
 - 2.1. Perspectiva transmisora pg. 90
 - 2.2. Perspectiva práctica pg. 90
 - 2.3. Perspectiva transformadora pg. 91
- 3. Concepciones y prácticas sobre las TIC pg. 93
 - 3.1. Perspectiva transmisora pg. 93
 - 3.2. Perspectiva práctica pg. 94
 - 3.3. Perspectiva transformadora pg. 95
- 4. Concepciones y prácticas sobre las TIC en Educación Musical..... pg. 98
 - 4.1. Nuevos paradigmas en la Educación Musical pg. 99
- 5. Conclusiones pg. 101

II. PUENTE MODULANTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**Capítulo 5. Diseño de la Investigación pg. 103**

- 1. Introducción..... pg. 106
- 2. Planteamiento de la investigación..... pg. 106
 - 2.1. Interrogantes de la investigación pg. 106
 - 2.2. Objetivos de la investigación pg. 107
- 3. Método de investigación pg. 107
 - 3.1. Población y muestra pg. 108



3.2. Técnicas de recogida de la información	pg. 110
3.2.1. Cuestionario	pg. 111
3.2.2. Entrevistas	pg. 113
3.2.3. Observación directa	pg. 114
3.3. Técnicas de análisis de datos	pg. 115
3.3.1. Análisis cuantitativo	pg. 115
3.3.2. Análisis cualitativo	pg. 116
3.3.3. Análisis de la observación	pg. 117

III. DESARROLLO: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Capítulo 6. Formación y práctica docente con TIC	pg. 119
1. Descripción	pg. 122
2. Caracterización de la muestra	pg. 123
3. Resultados	pg. 123
3.1. La integración de las TIC en la práctica docente del profesorado	pg. 124
3.1.1. Formación inicial y permanente	pg. 124
3.1.2. Uso de las TIC	pg. 126
3.1.3. Creencias	pg. 127
3.1.4. Actitudes	pg. 128
3.1.5. Aprendizajes	pg. 128
3.1.6. Aplicaciones	pg. 129
3.1.6.1. Para la enseñanza	pg. 129
3.1.6.2. Aplicaciones de Tecnología Musical	pg. 129
3.1.6.3. Uso personal de las TIC	pg. 130
3.1.6.4. Utilización TIC con alumnos	pg. 131
3.1.7. Necesidades formativas	pg. 131
3.1.8. Conclusiones	pg. 132
3.2. Relación entre los factores que influyen en el uso de las TIC	pg. 133
3.2.1. Creencias y usos de las TIC	pg. 134
3.2.2. Actitudes y uso de las TIC	pg. 135
3.2.3. Actitud y aprendizaje	pg. 135
3.2.4. Aplicaciones y formación	pg. 136
3.2.5. Necesidades formativas y formación inicial	pg. 137
3.2.6. Conclusiones	pg. 138
3.3. Aspectos que marcan las diferencias entre los grupos de profesores	pg. 138
3.4. Establecimiento de perfiles de profesorado en el uso de las TIC	pg. 141

Capítulo 7. Concepciones del profesorado sobre la práctica educativa	pg. 143
1. Introducción.....	pg. 146
2. Descripción	pg. 146
3. Resultados.....	pg. 148
3.1. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente en función de su formación pedagógica	pg. 148
3.1.1. Ninguna formación pedagógica	pg. 150
3.1.2. Formación pedagógica obtenida a través de cursos de formación.....	pg. 152
3.1.3. Formación obtenida mediante la titulación de Magisterio en Educación Musical...	pg. 155
3.2. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente mediatizada por las TIC	pg. 157
3.2.1. Perfil 1. Reticentes al uso de las TIC	pg. 158
3.2.2. Perfil 2. Conformes con el uso de las TIC	pg. 160
3.2.3. Perfil 3. Entusiastas de las TIC	pg. 162
3.2.4. Propuesta del profesorado para mejorar el uso de las TIC	pg. 164
3.3. Conclusiones	pg. 165
3.3.1. Formación	pg. 165
3.3.2. Práctica docente.....	pg. 166
3.3.3. TIC	pg. 167

Capítulo 8. La Práctica educativa del profesorado y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	pg. 171
1. Introducción	pg. 174
2. Descripción	pg. 174
3. Resultados	pg. 175
3.1. Perfil 1. Metodología transmisora y ausencia de las TIC	pg. 175
3.2. Perfil 2. Metodología activa y uso moderado de las TIC	pg. 179
3.3. Perfil 3. Metodología transformadora y plena integración de las TIC	pg. 186
4. Conclusiones	pg. 191

IV. REEXPOSICIÓN: CONCLUSIONES

Capítulo 9. Conclusiones de la Investigación	pg. 193
1. Conclusiones	pg. 196
1.1. La formación del profesorado de Música	pg. 196
1.2. Influencia de la formación en la práctica docente	pg. 197
1.3. Tipos de perfiles de profesorado.....	pg. 198
1.4. Factores que determinan la integración de las TIC.....	pg. 199
1.5. Repercusión en el proceso de aprendizaje del alumno	pg. 201
2. Discusión de los resultados	pg. 202



2.1. Discusión metodológica pg. 203

3. Prospectiva de la investigación pg. 204

V. CODA: FUENTES DOCUMENTALES Y ANEXOS

Fuentes documentales pg. 205

1. Referencias bibliográficas pg. 208

2. Normativa legal. pg. 212

3. Webgrafía pg. 214

Anexos pg. 219

1. Plan de Estudios de la Titulación Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada..... pg. 222

2. Cuestionario. pg. 227

3. Entrevista. pg. 233

4. Guía de la observación en el aula. pg. 235

5. Documento de autorización para llevar a cabo la observación directa en el aula. pg.243

6. Transcripción de las entrevistas a los profesores. pg. 245



PREÁMBULO



1. RELACIÓN DE ABREVIATURAS Y TÉRMINOS TÉCNICOS

A través de este apartado tratamos de aclarar todas las expresiones y palabras relacionadas con el tema de estudio que aparecen a lo largo de la investigación, y que son susceptibles de ello.

ACRÓNIMOS DE TÉRMINOS TÉCNICOS

- CD-ROM: Compact Disc-Read Only Memory: Disco Compacto de Memoria de Sólo Lectura.
- DVD: Digital Versatile Disc: Disco Digital Versátil.
- MIDI: Musical Instrument Digital Interface: Interfaz Digital de Instrumentos Musicales.
- PCK: Pedagogical, Content Knowledge: Conocimiento pedagógico y del contenido curricular
- TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- TPCK: Technological, Pedagogical, Content Knowledge: Conocimiento tecnológico, pedagógico y del contenido curricular.

ACRÓNIMOS DE TÉRMINOS LEGALES Y ACADÉMICOS

- Documentos legales:
- BOE: Boletín Oficial del Estado.
- BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía.
- Leyes educativas
- LGE: Ley General de Educación.
- LOGSE: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
- LOE: Ley Orgánica de Educación.
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
- LRU: Ley de Reforma Universitaria.

NIVELES DE FORMACIÓN Y LENGUAJES ACADÉMICOS

- ECTS: European Credits Transfer System: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.
- EGB: Educación General Básica.
- BUP: Bachillerato Unificado Polivalente.
- ESO: Educación Secundaria Obligatoria.
- CAP: Certificado de Aptitud Pedagógica.
- CCP: Curso de Cualificación Pedagógica.
- PISA: Program for International Student Assessment: Programa para la evaluación internacional de alumnos.
- ROF: Reglamento de Organización y Funcionamiento.

TÉRMINOS TÉCNICOS

- *Chi-Cuadrado*: prueba estadística que determina si dos variables están relacionadas o no.
- Correlación Pearson: medida de la relación lineal entre dos variables cuantitativas.
- *Cluster*: grupo, conglomerado, en análisis cuantitativo.
- Nodos libres: categorías del análisis cualitativo que se van creando conforme van surgiendo sin ordenarlas. Así, un nodo o nudo libre es independiente, no tiene ninguna conexión con otros nudos.
- Nodos ramificados: categorías ordenadas y clasificadas siguiendo una estructura jerárquica a través de subcategorías.
- *Rapport*: entendimiento, compenetración y buena sintonía en la comunicación interpersonal.
- Significación asintótica bilateral: probabilidad de que el estadístico de prueba tome un valor igual o superior al muestral bajo el supuesto de que la hipótesis nula es cierta.
- Test Kruskal Wallis: método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población o grupo.

PROGRAMAS INFORMÁTICOS, HERRAMIENTAS DIGITALES.

- *Audacity*: aplicación informática libre que se puede usar para grabación y edición de audio.
- *Band in a box* y *MusicCollage*: programas informáticos que permiten hacer composiciones y arreglos musicales.
- *Blog*: página web de carácter personal con una estructura cronológica que se actualiza regularmente y que se suele dedicar a tratar un tema concreto.
- *Finale*, *Sibelius* y *Encore*: programas de edición de partituras.
- *Frontpage* y *Dreamweaver*: programas para la creación de páginas web.
- *Google*: motor de búsqueda de contenido en internet.
- *Helvia*: plataforma educativa para los centros TIC.
- *Hopotatoes*, *Hypercard*, *Click*: programas educativos interactivos.
- *IBM SPSS*: programa estadístico informático para el análisis de datos.
- *Logic Audio* y *Cubase*: programas secuenciadores de sonido.
- *Moodle*: plataforma de aprendizaje a distancia (e-learning) basada en software libre.
- *Nudist*: programa informático para el análisis cualitativo de datos.
- *Online*: por internet, conectado a internet.
- *PASEN*: servicio integral de atención a la Comunidad Educativa a través de Internet.

- *Playback*: cantar o tocar sobre una música grabada.
- *Popplet*: herramienta web 2.0 que permite crear mapas conceptuales interactivos.
- *Powerpoint*: programa que permite hacer presentaciones utilizando imagen, texto y sonido.
- *Software*: conjunto de programas, instrucciones y reglas informáticas para ejecutar ciertas tareas en un ordenador.
- *Sound Edit, Midiwave, Sound-Forge, Cool Edit Pro, Gold Wave y Wavelab 16*: programas editors de sonido.
- *Web*: conjunto de información que se encuentra en una dirección determinada de internet.
- *Webquest*: aplicación que permite el aprendizaje por descubrimiento guiado.
- *Wi-Fi*: mecanismo de conexión de dispositivos electrónicos de forma inalámbrica.
- *Wiki*: sitio y aplicación web cuyas páginas pueden ser editadas por múltiples usuarios a través de un navegador web.
- *Youtube*: sitio web en el cual los usuarios pueden subir y compartir vídeos.

2. CRITERIOS DE REDACCIÓN Y FORMATO

Para redactar este informe de investigación nos hemos regido por las normas ortográficas y gramaticales que determinan el uso escrito de la Lengua. Nos basamos además en algunos estudios, como el realizado por el académico de la lengua Ignacio Bosque (2012), avalado por el resto de miembros de la Real Academia Española de la Lengua, sobre sexismo lingüístico, para hacer un uso más fluido y eficaz de la comunicación escrita, evitando el desdoblamiento de género, y dándolo por entendido, en aquellas palabras que utilizamos para designar a ambos sexos.

En cuanto a los criterios de formato, debemos señalar que, para evitar la repetición en cada tabla, figura o gráfico de la expresión “elaboración propia”, expresamos aquí que todas estas representaciones gráficas pertenecen a nuestra autoría, salvo en los casos en que se mencione expresamente otra procedencia de las mismas.

21

3. INTRODUCCIÓN

La realización de esta Tesis Doctoral y la elección del tema de estudio parten de mis tres vocaciones fundamentales: la Música, que me acompaña sin descanso desde la edad de seis años, cuando ingresé en la banda municipal de mi localidad discurriendo paralelamente a los estudios de Conservatorio; la Enseñanza, que se concreta con la decisión de cursar la carrera de magisterio y se materializa en mi trabajo como maestra; y la Investigación, que pasó de ser un interés personal, surgido en la Licenciatura de Historia y Ciencia de la Música, a una realidad con el inicio de los estudios de doctorado.

Por otra parte, la Educación Musical en España es una disciplina relativamente joven, por lo que partimos en desventaja con respecto a otras disciplinas históricas con siglos de experiencia. Por eso, los profesores de Música y todas las personas relacionadas con este área, tenemos una ingente labor que realizar para conseguir su afianzamiento en el *currículum* de Primaria y Secundaria, especialmente en tiempos en que su presencia se está poniendo en tela de juicio. Y uno de los medios con los que contamos para ello es la investigación en el campo de la Educación Musical.

Concretamente, nos centramos en la etapa de Educación Secundaria, pues la ausencia de una titulación específica de Educación Musical para la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria, hace que las vías

de acceso a la docencia en esta etapa educativa sean diversas. Por ello contamos en las aulas con profesores con distinta formación inicial, dedicada en su mayor parte a aspectos musicales propiamente dichos y con escasa atención al ámbito pedagógico.

La presencia acuciante de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la sociedad y, cada vez más, en el Sistema Educativo plantea un nuevo factor al que tiene que hacer frente el profesorado y para el que debe estar preparado.

Esto ha originado la necesidad de afrontar esta problemática desde la investigación educativa, pues la formación constituye una de las preocupaciones de gran parte del profesorado que, al llegar a la realidad de las aulas, descubre que carece de los mecanismos necesarios para llevar a la práctica aquellos conocimientos que ha adquirido durante su formación inicial.

Por ello pretendemos conocer a través de la investigación cuál es la formación real que reciben los profesores de Música de Educación Secundaria en las titulaciones que dan acceso a la docencia en esta etapa educativa, y sobre todo en qué modo esta formación condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las aulas.

Si tenemos en cuenta estas consideraciones, nuestro estudio se asienta sobre bases teóricas y epistemológicas que desvelan la situación de la Música en el sistema educativo, así como las exigencias de formación de su profesorado, y presentan la relación que se establece entre la Educación Musical y las TIC, así como las novedades de formación del profesorado que esto acarrea. De esta forma, tomando como base el modelo Technological, Pedagogical, Content Knowledge (TPCK) de Koehler y Mishra (2006), que establece tres tipos de conocimientos necesarios para que el profesorado desempeñe una buena práctica docente, llevamos a cabo un análisis documental de la formación ofrecida por las titulaciones de origen, partiendo del tratamiento que se hace de estos tres tipos de conocimientos. Por último abordamos las concepciones y las prácticas del profesorado en torno a estos tres ámbitos, mediatizadas por su formación inicial, dando lugar a distintas perspectivas educativas.

Tomando como base estos fundamentos, ponemos en práctica la metodología de investigación encaminada a conocer la formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y en qué medida influyen en la conformación de sus concepciones docentes y, como consecuencia, en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según esto, la estructura de la investigación comprende cuatro grandes bloques que, por analogía musical y formal, vamos a nombrar según la forma Sonata, cuya estructura consta de una introducción en la que se inicia la obra, una exposición donde se presentan los temas musicales, un puente modulante, para unir una parte con la siguiente, un desarrollo, donde se despliegan y desenvuelven los temas musicales, una reexposición donde se retoma la exposición inicial y una coda con la que se concluye la obra. De esta forma, nuestro trabajo de investigación consta de una primera parte o exposición, con el marco teórico del estudio; una segunda parte o puente que incluye la metodología de la investigación; una tercera parte o desarrollo, con los resultados de la misma; y, por último, una cuarta parte o reexposición, con las conclusiones finales del estudio. A estos elementos hay que unir la introducción inicial, así como las referencias bibliográficas y anexos con los que se cierra la investigación, a modo de coda.



La primera parte, o exposición, que engloba los fundamentos teóricos que sustentan la investigación, se distribuye en cuatro capítulos.

En el Capítulo I tratamos de resolver el primero de los elementos al que nos enfrentamos cuando abordamos la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria: el contexto de la asignatura que ha de impartir este profesorado (situación de la Música en el *currículum*, carga horaria, contenidos) y la formación que se exige al profesorado para poder impartirla desde las diferentes legislaciones educativas, que dan lugar a distintas vías de acceso a la docencia.

El Capítulo II se estructura en torno a la introducción de las TIC en Educación, ya que este hecho supone un nuevo elemento que debemos tener en cuenta en la Educación Musical y en la formación del profesorado. Así, tratamos de dibujar un panorama general de cómo se ha producido la integración de las TIC en el sistema educativo y el papel del profesor en este proceso, para centrarnos a continuación en la influencia de estas tecnologías en la Educación Musical y en la formación de su profesorado.

Teniendo en cuenta que existen diferentes vías de acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria y que, con la llegada de las TIC, el conocimiento tecnológico se considera fundamental para el desempeño docente, junto con el conocimiento pedagógico y el conocimiento curricular, en el Capítulo III tratamos de analizar la formación ofrecida en cada una de las titulaciones de acceso atendiendo a la importancia que cada una otorga a estos tres ámbitos formativos, lo que conformará distintos tipos de profesorado.

Esto forjará en el profesorado una filosofía docente que dará lugar a unas determinadas prácticas educativas. Por tanto en el Capítulo IV abordamos las concepciones que el profesorado tiene sobre la Educación Musical y sobre el uso de las TIC, determinadas en gran medida por su formación inicial.

La segunda parte del estudio, o puente modulante, delimita las bases metodológicas que sustentan la investigación. Para ello, el Capítulo V aborda el planteamiento preliminar donde se definen los interrogantes que guían la investigación y los objetivos que se persiguen con la misma. De igual forma, se concreta el diseño de la investigación, delimitando las etapas que lo constituyen, el tipo de muestreo y la muestra seleccionada, las técnicas de recogida de datos utilizadas para el estudio y, finalmente, las técnicas de análisis de datos empleadas, tanto cuantitativas, como cualitativas.

En relación con los datos, destacamos la diversidad de instrumentos utilizados en la recogida de la información, desde cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y registros de observación, así como la pluralidad de técnicas usadas para el análisis de estos datos, desde técnicas cuantitativas basadas en análisis descriptivos, correlacionales, de contraste o de conglomerados, hasta técnicas cualitativas de análisis de datos mediatizadas por el uso de programas informáticos que organizan y categorizan la información escrita, visual o auditiva.

La tercera parte del estudio, o desarrollo, se orienta hacia la exposición e interpretación de los resultados de la investigación y se compone de tres capítulos.

En el Capítulo VI tratamos de conocer cuál es la formación del profesorado de Música en TIC y la influencia de éste y otros factores en el uso que los profesores hacen de estas tecnologías en el aula. En función de estos aspectos establecemos tres perfiles de profesorado en el uso de las TIC, identificamos a los profesores que corresponden a cada grupo y seleccionamos a los dos profesores de cada perfil que mejor lo representan.

A partir de la selección anterior, el Capítulo VII se centra en las distintas concepciones que el profesorado tiene sobre la práctica docente, en función de su formación pedagógica por un lado y del uso de las TIC en su práctica docente, por otro.

Finalmente, partiendo de todo lo anterior, en el Capítulo VIII comprobamos cómo esos factores que dan lugar a distintos perfiles de profesorado inciden en la práctica docente real de ese profesorado y, como consecuencia, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La última parte del estudio, o reexposición, presenta las conclusiones finales de la investigación. Así, en el Capítulo IX se abordan estas conclusiones establecidas a partir de los interrogantes y los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el proceso. Se presenta además la discusión teórica y metodológica de estos resultados y se cierra el capítulo con la prospectiva de la investigación, planteando nuevas trayectorias para la exploración de la formación del profesorado sobre la que articular políticas, programas formativos, etc., más centrados en la formación pedagógica y tecnológica del profesorado, basándonos en los resultados obtenidos.

Por último, concluimos el estudio presentando las referencias documentales y los anexos que complementan la lectura y comprensión de la investigación, a modo de coda final.



CAPÍTULO 1
LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA
FORMACIÓN DEL PROFESORADO
DE MÚSICA

**I. EXPOSICIÓN:
MARCO TEÓRICO**



CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN MUSICAL Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN SECUNDARIA

1. Introducción

2. La Educación Musical en Secundaria

- 2.1. Los inicios de la Música como disciplina en la Educación Secundaria
- 2.2. Consolidación de la Música en el Sistema Educativo
- 2.3. Breve retroceso legislativo para la Educación Musical
- 2.4. Moderada recuperación del estatus musical
- 2.5. Avance de la nueva situación

3. Formación del profesorado de Música de Educación Secundaria

- 3.1. Ley General de Educación de 1970
- 3.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
- 3.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación
- 3.4. Ley Orgánica de Educación

4. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

El Sistema Educativo español no ha resuelto aún las necesidades de una adecuada formación profesional para el profesorado de Música de Educación Secundaria, ya que desde que la Música se implantó en este nivel educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970, quienes acceden a la función docente tienen que ampliar y profundizar su formación en aquellas áreas de conocimiento a las que no han tenido ocasión de acceder en sus primeros estudios. Y esto es así porque se da la circunstancia de que la exigencia para ser docente de Música en Educación Secundaria, pasa por cumplir, casi, más los requisitos administrativos y legales de la convocatoria de oposiciones que de tener una cualificación acorde con el desempeño profesional que se pretendía.

Por esta razón, nos encontramos con que la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria no se obtiene en ningún centro concreto de enseñanza superior sino que procede de orígenes diferentes, de centros distintos y de titulaciones diversas que permiten reconocer aprendizajes desiguales y nos sitúan ante distintos tipos de formaciones, como son: técnica, histórica, pedagógica o combinaciones distintas de ellas.

Esta diversidad de acceso a la docencia de la Música en la etapa de Secundaria permite distinguir diferentes perfiles profesionales que, lógicamente, abordan la enseñanza de la Música desde distintos enfoques.

Las exigencias de formación de los aspirantes a profesores de Música en Educación Secundaria han venido marcadas por los cambios establecidos en las diferentes leyes educativas, que han tratado de solventar la falta de formación pedagógica inicial de este sector profesional con la realización de un curso¹ para la adquisición de las competencias didácticas necesarias con las que afrontar la docencia de la Música. Sin embargo, esta formación complementaria tampoco ha contribuido a compensar las carencias pedagógicas que las titulaciones de origen presentan en sus planes de estudio.

Esta falta de formación pedagógica genera a priori dificultades al profesorado para llevar a cabo su práctica docente, pues no cuenta con los recursos didácticos idóneos para garantizar una óptima formación en los alumnos.

A esta problemática general del profesorado hay que añadir, además, las dificultades concretas que la asignatura de Música ha atravesado con cada cambio de legislación educativa, porque ha estado sujeta a una continua reducción de horario y sometida a continuos ajustes reduccionistas que han derivado en la casi anecdótica situación que ocupará en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de Educativa².

2. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN SECUNDARIA

En este capítulo situamos en el contexto de la asignatura de Música en Educación Secundaria para conocer su situación dentro del *currículum*, su carga lectiva y los contenidos requeridos, puesto que todo ello influirá en la práctica docente de estos profesores.

Así, debemos tener en cuenta que la Música en la Educación Secundaria ha pasado por diversas vicisitudes a lo largo de su reciente historia como disciplina constitutiva del Sistema Educativo. Por ello, realizaremos un breve recorrido por las respectivas normas legales y reglamentarias que ilustran la situación de esta disciplina.

¹ El antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica o el actual Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

² Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013).



2.1. Los inicios de la Música como disciplina en la Educación Secundaria.

El primer paso firme para establecer la Música como asignatura dentro del Sistema Educativo Español, se dio en 1970 con la Ley General de Educación³ (LGE), pero debido a la falta secular de tradición musical en España, esta Ley comenzó a desarrollarse en esta materia varios años después.

La LGE incluye en su artículo 24 la Educación Estética en los centros de Bachillerato, con especial atención al Dibujo y a la Música, lo que significó que se tuvieron que contratar profesores para impartir la recién creada asignatura de Música. La primera convocatoria de plazas para cubrir las vacantes iniciales que ofertó la administración educativa española, en régimen de interinidad, tuvo lugar en el año 1977, y los aspirantes que solicitaron estas plazas tenían una formación musical, en su mayor parte, obtenida en los conservatorios de Música⁴, ya que estos centros eran los únicos hasta la fecha en los que se proporcionaba una formación musical profesional.

Para corregir el vacío legal que provocó esta novedad en nuestro Sistema Educativo se publicó el Real Decreto 1194/1982 de 28 de mayo que equiparaba diversos títulos de Conservatorio de Música a los de Licenciado Universitario, pudiendo así estos titulados de Música presentarse a las oposiciones, circunstancia que se produjo por primera vez en 1984⁵.

La Música se impartía en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) como una asignatura más dentro del *currículum*⁶. El temario incluía una primera unidad sobre la Música y el sonido, dedicada a los Elementos del Lenguaje Musical, y continuaba con la Historia de la Música, dedicando un tema a cada periodo, desde la Música en la Edad Media hasta la Música en el siglo XX⁷, por lo que la asignatura de Música se basaba, fundamentalmente, en contenidos históricos y teóricos. Por tanto, no se necesitaba mayor especialización didáctica para impartirlos.

29

El sentido de esta orientación temática se justificaba porque, según la LGE, durante los ocho años de duración de la Educación General Básica (EGB) se debía haber llevado a cabo la iniciación musical básica en la escuela; de esta manera, el curso de “Música y actividades musicales” en el BUP, suponía culminar en los institutos de bachillerato una alfabetización musical y cultural mínima y obligatoria. Sin embargo, sabemos que esta formación inicial en la EGB no se llevó a cabo, y el primer contacto de los alumnos con la Música se producía a su llegada a los institutos.

En los primeros años de su implantación, la asignatura de Música en el BUP fue impartida mayoritariamente por profesores de otras materias ya que, al no existir un tejido profesional específico para impartirla, las horas de docencia tenían que ser cubiertas por los centros. Así, profesores de Latín o de Matemáticas, de Francés o de Filosofía, de Historia o de Ciencias, daba igual, tuvieron que hacerse cargo de esta enseñanza durante muchos años. En esta época, el desarrollo de las clases a cargo de este profesorado, todavía alcanzó una orientación más teórica dada su cualificación no especializada que, como mucho y con buena voluntad, pudo llevar a cabo actividades de prácticas en torno a las audiciones que recomendaba la bibliografía existente.

A pesar de todas las dificultades, a finales de los años setenta y comienzos de los ochenta del siglo pasado, esta Ley supuso un importante punto de partida en la introducción de la Música como materia obligatoria en el Sistema Educativo español.

³ Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto (BOE n. 187 de 6 de agosto de 1970). En adelante LGE.

⁴ Decreto 2618/1966 de 10 de septiembre de 1966, sobre Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (BOE n. 254 de 24 de octubre de 1966)

⁵ Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero. (BOE n. 50 de 28 de febrero de 1984).

⁶ Con el nombre de “Música y actividades artístico-culturales”.

⁷ Sirvan de ejemplo los siguientes libros de texto: “Música y actividades musicales”, editorial Everest; y “Música”, editorial SM.

2.2. Consolidación de la Música en el Sistema Educativo

La promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 constituyó la consolidación de estos primeros pilares y supuso la definitiva incorporación de las enseñanzas musicales en el sistema general de educación.

En parte atendiendo a la creciente demanda social que las enseñanzas artísticas, y concretamente musicales, estaban experimentando, se aconsejó conectarlas con la estructura general del sistema, proporcionando distintos grados profesionales equivalentes a titulaciones universitarias, tal y como reza el preámbulo de la Ley y aparece recogido en el Capítulo Primero del Título II⁸.

Pero sobre todo, supuso la constitución de la Música como una entidad totalmente definida en la Educación Secundaria conformando un área curricular propia. De esta forma, quedó establecida como obligatoria en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y troncal, a elección del alumno, en Cuarto de ESO. En la mayoría de las comunidades autónomas se impartían dos sesiones semanales de una hora en los tres primeros cursos y tres sesiones en cuarto. Esto permitió que los contenidos se desarrollaran de forma progresiva a lo largo de la etapa, al no consistir en una asignatura aislada que se impartía en un único curso, sino que por primera vez tenía una continuidad en todos los cursos de Secundaria.

Así, en los primeros cursos de ESO se potencia la Percepción y Expresión, como continuación a su vez de la etapa de Primaria. En el tercer curso, una vez adquirido ya un vocabulario que permite describir fenómenos musicales, se llega al Análisis y Comprensión de la Música en su contexto Histórico-Social y Cultural. En cuarto curso, además, se incluye un bloque de contenidos sobre “Música, imagen y tecnología” y se continúan concretando, actualizando y profundizando los contenidos. De esta forma, los contenidos de la asignatura de Música en la ESO⁹ quedan estructurados en los seis bloques siguientes:

1. Expresión vocal y canto.
2. Expresión instrumental.
3. Movimiento y danza.
4. Lenguaje Musical.
5. La Música en el tiempo.
6. Música y comunicación.

Estos contenidos, más específicos y prácticos, difieren ostensiblemente de aquellos de carácter eminentemente teórico que se impartían en décadas anteriores. Lo que comienza a exigir una mayor especialización del profesorado que, si bien en el ámbito concretamente musical se consigue con la presencia de profesores provenientes del Conservatorio y de la especialidad de Música de la Universidad, no ocurre lo mismo en el ámbito pedagógico.

Sin embargo, este nuevo enfoque de la Educación Musical, así como su ampliación horaria, supuso un decidido avance en la consolidación de la Música como materia en el Sistema Educativo, otorgándole una continuidad y dotándola de un sentido progresivo que además se iniciaba en la etapa Primaria.

2.3. Breve retroceso legislativo para la Educación Musical

Tras este periodo de mayor presencia de la Música en el Sistema Educativo impulsado por la LOGSE, se inició una nueva etapa que tuvo su culminación con la Ley de Calidad de la Educación en el año 2002¹⁰ y que vino a

⁸ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE n. 238 de 4 de octubre de 1990).

⁹ Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio (BOE n. 152 de 26 de junio de 1991).



truncar la moderada pero firme progresión que había experimentado hasta ese momento en la etapa de Secundaria, debido a la reducción de horarios y contenidos para la Música.

En el Primer Ciclo de la ESO, la Música desaparece del primer curso y se imparte sólo en el segundo, con tres bloques de contenidos fundamentales:

1. El lenguaje de la Música.
2. La voz y los instrumentos.
3. La Música en la cultura y la sociedad.

Mientras que en Segundo Ciclo deja de ser obligatoria para aparecer sólo en uno de los itinerarios, el científico-humanístico, como asignatura específica en el tercer curso con unos contenidos básicamente históricos:

1. Los orígenes de la Música Occidental.
2. El Barroco musical.
3. Música y músicos del Clasicismo al Romanticismo.
4. La Música en la sociedad contemporánea.
5. Música y medios de comunicación.

En el cuarto curso, por su parte, se puede seleccionar como tercera asignatura del itinerario humanístico, ya que se puede elegir entre las asignaturas de Educación Plástica, Música, Biología y Geología, Física y Química A, y Tecnología; siendo los contenidos de Música los siguientes:

31

1. Música, imagen y tecnología.
2. Música popular urbana.
3. La música tradicional y La Música llamada culta.
4. La música española.
5. La música tradicional en España y músicas del mundo¹¹.

De esta forma comprobamos cómo los contenidos del *currículum* de Música abandonan el carácter práctico y activo que habían adquirido con la Ley anterior y vuelven a ser eminentemente teóricos y estáticos, en consonancia con la filosofía de la nueva Ley.

Por tanto, a parte de la modificación en los contenidos curriculares y de la reducción de horario y consideración que esta Ley conlleva para la Música, también rompe con la lograda continuidad de la materia, que se convierte en una asignatura aislada en un curso escolar.

2.4. Moderada recuperación del estatus musical

Casi sin haber entrado en vigor esta Ley de Calidad, que no llegó a materializarse en las aulas, se promulga una nueva: la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹². Pero con ella, sólo se garantiza la presencia de la Música en uno de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se deduce de su artículo 24. En él aparecen una serie de materias que todos los alumnos realizarán en cada uno de los cursos obligatoriamente, y otra serie de materias que realizarán entre los cursos primero a tercero, y entre ellas se encuentra la Música. Así mismo, esta asignatura aparece en el cuarto curso de la ESO como una de las ocho materias optativas que podrán elegir

¹⁰ Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre (BOE n. 307 de 24 de diciembre de 2002).

¹¹ Real Decreto 831/2003, de 27 de junio (BOE n. 158 de 3 de julio de 2003).

¹² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006).

los alumnos. Esto además aparece refrendado por la nueva distribución de los bloques de contenidos¹³, que ya no aparecen divididos por cursos, sino secuenciados en dos grupos:

- Bloques de 1º a 3º curso:
 - Apreciación auditiva y comprensión musical.
 - Interpretación, expresión y creación.
 - Contextos y referentes musicales.

- Bloques de 4º curso:
 - Audición y referentes musicales.
 - La práctica musical.
 - Música y nuevas tecnologías.

Esta concreción de los contenidos curriculares refleja una apuesta por un enfoque más práctico y activo de la materia que, por otro lado, exige una mayor formación pedagógica del profesorado que la imparte y que se materializará en un cambio legislativo, tal y como veremos en el epígrafe dedicado a la formación del profesorado.

Sin embargo, a pesar de que la Música recupera un carácter más práctico y significativo, ha visto reducida su presencia en la etapa Secundaria con respecto a la LOGSE. Esta reducción resulta paradójica con la incorporación en el *currículum* de las Competencias Básicas propuestas por la Unión Europea¹⁴:

32

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

Puesto que una de ellas hace referencia precisamente a la competencia cultural y artística, y al considerarse que una competencia básica forma parte de aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, tal y como reza su propia definición recogida en el anexo I¹⁵, resulta totalmente incongruente que sea precisamente esta Ley la que reduzca la presencia de la Música en el *currículum*.

Por ello, la pregunta que cabría hacerse ante esta situación es: ¿cómo conseguiremos que los alumnos adquieran esta competencia si apartamos del *currículum* aquellas materias encaminadas a desarrollarla?

Finalmente, la concreción que de esta Ley se ha hecho en las aulas de Educación Secundaria supone la presencia de la Música en primer y segundo curso de forma obligatoria y en cuarto de manera optativa. Así, aunque recupera en parte lo que se había perdido con la Ley de Calidad, supone un retroceso en relación a la LOGSE.

En definitiva, la anterior exposición ilustra las continuas reformulaciones de esta disciplina en el *currículum*, dado que está constantemente supeditada al dictamen legislativo.

Por tanto, comprobamos cómo una de las causas de la problemática situación de la Música en la Educación Secundaria se encuentra en la legislación educativa que, si bien supuso su integración en 1970 y su consolidación

¹³ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE n. 5 de 5 de enero de 2007).

¹⁴ "Competencias claves para el aprendizaje permanente, un marco de referencia europeo" (Recomendación aprobada por el Parlamento Europeo en febrero de 2006).

¹⁵ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (BOE n. 5 de 5 de enero de 2007).

en los noventa del siglo pasado, ha puesto en tela de juicio su importancia en cada posterior modificación.

A modo de resumen presentamos una tabla comparativa de las leyes educativas:

		LGE	LOGSE	LEY DE CALIDAD	LOE
Educación Obligatoria		Hasta los 14 años	Hasta los 16 años	Hasta los 16 años	Hasta los 16 años
Primaria		de 1º a 8º	de 1º a 6º	de 1º a 6º	de 1º a 6º
Secundaria	Oblig.		1º, 2º, 3º y 4º	1º, 2º, 3º y 4º	1º, 2º, 3º y 4º
	No Oblig.	1º, 2º y 3º BUP COU	1º, 2º Bachillerato	1º, 2º Bachillerato	1º, 2º Bachillerato
Música	Oblig.	1º BUP	1º, 2º, 3º	2º	1º, 2º
	Opt.		4º	3º, 4º	4º
Contenidos		Historia de la Música	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión vocal y canto. - Expresión instrumental. - Movimiento y danza. - Lenguaje musical. - La Música en el tiempo. - Música y comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje Musical. 2º - Voz e instrumentos. 2º - Música en cultura y sociedad. 2º - Historia Música en 3º - Música, imagen y Tecnología. 4º - Música Popular Urbana. 4º - Música tradicional y culta. 4º - Música española. 4º - Músicas del mundo. 4º 	<ul style="list-style-type: none"> - Apreciación auditiva y comprensión musical. 1º y 2º. - Interpretación, expresión y creación. 1º y 2º. - Contextos y referentes musicales. 1º y 2º. - Audición y referentes musicales. 4º - La práctica musical. 4º - Música y nuevas tecnologías. 4º

Tabla 1. Comparativa de leyes educativas.

En esta tabla podemos observar la evolución del Sistema Educativo en las diferentes legislaciones educativas y cómo la presencia de la Música en la Educación Secundaria ha ido variando en cada una de ellas.

Sin embargo, los contenidos de la asignatura han pasado de ser eminentemente históricos y teóricos en su inicio, a abarcar diversos ámbitos de la Educación Musical, destacando la incorporación de las Tecnologías entre los contenidos marcados por las últimas legislaciones.

2.5. Avance de la nueva situación

Como viene sucediendo en nuestro país, con cada cambio de gobierno se intenta promulgar una nueva ley educativa acorde con la nueva ideología política, lo que provoca que este proceso no esté exento de polémica.

Así, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa¹⁶ comenzará a entrar en vigor en el curso 2014/2015 en Primaria, y en el curso 2015/2016 en Secundaria y Bachillerato.

Las principales novedades que presenta con respecto a la Ley anterior, en relación a la Educación Primaria son las siguientes:

¹⁶ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013).

- Comprende seis cursos académicos, pero no se dividen en tres ciclos como anteriormente.
- Diferencia entre asignaturas troncales, asignaturas específicas y asignaturas de especialidad.
En este contexto, la Música quedaría establecida como materia específica, es decir, a merced de la elección del alumno y en función de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y de la oferta de los centros docentes. Por tanto, el futuro de la Música en Educación Primaria se presenta bastante incierto. Los aspectos más reseñables de la regulación de la Educación Secundaria en la nueva Ley son los que presentamos a continuación:
- Comprende cuatro cursos académicos divididos en dos ciclos, pero el primero se compone de tres años académicos y el segundo, con carácter propedéutico, de uno.
- Diferencia entre asignaturas troncales, específicas y de especialidad.
- En cuarto curso los alumnos podrán elegir entre dos opciones, una opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato, y otra opción de enseñanzas aplicadas a la iniciación a la Formación Profesional.

La Música vuelve a formar parte de las asignaturas específicas que el alumno debe elegir en función de la oferta educativa de la Administración y de la oferta educativa de los centros docentes, debiendo seleccionar un mínimo de una y un máximo de cuatro entre las siguientes: Cultura Clásica, Educación Plástica y Visual, Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, Música, Segunda Lengua Extranjera, Tecnología.

34

Al tratarse de asignaturas específicas, se presentan como alternativa a los refuerzos, es decir, que si el alumno suspende alguna asignatura instrumental cursará un refuerzo de esa materia suspendida en lugar de una materia específica, con lo cual dejará de tener una educación completa.

De esta forma, la LOMCE supone una ruptura en el lento pero firme avance de la Música como materia en el sistema educativo, deshaciendo la tradición musical que se estaba creando en nuestro país que, aunque lejos de aquella de la que gozan en otras zonas de Europa, empezaba a conformar y desarrollar la cultura musical de los ciudadanos de una sociedad cada vez más influenciada por los gustos e intereses de los medios de masas, abriéndoles el abanico de posibilidades musicales y potenciando esa cultura musical para ser capaces de construir un juicio musical crítico y reflexivo.

Por ello, lejos de mejorar esta situación con la nueva Ley, la Música queda fuera de la educación obligatoria que todo alumno debe recibir, con las consecuentes carencias que supone para la formación integral del individuo.

Esto nos hace reflexionar sobre la evidencia de que, con cada cambio o intento de cambio de legislación educativa, la Educación Musical se ve obligada a justificar su presencia en el Sistema Educativo, teniendo que demostrar la necesidad de su inclusión en el mismo; porque parece ser que todavía no se ha ganado el puesto de perpetuidad del que gozan otras materias, nadando constantemente en la zozobra del mar de la interinidad educativa.



3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

De la misma forma que ocurre con el *currículum* de Educación Secundaria, la formación del profesorado de esta etapa educativa también viene marcada por la legislación educativa. Por ello, tratamos de conocer cuál ha sido su evolución con las diferentes leyes y cómo se ha ido conformando la tipología profesional que ha de impartir esta asignatura. Pues, al no contar con un único tipo de formación para la docencia, en Educación Secundaria encontramos profesores con diversa formación inicial, lo que ha provocado que convivan diferentes formas de Educación Musical y no haya una línea de enseñanza homogénea.

3.1. Ley General de Educación de 1970

La enseñanza de la Música se plantea por primera vez en todos los niveles educativos en 1970 con la Ley General de Educación. En ella se preveía que se impartiera en Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Universidad. Sin olvidar la educación especializada que se dispensaba en los Conservatorios de Música.

Pero si nos centramos en la etapa secundaria, según el Decreto 160/1975 de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato¹⁷, la Música queda establecida en esta etapa como materia común de enseñanza para el primer curso con el nombre de “Música y Actividades Artístico-Culturales”.

Se plantea ahora el interrogante de qué profesionales deberán impartir esta nueva materia, tal y como refleja la Orden Ministerial de junio de 1976 en relación con las dudas que se habían elevado al ministerio “sobre la titulación académica precisa para impartir estas enseñanzas”¹⁸.

35

En este sentido, la LGE dejaba claro en su artículo 102 que la titulación exigida para los profesores de Bachillerato era la de licenciado, ingeniero o arquitecto. Pero la equiparación de los títulos superiores de Conservatorio a los de Licenciado de Universidad, prevista en la disposición transitoria segunda, número cuatro, todavía no había entrado en vigor; por lo que, según la ley, los profesores de Conservatorio no podían impartir la asignatura de Música en Bachillerato.

Sin embargo, como se recoge en la Orden Ministerial antes citada:

“La música, comprendiendo en su unidad todos los complejos elementos que la integran, debe ser objeto de transmisión por un profesorado especializado, ya que la música supone un universo cuya expresión escrita es un lenguaje peculiar y característico que los profesores diplomados por los conservatorios conocen y pueden también transmitir, del mismo modo que pueden impartir conocimientos musicales a través de una metodología activa que suscite la participación del alumno”. (BOE, 1976, p. 1).

Por ello, se establece que, mientras no se produzca la equiparación de los títulos de Conservatorio a los universitarios, se aplicará lo dispuesto en el Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre¹⁹, que señala las titulaciones requeridas para impartir enseñanzas musicales en centros de bachillerato públicos o privados, y que eran las siguientes:

- Según el artículo 14 del Decreto 2618/1966: el Título de Profesor de Música expedido en un Conservatorio oficial de Música, será obligatorio para ejercer enseñanza musical en centros públicos y privados.

¹⁷ BOE n. 38 de 13 de febrero de 1975.

¹⁸ Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de música en centros de bachillerato (BOE de 12 de julio de 1976).

¹⁹ Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, por el que se establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música (BOE de 24 de octubre de 1966).

- En virtud de la disposición transitoria cuarta del mismo Decreto: “quienes se hallen en posesión de Diplomas o Títulos expedidos conforme a la legislación anterior” (plan de 1942).
- De acuerdo con la disposición transitoria 5 de este Decreto 2618/1966: “Quedarán exceptuados de lo dispuesto en el artículo catorce quienes estén en posesión del antiguo Diploma de Capacidad, los que sean o hayan sido Catedráticos o Profesores de Conservatorios oficiales y las personalidades que por su notorio prestigio en la materia, previo informe de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, sean dispensadas por el Ministerio de este requisito”.

De esta forma quedaba establecida la formación y, sobre todo, la titulación que debían tener los profesores de Música de Bachillerato.

Sin embargo, mientras el resto del profesorado de Bachillerato podía optar a las Cátedras y Agregaduras del nuevo sistema desde 1977²⁰, la docencia de la Música estuvo a cargo de profesorado contratado que no formaba parte de los cuerpos previstos en la Ley de Educación. Puesto que no fue hasta 1984 cuando se establecieron las Cátedras y Agregaduras de Música²¹, con las que los profesores de Música podían acceder a estos cuerpos mediante procesos selectivos, convocándose las primeras oposiciones de Música en el curso 1984/1985²².

Por otro lado, como hemos señalado anteriormente, la LGE establecía que el profesorado de Bachillerato debía de ser Licenciado, Ingeniero o Arquitecto en la asignatura que iba a impartir; lo cual presupone una gran formación científica en la materia, pero escasa o nula formación pedagógica. Por lo que también esta misma ley señala en su artículo 102.2 b) que “los profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados por los Institutos de Ciencias de la Educación”.

Con esta intención se crea al año siguiente el Certificado de Aptitud Pedagógica²³ (CAP) como requisito imprescindible para acceder a la docencia en el Bachillerato. Este curso de aptitud pedagógica constaba de dos ciclos: el primero de carácter teórico en el que se estudiaban los aspectos generales de la educación y los específicos de cada materia; y un segundo ciclo de carácter práctico que consistía en el ejercicio de la labor docente en algún centro de Bachillerato.

Una vez más en el caso de la Música, la Didáctica Específica y las Prácticas Pedagógicas en esta materia llegaron mucho después de su inclusión en el Bachillerato; de hecho, los primeros cursos del CAP de Música se establecieron a finales de los años 80 y principios de los años 90 del siglo pasado.

Hasta entonces el profesorado de Música del Bachillerato era seleccionado de entre los profesores de Conservatorio. Sin embargo, cuando se produjo la Reforma Universitaria de 1983²⁴, la transitoria segunda de la LGE, que establecía la equiparación de los títulos superiores de Conservatorio a los de Licenciado Universitario, todavía no había entrado en vigor, por lo que se pudo crear el Título de Licenciado en Geografía e Historia, Sección Historia del Arte, Especialidad Musicología en la Universidad, a pesar de existir otra titulación con la denominación de “Musicología” en el Conservatorio.

Así fue como, al amparo de la Ley de Reforma Universitaria (LRU), en 1984 se creó la primera titulación de Musicología en la Universidad de Oviedo²⁵ (como “especialidad de Musicología, dentro de la sección de Historia del Arte de la Facultad de Geografía e Historia”), extendiéndose posteriormente a otras universidades españolas como las de Salamanca, Granada, Valladolid, Complutense de Madrid, Autónoma de Barcelona, La Rioja (formato *on-line*), Autónoma de Madrid y Católica de Valencia, respectivamente.

²⁰Real Decreto 645/1977, de 1 de abril (BOE n. 88 de 13 de abril de 1977).

²¹ Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero (BOE n. 50 de 28 de febrero de 1984).

²² Estas oposiciones fueron sólo de Agregaduras de Música.

²³ Orden de 8 de julio de 1971 (BOE n. 192 de 12 de agosto de 1971).

²⁴ Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre de 1983).

²⁵ Orden de 8 de octubre de 1984 (BOE de 17 de diciembre de 1984).



Casi una década más tarde, el problema de coincidencia en la nomenclatura con el Título de Conservatorio se solventó con la entrada en vigor del Real Decreto 616/1995²⁶ que estableció el Título Universitario de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música como titulación de segundo ciclo con dos años de duración.

En definitiva, la especificidad de la asignatura de Música hizo que, a pesar de que la titulación exigida por la Ley General de Educación para la docencia en Bachillerato era la de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, se redactara una Orden que señalaba la necesidad de que esta materia fuera impartida por profesorado especializado, en este caso de Conservatorio, ya que no existía una titulación universitaria de Música.

Sin embargo, la experiencia nos dice que en muchos casos esta asignatura fue impartida por profesorado de otras especialidades que formaba parte de la plantilla del centro, al que se le asignaba la docencia de la Música y que se limitaba, como hemos señalado, a impartir clases magistrales de Historia de la Música.

De esta forma comprobamos cómo la problemática de los profesionales que han de impartir la Educación Musical en Secundaria surge con el inicio de esta materia como disciplina en el sistema educativo.

3.2. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

Con la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se crea el nuevo Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria²⁷, que desempeñará sus funciones en la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional y estará integrado por los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y Profesores Agregados de Bachillerato y Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial.

37

Por tanto, a través del Real Decreto 1701/1991, quedan adscritos a las especialidades correspondientes del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de acuerdo con las especialidades de las que eran titulares.

En relación a los profesores que pretenden acceder por primera vez a la función docente, la Ley establece en su artículo 24.1 que “la Educación Secundaria Obligatoria será impartida por Licenciados, Ingenieros y Arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia” (LOGSE, p. 26). Además, la Música y otras materias pueden ser impartidas por maestros con la especialidad correspondiente en el Primer Ciclo de la ESO, a tenor de lo que señala este mismo artículo. Asimismo, el ingreso en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria se llevará a cabo mediante la superación de un concurso-oposición²⁸.

En el caso de la Música, el profesorado encargado de impartir esta materia en la ESO debía ser Licenciado, o Maestro con la especialidad correspondiente en el caso del Primer Ciclo. La titulación requerida para el Segundo Ciclo era la Licenciatura de Musicología, de 1984, o la de Historia y Ciencias de la Música, de 1995; así como el Título Superior de Conservatorio, que a partir de 1994 era equivalente a todos los efectos al de Licenciado universitario²⁹.

Estos profesores, a excepción de los procedentes de Magisterio o Pedagogía, debían poseer además el Título de Especialización Didáctica, obtenido mediante la realización del Curso de Adaptación Pedagógica, que se había establecido con la anterior Ley, ya que el nuevo Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) propuesto por la LOGSE no se llevó a cabo.

Así, 20 años después del establecimiento de los requisitos pedagógicos necesarios para acceder a la docencia en Educación Secundaria, se produjo el primer intento por modificarlos, sin éxito. Por lo que continúan siendo los

²⁶BOE de 2 de junio de 1995.

²⁷Disposición adicional décima de la LOGSE (BOE n. 238 de 4 de octubre de 1990)

²⁸Disposición adicional 9.3 (BOE n. 238)

²⁹Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio (BOE n. 189 de 9 de agosto).

mismos que dos décadas atrás. A esto hay que añadir que el CAP especializado en Música se estableció más de 10 años después de que se empezaran a impartir.

Todas estas medidas permitieron que la docencia de la Música, que además había multiplicado su presencia en la Educación Secundaria, fuera impartida por especialistas de esta materia en distintos ámbitos, bien de la Historia de la Música, la Estética, etc., o bien de su Lenguaje.

Pero, sea de una forma o de otra, no contaban con más formación didáctica que la otorgada por un Curso de Adaptación Pedagógica de varios meses de duración donde, a parte de una breve inmersión en institutos de Educación Secundaria, se trataban aspectos teóricos de Didáctica General o de la Música en particular, con poca proyección en la práctica.

Así, estos profesores podían llegar a las aulas con grandes conocimientos científicos de su materia pero con escasas nociones de cómo enseñarlos a sus alumnos.

Esto, unido a los cada vez mayores problemas de disciplina derivados de la presencia en las aulas de alumnos sin más motivación que esperar a cumplir la edad correspondiente para poder abandonarlas, hacía que la necesidad de contar con los mecanismos didácticos para abordar esta situación fuera todavía más acuciante.

3.3. Ley Orgánica de Calidad de la Educación

38

Con el cambio de gobierno, derivado de las elecciones de 1996, se inician los trámites para promulgar una nueva Ley de Educación, que vio la luz en la segunda legislatura de este partido en el gobierno: la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)³⁰, y con ella un nuevo intento de solucionar el problema de la formación didáctica del profesorado de Educación Secundaria.

Así, en el artículo 58.1 se establece que “para impartir las enseñanzas de la Educación Secundaria, de la Formación Superior y de las enseñanzas de régimen especial, además de las titulaciones académicas correspondientes será necesario estar en posesión de un título profesional de Especialización Didáctica” (LOCE, p. 45203). Este título se obtendría mediante la realización de un curso, después de terminar la licenciatura, que constaría de dos partes: un periodo académico vinculado con la formación superior del alumno y otro de prácticas docentes³¹. Sin embargo, esta nueva propuesta para abordar la formación didáctica de los futuros profesores de Educación Secundaria, que por otra parte apenas variaba la estructura del CAP, tampoco se llegó a materializar, debido a un nuevo cambio en el signo político del gobierno que tuvo lugar en el año 2004.

Por tanto, los licenciados que pretendían acceder a la docencia en Secundaria seguían realizando el curso conducente a la obtención del CAP, vigente desde la Ley General de Educación de 1970. Esto genera deficiencias en este ámbito formativo que, además, continúan siendo las mismas que en los últimos 30 años.

3.4. Ley Orgánica de Educación

En el año 2006, el nuevo gobierno promulga una nueva normativa educativa: la Ley Orgánica de Educación

³⁰BOE n. 307 de 24 de diciembre.

³¹Real Decreto 118/2004, de 23 de enero de 2004 (BOE n. 30 de 4 de febrero).



(LOE)³², que establece como necesario para impartir la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato poseer el Título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica que estará regulada por el sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior³³, que tiene por objeto la convergencia de titulaciones universitarias europeas de esta educación superior.

Así, de acuerdo con lo señalado en la LOE y teniendo en cuenta la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior, el Consejo de Ministros aprobó en diciembre de 2007 los acuerdos por los que se regulan los planes de estudios conducentes al ejercicio de la actividad docente en nuestro país³⁴, quedando regulado por el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, en el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial, y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

De esta forma, en relación a la formación necesaria para acceder a la docencia en Educación Secundaria, el acuerdo del Consejo de Ministros y el posterior Real Decreto establecen que es necesario estar en posesión de un Título de Grado Universitario y cursar un Máster Oficial específico de un año de duración (60 ECTS³⁵): El Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas³⁶. Así, se extingue el curso que otorgaba el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) y los interesados en impartir docencia en centros de Secundaria tienen que cursar este Máster, que amplía el tiempo de formación de seis meses a un año. Asimismo, la obligación de cursar el Máster de Formación de Profesorado viene recogida en la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias³⁷.

Como hemos señalado, este Máster tiene en cuenta la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, por lo que entre las condiciones de acceso, además de la acreditación de los conocimientos de la especialidad que se desea cursar, se debe acreditar también el dominio de una lengua extranjera (nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Tiene una duración de un año, 60 créditos ECTS y ofrece quince especialidades, entre las que se encuentra la referida a Música y Artes Visuales. No ofrece restricciones de acceso a las especialidades, pero si no se pueden acreditar conocimientos previos se debe superar un examen de acceso.

39

El Máster se estructura en tres grandes bloques. El primero contiene materias básicas relacionadas con la Pedagogía, la Psicología del aprendizaje, la Historia de la educación, la Organización en el aula, etc. El segundo bloque se basa en materias específicas de cada una de las quince especialidades entre las que se puede elegir. El tercer bloque está relacionado con la práctica profesional. Esta última parte del Máster supone la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a través del *Practicum*. Un periodo de cuatro semanas en centros de formación en prácticas supervisados por dos tutores acreditados, uno perteneciente al equipo docente del centro y otro a la Universidad.

Según esto, un estudiante que quiera dedicarse a la Educación Secundaria tendrá que cursar cinco años de estudios: un Grado de cuatro años en cualquiera de las disciplinas y posteriormente realizar el citado postgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Pero esta aplicación del Plan Bolonia en las universidades españolas también ha supuesto una serie de cambios académicos en lo que a carreras en la especialidad de Música se refiere:

³² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006).

³³ Artículos 94 y 100.4 de la LOE.

³⁴ Orden del Ministerio de Educación y Ciencia de 27 de diciembre de 2007 (BOE de 29 de diciembre de 2007).

³⁵ Sistema de créditos europeos: European Credits Transfer Sistem.

³⁶ En adelante: Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

³⁷ Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (BOE n. 260 de 30 de octubre de 2007).

- La Diplomatura de Magisterio en Educación Musical (3 cursos académicos) se ha transformado en un Grado de Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical (4 cursos).
- El segundo ciclo de Historia y Ciencias de la Música (2 cursos académicos) se transforma en el Grado de Historia y Ciencias de la Música (4 cursos) con acceso directo desde Bachillerato y tras realizar la selectividad.
- El Doctorado en Historia y Ciencias de la Música continúa impartándose pero modificando su estructura: Máster (60 créditos, durante un curso) y Doctorado propiamente dicho, o periodo de investigación.

Una de las consecuencias de este nuevo sistema es que la especialidad de Educación Musical ve reducida considerablemente la presencia de materias de didáctica musical en pro de la didáctica general. Sin embargo, lo más importante es que se puede estudiar Historia y Ciencias de la Música desde un primer curso y con la misma duración de un Grado (cuatro cursos) incluyendo tres tipos de asignaturas: materias básicas de Humanidades, en torno a 60 créditos, que se cursan los dos primeros años; materias generales de Musicología, obligatorias y centrales de la carrera; y materias optativas también de Musicología que se realizan en los dos últimos cursos. El Título se completa, como en los demás grados, con un trabajo final en el que el alumno demostrará si ha adquirido las competencias propias del Título. Las universidades en las que se podía estudiar la Licenciatura de Historia y Ciencias de la Música han adaptado sus títulos al nuevo Grado.

En el caso de los profesores de Música, podrán acceder a la docencia en Educación Secundaria con la posesión del Grado de Historia y Ciencias de la Música o de otra especialidad, pero también a través de una Titulación Superior de Conservatorio, y la realización del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

Este máster supone un avance en las exigencias pedagógicas de los profesores de Educación Secundaria, que ven ampliada su formación didáctica en relación al CAP después de casi cuatro décadas. Si bien, como veremos en el capítulo siguiente, no resuelve la falta de esta formación en el profesorado.

A continuación presentamos también, a modo de resumen, una comparativa de la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria según las distintas leyes educativas:

	REQUISITOS FORMACIÓN	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	TITULACIÓN ESPECÍFICA
LGE (1970)	Contratado del Conservatorio hasta 1984: primeras oposiciones de Música. (Aunque la LGE decía que debía ser Licenciado, Ingeniero o Arquitecto)	CAP: 2 ciclos { Teórico Práctico - 6 meses	Musicología en Conservatorio desde 1966 ³⁸ : Grado Superior (4 años). En Universidad desde 1984 ³⁹ : Licenciatura de 2º ciclo (2 años).
LOGSE (1990)	Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Titulado Superior de Conservatorio ⁴⁰ .	CAP: continúa vigente. Esta Ley propuso el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP), pero no entró en vigor.	Diferente nomenclatura: -En Conservatorio: Musicología. -En Universidad: Historia y Ciencias de la Música:
LOCE (2002)	Licenciado, Ingeniero o Arquitecto. Titulado Superior de Conservatorio.	CAP: continúa vigente. Esta Ley propuso el Título Profesional de Especialización Didáctica, pero no entró en vigor.	En Conservatorio: Musicología. En Universidad: Historia y Ciencias de la Música:
LOE (2006)	Título de Grado Universitario (Grado de Musicología es el específico de Música). Título Superior de Conservatorio.	Máster Oficial en Formación del Profesorado de Secundaria: - Un año de duración. - Requiere nivel B1 de lengua extranjera. - Materias { Básicas. Específicas Practicum	En Conservatorio: Musicología. En Universidad: Grado en Historia y Ciencias de la Música o Musicología (4 años).

Tabla 2. Formación del profesorado de Música de Secundaria según la legislación promulgada desde 1970 hasta 2006.

A través de esta tabla observamos cómo la formación exigida por las distintas legislaciones educativas para acceder a la docencia en Educación Secundaria ha sido la de Licenciado o la de Titulado Superior de Conservatorio, si bien en un principio estos profesores fueron contratados únicamente desde el Conservatorio. Esto presupone una gran formación científica en su materia.

Sin embargo, comprobamos cómo la formación pedagógica de estos profesores ha sido la misma en las diferentes leyes, hasta el año 2006, solventada con la realización de un curso eminentemente teórico. Lo que les otorga una escasa formación pedagógica.

³⁸Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, por el que se establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (BOE n. 254 de 24 de octubre de 1966).

³⁹Orden de 8 de octubre de 1984 (BOE n. 301 de 17 de diciembre de 1984).

⁴⁰Desde 1994 el Título Superior de Conservatorio es equivalente al de Licenciado Universitario. (BOE n. 189 de 9 de agosto de 1994).

4. CONCLUSIONES

A través del recorrido realizado por la presencia de la Educación Musical en el Sistema Educativo, marcada por las sucesivas legislaciones educativas, establecemos el contexto de la asignatura que imparte el profesor de Música en la etapa de Secundaria y que nos ayudará a comprender en parte el desarrollo de su práctica educativa. Pues, a parte de conocer las dificultades que ha atravesado y atraviesa la Música como materia dentro de la Educación general, y que ha marcado en gran medida la idiosincrasia de esta asignatura dentro del *curriculum*, así como la consideración de su profesorado; observamos también la evolución de los contenidos exigidos por las diferentes leyes hacia una progresiva especialización y orientación práctica de los mismos, lo que requiere una mayor formación musical y pedagógica del profesorado que ha de impartirlos.

En la misma medida comprobamos cómo la formación de este profesorado exigida en las diferentes leyes educativas supone un gran desarrollo del ámbito científico (musical) de la misma, al requerirse la Licenciatura o Grado en la materia correspondiente, y un escaso tratamiento del ámbito pedagógico. Pues, la formación pedagógica exigida para acceder a la docencia en Educación Secundaria en España continuó siendo la misma durante casi cuarenta años, con las consiguientes carencias que un sistema nacido en la década de los años 70 del siglo pasado podía tener como respuesta a las exigencias de una nueva sociedad y una nueva educación. Hasta que en el año 2008, al amparo de la LOE de 2006, se definieron las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, mediante el Máster Oficial en Formación del Profesorado de Educación Secundaria como nuevo requisito de esta formación pedagógica, ampliando los seis meses del anterior CAP a un año de duración.

42

Con esto, si bien no se solucionan todos los problemas pedagógicos de los profesores de Educación Secundaria, se produce un pequeño avance en este tortuoso camino.

Por último debemos reseñar la presencia cada vez más explícita de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las leyes educativas, tanto a través de las competencias básicas como de los contenidos de las materias correspondientes, así como de las recomendaciones en la formación del profesorado. Máxime teniendo en cuenta que en los últimos años el desarrollo de diferentes políticas educativas ha propiciado la introducción masiva de estas tecnologías en las aulas del último ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria.

Por ello, debemos conocer cómo se ha producido esta integración de las TIC en el Sistema Educativo y de qué forma ha afectado a la Educación Musical y a la formación de su profesorado.



CAPÍTULO 2
LAS TIC EN LA EDUCACIÓN
MUSICAL

**I. EXPOSICIÓN:
MARCO TEÓRICO**



CAPÍTULO 2

LAS TIC EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Introducción
2. El nuevo entorno educativo: Las TIC en el Sistema Educativo
 - 2.1. Incorporación de las TIC en el Sistema Educativo
 - 2.2. El profesorado como factor impulsor del cambio educativo
 - 2.2.1. Formación del profesorado
 - 2.2.1.1. Formación Escuela TIC 2.0
3. El nuevo entorno educativo: Las TIC en la Educación Musical
 - 3.1. Las TIC en la Educación Musical
 - 3.1.1. Recursos didácticos de la Tecnología Musical
 - 3.1.2. Desarrollo de contenidos: percepción y expresión
 - 3.2. Formación del profesorado de Música en TIC
 - 3.2.1. Cambios necesarios en la metodología
4. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

Una vez analizadas las leyes educativas que inciden en la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria, nos detenemos ahora en cómo la evolución que se ha producido en los últimos años en el sistema educativo debería influir en la actualización formativa de los profesores adaptando su formación inicial a estos procesos de cambio; en nuestro caso, en lo que se refiere a la introducción de las TIC y a sus repercusiones técnicas, científicas y pedagógicas, por cuanto que la realidad de las aulas ya no contempla estos recursos como un mecanismo secundario y aislado, sino que se encuentran plenamente integradas en la actividad cotidiana y, por tanto, los profesores han de estar preparados para convivir con ellas e incorporarlas a su práctica docente.

Por otro lado, a la situación de la Música en la Educación Secundaria, derivada de su constante necesidad de justificarse ante los continuos cambios legislativos y de la falta de una formación pedagógica eficiente de su profesorado, se añade la dificultad de dirigirse a unos alumnos situados en un estadio evolutivo complejo, cuya actitud ante esta materia plantea serios desafíos profesionales.

La asignatura de Música en la Educación Secundaria ya cuenta con el *handicap* inicial de encontrarse fuera de la élite exclusiva que conforman las llamadas materias instrumentales. Por una parte, debido a la escasa alfabetización musical de la sociedad española y, relacionado con ello, a la ausencia secular de la Educación Musical en la enseñanza general. Pero junto a las realidades de nuestra historia educativa y cultural, en nuestros días podemos observar, además, la influencia negativa de los informes PISA (*Program for International Student Assessment*)⁴⁰, pues sólo revisan los conocimientos, las aptitudes y las competencias relacionadas con las tres áreas que se consideran principales en el currículo, como son la lectura, las matemáticas y las ciencias naturales. El efecto de estos informes con respecto a la Música como asignatura es aún más deficitario, ya que la consideración de los sectores de docentes, de familias y de estudiantes hacia ella la sitúan en clara desventaja entre las materias de la formación obligatoria.

Esta es una razón añadida para que los profesores de Música en Secundaria deban estimular aún más a sus alumnos, con un mayor esfuerzo y con la puesta en práctica de habilidades pedagógicas más creativas.

Aquí es donde las TIC, aparte de constituir un elemento ineludible dentro de las aulas de Secundaria, se presentan como un recurso formidable para conseguir despertar en el alumno esta motivación extra que se requiere para el buen funcionamiento de la asignatura, así como para el desarrollo de capacidades extramusicales, como son el impulso de la capacidad crítica para seleccionar información relevante, la autonomía y el trabajo personal o el autoaprendizaje, entre otras; asimismo se constituyen como un elemento metodológico esencial para facilitar al profesor el desempeño de su labor.

A esto hay que añadir la incidencia que las TIC tienen en la materia de Música, pues, además de los recursos generales aplicables a esta disciplina, que incluso permite aprovecharlos en mayor medida que otras disciplinas, la Música cuenta con una tecnología específica de gran utilidad didáctica. Por ello resulta necesaria su incorporación a la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria, máxime teniendo en cuenta y aprovechando la introducción de estas tecnologías en el sistema educativo, por lo que el profesorado cuenta con un buen punto de partida en las aulas para aplicar las TIC a su metodología.

Así, trataremos de conocer el proceso de incorporación de las TIC al Sistema Educativo y a la formación de su profesorado en la aplicación didáctica de las mismas, centrándonos a continuación en la integración de estas tecnologías en la Educación Musical y en la formación concreta del profesorado de Música.

⁴⁰ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>



2. EL NUEVO ENTORNO EDUCATIVO: LAS TIC EN EL SISTEMA EDUCATIVO

De unos años a esta parte, el uso de las TIC en el Sistema Educativo estaba mediatizado por dos factores fundamentales, que ya señalan Colás y Casanova (2010): la incorporación de estas tecnologías en dicho sistema educativo y los procesos de innovación educativa que llevan acarreados.

En el primer caso, la incorporación de las TIC dependía de la dotación que las instituciones hacían a los centros que se adscribían a programas específicos existentes, y que podían quedar estancados o evolucionar en uno de los tres niveles de integración que señala De Pablos (2000) y que aparecen recogidos en el ImpaCT2 project ⁴¹, llevado a cabo por el Departamento de Educación del gobierno del Reino Unido en el año 2002:

1. Introducción, fase que abarca solamente la dotación de medios materiales a los centros.
2. Aplicación, fase en la que los docentes aprenden capacidades básicas para aplicar las TIC en su área docente.
3. Integración, fase que supone la plena incorporación de las TIC a nivel institucional y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los años en que los centros escolares comenzaban a estar inmersos en proyectos TIC, estos centros se situaban en las dos primeras fases de incorporación de estas tecnologías, tal y como señalan numerosas investigaciones nacionales e internacionales realizadas al respecto, como las de De Pablos (2000) o las de Tondeur, Valcke y Van Braak (2008). Sin embargo, esta situación estaba mejorando con las nuevas políticas educativas llevadas a cabo, especialmente con el Proyecto Escuela 2.0 al que se habían adscrito algunas comunidades autónomas, como la andaluza a partir del año 2009. Este proyecto pretendía incorporar plenamente estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para lo cual dotó de un ordenador portátil a cada alumno a partir de 5º curso de Educación Primaria, y de forma simultánea se ofreció formación específica al profesorado de estos niveles educativos. Con ello se cumplían los dos primeros niveles de Introducción y de Aplicación, y se situaban en la última fase de Integración.

47

En el año 2012, este Proyecto Escuela TIC 2.0 quedó sin financiación económica a nivel estatal, debido a la crisis económica internacional, manteniéndose en Andalucía con presupuestos autonómicos que incorporaron obligadas modificaciones derivadas del nuevo marco de austeridad. Así, en lugar de dotar a cada alumno de 5º de Primaria de un portátil de uso personal, que pasaba a ser de su propiedad, a partir de entonces la dotación de portátiles quedó como propiedad del centro y se custodiaban en el aula para el alumnado del curso siguiente; de esta manera se podían articular sistemas de préstamos, de la misma forma que se haría con un libro de la biblioteca⁴². Con la incorporación de estos nuevos criterios de uso se garantizaba el trabajo escolar y se controlaba el gasto de estos recursos digitales.

El otro aspecto que señalado que influía en el uso de las TIC, junto con su incorporación en los centros escolares, es el de los procesos de innovación educativa. En este sentido, se han llevado a cabo investigaciones, como las de Colás y Casanova (2010), que consideran que en estos procesos de innovación influyen distintos factores, fundamentalmente personales, organizativos o pedagógicos, siendo el factor clave el profesorado; su motivación y sentido de la responsabilidad serán los que hagan que estos procesos se lleven o no a cabo con éxito. En definitiva, las buenas prácticas con TIC se fundamentan en la implicación del profesor.

Esto además coincidiría con dos tipos de políticas educativas orientadas al uso de las TIC, señaladas por De Pablos, Colás y Villaciervos (2010):

- Políticas educativas orientadas a la creación de nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje: se refiere a las subvenciones económicas y a la dotación de infraestructuras, así como a la producción de materiales y de recursos digitales.

⁴¹http://www.becta.org.uk/corporate/extra_out.cfm?id=162

- Políticas educativas orientadas a la transformación de la cultura escolar: se refiere a la formación del profesorado, a los planes de mejora, a la creación de figuras como la de coordinador TIC, etc.; en definitiva, trata de crear una nueva mentalidad en la cultura educativa.

En función de estos dos aspectos que de forma fundamental influyen en el uso de las TIC, tanto su integración en el sistema educativo como los procesos de innovación educativa, mediatizados principalmente por el profesorado, abordaremos cada uno de ellos de forma más detallada.

2.1. Incorporación de las TIC en el Sistema Educativo

El desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento que se está llevando a cabo en los últimos años ha propiciado la conveniencia de elaborar políticas desde distintos niveles que satisfagan las necesidades de esta nueva sociedad, poniendo al alcance de sus ciudadanos las herramientas de las que hoy nos valemos; al Sistema Educativo le corresponde la formación de los ciudadanos que deberán desenvolverse en dicha sociedad. Pues, tal y como señalan distintas investigaciones tanto a nivel nacional como internacional (De Pablos et al., 2010; Cain, 2004; Wise, Greenwood y Davis, 2011), resulta clave adaptar la enseñanza y el aprendizaje a las necesidades de los estudiantes de hoy en día y proporcionarles las herramientas que les permitan conectar con los grandes problemas sociales y del conocimiento.

48

De esta manera se busca formar ciudadanos desenvueltos en el nuevo lenguaje de la sociedad, lo que les permitirá integrarse de forma competente en un mercado laboral mediatizado por las nuevas tecnologías. Esta aspiración formativa constituye la línea de actuación de las políticas educativas de cada vez más países. Así, el gobierno australiano señala como uno de sus objetivos, recogidos por Crawford (2009), el de formar gente joven que haga una contribución crítica a la prosperidad de la nación y sea competitiva internacionalmente, que apoye su inclusión en la sociedad y asegure su participación en un mercado laboral cada vez más global.

En esta misma línea, y centrándonos en nuestro ámbito geográfico, se han venido desarrollando diferentes políticas educativas al respecto desde distintos niveles, tanto europeo, nacional y autonómico. A partir de la Cumbre de Lisboa del año 2000, en Europa se empieza a llevar a cabo el plan e-Europe que busca la integración de las nuevas tecnologías en la sociedad en general y en el Sistema Educativo en particular, incorporando nuevas formas de enseñanza a través de las TIC.

En nuestro país también se han incorporado las TIC en la sociedad y en la educación mediante el desarrollo de diferentes planes y programas como *Info XXI*⁴⁴, *España.es*⁴⁵ o *el Plan Avanza*⁴⁶, que culminan con el Programa Escuela 2.0. Este programa, en colaboración con distintas comunidades autónomas, ha dotado a los alumnos de Tercer Ciclo de Primaria y a los de Primer Ciclo de Secundaria con ordenadores portátiles, y a las aulas con proyectores y pizarras digitales; de esta manera se ha ido buscando la integración de las TIC en el sistema educativo, lo que ha permitido pasar de entender estas tecnologías como un apoyo en educación a considerarlas como una herramienta para la enseñanza-aprendizaje. Esta revalorización va más allá de las aulas al vincular al alumnado, profesorado y familias de un modo más cercano, sustentándose la incorporación de las TIC en cuatro pilares: aulas digitales, conectividad a Internet, formación del profesorado e implicación de las familias.

⁴⁴ Plan de Acción 2001-2003 «Info XXI: la Sociedad de la Información para todos». Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. Ministerio de Ciencia y tecnología.

⁴⁵ España.es: Programa de Actuaciones para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

⁴⁶ Plan para el desarrollo de la Sociedad de la Información y de Convergencia con Europa y entre Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información.

⁴⁷ Ministro de Educación del Gobierno de España entre los años 2009 y 2011.

⁴⁸ Conferencia celebrada el 16 de mayo de 2010 enmarcada en la presidencia española de la Unión Europea titulada Modelos de integración TIC en la educación.



Se ha pretendido y se pretende que el aprendizaje no sólo se produzca en horario escolar y dentro de las aulas, sino que se traslade también al entorno del alumno y pueda desarrollarse en cualquier momento y en cualquier lugar, tratando de implicar además a las familias en este proceso.

Así, hemos ido evolucionando desde un nivel de mera introducción de las TIC a través de la dotación de recursos materiales, a un nivel de plena integración de estas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que estamos intentando avanzar cada día.

En este sentido, tal y como recoge el periódico “Escuela” en su edición número 3.866, el entonces ministro Gabilondo⁴⁷, ensalzó Escuela 2.0 como “un programa que trasciende los límites de la escuela para convertirse en un proyecto social que atañe también a las familias y repercute en la modernización del modelo productivo”⁴⁸.

Una de las comunidades implicadas en la integración de las TIC es Andalucía. Pero nuestra comunidad no parte de cero en este ámbito, sino que su interés por integrar las TIC en el sistema educativo se inicia en el año 2003 con el desarrollo del Proyecto de Centros TIC al amparo del Decreto 72/2003 de 18 de marzo sobre *Medidas de Impulso a la Sociedad del Conocimiento* (BOJA n. 55 de 21 de marzo de 2003). And@red fue el plan educativo que impulsó la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con el que se desarrolló este Decreto en el ámbito educativo, y fijó como objetivos preferentes facilitar el acceso a las TIC de toda la comunidad educativa andaluza, equipar y conectar los centros educativos, dotar recursos en formato digital, formar al profesorado y crear aulas digitales.

Con estas medidas se pretendía fundamentalmente crear redes entre los centros educativos y acercar las TIC a la comunidad escolar.

49

Los proyectos TIC que se desarrollaron podían ser de dos tipos: aplicados a la gestión de los centros o a la práctica docente. Para el desarrollo de la práctica docente se establecieron tres modelos educativos: el rincón del ordenador (un ordenador u ordenadores situados en una parte del aula), los grupos de trabajo (un ordenador por cada grupo de alumnos) y el trabajo simultáneo de toda la clase (un ordenador para cada dos alumnos).

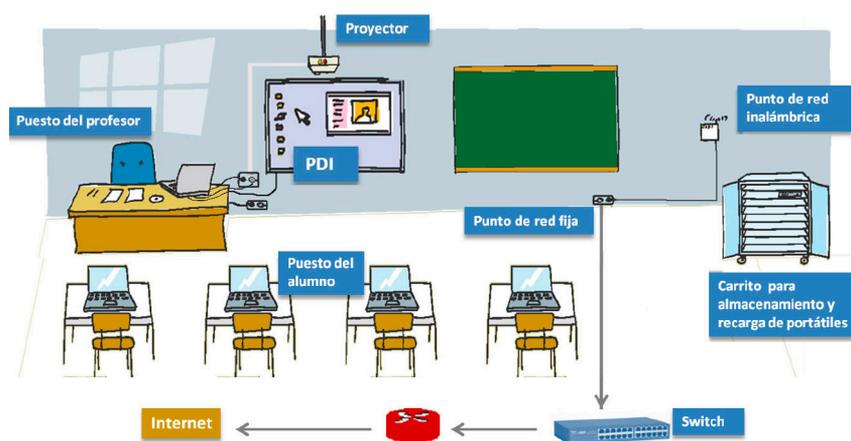
Sin embargo, la puesta en práctica del Proyecto Escuela TIC 2.0, que supone la concreción andaluza del proyecto estatal Escuela 2.0, contempla que cada alumno cuente con su propio ordenador portátil, llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el marco de aulas digitales en las que poder desarrollar una de las competencias básicas fundamentales para el futuro desenvolvimiento en la nueva sociedad como es la competencia digital. Cada portátil viene equipado con el sistema operativo Guadalinux Edu, que incluye las aplicaciones informáticas de uso más común, y disponen de material educativo de uso libre en la llamada “mochila digital” que contiene recursos multimedia para su uso didáctico.

Por su parte, cada centro público estará dotado de:

- Aulas con pizarra digital, cañón de proyección y equipo multimedia.
- Portátiles para uso del equipo docente.
- Conexión *WI-FI* dentro del aula.
- Conexión a Internet del centro a través de la Red Corporativa de la Junta de Andalucía.

⁴⁷ Ministro de Educación del Gobierno de España entre los años 2009 y 2011.

⁴⁸ Conferencia celebrada el 16 de mayo de 2010 enmarcada en la presidencia española de la Unión Europea titulada Modelos de integración TIC en la educación.

Figura 1. Aula TIC¹

En función de esto, y tomando como base la clasificación de De Pablos et al. (2010), podemos señalar tres ámbitos de actuación en las políticas educativas en materia TIC:

- **Ámbito social:** busca mejorar la calidad de vida y la competitividad de los ciudadanos andaluces mediante el fomento de la sociedad del conocimiento, la investigación sobre TIC y el desarrollo de programas de cooperación europea.
- **Ámbito institucional:** trata de permitir el acceso a toda la comunidad educativa andaluza a las TIC mediante la dotación de infraestructuras, la creación del coordinador TIC y la formación del profesorado.
- **Ámbito curricular:** pretende incorporar las TIC a las aulas y centros docentes mediante la creación de plataformas educativas como PASEN (para la gestión de centros y la comunicación entre éstos y las familias) o HELVIA (para la práctica educativa), y de programas y materiales educativos.

50

De esta forma, en una sociedad cuyo principal lenguaje de comunicación es el digital, resulta fundamental alfabetizar a sus ciudadanos en el manejo de este nuevo lenguaje mediante la introducción de las TIC en la escuela, para democratizar su acceso y evitar la brecha que pudiera producirse en la sociedad del conocimiento entre aquellos que manejan las TIC y los que podrían llamarse analfabetos digitales, y que corren el riesgo de quedar marginados en dicha sociedad. Se persigue, por tanto, la integración exitosa de todos los ciudadanos en esta sociedad, independientemente de su origen socio-económico.

Así, “la integración de las TIC en las aulas se contextualiza en un objetivo más ambicioso que afecta a la transformación de la cultura social y económica general.” (De Pablos et al., 2010, p. 202).

2.2. El profesorado como factor impulsor del cambio educativo

Nos encontramos ante una nueva sociedad marcada por el uso cada vez más extendido de las TIC, y por tanto ha de tener su reflejo en el sistema educativo, ya que es en él donde se forman los ciudadanos que en un futuro deberán desenvolverse en esta nueva sociedad del conocimiento.

Pero esto sólo se podrá llevar a cabo a través de un cambio educativo mediatizado por el uso de las tecnologías, que requerirán nuevas formas de conocimiento y destrezas, nuevos instrumentos y métodos llevados a cabo por un nuevo profesorado, que pasará de ser un mero transmisor de conocimientos a un facilitador del acceso de sus alumnos a la información ofrecida por las tecnologías; es decir, se produce un cambio en el rol del profesorado que “pasará de ser un experto en contenidos a un facilitador del aprendizaje” (Lucero, Alonso y Blázquez, 2010, 74). Se convierte



en un miembro del grupo y ayudante en la sub-comunidad de mutuos aprendices de Bruner, en lugar de una figura distante de mera instrucción (Ward, 2009).

Por tanto, los cambios más profundos que se están demandando no son sólo tecnológicos, sino más bien de mentalidad, de cultura y actitudinales. El profesor deja de ser el único experto en un contexto donde existen diversas fuentes de conocimiento. En el ámbito del aprendizaje, esto significa que todos nos convertimos en coaprendices y también en coeducadores, como resultado de la construcción y aplicación colectiva de nuevos conocimientos (Cobo y Moravec, 2010).

Por otra parte, debido a la gran cantidad de información con que contamos hoy día, lo difícil no es la búsqueda y localización de la información, sino su adecuada selección e interpretación. Por ello necesitamos un nuevo modelo de estudiante menos preocupado por el aprendizaje memorístico de contenidos en detrimento de su adquisición significativa. Por tanto, no sólo se pretende que los alumnos aprendan contenidos sino de ofrecerles las herramientas necesarias para que sean capaces de utilizar toda esa información, es decir, enseñarles a aprender. “Se trata de enseñar a los estudiantes a manejar esta cantidad desbordante de información. Y la única solución a largo plazo consiste en crear un entorno educativo en que los estudiantes no sólo aprendan contenidos sino que, aunque resulte un tanto manido, aprendan más a aprender” (Lucero et al., 2010, p. 78). Es decir, a desarrollar en ellos el pensamiento crítico y la capacidad de autoaprender, que es precisamente donde se está poniendo el interés desde el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Así, en una sociedad que prepara estudiantes para trabajos que no existen hoy en día y que usarán tecnologías aún sin inventar, es necesario capacitarlos, no para reproducir, sino para interpretar información, contextualizarla y generar nuevo conocimiento a través del aprovechamiento de las experiencias anteriores y del uso adecuado de las tecnologías para el aprendizaje⁴⁹.

51

Por tanto, la incorporación de las TIC requiere una profunda transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que supone un cambio en el rol de profesores y alumnos, donde ya no solo uno enseña y el otro aprende, sino que el profesor se convierte en un guía del aprendizaje construido entre ambos.

De esta forma, la renovación pedagógica depende fundamentalmente de que el profesorado acceda a este tipo de conocimiento y lo incluya en sus estructuras psicopedagógicas. En este sentido, algunos estudios como los de Zhao, Pugh, Sheldon y Byers (2002) o Cain (2004) sugieren que una innovación es menos probable que se adopte si se desvía demasiado de los valores previos, las creencias pedagógicas y las prácticas habituales del profesorado.

Por ello resulta imprescindible la formación del profesorado en TIC para que sea capaz de adaptar su metodología y materiales al contexto de los alumnos con los que se encuentre y en función de su concepción o modelo de enseñanza, y no tenga que adoptar los materiales que le ofrecen las editoriales, que además son comunes para todos los contextos, así como el modelo de enseñanza que de ellos se deriva, y adaptar su enseñanza a ellos. Ya que se trata de que adaptemos los ordenadores a los alumnos y no los alumnos a los ordenadores.

En este sentido, autores como Cuban (2001), Somekh (2008), Ward (2009), Cobo y Moravec (2011) o Wise et al. (2011), han puesto su foco de atención en esta transformación pedagógica que supone la integración de las TIC en la educación. Incluso Way y Webb (citados en Wise et al., 2011) concretan los cambios que ha supuesto la introducción de estas tecnologías en los siguientes términos:

- Un cambio desde filosofías educativas instructivistas hacia filosofías constructivistas.
- Un desplazamiento desde actividades de aprendizaje centradas en el profesor a actividades centradas en el alumno.
- Un cambio en el centro de atención desde los recursos locales a los recursos globales.
- Un aumento de la complejidad de las tareas y uso de información multimodal.

⁴⁹ <http://etic-grupo9.wikispaces.com/Relaci%C3%B3n+de+TICs+con+cada+paradigma>

En definitiva, la introducción de las TIC en el sistema educativo es un hecho consumado que no podemos ignorar y que supone un cambio en la manera de entender la Educación. “El cambio curricular es necesario para que el mundo del aula siga el ritmo del mundo de fuera” (Cain, 2004, p. 219).

2.2.1. Formación del profesorado

Como vemos, es necesario y fundamental llevar a cabo un proceso de formación que el profesorado ha de estar dispuesto a recibir, es decir, requiere un cambio en las creencias y actitudes del profesorado que deberá estar abierto a estas nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, y sobre todo a formarse en ellas. Puesto que no se trata meramente de un cambio de instrumentos sino ante todo de un cambio de mentalidad.

De esta forma, y tomando en cuenta las consideraciones de Niederhause y Stoddart (2001) en relación a las innovaciones y cambios en los métodos de enseñanza del profesorado, podemos decir que la incorporación de los docentes al mundo de las TIC y su correspondiente utilización por su parte, depende tanto de lo que los profesores creen como de lo que conocen, es decir, las innovaciones en los métodos de enseñanza del profesorado mediatizadas por las TIC dependen tanto de sus conocimientos como de sus creencias. En definitiva existe una relación directa entre la actitud positiva del profesorado hacia las TIC y su utilización dentro del aula (Colás, 2010).

Por su parte Guskey (1986) sostiene que las actitudes y creencias del profesorado sólo se modifican en la medida en que los docentes observan un resultado positivo en el aprendizaje de sus alumnos.

52



Figura 2. Proceso de cambio en los profesores.

Según se observa en la figura anterior, Guskey considera que el desarrollo profesional del docente supondrá cambios en su práctica de enseñanza, y en la medida en que observe que esto se traduce en un mayor rendimiento en el aprendizaje de los alumnos, conllevará un cambio en las creencias y actitudes de este profesor. Por el contrario, aquellos cambios que provocan inseguridad en el profesorado sobre el orden, disciplina y rendimiento de sus alumnos requerirán de mayor información y tiempo para ser introducidos. Por ello, estos procesos de innovación necesitan de un compromiso de formación y desarrollo profesional por parte de los docentes que deben estar dispuestos a asumir (Lucero et al., 2010, p. 73).

En este sentido, algunos estudios como los de Ertmer (2005) muestran que un bajo uso de las TIC está relacionado con prácticas de enseñanza centradas en el profesor, mientras que un alto nivel de uso estaría asociado a una concepción constructivista de la educación centrada en el alumno.

Para que esto sea posible se necesita el respaldo de los centros, de toda la comunidad educativa y de las instituciones. Por parte de estas últimas ha surgido en estos años la iniciativa más ambiciosa de dotar a todo el alumnado y a todos los centros, incluidos en el Proyecto Escuela 2.0, de las herramientas necesarias para un proceso de alfabetización digital. Pero este proceso no será posible sin la implicación del profesorado de los centros, mediante adecuados procesos de formación, y de toda la comunidad educativa. Así, es responsabilidad de todos ir elaborando alternativas pedagógicas innovadoras que respondan a las exigencias sociales de una sociedad democrática en un contexto dominado por las tecnologías (Area, 2002).



A modo de síntesis presentamos una panorámica general del nuevo entorno educativo, mediatizado por la incorporación de las TIC y la puesta en marcha de procesos de innovación educativa necesarios para responder a ella mediante una adecuada formación del profesorado.

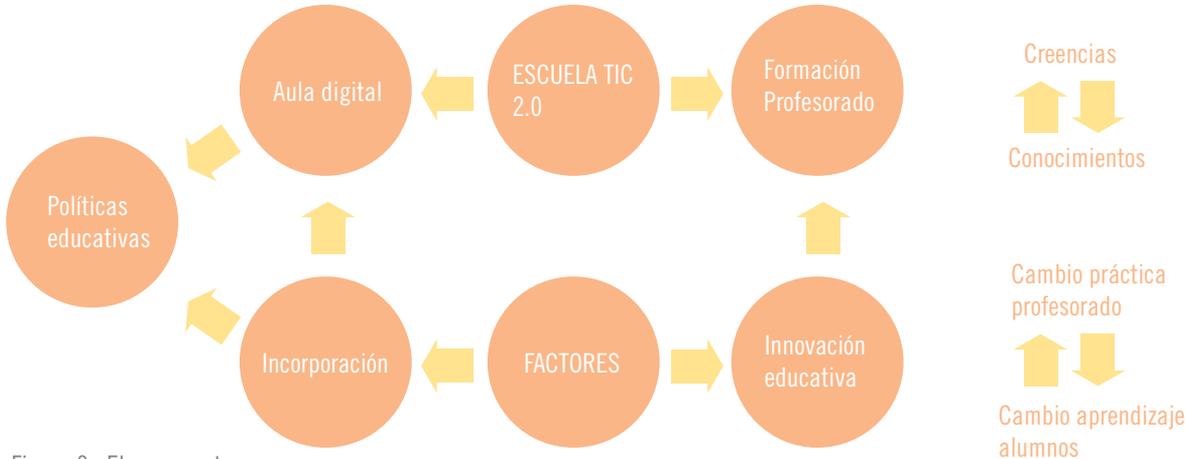


Figura 3. El nuevo entorno

La introducción efectiva de las TIC en el Sistema Educativo está determinada por dos factores fundamentales: la incorporación de recursos digitales en los centros y la articulación de procesos de innovación educativa que permitan la puesta en práctica de estos nuevos recursos. Las distintas políticas educativas encaminadas a la integración efectiva de las TIC en la Educación tuvieron su culminación con el Proyecto Escuela TIC 2.0 que dotó de aulas digitales a los centros y de formación al profesorado.

Sin embargo, esta es una formación que el profesorado ha de estar dispuesto a recibir y que va a depender de sus creencias respecto a las TIC y de los conocimientos que posee sobre ellas. De esta forma, el profesorado podrá introducir cambios en su práctica docente, que asimilará o no, en función de los resultados que produzcan en el aprendizaje del alumno.

2.2.1.1. Formación Escuela TIC 2.0

Esta formación del profesorado constituye uno de los pilares del Proyecto Escuela TIC 2.0 que, desde que se inició en octubre de 2009 en Andalucía con los docentes del Tercer Ciclo de Educación Primaria, y en 2010 con los del Primer Ciclo de Educación Secundaria, ha tratado de dotarlos de las competencias necesarias para afrontar con garantías en sus aulas este proyecto.

Así, consta de un itinerario común y flexible que intenta adaptarse a los distintos niveles de conocimientos informáticos de estos profesores para ofrecerles la formación necesaria en el manejo de estas herramientas así como para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los Centros del Profesorado pertenecientes a la Junta de Andalucía, coordinados desde la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos⁵², son los encargados de llevar a cabo esta formación.

Para aquellos docentes que carecen de las competencias básicas para el uso de los recursos informáticos se comienza con el Módulo I; a continuación, el Módulo II, ofrece estrategias para la utilización de los recursos incluidos en la mochila digital⁵³; y esta formación finaliza con el Módulo III, donde se profundiza en el uso educativo de las TIC.

Además se pretende ampliar esta iniciativa con la Formación en Centros para favorecer el aprendizaje colaborativo y compartido entre los docentes.

⁵²http://www.cepgranada.org/~inicio/formacion/f20_planformaciontic20_201011.pdf

⁵³La mochila digital es una carpeta que aparece en los portátiles del programa Escuela 2.0 donde se integran recursos digitales para trabajar las diferentes materias.

	MÓDULO I	MÓDULO II	MÓDULO III
DESTINATARIOS	Profesorado sin conocimientos previos de informática y/o de Guadalínex ⁵⁴ .	Profesorado con conocimientos previos de informática y/o de Guadalínex.	Profesorado que ha finalizado el Módulo II o tiene previamente alcanzados sus objetivos.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizarse con el uso del ordenador. - Adquirir las competencias digitales básicas para continuar su formación. - Tomar contacto con los recursos educativos TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar en equipamiento y herramientas digitales. - Elaborar unidades didácticas incorporando los materiales digitales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en el uso didáctico de las TIC en educación. - Elaborar materiales propios. - Utilizar las aplicaciones de la web 2.0 dentro del ámbito educativo.
DESTREZAS DIGITALES	<ul style="list-style-type: none"> - Usos básicos de las TIC. - Búsqueda, selección y gestión de información a través de Internet. - Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso didáctico de las herramientas de la web 2.0. - Integración de actividades digitales en las Unidades Didácticas. - Desarrollo de las competencias básicas del alumnado a través de las TIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliación de competencias TIC para la práctica docente.
LUGAR DE REALIZACIÓN	Centros del Profesorado	<ul style="list-style-type: none"> - Centros del Profesorado. - Aulas Escuela TIC 2.0 de los centros educativos. 	Aula Virtual de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación.

Tabla 3. Módulos de Formación Escuela TIC 2.0.

La oferta formativa del Programa Escuela TIC 2.0 se completa con una serie de cursos sobre Pizarra Digital Interactiva, dirigidos al profesorado de Primaria y Secundaria, que podrán ser elegidos en función del modelo de pizarra digital instalada en su centro y de la zona de realización de los cursos.

La fase final de este plan de formación Escuela TIC 2.0 culmina con la formación en centros, respondiendo a la necesidad particular de un centro o centros de adaptar las destrezas adquiridas a su realidad concreta de una forma colaborativa y compartida entre los profesores que forman esa comunidad educativa.

Esta formación es solicitada por los centros interesados al Centro del Profesorado correspondiente a su zona, y desarrollada bajo la supervisión y asesoramiento de las personas designadas por ese CEP.

⁵⁴ Es un Sistema Operativo impulsado por la Junta de Andalucía para fomentar el uso del software libre entre la comunidad educativa.



3. EL NUEVO ENTORNO EDUCATIVO: LAS TIC EN LA EDUCACIÓN MUSICAL

El nuevo entorno educativo añade la integración de las TIC en las aulas a la ya compleja tarea docente de los profesores que, por un lado, debían conocer los contenidos curriculares de su materia y por otro, los procesos cognitivos y volitivos de sus alumnos. Es decir, con la incorporación de las TIC a la educación se añade un nuevo elemento al binomio conocimiento curricular de la materia - conocimiento pedagógico que debía poseer un profesor para llevar a cabo una buena práctica docente.

Esto implica además el paso de unas tecnologías tradicionales más simples y menos cambiantes, a unas tecnologías digitales más versátiles que se pueden utilizar para diferentes fines, que cambian mucho con el tiempo y cuyo mecanismo interno no vemos y desconocemos.

A esto hay que añadir que en las aulas conviven alumnos que han nacido rodeados de tecnologías, con profesores que se han unido a ellas en edades más avanzadas.

Por todo ello, se hace necesario un proceso de formación que ayude al profesorado en la integración de las TIC en sus aulas, máxime teniendo en cuenta que la predisposición y los conocimientos no son los mismos en todos los casos.

Pues partimos desde grupos sociales e instituciones que no apoyan lo suficiente a la integración de las TIC, pasando por profesores que no poseen los conocimientos necesarios para introducirlas en sus aulas, hasta la diversidad de contextos de enseñanza-aprendizaje que hacen que no haya una única vía de integración; pero incluso también a un nivel más concreto unas áreas curriculares ofrecen más facilidades o dificultades que otras en el uso de las TIC. Por ello, los procesos de formación no pueden ser los mismos para todos los profesores y, fundamentalmente, para todas las áreas curriculares: “Los programas fallan en la preparación adecuada del profesorado ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular” (Valverde, Garrido y Fernández, 2010, p. 210).

55

3.1. Las TIC en la Educación Musical

Para comprender lo que suponen y han supuesto las nuevas tecnologías en el mundo de la Música debemos retrotraernos a la revolución tecnológica de la Música de finales del siglo XIX y principios del XX, tal como recomienda Delalande (2004), cuando se aprendió a grabarla en un soporte y a reproducirla bajo su forma sonora, gracias al fonógrafo de Edison en 1876. Pero el verdadero golpe de efecto se produjo años más tarde, cuando en 1948 Pierre Schaeffer consiguió en su estudio de radio componer directamente sobre el soporte del disco. De aquí se pasará progresivamente al disco duro del ordenador, manteniendo el mismo principio: unos sonidos son captados o sintetizados, transformados, ensamblados y enviados a un altavoz.

Esto podría tener cierto paralelismo con otra “revolución tecnológica” que ha experimentado la música occidental: la invención de la escritura musical. En el siglo IX los monjes transcribían la música gregoriana con la intención de conservarla y difundirla, pero a finales del siglo XII y principios del XIII surge la novedad de inventar directamente sobre el papel dando la oportunidad de comprobar con la vista cómo podían unirse dos o incluso tres voces superpuestas. Puro producto de la tecnología del lápiz y el papel.

Se pasó de un modelo de sociedad musical de “tradición oral” a otra sociedad, la de la partitura, donde el compositor sale del anonimato, el intérprete tiene que aprender a descifrar la notación y con la difusión de la impresión el aficionado también aprende a decodificar esta notación para leer, cantar o tocar un instrumento.

Siguiendo con este paralelismo, la llegada de las tecnologías da lugar a un nuevo modelo de sociedad musical que, entre otras cosas, aboga por “una vuelta a las fuentes; una exploración de lo sonoro que ha abandonado las sofisticaciones de la escritura de los años cincuenta para la manipulación concreta” (Delalande, 2004, p. 21).

Tras este breve recorrido por la revolución tecnológica musical del siglo XX, nos situamos en pleno siglo XXI, donde comprobamos que en el caso de la Educación Musical los medios tecnológicos tienen, si cabe, una aplicación más directa que en el resto de las áreas, ya que, sin ir más lejos, la Música llega a nosotros y a nuestros alumnos a través de reproductores digitales de sonido, ha sido grabada también por estos medios y, en algunos casos incluso, producida y elaborada mediante procedimientos digitales. Pero, aparte de estos usos digitales “intrínsecos” de la música, también tiene otras aplicaciones que pueden ser explotadas desde la Educación Musical.

Esta aplicabilidad pedagógica de las TIC en la Educación Musical es refrendada por diversas investigaciones tanto nacionales como internacionales (Delalande, 2004; Aróstegui, 2005; Savege, 2007; Crawford, 2009; Ward, 2009) que, como en el caso de Mills y Murray (2000), inciden en la mejora del interés de los alumnos, llegando a afirmar que están tan entusiasmados con la tecnología musical que sería insensato no usar las TIC en nuestra enseñanza.

3.1.1. Recursos didácticos de la tecnología musical

Por un lado, existen multitud de programas informáticos aplicables a la música y, por otro, disponemos de medios audiovisuales que nos ayudarán tanto a la transmisión de contenidos a nuestros alumnos como al desarrollo de la reflexión crítica en los mismos.

En cuanto a los programas informáticos relacionados con la Música señalaremos los siguientes, teniendo en cuenta la clasificación realizada por *The Technology Institute for Music Educators (TI:ME)* y la señalada por Aróstegui (2005):

- Programas de edición de partituras: se utilizan para la confección de partituras musicales y, aunque en un principio suponga una gran inversión de tiempo, después estas partituras pueden ser usadas con los alumnos adaptándolas a su nivel, permitiendo transportarlas, imprimirlas o utilizarlas en un procesador de textos. Esto además ayudará al profesor a elaborar sus propios materiales. Ejemplos de estos programas son *Finale*, *Sibelius* o *Encore*.
- Secuenciadores: son programas que permiten grabar digitalmente. Se pueden grabar multitud de pistas, con varios instrumentos a la vez o de uno en uno permitiendo escucharlos después simultáneamente. Pero sobre todo ofrecen la posibilidad de modificar totalmente el sonido una vez que éste ha sido grabado transformando distintos parámetros, como la altura, la intensidad, el *tempo* o el timbre, facilitando de esta forma además el análisis de las audiciones. Muchos de ellos incluyen programas editores, permitiendo imprimir o grabar los resultados. De esta forma se pueden grabar y editar las interpretaciones de los alumnos. Por ejemplo: *Logic Audio* y *Cubase*.
- Editores de sonido: el sonido puede ser de procedencia acústica, de grabación analógica o digital. Permiten modificar la forma de la onda, con lo que se pueden utilizar para trabajar las cualidades del sonido. Ejemplos de estos programas son: *Sound Edit*, *Midiwave*, *Sound-Forge*, *Cool Edit Pro*, *Gold Wave* o *Wavelab 16*.
- Arregladores: estos programas nos permiten hacer pequeñas composiciones y básicamente arreglos en diferentes estilos, ya que dentro de los programas existen diferentes patrones de acompañamiento



con los que podemos armonizar a nuestro gusto diferentes melodías, podemos cambiar acordes, hacer nuestro propio acompañamiento, podemos cambiar la tonalidad de la pieza, el *tempo*, el matiz. En estos programas la música no aparece escrita pero nos da posibilidad de exportar el fichero *MIDI* a un programa secuenciador o editor de partituras para que tengamos la partitura de nuestro arreglo. Resulta útil para crear acompañamientos aplicados a las interpretaciones vocales o instrumentales de nuestros alumnos, o incluso para crear orquestaciones escolares, a veces de manera tan simple como desplegando las notas del acorde en distintas voces para instrumentos de placas y añadiendo un esquema rítmico para instrumentos de pequeña percusión. Sirvan como ejemplos de estos programas: *Band in a box* o *MusicCollage*.

- Educativos: pueden ser programas de divulgación general, tipo enciclopedia musical por ejemplo, que suelen venir incluidos en *CD-Rom* y en los que no se puede modificar nada, son programas cerrados. Estos *CD-Rom* suelen ser de análisis y comentarios de distintos tipos de obras y compositores, que incluyen datos biográficos, partitura de lo que estamos escuchando, estructura de la obra, instrumentos que aparecen, diccionario de términos musicales, etc. O también pueden ser creados expresamente con una finalidad didáctica destinados a la enseñanza de algún aspecto de la música. Las aplicaciones pueden ir desde la educación del oído, con el reconocimiento de notas, intervalos, acordes, escalas, instrumentos de la orquesta, discriminación de las cualidades del sonido, hasta el trabajo de aspectos del lenguaje musical o la interpretación del piano, por ejemplo. Podemos destacar *Play it by ear* o *Práctica música*.

- Internet: ofrece infinidad de posibilidades didácticas que además crecen cada día, pudiendo utilizarse para la investigación o el trabajo en clase, ya que permite desde la descarga de documentos, búsqueda de cualquier tipo de información, trabajo en plataformas de enseñanza y aprendizaje virtual, etc. Además permite difundir lo que hacemos a cualquier parte del mundo en cualquier momento. Esto además posibilita transmitir la Música directamente del compositor o intérprete al oyente sin necesidad de intermediarios para distribuirla.

- Herramientas de autor: permiten al profesor crear sus propios materiales. Desde el *PowerPoint* que posibilita la integración de sonido, texto, gráficos, imágenes, etc., los programas para crear páginas web como *FrontPage* o *Dreamweaver*, *Hot potatoes* para la creación de crucigramas o sopas de letras, *Hypercard* para la elaboración de tarjetas virtuales, hasta el conocido *Clic*, que además está en castellano.

El otro ámbito en el que se enmarca el uso de las TIC en el aula de Música es el de los medios audiovisuales que, como hemos dicho, pueden ser utilizados como un medio para la transmisión de contenidos a nuestros alumnos, valiéndonos de cañones de proyección, televisores, DVD, pizarras digitales, etc., haciendo además estos contenidos más atractivos; o como un fin en sí mismos, tratando de que los alumnos comprendan el lenguaje audiovisual de que se valen estos medios, cómo se relaciona el sonido con la imagen permitiendo utilizar diferentes estilos musicales en función de lo que se quiere transmitir o cómo la utilización de la Música también permite enfatizar determinados contenidos o incluso transmite otros de manera subliminal. Se trata de convertir a los alumnos en personas críticas y reflexivas que comprenden el mensaje codificado que transmiten los medios y no se dejan influenciar por él (Aróstegui, 2005).

Otro recurso que contribuye a conseguir este objetivo de desarrollar el sentido crítico y reflexivo en los alumnos, es el de las *websquest*, ya que se trata de actividades de investigación constructivistas que, mediante la utilización de recursos *web*, buscan desarrollar capacidades cooperativas y críticas en los alumnos. Entre sus potencialidades didácticas destacan el desarrollo en los alumnos de la capacidad de manejo de la información, fomentan el trabajo colaborativo y alfabetizan al alumno en el manejo de herramientas informáticas (Temprano, 2007). A esto

hay que añadir la motivación extra que para los alumnos supone el hecho de desarrollar papeles de adultos. Por todo ello, la utilización de *websquest* en el aula de Música puede ser de gran utilidad para conseguir uno de los principales objetivos de la educación, como es preparar al alumno para su futuro desenvolvimiento en la sociedad del conocimiento.

3.1.2. Desarrollo de contenidos: percepción y expresión

Tal y como señala Romero (2004) estos programas y sistemas multimedia les resultan familiares a los alumnos y desarrollan dos partes primordiales de la Educación Musical: por un lado, la percepción y por otro, la expresión y la creatividad musical; estos ámbitos constituyen los dos bloques sobre los que gira el *curriculum* de esta materia en la etapa de Secundaria.

Así, en relación a la percepción, las tecnologías nos permiten tener acceso en un momento a numerosos estilos musicales de todas las épocas y de cualquier lugar del mundo, posibilitándonos además la elaboración de materiales multimedia que servirán de apoyo a la audición musical. Así, los programas secuenciadores permiten modificar las cualidades del sonido ayudándonos en el análisis de dicha audición en relación a parámetros como la altura, la intensidad, la duración o el timbre. Incluso, pueden servir como musicograma para visualizar la audición, ya que permite verla a través de líneas de colores, una para cada voz, y separarla en rectángulos que indican el tiempo por el que va pasando. Por otro lado, el programa *PowerPoint* nos permite realizar presentaciones multimedia de la audición, en las que podemos incluir fragmentos de la partitura que nos interesen trabajar, exportándolos de un programa editor de partituras en el que los habíamos transcrito previamente, además podemos insertar en estas presentaciones fragmentos de audio de la audición en formato *MIDI*.

En el caso de la expresión musical, las tecnologías también ofrecen multitud de posibilidades para que el profesor pueda crear sus propios materiales, adaptándolos a su metodología y haciéndola más atractiva y motivadora para sus alumnos. En este sentido, puede resultar muy útil el programa *Band in a box (BB)*, ya que permite crear acompañamientos de forma sencilla. Así, podemos realizar *karokes*, acompañamientos para voz o flauta, e incluso crear materiales para lecturas a primera vista, tanto rítmicas como melódicas. Posibilita además proyectar la partitura e ir resaltando elementos de la misma al tiempo que suena, aunando así los tres tipos de aprendizaje: visual, auditivo y cinético. De esta forma el aprendizaje musical quedará anclado en nuestro subconsciente de forma más duradera (Pérez Gil, 2007).

De esta forma comprobamos cómo la Tecnología tiene una enorme incidencia en la Educación Musical. Por tanto, los profesores de Música deben aprovechar estos recursos para enriquecer su materia y acercarla a sus alumnos. Pues, tal y como afirman Mills y Murray (2000), los alumnos están entusiasmados con la Tecnología Musical que sería insensato no usar las TIC en la enseñanza. Pero para ello se necesita una adecuada formación del profesorado en todos los ámbitos de ésta: musical, pedagógico y tecnológica.

3.2. Formación del profesorado de Música en TIC

Ante la inexistencia de un modelo teórico en el que basar las investigaciones sobre la formación del profesorado en TIC, muchos investigadores han partido del modelo PCK (Pedagogical Content Knowledge) de Shulman (1987) y lo han adaptado a las Tecnologías, como es el caso del TPCK (Technological Pedagogical Content Knowledge) de Koehler y Mishra (2006).

Shulman considera que la enseñanza es una actividad compleja que requiere muchos tipos de conocimiento. Es decir,

sería como describir los tipos de conocimiento que un profesor debe poseer para llevar a cabo su práctica docente, y que además se relacionan entre ellos: no están aislados. Estos conocimientos son Pedagogía y Contenido Curricular (Pedagogical Content Knowledge). Así, para Shulman enseñar es en primer lugar comprender, comprender las ideas que se van a enseñar. Pero además de comprender, el profesor debe desarrollar capacidades que le permitan transformar su conocimiento en formas que sean didácticamente impactantes y adaptables a la diversidad de sus alumnos (Shulman, 1987).

Partiendo de este modelo, Koehler y Mishra (2006) añaden al Conocimiento del Contenido Curricular (conocimiento que cada profesor tiene de su materia) y al Conocimiento de la Pedagogía (conocimiento general del proceso de enseñanza-aprendizaje: objetivos, metodología, procesos cognitivos de los alumnos...), el Conocimiento Tecnológico, como la base de una buena práctica educativa con TIC. Este último tipo de conocimiento no hace referencia a la Tecnología desde su vertiente técnica, sino a tener un conocimiento de la misma que le permita aplicarla y adaptarla a la materia que corresponda.

Pero este modelo del TPACK no considera cada conocimiento de forma aislada, sino interrelacionada. La Pedagogía con el Contenido Curricular para preparar este contenido para la enseñanza, adaptándolo a las características de sus alumnos, al contexto, etc.; el Contenido Curricular con la Tecnología, para elegir la que mejor se adapte a cada materia y la Pedagogía con la Tecnología para adaptarla al proceso de enseñanza-aprendizaje: a la materia, al alumnado y al contexto, es decir, saber si una herramienta es pedagógicamente adecuada para un contexto, una disciplina y unos alumnos.

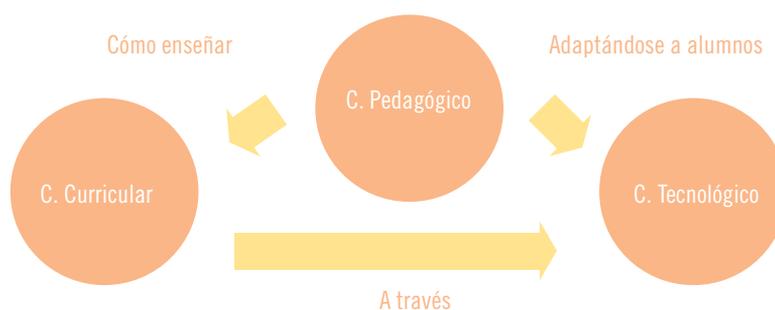


Figura 4. Conocimientos necesarios para el profesorado.

En definitiva este modelo permite utilizar las tecnologías de forma constructivista para enseñar un contenido adaptándose a las características del alumno, al contexto y a la materia en cuestión. Así, el profesor deberá conocer en primer lugar la diversidad de alumnos con los que se enfrenta y sus necesidades de aprendizaje, en función de los cuales establecerá los objetivos que pretende alcanzar con ellos y diseñar la metodología que utilizará para conseguirlo a través de los medios tecnológicos, culminando el proceso con una evaluación que permitirá comprobar si los alumnos han aprendido en este entorno tecnológico.

Según este modelo de Kohler y Mishra (2006), para llevar a cabo una buena práctica educativa con TIC el profesor deberá tener unos conocimientos que van más allá de los que posee un experto en contenido curricular, un experto en TIC o un pedagogo experto. Es decir, deberá poseer el conocimiento suficiente que le permita aplicar el uso de esas tecnologías a su materia, favoreciendo el aprendizaje de los alumnos de una forma motivadora y significativa para ellos.

Así, esto exige un replanteamiento de los actuales planes de formación demasiado técnicos y alejados de los contenidos curriculares y de los contextos de aplicación, para articular por el contrario una formación inicial y permanente que permita ayudar al profesorado a desarrollar o adaptar sus metodologías en función de las nuevas necesidades educativas.

3.2.1. Cambios necesarios en la metodología

Otro importante aspecto que debemos tener en cuenta es la necesidad que la incorporación de estas nuevas tecnologías, surgidas en el marco de un nuevo siglo, comporta de un cambio en la metodología de los profesores, para poder ser utilizadas como un recurso que revierta en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la motivación e interés de los alumnos hacia este proceso. De esta forma, la implantación del uso de las TIC deberá ir de la mano de una evolución e innovación constantes de la metodología y las prácticas educativas.

Por ello, los profesores deben abrirse a estas nuevas prácticas con TIC, repensar sus prácticas instruccionales y transformar la manera en que han hecho las cosas durante muchos años (Bauer et al., 2003; Savage, 2007; Wise et al., 2011).

Como consecuencia, el profesor debe estar capacitado en el uso de las TIC, conocer los procesos técnicos y didácticos que se requieren para hacer uso de ellas, con el fin de orientar al alumno en su uso. Asumir que este proceso requerirá mayor esfuerzo de él que a través de la enseñanza tradicional. Es decir, para llevar a cabo con garantías su labor docente deberá dominar dos grandes bloques de características: por un lado, conocimientos y habilidades y por otro, actitudes y modos de concebir el mundo.

Respecto a esto Popkewitz (1987) considera que existe cierta hipocresía cuando se acusa a los centros educativos de no responder a las demandas actuales pues, en la medida en que desde otras esferas no se ha cuidado al docente proporcionándole la formación necesaria, no se le puede culpar del modo en que aborda las situaciones novedosas. Popkewitz por tanto, reconoce la necesidad del cambio en la educación y de los parámetros formativos de los docentes, pero no deposita toda la responsabilidad en los mismos: los cambios no suceden unilateralmente. La situación que vive la sociedad actual con la utilización cada vez más habitual de las tecnologías de la información y comunicación, reclama la reestructuración de la profesión docente mediante el establecimiento de medidas y mecanismos tanto para la formación inicial como para la formación continua.

En definitiva, el profesorado necesita, tal y como señala Marqués (2000), una “alfabetización digital” y una actualización didáctica que le ayude a conocer, dominar e integrar los instrumentos tecnológicos en su práctica docente.

En este sentido, una de las conclusiones extraídas de la investigación llevada a cabo en el País Vasco en 2004 sobre la “Integración de las TIC en centros de ESO”⁵⁵, considera que la debilidad observada en el uso del ordenador en clase se debe al hecho de que “no provoca automáticamente un clima favorable al aprendizaje de contenidos propios de las áreas, sobre todo si se reproducen esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, poco activos y que exigen una escasa implicación del alumnado. De hecho, una buena parte del alumnado que participa en acciones de aprendizaje en las que se emplean las TIC declara que se aburre.” (p. 101).

Esta idea es reforzada por investigaciones realizadas a nivel internacional por los autores más destacados en este ámbito. Así, Renee Crawford (2009) señala que si se usan los recursos tecnológicos aplicándolos con un modelo antiguo fracasarán, y muestra, en su estudio llevado a cabo en Australia, “que si la pedagogía se cambiaba para adaptarse a contextos reales, los alumnos estaban más motivados e interesados en el contenido de la materia” (p. 472). En este sentido, Christopher Ward (2009) considera fundamental un cambio en la percepción del profesor que usa las TIC en

⁵⁵Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2004). <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/INTEGRATICESO.pdf>



el aula, pues “no se trata tanto de lo que las TIC pueden hacer, sino de lo que pueden hacer por el estudiante”. Su investigación sugiere que “no son un fin en sí mismo, sino una ruta fácil para logros más altos” (p. 164).

Por su parte, Jonathan Savage va más allá y relaciona las nuevas tecnologías con la música contemporánea, que ya hace uso de ellas a lo largo de todo el proceso de creación, interpretación y difusión, y afirma que una de las razones de que estas prácticas musicales utilizadas en la música contemporánea no sean valoradas en la educación musical es que los maestros ponen el interés en la tradición clásica occidental. Así, “se necesita un cambio cultural significativo para mover la educación musical dentro del siglo XXI. Esto se conseguirá cuando más profesores reconozcan el potencial de las nuevas tecnologías para enseñar el nuevo contenido musical de una forma diferente.” (Savage, 2007, p. 74). Por tanto, los maestros de Música y su formación inicial tienen que desarrollar una clara comprensión de lo que constituye una verdadera enseñanza de la Música con TIC. “Si los maestros fallan en aprovechar este mayor cambio cultural, la música como materia del *currículum* estará cada vez más alejada de la vida de los jóvenes y encontrarán su educación musical en otro lugar” (p. 75).

Por ello se debe buscar, además, un equilibrio entre el conocimiento considerado válido por la escuela y el que les interesa a los estudiantes. “Sólo entonces el aprendizaje musical con tecnología puede ser percibido como auténtico por los estudiantes” (Crawford, 2009, p. 481).

Pues no se trata de seguir aplicando antiguos sistemas de enseñanza introduciendo las TIC de manera esporádica como un recurso aislado, sino de adoptar y adaptar nuevas metodologías que pongan el acento y el centro en los alumnos, en sus intereses, atrayendo su atención hacia la materia a través de recursos motivadores y formativos que hagan el aprendizaje significativo y faciliten el proceso de enseñanza.

61

Con todo esto pretendemos justificar la necesidad de una formación específica para el profesorado de Música puesto que, como hemos visto, el dominio del contenido curricular de su materia es uno de los conocimientos fundamentales que el profesor debe poseer para llevar a cabo una buena práctica con TIC. Y además, resulta fundamental un cambio en la metodología del profesorado para garantizar la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje como un elemento más del *currículum* que repercute en la mejora del rendimiento del alumno. Por otra parte, la Música cuenta con multitud de recursos tecnológicos, muchos de ellos específicos para esta disciplina, que requieren de una formación también específica para conocerlos y, sobre todo, aplicarlos didácticamente a la práctica.

4. CONCLUSIONES

La introducción de las TIC en las aulas de Educación Secundaria es un hecho evidente, y como tal debe ser abordado por el profesorado que desarrolla su labor docente en ellas, iniciando un proceso de formación que le permita conocerlas y adaptarlas a su metodología. Con lo cual, se añade un nuevo elemento a los conocimientos necesarios que un profesor ha de dominar para desempeñar una buena práctica educativa: el conocimiento curricular de su materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

Por otro lado, las posibilidades que la tecnología ofrece para la Música son innumerables, ya que, además de los recursos digitales generales, existen infinidad de programas y recursos específicamente musicales con una clara aplicación didáctica.

Se trata por tanto de aprovechar estas posibilidades para acercar a los alumnos a la Música de una forma más atractiva, pues muchos de estos programas permiten crear Música de una forma intuitiva sin necesidad de conocer la notación convencional.

Por ello, en el caso de la Educación Musical, se hace más necesaria, si cabe, la introducción de las TIC en la metodología del profesorado, adaptándola a las nuevas formas de aprendizaje y a las nuevas formas de crear Música, acercándose de esta manera, además, a los intereses de los alumnos. Por lo que resulta igualmente imprescindible la formación de este profesorado en el conocimiento y uso didáctico de los recursos digitales musicales dada la especificidad de estos recursos.

Pero esta formación debería estar ya presente en las titulaciones que dan acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria, ofreciendo una formación general en Tecnología Musical y una formación más específica en la aplicación didáctica de los recursos tecnológicos. Así, esta formación se completaría con la realización de materias tecnológicas enfocadas a este último ámbito pedagógico incluyéndolas en los planes de estudio del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que han de cursar todos los estudiantes que quieran dedicar su labor profesional a la docencia. Y dado que las tecnologías están integradas en la vida educativa de los centros, podría considerarse el hecho de incluir una unidad dedicada a la aplicación pedagógica de las tecnologías en el temario de las oposiciones que dan acceso a la práctica docente en estos centros.

Sin embargo, este proceso de alfabetización pedagógico-tecnológica que se iniciaría durante la formación inicial de los profesores, tendría que ser continuado como parte de su formación permanente, mediante la articulación de mecanismos facilitadores por parte de los Centros del Profesorado.

Una vez conocida cuál es la formación prescriptiva que, según la legislación educativa, ha de poseer el profesorado de Música de Educación Secundaria y los conocimientos que se consideran necesarios para poder desempeñar su labor educativa, tratamos de analizar en el siguiente capítulo las rutas de acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria, con especial atención a los tres factores fundamentales para una buena práctica docente.



CAPÍTULO 3
RUTAS DE ACCESO A LA DOCENCIA
DEL PROFESOR DE MÚSICA

**I. EXPOSICIÓN:
MARCO TEÓRICO**



CAPÍTULO 3

RUTAS DE ACCESO A LA DOCENCIA DEL PROFESOR DE MÚSICA

1. Introducción
2. Titulaciones específicas de Música
 - 2.1. Titulación específica de Música en la Universidad
 - 2.1.1. Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música
 - 2.1.2. Grado en Historia y Ciencias de la Música
 - 2.2. Titulación Superior de Conservatorio
 - 2.2.1. La especialidad de Pedagogía en el Conservatorio
 - 2.3. Conclusiones sobre la formación de las titulaciones musicales
3. Formación pedagógica prescriptiva
 - 3.1. Certificado de Aptitud Pedagógica
 - 3.2. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
4. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

Como ya hemos visto, la formación del profesorado exigida por las sucesivas leyes educativas para acceder a la docencia en Educación Secundaria es la titulación específica en la materia correspondiente y la prescriptiva formación pedagógica posterior. En el caso de la Música, esa titulación específica puede ser cursada a través de la Universidad o del Conservatorio, teniendo que realizar después, como en el resto de especialidades, la formación pedagógica exigida a través del CAP o el actual Máster en Formación del Profesorado.

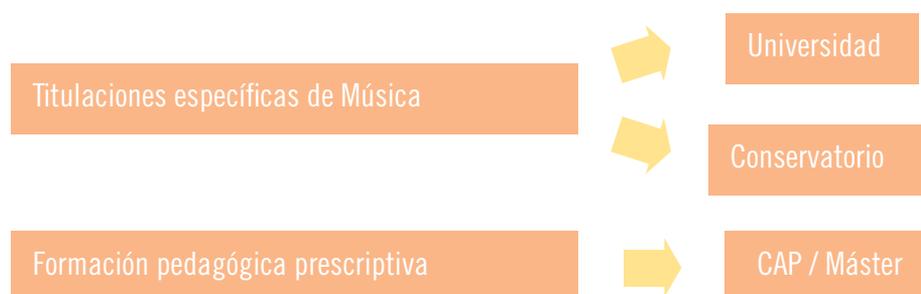


Figura 5. Rutas de acceso a la docencia de la Música en Secundaria

66

Esta diversidad de acceso provoca que nos encontremos en las aulas de Secundaria profesores de Música con distinta formación inicial y, como consecuencia, con distintas formas de entender la Educación Musical. Por ello, en este capítulo abordamos el análisis de los contenidos formativos de estas vías de acceso para tratar de visualizar el bagaje con el que los profesores deben afrontar la práctica pedagógica en el aula.

De esta forma, tratamos de conocer el tipo de contenidos ofrecidos en cada una de las titulaciones de acceso con especial atención a los que, tomando como base el modelo TPCCK de Koehler y Mishra (2006) descrito en el capítulo anterior, consideramos fundamentales para poder llevar a cabo una buena práctica docente en el aula: el conocimiento curricular de la materia (en nuestro caso el conocimiento musical), el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico.

2. TITULACIONES ESPECÍFICAS DE MÚSICA

Existen distintas rutas de acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria, a través de una Licenciatura (actual Grado) en cualquier especialidad universitaria o de un Título Superior de Conservatorio, completándose en ambos casos con la formación pedagógica posterior. La Licenciatura específica de Música que existía en la Universidad era la de Historia y Ciencias de la Música, hasta que fue sustituida por el Grado en Historia y Ciencias de la Música, como es llamado en la mayoría de las universidades, o en Musicología⁵⁶, como es nombrado en la Universidad Autónoma de Barcelona o en la Complutense de Madrid. Además, muchos conservatorios superiores también puede cursarse la especialidad de Musicología.

Por ello, hemos estimado conveniente llevar a cabo un estudio analítico de los planes de estudio de esta especialidad en su doble vertiente: la de la Universidad –tanto de la anterior Licenciatura como del actual Grado– y la del Conservatorio.

⁵⁶Utilizaremos ambas denominaciones para referirnos a esta titulación, tanto Historia y Ciencias de la Música como Musicología.



Figura 6. Titulaciones específicas de Música.

Tratamos de conocer la proporción de conocimientos musicales, pedagógicos y tecnológicos que se ofrecen en cada una. Además, las materias de tipo musical las hemos subdivido en tres grupos, aquellas que buscan un conocimiento histórico, un conocimiento instrumental o un conocimiento técnico de la Música. Se entiende por conocimientos instrumentales los referidos a la práctica vocal e instrumental, y por conocimientos técnicos aquellos que están relacionados con el Lenguaje Musical como Análisis, Notación, Educación Auditiva, Composición..., y con una formación más técnica relacionada con aspectos como los Métodos y Técnicas de investigación o la Crítica Musical, por ejemplo.



Figura 6. Tipos de conocimientos derivados de la Titulación de Musicología.

Estos tres tipos de conocimientos: tecnológicos, pedagógicos y curriculares, aparecen recogidos en las investigaciones de distintos autores, como Koehler y Mishra (2006), Angeli y Valanides (2009) o Valverde et al. (2010) como fundamentales para el desarrollo de la práctica docente del profesorado. Por ello deben estar presentes en la formación del futuro profesor, en nuestro caso, de Música:

- Los conocimientos tecnológicos, para que sea capaz de adaptarse a las necesidades de la nueva sociedad y poder hacer uso de las herramientas que pone a su alcance.
- Los conocimientos pedagógicos, para contar con las herramientas básicas que les ayudarán a afrontar la práctica docente a aquellos que se dedicarán a ella o para completar la formación musical en todas sus facetas para el resto.
- Y por último, en la clasificación de los conocimientos musicales, los conocimientos históricos se usarán para conocer la evolución de la Música y sus características en cada uno de los periodos por los que ha ido pasando y poder así, además, comprender la Música de la actualidad. Es preciso además que se puedan expresar musicalmente, ya sea a través de su propia voz o por medio de algún instrumento musical. Así mismo necesitan conocer y manejar el lenguaje de la materia que están estudiando, en este caso el Lenguaje Musical, en todos sus ámbitos.

En definitiva, para llevar a cabo el análisis de los planes de estudio hemos extraído la proporción de créditos que abarca cada tipo de conocimiento en relación con el total de los créditos que deben ser cursados en esa universidad o conservatorio. Estos datos han sido organizados en tablas y dispuestos en gráficos a través del programa Excel de Microsoft, siendo posteriormente trasladados al programa Microsoft Office Word para mejorar su presentación y comprensión.

2.1. Titulación específica de Música en la Universidad

La titulación específica de Música que se impartía en la Universidad desde su creación en el año 1984 hasta su sustitución por el Grado Universitario a partir del curso 2009/2010, ha sido la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música. Por ello, aunque ya está plenamente vigente el Grado en Historia y Ciencias de la Música, realizamos un análisis de los planes de estudio de la anterior Licenciatura, dado que la gran mayoría de profesores de Música de Educación Secundaria con una formación musical universitaria proceden de esta titulación, ya que los primeros egresados del Grado Universitario lo fueron en el curso 2012/2013, y hasta la próxima convocatoria de Oposiciones al cuerpo de profesores de Educación Secundaria, no podrán acceder a la docencia.

2.1.1. Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música

La Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música (Musicología) podía ser cursada de forma presencial en siete universidades españolas: Oviedo, Valladolid, Autónoma de Barcelona, Granada, Salamanca, Complutense de Madrid y Autónoma de Madrid. Además era ofrecida por la Universidad Católica San Vicente Mártir de Valencia y se venía impartiendo en formato *on line* en la Universidad de La Rioja desde el curso 1999-2000.

Antes de centrarnos en el análisis de los planes de estudio de las distintas universidades, tomaremos como modelo el Plan de Estudios de la Universidad de Granada, (ver anexo 1), por nuestra experiencia directa como Licenciados en Historia y Ciencias de la Música en dicha Universidad, y que nos servirá para ejemplificar cómo hemos realizado la clasificación de asignaturas según el tipo de conocimientos. De la misma forma, se ha llevado a cabo con el resto de Universidades.

Así, el Plan de Estudios de Historia y Ciencias de la Música en la Universidad de Granada, se articulaba como se indica:

CONTENIDOS		ASIGNATURAS	
		TRONCALES	OBLIGATORIAS
Musicales	Históricos	Etnomusicología, Historia de la Música I: hasta el Clasicismo, Historia de la Música II: desde el Clasicismo a nuestros días, Historia del Pensamiento Musical, Patrimonio Musical Español e Iberoamericano.	Estética e Historiografía Musicales, Historia de la Música Española.
	Instrumentales	-----	-----
	Técnicos	Historia de la Notación y Técnicas Editoriales, Métodos y Técnicas de Investigación Musicales,	Análisis Musical I: Hasta el Clasicismo, Análisis Musical II: Clasicismo a la actualidad, Iconología y Organología Musicales.
Didácticos	-----	-----	
Tecnológicos	Tecnología Musical		

Tabla 4. Tipos de contenidos de las asignaturas troncales y obligatorias.



Además de estas asignaturas troncales y obligatorias que debían cursar todos los alumnos, se ofrecían una serie de asignaturas optativas que los estudiantes podían elegir para cubrir los créditos exigidos para ese tipo de materias.

CONTENIDOS		ASIGNATURAS
Musicales	Históricos	Flamenco y Músicas del Mediterráneo, Historia de la Música Escénica, Música y Liturgia.
	Instrumentales	Audición e Interpretación Musicales I: Hasta el Clasicismo, Audición e Interpretación Musicales II: Desde el Clasicismo a nuestros días.
	Técnicos	Géneros Vocales e Instrumentales, Historia y Metodología del Análisis Musical, Música Comunicación y Crítica Musical, Organología de los Instrumentos de Teclado.
Didácticos		Desarrollo Curricular y Materiales en la E.S.O., Historia y Metodologías de la Enseñanza Musical.
Tecnológicos		Música y Nuevas Tecnologías.

69

Tabla 5. Tipos de contenidos de las asignaturas optativas.

A continuación mostramos la proporción de contenidos musicales -históricos, instrumentales, técnicos-, pedagógicos y tecnológicos que de forma obligatoria y optativa se pueden cursar en cada una de las universidades en las que se impartían estas enseñanzas, comenzando por los contenidos obligatorios.

MUSICOLOGÍA					
UNIVERSIDADES	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	50,00	0	33,33	12,12	4,54
Complutense Madrid	68,83	5,19	20,78	0	5,19
La Rioja	40,98	0	49,17	0	9,84
Valladolid	59,43	0	36,79	0	3,77
Barcelona	65,51	0	27,58	0	6,90
Granada	56,72	0	38,01	0	5,26
Oviedo	58,57	0	35,71	0	5,71
Salamanca	59,00	0	35,00	0	6,00
Valencia (privada)	66,66	0	22,80	0	10,53

Tabla 6. Tipos de conocimientos y porcentajes: Musicología en Universidades.

De esta forma observamos cómo los contenidos didácticos sólo se ofertan de forma obligatoria en una de las universidades, ocurriendo lo mismo con los contenidos instrumentales. En el caso de los tecnológicos, aparecen en todas las universidades, pero con una proporción bastante baja en relación con los históricos por ejemplo, que ocupan el primer puesto en casi todas las universidades, a excepción de la Universidad de La Rioja, en la que los contenidos técnicos los superan levemente.

En el siguiente gráfico se observa de una forma más visual la distribución de estos tipos de contenidos que de forma obligatoria se podían cursar en las universidades españolas con esta titulación.

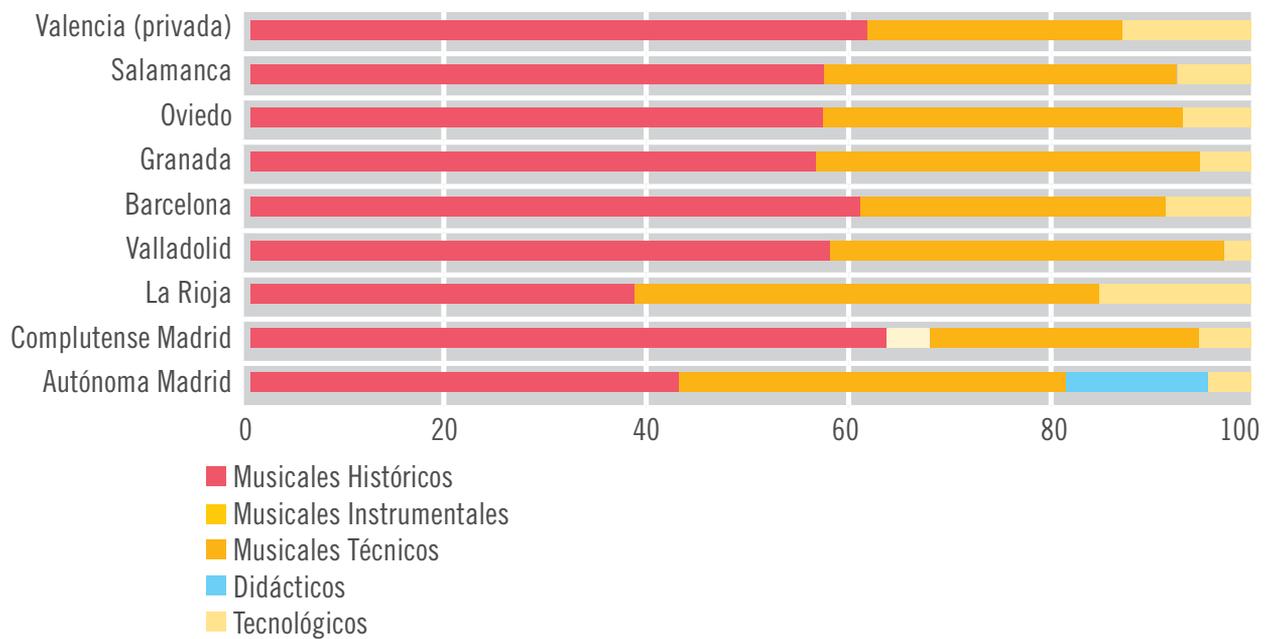


Gráfico 1. Comparativa de las Universidades donde se imparte Musicología.

A través de esta representación visual se observa claramente cómo los conocimientos históricos y técnicos copan la gran mayoría de los que pueden ser cursados de forma obligatoria en estas universidades.

De la misma forma, presentamos el análisis realizado con las asignaturas de tipo optativo que ofrecen cada una de las universidades.

MUSICOLOGÍA: OPTATIVAS					
UNIVERSIDADES	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	36,84	10,52	20,43	26,31	5,89
Complutense Madrid	66,66	0	10,01	10,00	13,33
La Rioja	85,71	0	0	14,28	0
Valladolid	48,27	10,34	36,79	0	10,35
Barcelona	57,62	0	27,58	6,78	6,78
Granada	60,86	17,39	38,01	13,04	8,7
Oviedo	80,00	0	35,71	0	10,00
Salamanca	76,47	5,88	35,00	0	5,88
Valencia (privada)	61,11	5,55	22,80	11,11	0

Tabla 7. Tipos de conocimientos y porcentajes ofertados como optativos: Musicología en Universidades.

De los datos representados en este cuadro, cabe reseñar la ausencia de contenidos didácticos en el caso de tres universidades, , Valladolid, Oviedo y Salamanca, de forma que los profesores que hayan obtenido su formación inicial en estas universidades carecen de cualquier tipo de formación pedagógica, pues ni siquiera se les ha ofrecido de forma optativa. Destaca además el caso de la Universidad de Oviedo por no ofertar tampoco ninguna asignatura de tipo instrumental. Esto resulta curioso teniendo en cuenta que fue la primera universidad española donde se impartió la titulación de Musicología y, sin embargo, su plan de estudios seguía sin ofrecer una formación completa a sus estudiantes.

Por último exponemos estos resultados obtenidos de las asignaturas optativas mediante el siguiente gráfico ilustrativo, donde se observa de forma más clara la ausencia de determinados contenidos en algunas universidades.

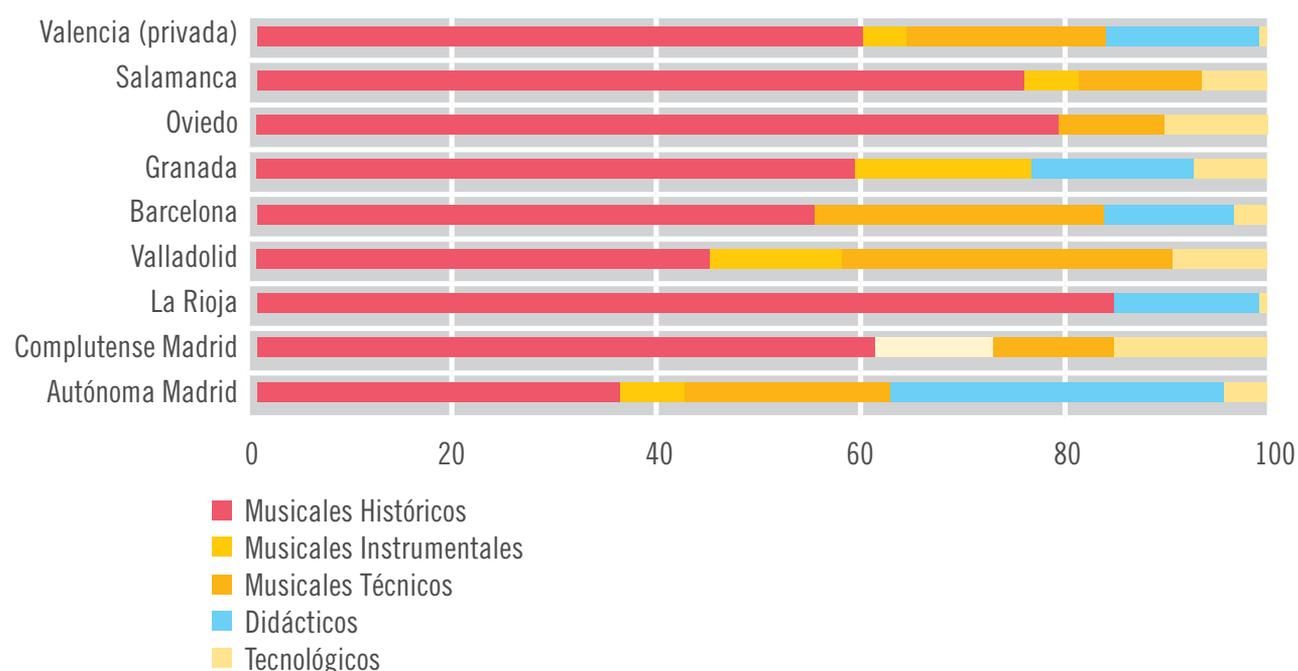


Gráfico 2. Comparativa, en relación a las optativas, de las Universidades donde se imparte Musicología.

En estas tablas y gráficos comparativas de la formación ofrecida por las distintas universidades, tanto de forma obligatoria como optativa, podemos observar, en líneas generales, lo siguiente:

- La proporción de conocimientos históricos es ostensiblemente superior al resto, ocupando más del 50% del total de créditos, tanto entre las asignaturas obligatorias como entre las optativas. Esto resulta lógico tras comprobar que uno de los principales aspectos que definen la filosofía de estas universidades es la formación de profesionales expertos en el mundo de la Música que dominan sus orígenes, evolución e implicaciones sociales y culturales, ofreciéndoles además las herramientas para abordar la investigación de la Música, pero como un fenómeno fundamentalmente histórico.

- Los créditos instrumentales sólo se ofertan como optativos, excepto en la Universidad Complutense de Madrid en la que aparecen como obligatorios. Pero si lo relacionamos con la parte pedagógica que nos interesa, resulta destacable además que estas asignaturas instrumentales aparecen en la Universidad Autónoma de Madrid dentro del itinerario de Didáctica, puesto que la práctica instrumental y vocal es fundamental en la formación del futuro profesor, ya que será uno de los contenidos que tendrá que tratar posteriormente en su ejercicio docente. Por ello llama la atención que hay tres universidades que no imparten asignaturas de tipo instrumental, ni siquiera como optativas, impidiendo a sus estudiantes tener una formación musical completa.

-En cuanto a los contenidos tecnológicos se limitan a una asignatura obligatoria y otra optativa en todas las universidades, a excepción de las universidades de La Rioja y de Valencia, que ofrecen dos asignaturas obligatorias pero ninguna entre las optativas. Esto nos da una idea de la carencia de conocimientos que sobre tecnologías tendrán los profesores procedentes de esta licenciatura.

-El apartado que resulta más significativo para este estudio, junto con el anterior, es el referente a los contenidos pedagógicos, puesto que tal y como podíamos prever, son los más escasos en todas las universidades, e incluso nulos en algunas de ellas como la de Valladolid, Oviedo y Salamanca. Esto resulta paradójico si tenemos en cuenta que todas las universidades recogen la enseñanza de la Música en Educación Secundaria en el primer lugar de las salidas profesionales de sus licenciados.

De aquí podemos inferir que los profesores de Música en Educación Secundaria que poseen la Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música acceden a la docencia con grandes conocimientos históricos, pero con escasos conocimientos tecnológicos y a veces nulos conocimientos didácticos, por lo que probablemente se prestarán a impartir clases magistrales de Historia de la Música fundamentalmente, y dejarán a un lado aspectos como la práctica vocal e instrumental que, como hemos visto, se limita a algunas asignaturas optativas en unas universidades o ni siquiera aparece en otras.

Por ello podemos señalar que probablemente el profesor de Música formado en la especialidad de Historia y Ciencias de la Música de las universidades españolas, que no haya completado esta formación en otros ámbitos, responderá a un enfoque cercano a planteamientos técnicos de la Educación Musical, como veremos más adelante.

2.1.2. Grado en Historia y Ciencias de la Música

La Licenciatura de 2º Ciclo en Historia y Ciencias de la Música, ha sido transformada progresivamente desde el curso 2009-2010 en el Grado de Historia y Ciencias de la Música o Musicología, con una duración de cuatro años. Por ello, aunque todavía no hay profesorado de Música de Secundaria en activo procedente de este Grado, hemos realizado un análisis de los planes de estudio de dicho Grado para conocer cómo cambiará la formación inicial de estos profesores con respecto a la Licenciatura anterior.

Cabe señalar la paradoja que se produce por la falta de homogeneidad en la propia denominación del título de Grado, aun cuando estos planes de estudio se introducen por las recomendaciones de Bolonia para crear estructuras convergentes en toda la Unión Europea.

El acceso al Grado en Historia y Ciencias de la Música o Musicología, a diferencia de la anterior Licenciatura, no exige una prueba distinta de la requerida para el ingreso en el resto de los grados y establecida por la normativa común para todos los estudios de Grado. Sin embargo, desde el perfil de ingreso de estas universidades se recomienda que el alumno haya cursado Bachillerato Artístico y estudios de Conservatorio, teniendo un nivel de conocimientos equiparables a los de Grado Medio de Música⁵⁷.

Otra novedad con respecto a la anterior Licenciatura son las Prácticas Externas, fruto de convenios con diferentes instituciones, que tratan de insertar al alumno en distintos ámbitos profesionales específicos, y que son exigidas de forma obligatoria por algunas universidades como la Autónoma de Madrid o la de Valladolid, y de forma optativa por el resto.

⁵⁷http://www.usal.es/webusal/node/4267/perfil_ingreso

http://www.fyl.uva.es/archivos/planes/Planes_GraMusica.pdf

<http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/musicologia-grado-eees-1216708258897.html?param1=1223967775545¶m1=211>



En cuanto al tipo de conocimientos ofrecidos por las distintas universidades en las que se puede cursar el Grado en Historia y Ciencias de la Música, haremos uso de una tabla y un gráfico significativo en los que se muestra la proporción de conocimientos de tipo general (Historia, Historia del Arte, Literatura...), musical, didáctico o tecnológico que ofrecen cada una de estas universidades.

GRADO MUSICOLOGÍA						
UNIVERSIDADES	Generales	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
		Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Autónoma Madrid	19,35	45,16	0	19,35	0	16,13
Complutense Madrid	23,53	41,18	2,94	17,65	2,94	11,76
Valladolid	20,69	55,17	3,45	17,24	0	3,45
Autónoma Barcelona	21,43	42,86	0	35,71	0	0
Granada	24,14	31,03	6,90	27,58	3,45	6,9
Oviedo	21,87	43,75	0	28,13	0	6,25
Salamanca	18,52	51,85	0	14,81	7,41	7,41
Valores medios	21,36	44,42	1,90	22,92	1,97	7,41

Tabla 8. Tipos de conocimientos y porcentajes: Grado en Musicología en Universidades.

A continuación presentamos el gráfico representativo de los tipos de contenidos ofrecidos por cada universidad, en el que podemos observar de una forma más visual y clara la distribución de los distintos tipos de contenidos en cada una de las universidades.

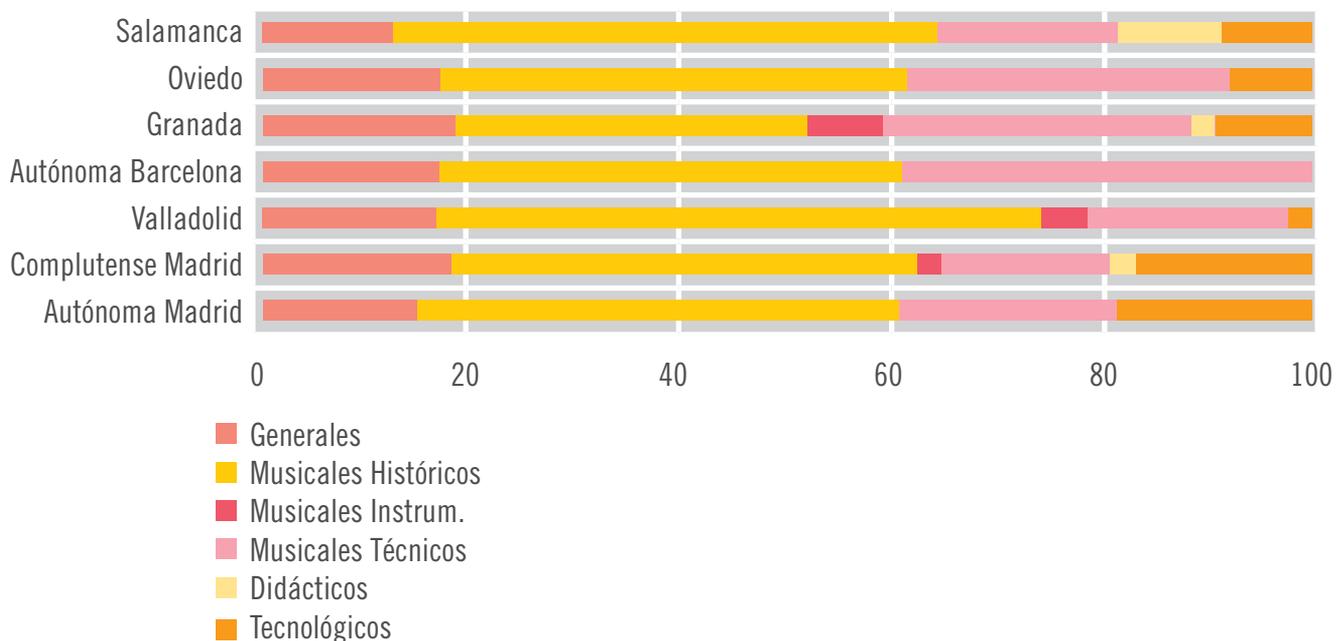


Gráfico 3. Comparativa de las Universidades donde se imparte el Grado en Musicología.

En primer lugar, cabe destacar la presencia de asignaturas de carácter general como Historia, Historia del Arte, Literatura, Filosofía, Antropología..., recogidas bajo la denominación de Formación Básica en los planes de estudio de los Grados de Musicología y que se cursan en el primer año del Grado, para proveer a los estudiantes de la formación interdisciplinar necesaria para abordar estos estudios. Estas asignaturas, que no aparecían en la anterior licenciatura, suponen alrededor del 21% de los créditos totales del Grado y ocupan el segundo lugar tras los conocimientos musicales.

En cuanto a los conocimientos musicales, los de tipo histórico suponen casi el 50% de los créditos totales de la especialidad, puesto que uno de los principales objetivos del Grado en Musicología es capacitar al estudiante para entender el proceso histórico de la Música como parte de nuestra cultura y el papel que juega en la sociedad actual⁵⁸. Por el contrario, los conocimientos instrumentales sólo se ofrecen en tres de las universidades y con una proporción muy escasa de créditos. Esto puede resultar lógico si tenemos en cuenta que la mayoría de los alumnos que acceden al Grado en Musicología ya han cursado estudios de Conservatorio especializados en este tipo de conocimientos, y ahora quieren orientar su formación hacia campos que no se restrinjan a la interpretación vocal e instrumental⁵⁹.

Los créditos didácticos ocupan el último lugar entre los ofertados por las distintas universidades y aparecen como obligatorios solamente en tres de ellas, destacando la Universidad de Salamanca por incluir un itinerario formativo concreto de Docencia Musical. En el resto de los casos sólo se ofertan asignaturas didácticas entre las optativas, o ni siquiera entre estas, como ocurre en la Universidad de Oviedo, donde sus estudiantes acabarán el Grado en Musicología sin haber cursado, ni tener la posibilidad de hacerlo, ninguna asignatura de carácter didáctico.

Esta situación, a pesar de que ha mejorado levemente con el nuevo Grado, sigue siendo preocupante, sobre todo cuando la docencia musical aparece entre las principales salidas profesionales de los egresados de esta carrera.

La proporción de conocimientos tecnológicos ofrecidos ha aumentado con el nuevo Grado, ocupando casi el 8% del total. En este caso, los grados parecen estar adaptándose, aunque con pequeños pasos, a la nueva situación de la sociedad actual; destaca la Universidad Autónoma de Madrid que incluye expresamente un módulo de Tecnología y Medios Audiovisuales que consta de cinco asignaturas. Resulta igualmente reseñable la Universidad Complutense de Madrid con cuatro asignaturas tecnológicas entre las obligatorias. En el otro extremo, sin embargo, se encuentra la Universidad Autónoma de Barcelona por no ofrecer ninguna asignatura obligatoria de este tipo. No obstante, todas ofertan asignaturas tecnológicas entre las optativas.

En definitiva, podemos señalar que los nuevos graduados en Historia y Ciencias de la Música o Musicología contarán con una formación general básica en Artes y Humanidades, que les permitirá tener una base más amplia sobre la que construir los conocimientos específicamente musicales. De igual manera, obtendrán una amplia formación histórica que, probablemente, seguirá influyendo en su práctica en el aula. Sin embargo, la formación pedagógica continuará siendo escasa. Solamente ha experimentado un pequeño avance la formación tecnológica que poseerán los profesores procedentes de este Grado en Musicología que, si bien puede no ser suficiente para contar con las habilidades necesarias para su aplicación en el aula, puede suponer un punto de partida o un estímulo para seguir formándose en este ámbito.

⁵⁸<http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/listado-de-grados/informacion-general/musicologia-grado-ees-1216708258897.html?param1=1223967775545¶m11=2>

⁵⁹<http://www.ucm.es/info/gmusicologia/>

2.2. Titulación Superior de Conservatorio

La otra vía por la que se puede alcanzar la titulación de Musicología es a través del Conservatorio Superior de Música en el que se cursa como una especialidad del Grado Superior y tiene una duración de cuatro cursos. El análisis de su plan de estudios lo hemos abordado prestando atención a sus contenidos musicales (históricos, instrumentales, técnicos), pedagógicos y tecnológicos.

Debido a que existe un mayor número de conservatorios superiores que ofrecen la especialidad de Musicología respecto al número de universidades, hemos escogido los siguientes para su correspondiente análisis: Madrid, Salamanca, Murcia, Sevilla, Valencia, Vigo, Baleares y Navarra. Nuestra elección se justifica porque hemos querido abarcar distintos ámbitos geográficos, así como incluir algunas ciudades que también cuentan con esta especialidad en la Universidad, y otras que sólo la ofertan desde el Conservatorio.

Asimismo, hemos considerado hacer lo propio con la especialidad de Pedagogía, tanto del Lenguaje y la Educación Musical como de cada instrumento, impartida en algunos conservatorios, entre los que hemos seleccionado tres ejemplos de cada una de estas especialidades, puesto que están específicamente dirigidas a aquellas personas que se van a dedicar a la docencia, aunque sea en el Conservatorio.

MUSICOLOGÍA					
Conservatorio	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Madrid	51,16	7,75	34,88	0	6,20
Salamanca	41,02	10,25	46,17	0	2,56
Murcia	44,26	9,21	43,50	0	3,03
Sevilla	48,88	7,40	41,50	0	2,22
Valencia	41,66	6,41	51,92	0	0
Vigo	47,68	9,76	42,56	0	0
Baleares	48,02	9,60	42,37	0	0
Navarra	33,33	11,37	42,43	9,84	3,03

Tabla 9. Tipos de conocimientos y porcentajes: Musicología en Conservatorios.

Resulta significativa, tanto en la representación de la tabla como del gráfico posterior la ausencia de contenidos didácticos en todos los conservatorios, a excepción de uno, en el que ocupan una pequeña proporción. Así mismo, el mayor porcentaje lo copan los conocimientos históricos y técnicos, por tratarse de una titulación de carácter eminentemente histórico, contrarrestada por su presencia en una institución que se centra en los aspectos técnicos e instrumentales de la Música, fundamentalmente.

En los planes de estudio de los conservatorios superiores no aparecen especificadas las asignaturas optativas, solamente se señalan los créditos que hay que cursar en este apartado, oscilando entre los 4,5 de Vigo y los 17 de Murcia, lo cual supone que sólo hay que realizar de una a tres asignaturas optativas a lo largo de los cuatro años de la especialidad dependiendo del conservatorio, o incluso como en el caso de Sevilla o Salamanca, no hay que cursar ninguna asignatura de este tipo.

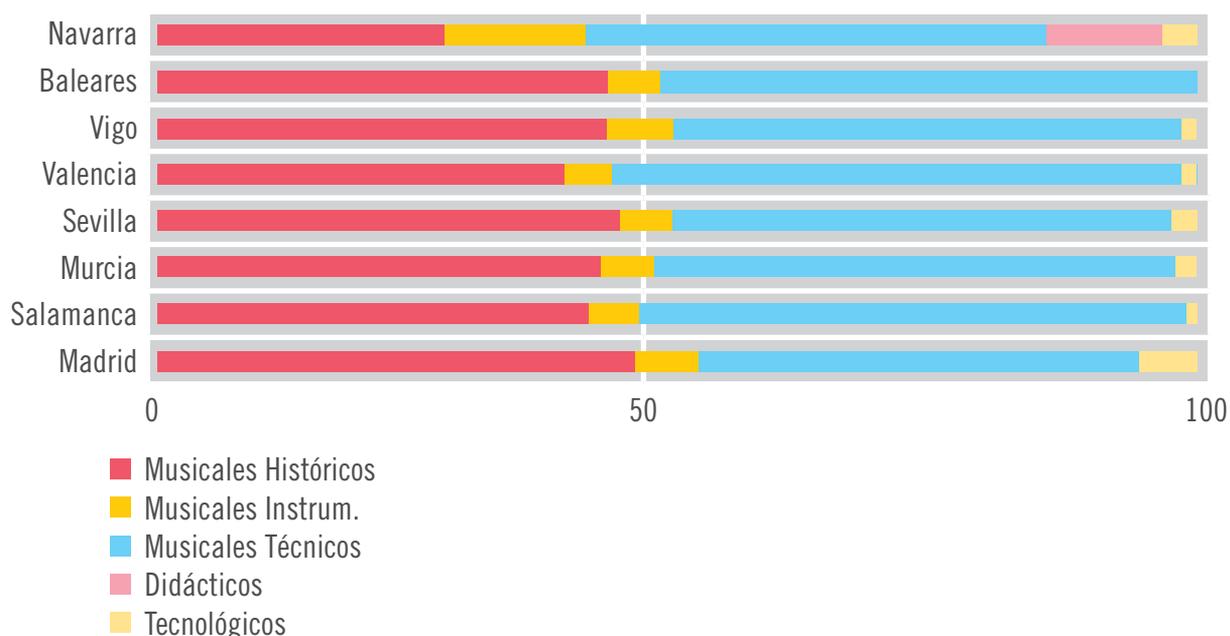


Gráfico 4. Comparativa de Conservatorios que imparten Musicología.

Así, podemos decir que las características fundamentales de la especialidad de Musicología impartida en los conservatorios superiores de Música son las siguientes:

76

- Todos los conservatorios ofrecen asignaturas instrumentales como obligatorias dentro de su plan de estudios. Al ser una especialidad de Grado Superior, los alumnos que han accedido a ella ya han cursado un Grado Elemental y Medio de algún instrumento, por lo que las asignaturas instrumentales que aparecen son Piano complementario o segundo instrumento y Coro, añadiendo además algunos conservatorios otras asignaturas como Improvisación o Improvisación y Acompañamiento (en el caso de instrumentos polifónicos), Conjunto Instrumental y Técnicas de Dirección. Estas asignaturas tendrían una aplicación en el aula. Por ejemplo en el caso de Piano complementario o de Acompañamiento, servirán al profesor para realizar un acompañamiento armónico de las canciones que utiliza con sus alumnos. O en el caso de la asignatura de Coro, para intentar formar una agrupación de este tipo a nivel básico con sus alumnos, fomentando así las relaciones entre ellos y el afianzamiento de valores como la cooperación y el respeto.

- Los conocimientos técnicos abarcan la mayor proporción de créditos, si bien en algunos conservatorios son ligeramente superados por los históricos. Esto conectaría con la hipótesis señalada en el anterior trabajo realizado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (Hernández, 2009) y refrendada con los resultados de las entrevistas, que afirmaba que los profesores de Secundaria procedentes de conservatorios darán más importancia a los aspectos técnicos de la Música debido, como podemos ver, a que en estos centros se busca fundamentalmente una formación relacionada con el Lenguaje Musical en todas sus dimensiones: Análisis, Armonía, Contrapunto, Acústica, Notación, etc. Esto además reafirma lo que ya ha sido recogido por otros autores como Aróstegui (2003) o Rodríguez-Quiles (2006).

- Los conocimientos tecnológicos ofrecidos por estos conservatorios en la especialidad de Musicología se limitan a una o dos asignaturas a lo largo de los cuatro cursos, en el mejor de los casos, o a ninguna en los Conservatorios de Valencia, Vigo, o Islas Baleares. Lo que nos da una idea de la carencia de habilidades tecnológicas con la que estos profesores afrontarán sus clases en el futuro.

- Solamente un conservatorio de los ocho analizados permite cursar asignaturas de carácter pedagógico. Sin embargo, en el caso de los conservatorios se harían más necesarias, si cabe, este tipo de asignaturas, ya que sus

estudiantes, además de poder dedicarse a la docencia en Educación Secundaria Obligatoria, también pueden ejercer como profesores de instrumento o de otra asignatura en conservatorios, escuelas de música, coros, bandas de música, etc.

- Debemos señalar además en este punto que en todos los conservatorios se requiere un trabajo de investigación sobre un tópico de la especialidad para poder finalizar la carrera. En el caso de las especialidades instrumentales consiste en un concierto final, mientras que en la titulación de Musicología se trata de un trabajo que normalmente se hace incluso durante el último año de carrera.

2.2.1. La Especialidad de Pedagogía en el Conservatorio

Como indicábamos al comienzo de esta parte, en algunos conservatorios se puede cursar también la especialidad de Pedagogía, tanto del Lenguaje y la Educación Musical como del Canto y los instrumentos, permitiendo esta última que cada estudiante se dedique a la Pedagogía de su propio instrumento. Hemos recogido, a modo de ejemplo, los planes de estudio de los conservatorios de Madrid, Murcia y Valencia para cada especialidad, por su aportación de datos significativos en relación a cada tipo de asignaturas y por su ámbito geográfico.

PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE Y DE LA EDUCACIÓN MUSICAL					
Conservatorio	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Madrid	12,76	22,69	40,44	17,73	6,38
Murcia	9,83	29,50	35,26	22,13	3,28
Valencia	25,31	13,92	41,78	18,98	0

Tabla 10. Tipos de conocimientos y porcentajes: Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical en conservatorios.

Tanto la tabla anterior como el gráfico siguiente muestran los contenidos ofrecidos en el plan de estudios de la especialidad del Lenguaje y la Educación Musical, y en ellos destaca la escasa presencia de contenidos específicamente didácticos, así como tecnológicos, no apareciendo incluso estos últimos en uno de los conservatorios analizados.

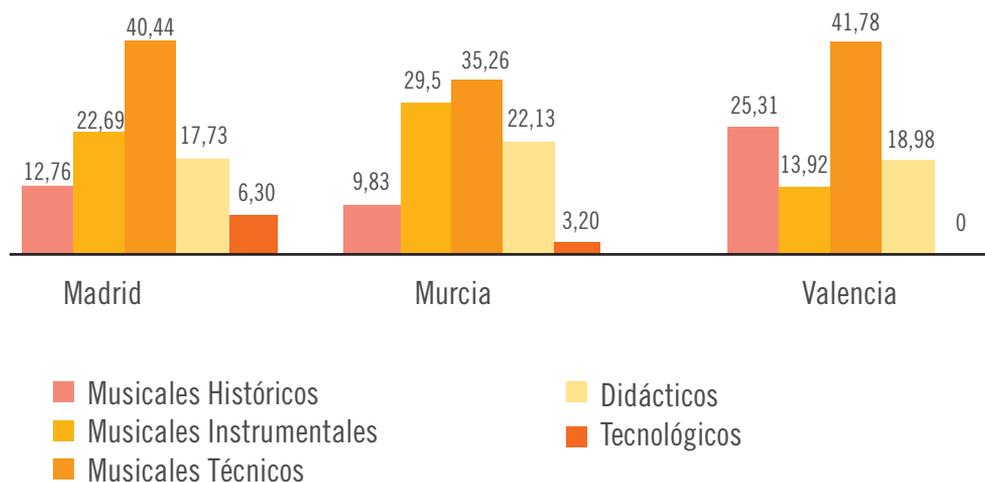


Gráfico 5. Comparativa de conservatorios que imparten Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical.

A continuación presentamos los datos obtenidos en el análisis de la especialidad de Pedagogía de cada instrumento, para conocer los contenidos que se ofrecen a los futuros profesores de instrumento en los conservatorios.

PEDAGOGÍA DE CADA INSTRUMENTO					
Conservatorio	Musicales			Didácticos	Tecnológicos
	Históricos	Instrumentales	Técnicos		
Madrid	7,2	33,33	36,04	23,42	0
Valencia	16,66	30,77	33,34	19,23	0
Navarra	9,61	30,77	30,77	25	3,85

Tabla 11. Tipos de conocimientos y porcentajes: Pedagogía de los instrumentos en conservatorios.

De la misma forma, ofrecemos los datos a través de un gráfico ilustrativo de los resultados obtenidos, y observamos nuevamente la escasa proporción de conocimientos pedagógicos y la ausencia de conocimientos de tipo tecnológico en la mayoría de estos conservatorios.

78

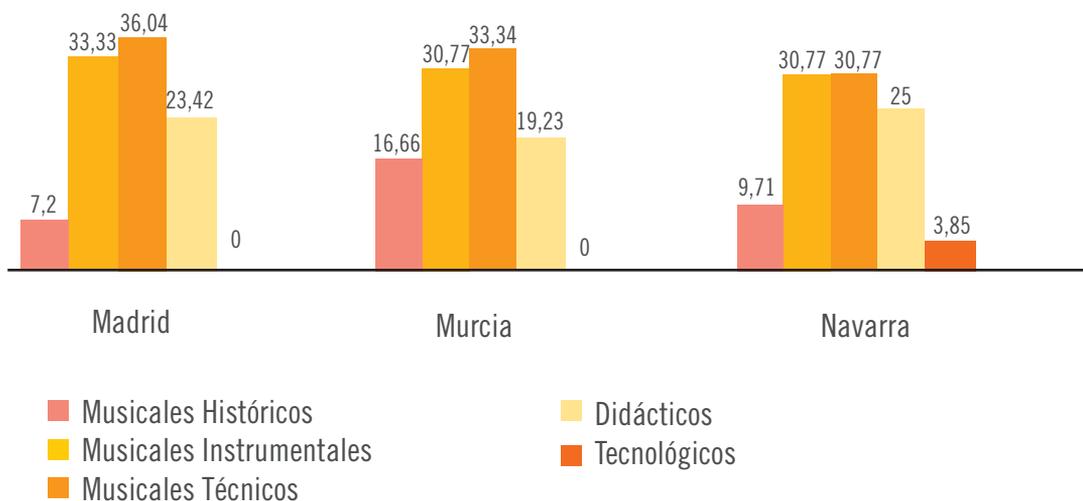


Gráfico 6. Comparativa de conservatorios que imparten Pedagogía de los instrumentos.

A la luz de estos datos analizados y expuestos a través de las tablas y gráficos anteriores, podemos señalar que:

- A pesar de ser especialidades de Pedagogía, los créditos pedagógicos ocupan la penúltima posición después de los contenidos técnicos e instrumentales, siendo las materias pedagógicas que se imparten Didáctica de la Música, Psicopedagogía y Prácticas del Profesorado, añadiendo Didáctica del conjunto instrumental en el caso de la especialidad de Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical, o Didáctica del instrumento en cuestión en el caso de la especialidad de Pedagogía del Canto y los Instrumentos.
- En este caso las asignaturas de Tecnología oscilan también entre las dos ofertadas por el Conservatorio de Madrid o el de Murcia en la especialidad de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, pero con poca asignación de créditos, o la ausencia de ellas en el caso del Conservatorio de Valencia e incluso el de Madrid en la especialidad de Pedagogía de cada instrumento.



- Las asignaturas técnicas poseen la mayor proporción de créditos, seguidas de cerca por las instrumentales, sobre todo en la especialidad de Pedagogía de los Instrumentos. Esto, como ya comentamos en el caso de Musicología, era de esperar, puesto que los conservatorios son los centros especializados en formar instrumentistas y expertos en todo lo relacionado con el Lenguaje Musical: Análisis, Armonía, Composición, etc.

- En contrapartida, los conocimientos históricos gozan de muy pocos créditos en estas especialidades, ya que la formación en este ámbito no se encuentra entre las prioridades de los conservatorios.

2.3. Conclusiones sobre la formación de las titulaciones musicales

Tras este análisis de los planes de estudio de las especialidades de Historia y Ciencias de la Música o Musicología impartidas en las universidades y en los conservatorios superiores, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- En las universidades se ofrece una mayor proporción de conocimientos históricos, mientras que en los conservatorios se oferta un mayor número de contenidos técnicos. Esto responde a la filosofía de uno y otro tipo de centros, pues los departamentos de Musicología de las universidades se proponen crear investigadores y expertos en la Música desde su vertiente histórica, mientras que los conservatorios buscan formar músicos profesionales dedicados a la interpretación de un instrumento o a cualquier faceta relacionada con el Lenguaje Musical.

- En todas las especialidades de Musicología de los conservatorios aparecen asignaturas instrumentales obligatorias, pero no así en las universidades, ofreciéndose sólo como obligatoria en la Universidad Complutense de Madrid. Esto responde nuevamente al tipo de musicólogo que se pretende crear en unos u otros centros, siendo en el caso de las universidades un musicólogo investigador y especialista en la Música, en sus orígenes y su evolución, o uno más formado en el ámbito instrumental y técnico en el caso de los conservatorios.

- En ambos casos apenas aparecen asignaturas pedagógicas, a excepción del conservatorio de Navarra y de algunas universidades en las que se ofertan como créditos optativos. Esto hace que muchos profesores de Secundaria no obtengan una formación didáctica hasta la realización del CAP, o el actual Máster en Formación del Profesorado, con las correspondientes lagunas en el ámbito pedagógico que eso supone.

- Por otra parte, tanto en la Universidad como en el Conservatorio, los créditos dedicados a la formación tecnológica ofertada se reducen a una o, en el mejor de los casos, dos asignaturas a lo largo de toda la titulación; lo que dará lugar a titulados con escaso dominio de este campo.

- Como podemos deducir después de este análisis, las titulaciones de Musicología, tanto de Universidad como de Conservatorio, a priori orientan sus planes de estudio hacia un modelo técnico de la Educación. La primera porque prepara graduados con escasa formación pedagógica, pero con una amplia formación histórica y la segunda porque basa su formación en aspectos técnicos fundamentalmente. En ambos casos, los titulados en estos centros que quieran dedicar su actividad profesional a la enseñanza en la Educación Secundaria, basarán su práctica docente en el desarrollo de contenidos relacionados con la formación inicial obtenida; así, unos, se dedicarán a priorizar sus actividades en torno a contenidos de tipo histórico y, otros, lo harán basando su enseñanza en aspectos del Lenguaje Musical.

3. FORMACIÓN PEDAGÓGICA PRESCRIPTIVA

En este apartado analizamos la formación pedagógica exigida a los futuros profesores tras la obtención de la Licenciatura, el Grado o el Título Superior de Conservatorio correspondientes.

Desde la promulgación de la Ley General de Educación de 1970 ha sido necesaria la realización del CAP para acceder a la docencia en Educación Secundaria. Por esta razón analizamos la formación que se ofrecía en los cursos para la obtención del CAP, con el fin de completar nuestra visión sobre la formación ofrecida en las diferentes vías de acceso a la docencia de la Música en Educación Secundaria.

Es preciso aclarar que en los últimos años de vigencia del CAP estuvieron eximidos de esta formación obligatoria para la docencia en la Educación Secundaria, los Diplomados de Magisterio en Educación Musical.

A partir del curso 2009/2010, el CAP fue sustituido por el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Por ello, también hemos llevado a cabo un análisis de la formación ofrecida por este Máster a los futuros profesores de Música en Educación Secundaria, partiendo igualmente de los ámbitos musical, pedagógico y tecnológico.

3.1. Certificado de Aptitud Pedagógica

80

El plan de estudios para la obtención del CAP se organizaba en dos bloques: uno teórico y otro práctico. El bloque teórico a su vez se dividía en un Módulo General y común para todos los alumnos en el que se solía estudiar “Psicología de la Educación”, “Teoría de la Educación” y “Didáctica General”; y otra parte en la que se abordaban materias más especializadas relacionadas con el área formativa del futuro profesor, que se integran en un módulo conocido como Didáctica Específica.

El número de créditos que había que cursar variaba en función de cada Universidad, oscilando entre los 10 y los 30 créditos (de 100 a 300 horas). Así mismo la duración de la fase práctica podía extenderse entre uno y dos meses, como en el caso de la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Valladolid, respectivamente⁶⁰. Aunque la Ley indicaba que la duración del curso debía de ser de un año, la mayoría de los centros permitían cursar la parte teórica en un máximo de tres meses, de forma que en un período inferior a seis meses se podía obtener el CAP.

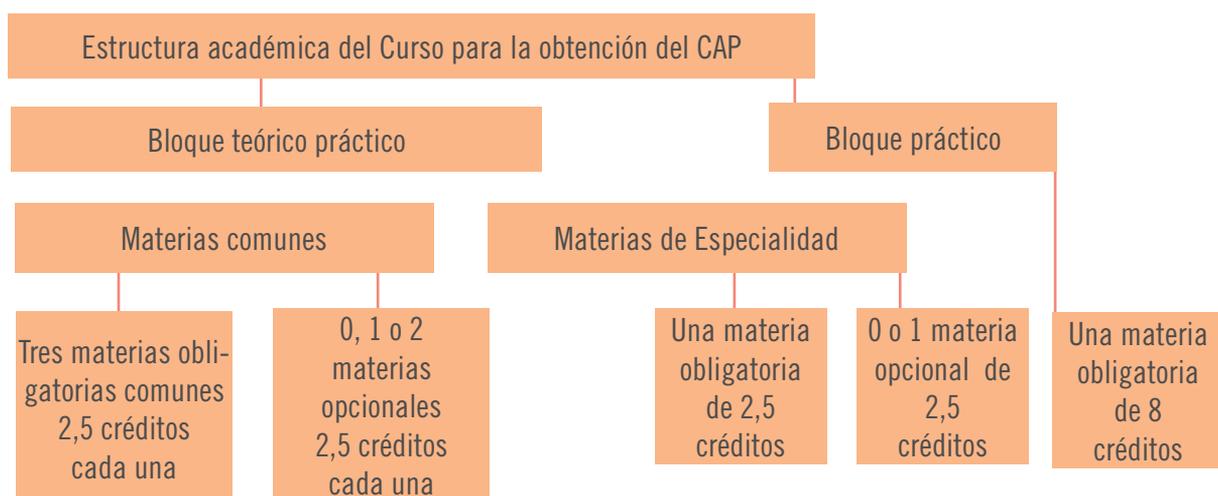


Figura 7. Plan de estudios del CAP en la Universidad de Granada⁶¹.

⁶⁰ <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=CAP%202006-2007&a=documentos&d=0011637.php>
<http://www.buendia.uva.es/Contenido/CAP.asp?Accion=ProgramaPractica>

⁶¹ <http://oficinavirtual.ugr.es/apli/vicplan/cap/cap/asignaturas/asignaturas.jsp>



Tomamos como ejemplo el plan de estudios del Curso conducente a la obtención del CAP de la Universidad de Granada.

Para obtener el CAP era necesario cursar 18 créditos, 10 del bloque teórico y los 8 del bloque práctico. De esta forma las asignaturas optativas eran, como su nombre indica literalmente, elegidas de forma voluntaria por aquellas personas que querían aumentar su formación, no siendo necesarias para la obtención del Certificado, puesto que con las asignaturas obligatorias se cubrían los 18 créditos necesarios para su obtención.

Las asignaturas teóricas del módulo común impartidas por la Universidad de Granada eran “Aprendizaje y desarrollo en la adolescencia” que ofrecía conocimientos elementales de naturaleza psicológica, “La escuela, el currículo y el docente” sobre contenidos básicos de didáctica y organización escolar, y “Teorías, Instituciones y Problemas Contemporáneos en Educación”, que abordaba el fenómeno educativo y su incidencia social. Además de estas asignaturas obligatorias, se proponían una serie de materias optativas en áreas como la sociología de la educación, las necesidades educativas especiales, la coeducación o el diagnóstico, orientación y evaluación. En ninguna de estas asignaturas, tanto obligatorias como optativas, se hacía referencia alguna a la tecnología, ni entre los contenidos incluidos en las mismas ni en la metodología utilizada para impartirlas.

En cuanto al módulo de Didáctica Específica incluido dentro de la parte teórica, se impartían dos asignaturas para el área de Educación Musical: “Procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Musical”, como obligatoria, y “El currículo en Educación Musical”, como optativa. La primera orientaba al futuro profesor en torno a las capacidades pedagógicas necesarias para afrontar la enseñanza de la Música en la realidad escolar, y la segunda dirigía su atención hacia el conocimiento exhaustivo del currículo de Música en Educación Secundaria. Por primera y única vez aparece una referencia a la Tecnología Musical como un sub-apartado entre los contenidos de la materia obligatoria.

81

Por su parte, el bloque práctico se llevaba a cabo en centros de Educación Secundaria o de Formación Profesional, donde el alumno tenía la oportunidad de trasladar a la práctica educativa real aquello que había aprendido a lo largo de su carrera y de los cursos del bloque teórico; este proceso era supervisado por un tutor de la Universidad y por el profesor especialista en la materia correspondiente en el centro donde se realizaban las prácticas, y culminaba con la realización de una memoria de prácticas por parte del alumno.

A la vista de la formación que proporcionaba el CAP, los aprendizajes en TIC que alcanzaban los futuros profesores de Música de Educación Secundaria se reducían a un epígrafe en el programa de una asignatura específica. Con lo cual, la formación en TIC de estos profesores seguía siendo prácticamente la misma que la que ostentaban al finalizar la carrera, es decir, prácticamente nula. De igual forma, los contenidos didácticos que aparecían en el programa de estos cursos eran eminentemente teóricos y poca utilidad ofrecían a los futuros profesores que buscaban formas de abordar la enseñanza de la Música en las aulas de Educación Secundaria.

3.2. Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria⁶²

El Máster en Formación del Profesorado está dirigido a todos los Licenciados, Arquitectos, Ingenieros y Graduados que quieran ejercer la docencia en Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas.

Recoge las nuevas competencias profesionales exigidas por el Espacio Europeo de Educación Superior y se imparte anualmente desde el curso 2009/2010 con una composición de 60 créditos ECTS⁶³ estructurados en tres módulos: Genérico, Específico y Practicum.

⁶² Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

⁶³ 1 crédito ECTS es igual a 25 horas.

El Módulo Genérico es común a todas las especialidades y tiene como objetivo dotar al futuro profesor de las competencias psicopedagógicas necesarias para llevar a cabo su labor docente. El Módulo Específico pretende ofrecer formación complementaria y preparación didáctica adecuada a cada especialidad. Y el Módulo Practicum incluye las prácticas en la especialidad correspondiente en un centro de Educación Secundaria para acercar al alumno a la realidad educativa, culminando con el trabajo fin de Máster como síntesis de la formación recibida a lo largo de todo el Máster.

Las materias que se imparten en el Máster son las mismas en las distintas universidades, distinguiéndose sólo leves modificaciones entre unas y otras. De cualquier forma, igual que hicimos con el CAP, tomaremos como ejemplo el Máster en Formación del Profesorado ofrecido por la Universidad de Granada⁶⁴.

MÓDULOS	CRÉDITOS (ECTS)	MATERIAS (Y CRÉDITOS ASIGNADOS)
Módulo Genérico	12	-Procesos y contextos educativos (4) -Aprendizaje y desarrollo de la personalidad (4) -Sociedad, familia y educación (4)
Módulo Específico	24	-Complementos de formación disciplinar en la especialidad (6) -Aprendizaje y enseñanza de las materias de la especialidad (12) -Innovación docente e Investigación educativa (6)
Módulo Practicum	16	-Prácticas docentes en centros de Secundaria (10) -Trabajo fin de Máster (6)
Libre Disposición	8	Asignaturas elegidas entre las ofertadas por este Máster o de otros Másteres oficiales de la Universidad de Granada (UGR).

Tabla 12. Módulos, materias y créditos del Plan de Estudios del Máster en la Universidad de Granada.

El Módulo Genérico se compone de tres asignaturas de cuatro créditos cada una, igual que en el resto de las universidades. En la primera de ellas “Procesos y contextos educativos”, centrada en el sistema educativo español y andaluz, en la organización del centro y del aula, aparece el uso de las TIC en la comunidad educativa y en el ejercicio de la función tutorial como uno de los contenidos de la materia. La segunda de ellas “Aprendizaje y desarrollo de la personalidad” se centra en las bases psicológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos de Secundaria, y la última de este módulo “Sociedad, familia y educación” pone el foco en la sociedad y la familia como contextos educativos, así como los nuevos escenarios educativos en la sociedad actual, en los que tendrían cabida las nuevas tecnologías.

El Módulo Específico consta de tres materias que se concretan en diferentes asignaturas en función de cada Universidad.

- Complementos de formación disciplinar

La Universidad Complutense de Madrid⁶⁵ otorga 15 créditos a esta materia, distribuidos en tres asignaturas de 5 créditos cada una: “La interpretación musical en el aula de Educación Secundaria”, “Historia de la Música” y “La Música en otros contextos”. Mientras que en la Universidad de Granada esta materia consta de 6 créditos concretados en la asignatura “Música y Educación Secundaria: fundamentos y desarrollo del currículo”, con la que se pretende que el futuro profesor de Música conozca el funcionamiento y organización de los centros de Secundaria, por un lado, y el currículo del área Música en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, por otro.

⁶⁴<http://masteres.ugr.es/profesorado/pages/plan-de-estudios>

⁶⁵http://portal.ucm.es/c/journal/view_article_content?groupId=81037&articleId=269008&version=1.0



- Enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialidad

Los 10 créditos de esta materia en la Universidad Complutense de Madrid se concretan en dos asignaturas de 5 créditos: “Didáctica de la Música en Educación Secundaria” y “El movimiento y la danza en el aula de Música”. Por su parte, la Universidad de Granada otorga 12 créditos a esta materia condensados en la asignatura de “Enseñanza y Aprendizaje de la Música en Educación Secundaria”, con la que se pretende que los alumnos aprendan a enseñar música, y entre cuyos contenidos aparecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

- Innovación docente e investigación educativa

Nuevamente aparecen algunas diferencias entre las universidades. Así, mientras que la Universidad de Granada divide esta materia en dos partes, una común “Iniciación a la Investigación Educativa” y otra específica “Innovación Docente”. Otras universidades como la Complutense de Madrid la integran en una sola asignatura denominada “Investigación e Innovación Educativa en el aula de Música”, con la que se pretenden conocer métodos y técnicas de investigación educativa aplicados a la Educación Musical, así como mostrar experiencias y proyectos de innovación docente llevados a cabo en esta área. Asimismo, entre las competencias que se pretenden adquirir aparece la integración de la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El Módulo Practicum, de 16 créditos ECTS en la Universidad de Granada, está integrado por el periodo de prácticas (10 créditos) y el Trabajo Fin de Máster (6 créditos). El periodo de prácticas supone la inmersión del futuro profesor en la realidad educativa de un centro de Educación Secundaria donde, tras una fase de observación, podrá poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos hasta el momento. Este periodo varía entre las seis semanas de duración en el Máster de la Universidad de Granada o las doce semanas exigidas por la Universidad Complutense de Madrid. Por su parte, el Trabajo Fin de Máster supone la culminación de todo el proceso, donde el estudiante deberá demostrar la adquisición de las competencias profesionales, generales y específicas, asociadas a su titulación.

83

El Módulo de Libre Disposición, a diferencia de otras universidades, forma parte de la estructura del Máster en Formación del Profesorado de la Universidad de Granada. Consta de 8 créditos que pueden ser seleccionados entre los ofertados por este Máster o por otros másteres oficiales de la Universidad de Granada. Las asignaturas ofrecidas por el Máster son “Atención a la diversidad y multiculturalidad”, “Atención a los estudiantes con necesidades especiales”, “Hacia una cultura de paz”, “Educación para la igualdad” y “Organización y gestión de centros educativos”. En relación al uso de las Tecnologías destaca esta última por incluirlas en el programa de la asignatura, y la primera de ellas, pues si bien esta temática no forma parte del programa de contenidos de la asignatura, constituye el mecanismo sobre el que se vertebra la gestión de la misma, puesto que remite a la utilización de la página web de la asignatura para llevar a cabo todas las actividades propuestas.

Según este análisis, podemos concluir que la formación pedagógica del profesor de Música experimenta una leve mejora con respecto a los cursos ofrecidos por la titulación anterior, tanto en duración como en contenidos, que se vuelven más específicos. Sin embargo, continúan siendo básicamente teóricos y centrados en aspectos históricos y científicos de la Educación, prestando poca atención a la realidad educativa y práctica de las aulas y a cómo afrontar la enseñanza de la Música en ella.

Asimismo, la presencia de las TIC en la formación del profesorado ofrecida por este Máster se ve incrementada con respecto a la que ofrecía el anterior CAP, limitada a un punto del programa de una asignatura específica. Con el Máster aparecen en dos de las tres asignaturas obligatorias, así como en dos de las tres materias específicas, e incluso forma parte de algunas de las asignaturas de libre disposición ofrecidas por el Máster en la Universidad de Granada.

Aun así, la presencia de las tecnologías en la formación ofrecida por el Máster no deja de ser meramente testimonial, y figura como meros epígrafes en los programas de algunas de sus asignaturas. Dada la presencia real de las tecnologías en las aulas y teniendo en cuenta que este Máster está orientado a la capacitación pedagógica del futuro profesor de Secundaria, no se comprende muy bien que los nuevos planes de estudio carezcan de contenidos específicos para el uso didáctico de estas tecnologías.

4. CONCLUSIONES

El análisis de la formación inicial del profesorado de Música llevado a cabo a lo largo de este capítulo, nos permite conocer la diversidad de acceso que presenta la docencia de la Música en la Educación Secundaria, así como los aspectos de esta materia más desarrollados en cada una de estas vías, de entre los que se consideran fundamentales para el futuro desarrollo docente.

En este sentido comprobamos cómo los profesores que acceden a la docencia de la Música en Educación Secundaria desde la titulación de Música ofrecida por la Universidad gozan de grandes conocimientos científicos de su materia, fundamentalmente históricos y teóricos, lo que nos hace pensar que su práctica docente pueda girar en torno a la enseñanza de estos aspectos de la Música. Máxime si tenemos en cuenta que no han recibido una formación pedagógica que les permita derivar la enseñanza de la Música hacia otros ámbitos.

Algo similar ocurre con los profesores procedentes de una Titulación Superior de Conservatorio pues, si bien ostentan igualmente una gran formación científica de la Música, en este caso centrada en sus aspectos técnicos, carecen de la formación pedagógica que les permita abordar la docencia de la Música más allá de estos límites.

Para solventar las insuficiencias presentadas en las titulaciones de origen, los futuros profesores tenían que realizar un Curso de Adaptación Pedagógica, o actualmente, un Máster en Formación del Profesorado, que tratan de dotar al futuro profesor de las herramientas pedagógicas necesarias para ejercer su labor docente en el aula. Sin embargo comprobamos cómo, aunque con el Máster se mejora ostensiblemente la formación pedagógica ofrecida, ampliándola tanto temporalmente como en contenidos específicos, no se solucionan los problemas que en este espacio acarrear desde su formación inicial. Ya que el vacío provocado por las titulaciones previas en este ámbito fundamental para el desarrollo docente, no puede ser cubierto por unos cursos, de carácter eminentemente teórico, que los futuros profesores realizan como un mero trámite administrativo para poder acceder a la docencia.

Otro ámbito desigualmente tratado en la formación del profesorado de Educación Secundaria es el tecnológico, tanto en los planes de estudio de las titulaciones específicamente musicales como en la formación ofrecida por el curso o Máster en Formación del Profesorado. Sin embargo, la formación tecnológica del profesorado se está erigiendo como un elemento esencial en la conformación del nuevo perfil docente para poder afrontar las necesidades de la nueva sociedad, marcadas por el uso cada vez más extendido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En definitiva, en las aulas de Música de Educación Secundaria encontramos profesores con distinta formación inicial, marcada por un mayor desarrollo en alguno de los tres ámbitos necesarios para la formación docente, lo que provocará diferentes formas de entender la Educación Musical y de ponerla en práctica en las aulas.



CAPÍTULO 4
CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE
LA EDUCACIÓN MUSICAL

**I. EXPOSICIÓN:
MARCO TEÓRICO**



CAPÍTULO 4

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

1. Introducción
2. Concepciones y prácticas sobre la Educación Musical
 - 2.1. Perspectiva transmisora
 - 2.2. Perspectiva práctica
 - 2.3. Perspectiva transformadora
3. Concepciones y prácticas sobre las TIC
 - 3.1. Perspectiva transmisora
 - 3.2. Perspectiva práctica
 - 3.3. Perspectiva transformadora
4. Concepciones y prácticas sobre las TIC en Educación Musical
 - 4.1. Nuevos paradigmas en la Educación Musical
5. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento del profesor sobre la tarea educativa ejerce una gran influencia en la conformación de una determinada práctica docente plasmada en diferentes modos de abordar la Educación Musical.

La diversidad de acceso a la docencia de la Música en la Educación Secundaria reflejada en las sucesivas leyes educativas ha permitido que convivan en las aulas profesores con distinta formación musical y pedagógica en función de su titulación de acceso, lo que da lugar a diferentes formas de entender la Educación en general y la Educación Musical en particular, sin que haya una línea de enseñanza unificada.

A estos ámbitos educativos se ha unido en los últimos años un nuevo factor de influencia en la práctica docente del profesorado que va adquiriendo cada vez mayor incidencia, no sólo en el terreno escolar sino también en la sociedad, y que genera igualmente distintas corrientes de opinión en función de la postura adoptada ante su uso en el ámbito escolar y el grado de integración en la metodología docente de cada profesor.

De esta forma, el profesorado va constituyendo una determinada filosofía docente y una manera de entender la enseñanza de la Música que resulta de la concurrencia de distintos factores y que desemboca en la puesta en práctica de una determinada praxis educativa.

2. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN MUSICAL

88

Cuando un profesor se enfrenta a una clase de Música, se plantea el problema de qué enseñar y, sobre todo, cómo enseñar. Puesto que, si bien esta pregunta tendría una fácil respuesta en el *currículum* oficial, sabemos que en la práctica del aula esto no es realmente así, máxime teniendo en cuenta que no existe una especialidad de pedagogía musical enfocada a la Educación Secundaria o el Bachillerato, y que, por tanto, los profesores acceden a la docencia procedentes de distintas titulaciones.

Igualmente, por la propia idiosincrasia de nuestra asignatura, su puesta en práctica queda más abierta y menos delimitada que la de otras asignaturas más teóricas como las Matemáticas o la Lengua. Aun así, el *currículum* marca unas pautas generales sobre los elementos básicos que debe incluir el área de Música según la ley que esté vigente en ese momento.

A los profesores les toca concretar esas propuestas y adaptarlas a la realidad de su aula. Y es llegado este momento de concreción curricular cuando entran en juego sus concepciones sobre lo que deberá ser la Educación Musical, determinadas en gran medida por su formación inicial, y que quedarán reflejadas en su acción educativa.

Para el desarrollo de estas concepciones y prácticas del profesorado partiremos de las tres perspectivas básicas que se plantean en la Educación general. Así, tomaremos como base los llamados intereses fundamentales del ser humano por Habermas (1982) y concretados en los enfoques de la Educación señalados por Liston y Zeichner (1990) o Grundy (1994): técnico, práctico y crítico o emancipador.

Así, nos inspiramos en estos modelos generales como una herramienta conceptual necesaria para comprender e interpretar las prácticas educativas que se dan en las aulas de Educación Secundaria, relacionadas con la Educación Musical y las Tecnologías de la Información y la Comunicación.



2.1. Perspectiva transmisora

Esta perspectiva tiene como base el denominado enfoque técnico en la literatura educativa general, que tiene su origen en el contexto de la sociedad industrial, la masificación de la educación y la transmisión de conocimientos. “La exigencia de una eficiencia educativa se impuso sobre cualquier concepción de hombre. Éste, cosificado por la sociedad industrial, solo debe recibir la educación que se juzgue necesaria para que desempeñe su papel” (Díaz Barriga, 1996, p. 19). Así, este enfoque curricular entiende el *currículum* como una serie de objetivos ordenados, de resultados de aprendizaje que se pretenden conseguir en los alumnos y que se pueden observar a través de sus conductas. Esta forma de entender el *currículum* y la educación es propia de una racionalidad técnica basada en la psicología conductista. Por otra parte la justificación metodológica se encuentra en la experimentación de base positivista, que acentúa el valor de lo observable y de lo cuantificable como requisito de cientificidad. (Gimeno Sacristán, 1982, p. 10).

De esta forma vemos que el término más importante en el *currículum* técnico son los objetivos, que además vienen fijados por los gobiernos o por entidades privadas y que a través de su financiación, controlan el *currículum*, convirtiendo así a la escuela en agente de reproducción cultural y económica. Es lo que Grundy (1994) denomina visión reproductiva del *currículum*, basándose en el análisis marxista de la reproducción ideológica de diversos aparatos de poder.

La escuela es una forma de reproducir el sistema de clases de la sociedad capitalista y las estructuras de poder. Se trata de que la escuela transmita las costumbres y tradiciones de la sociedad para que se mantenga la estructura social.) Y por ello se especifica todo lo que el maestro tiene que enseñar, los pasos que se deben de seguir para conseguir los objetivos, así como los mecanismos de evaluación, para favorecer de esta manera una pedagogía de exposición magistral del profesor en la que el alumno es un recipiente que hay que llenar de contenidos, siendo esta su única función: aprender lo que el maestro le tiene que enseñar.

Este modelo curricular está basado en la individualización, pero no entendida como educación personalizada, sino como individualismo, como actividad individual frente a la actividad grupal o cooperativa. Los estudiantes sólo establecen contacto con el profesor, no unos con otros.

Es lo que Liston y Zeichner (1990) llaman tradición académica, es decir, la consideración del maestro como un especialista en la materia que ha de impartir; y como tal es el más adecuado para instruir a sus alumnos en los contenidos de esa materia, teniendo gran importancia la evaluación, ya que, por un lado, en este enfoque técnico la evaluación se considera como una forma de pedir cuentas por las instituciones que financian la educación, y, por otro, de justificar las prácticas docentes por parte del profesor. Está realizada por agentes externos al proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que el diseño curricular. Y, en cualquier caso, su objetivo es el control.

Adaptada a la Música, esta perspectiva transmisora o enfoque técnico hace referencia a la enseñanza de ésta como una disciplina cerrada y teórica basada en el Lenguaje Musical. El docente expone unos conocimientos que han de ser adquiridos por los alumnos mediante el estudio y la repetición de los mismos, puesto que se trata de una disciplina objetiva que puede ser transmitida de forma similar a la Lengua o las Matemáticas. El estudio de la Música y concretamente del Solfeo se convierte en el fin de la Educación Musical.

Este es el caso de muchos profesores de Música en Secundaria, debido a que, como hemos visto, su formación proviene fundamentalmente del Conservatorio o de la Licenciatura y actual Grado en Historia y Ciencias de la Música en la Universidad, y no han tratado de solventar su carencia pedagógica de alguna otra forma. Con lo cual, la única preocupación de estos profesores es la enseñanza del Solfeo y la teoría de la Música.

Tal y como señala Rodríguez-Quiles (2006), el Conservatorio ha sido hasta hace relativamente poco la única institución que ofrecía enseñanzas musicales oficiales y de la que se podía obtener un título, por lo que muchos profesores de Secundaria cuentan únicamente con esta formación, teniendo grandes conocimientos musicales e instrumentales pero importantes lagunas en los aspectos sociales y pedagógicos. Así, estos profesores se preocupan fundamentalmente de qué enseñar y qué evaluar basándose únicamente en los elementos del *currículum*, pero prestan poca atención a la adaptación al contexto del alumno en concreto. Igualmente otorgan poca importancia a la investigación, manteniéndose al margen de los nuevos avances, sobre todo en lo referente a metodología musical. Esto hace que sigan utilizando únicamente la música clásica como centro de sus clases obviando la música popular de su entorno, así como los intereses de los alumnos.

Sin embargo, también es cierto que, desde la creación de la especialidad de Educación Musical en la Diplomatura de Magisterio, muchos profesores optaron por realizar esta carrera de primer ciclo anteriormente a la Licenciatura de Musicología o, como también es el caso de algunos profesores formados en el conservatorio, para rellenar el vacío pedagógico-didáctico derivado de su formación eminentemente técnica.

2.2. Perspectiva práctica

Contrario al interés técnico se sitúa el interés práctico, que trata de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características singulares de los alumnos en función del estadio evolutivo en el que se encuentran. Es lo que Liston y Zeichner denominan teoría desarrollista. Esto se produce a través de un proceso de reflexión y deliberación que supone una interacción entre los implicados en el proceso, profesor y alumno, y por tanto habrá que tener en cuenta su participación en la toma de decisiones respecto a objetivos, contenidos, etc. Es decir, trata de hacer partícipe al alumno de su propio aprendizaje.

Así, el profesor debe aceptar que los alumnos son sujetos del aprendizaje y no objetos, lo cual supone que el docente no está preocupado por la enseñanza sino por el aprendizaje y por tanto porque el alumno cree sus propios significados. De esta forma, el *currículum* no consistirá sólo en la transmisión del saber de la sociedad, sino que buscará la comprensión y la reflexión, tanto de alumnos como de profesores. Por ello, la evaluación no se debe separar del proceso de enseñanza-aprendizaje, y deben ser los propios participantes los que la desarrollen.

En la Educación Musical, este enfoque práctico se basa en el lema de las pedagogías musicales activas desarrolladas fundamentalmente durante el siglo XX: “sentir antes que conceptualizar”. Se trata de que el niño tenga una experiencia directa con la Música mediante su desarrollo práctico, para llegar después a la teoría en la que está basada esa práctica.

Así, para la elaboración del *currículum* de Música se tiene en cuenta la etapa del desarrollo evolutivo en la que se encuentra el niño, tomando como escala de referencia la elaborada por Piaget y adaptando de esta forma los contenidos a los diferentes estadios evolutivos. Se busca además captar la atención de los alumnos, motivarlos, utilizando para ello un planteamiento eminentemente lúdico de las actividades.

En definitiva, la Música es considerada como un elemento fundamental para el desarrollo integral del individuo; siendo este además uno de los principios fundamentales que propugnaba la LOGSE, y uno de los fines de la educación, según la LOE.

A continuación, y a modo de resumen, presentamos un cuadro comparativo de los intereses técnico y práctico aplicados a la Música:

⁶⁶Tomado de Rodríguez García (2002).



INTERÉS TÉCNICO	INTERÉS PRÁCTICO
<i>Curriculum</i> musical como concepto abstracto con existencia previa. Elaboración externa.	<i>Curriculum</i> musical como construcción cultural, un grupo de personas inmersas en el proceso puede organizar.
Participantes: objetos de la educación. Importa: enseñanza y transmisión de puntos de vista sobre la música, su creación y transmisión.	Participantes: sujetos de la educación. Importante: aprendizaje y construcción compartida de significados.
Historial musical del alumno: ningún papel. Lo importante es la obra musical de los grandes genios.	Historial musical de cada individuo: gran importancia. Desde ahí propuestas curriculares se hacen o no significativas.
Objetivos musicales prefijados por otros desde fuera.	No existen objetivos inamovibles impuestos desde fuera.
Lo importante: la destreza y acumulación de saber. Poco importante: mundo interior del alumno.	Lo importante: implicación creativa del sujeto, aflorar su mundo interior.
Contenidos conceptuales gran significado.	Lo importante es hacer música de manera activa a partir de las experiencias del sujeto.
Evaluación: control y calificación de resultados musicales.	Evaluación: valoración del proceso y opinión del alumno muy tenida en cuenta.

Tabla 13. Comparativa enfoque técnico y práctico⁶⁶.

2.3. Perspectiva transformadora

91

El *curriculum* técnico o transmisor busca conseguir un producto, materializar en el alumno los objetivos marcados al inicio, mientras que el *curriculum* práctico está más interesado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la comprensión del mismo, adaptándose a las características propias de los alumnos y del medio en el que se encuentra. Sin embargo, el *curriculum* crítico o transformador busca además la mejora y la transformación de ese medio. Para ello se trata de formar alumnos críticos, capaces de reflexionar sobre el mundo que les rodea, participando en su propio aprendizaje y haciéndoles conscientes de que existen unos conocimientos que son naturales, y por tanto inmutables, y otros conocimientos culturales que han sido impuestos y aceptados como propios, pero que son susceptibles de ser modificados. Así, haciéndoles partícipes en la construcción de su propio conocimiento, se les obliga a reflexionar sobre lo que es natural y lo que es cultural (Grundy, 1994).

Por tanto, este *curriculum* no considera a los alumnos como simples receptores de conocimientos ya creados, sino como participantes activos que crean el saber junto con el profesor, convirtiendo la construcción del conocimiento en un acto dialógico, de negociación entre profesor y alumno, y no en algo que ya viene impuesto en un programa. Así, no se puede hablar sólo de enseñanza o sólo de aprendizaje, sino que se hablaría de enseñanza-aprendizaje, de un acto recíproco en el que el profesor también aprende de los diálogos mientras enseña a sus alumnos. Por tanto, cambian los roles de profesor-alumno, en los que el primero era el único que enseñaba y el segundo el que aprendía, ahora se trata de un diálogo en el que los dos aprenden. Igual ocurre en la selección del saber a aprender, surge del diálogo de ambos, así como la evaluación, que ya no es un proceso que viene impuesto y elaborado por personas externas, sino que se lleva a cabo por parte de los participantes, profesores y alumnos, surgiendo además los criterios del consenso entre ambos.

Pero para conseguir todo esto es necesario un proceso de reflexión y deliberación por parte del profesor sobre su propia práctica docente y un profundo conocimiento del contexto social de la escolarización. En este sentido Liston y

Zeichner (1990) se refieren a la tradición reconstruccionista social, en la que el *currículum* y la educación serán los vehículos para acabar con las injusticias sociales, ofreciendo una educación para todos y teniendo en cuenta sobre todo las necesidades de los más desfavorecidos. Y esto sólo se puede conseguir mediante la reflexión del maestro sobre sus creencias sociales y sus prácticas educativas.

En relación con nuestra materia, a diferencia de los enfoques anteriores en los que el aprendizaje de la Música, sea con un método u otro, es el objetivo principal de la Educación Musical, en el caso de esta perspectiva transformadora, la Música se convierte en un proceso encaminado al desarrollo social y cultural del alumno. Por ello, debemos tomar como punto de partida el contexto en el que los alumnos se hallan inmersos, consiguiendo de esta forma que el aprendizaje no se convierta en algo impuesto desde fuera y alejado de su realidad, sino que sea algo que ellos mismos eligen, y que por tanto les resulte cercano y significativo.

Este objetivo fundamental de la educación de conseguir la socialización del alumno se puede materializar a través de la Música de una forma más natural que a través de cualquier otra disciplina. Ya que el hecho de tocar en grupo fomenta la socialización del individuo a la par que contribuye a conseguir un buen resultado musical. Pero, tal y como señala Aróstegui (2000), mientras que desde la perspectiva técnica lo único que interesa es este resultado musical, desde el enfoque crítico lo importante es la contribución de esta actividad musical grupal a la socialización del alumnado. De esta forma vemos cómo desde la Música se puede educar tanto la faceta individual como social.

Por otro lado, qué mejor manera de socializar a los alumnos que acudir a la más social de las artes, o si el hombre es todo emoción y espíritu, en la Música existen tantos estilos y géneros que cada persona puede encontrar el que más le conmueve. Esto ya era conocido en los siglos anteriores al nacimiento de Cristo como la teoría del Ethos en la antigua Grecia.

En este sentido socializador, Rodríguez García considera que “la Música en la escuela -el Arte en general- si no consigue a la larga servir de motor de cambio de la sociedad en la que los alumnos se desenvuelven y desarrollan como personas, deja de tener sentido en sí mismo como materia escolar” (2002, p. 108).

Otros muchos autores han compartido esta perspectiva de la Educación Musical. Tal es el caso de Montse Sanuy (1996), que considera que desde el primer día, la Música debe ser un acto social que emane del grupo, del que todos y cada uno pueda nutrirse y con el cual se sientan reconfortados.

Sin embargo, esta idea de la Música redundante en beneficio de la sociedad también era tratada por los griegos en épocas anteriores al nacimiento de Cristo. Ya Plutarco, considerado como el primer historiador de la Música, decía: “El hombre que desde la infancia se aplicó a la música educativa, alabará el bien y lo aprobará; y permanecerá puro de toda acción deshonorosa” (García, 1987).

A continuación presentamos una tabla comparativa de las tres perspectivas de la educación:

	TRANSMISORA	PRÁCTICA	TRANSFORMADORA
ESCUELA	Reproducción de la sociedad.	Comprensión y reflexión sobre la sociedad.	Mejora y transformación de la sociedad.
CURRÍCULO	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental: Objetivos. - Transmisión de conocimientos. - Educación individualista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental: Proceso de enseñanza-aprendizaje. - Adapta conocimientos a características de los alumnos. - Interacción profesor-alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamental: Proceso de enseñanza-aprendizaje. - Construido entre participantes, no impuesto desde fuera. - Acto dialógico profesor-alumno.
OBJETIVO	Que los alumnos aprendan los contenidos.	Que el aprendizaje resulte significativo para los alumnos.	Crear alumnos críticos y reflexivos sobre su educación y sobre la sociedad.
EVALUACIÓN	Fijada por agentes externos para controlar la educación.	Desarrollada por los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Dialogada y consensuada entre participantes: profesor y alumnos.
PROFESOR	<ul style="list-style-type: none"> - Experto en su materia. - Transmisor de conocimientos. 	Adapta los conocimientos a sus alumnos y al contexto en el que se encuentran.	<ul style="list-style-type: none"> - Profunda reflexión sobre su práctica educativa y creencias sociales. - Enseña y aprende de sus alumnos.
ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> - Receptor pasivo de conocimientos. - Objeto del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Sujeto del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participante activo que crea el saber junto con el profesor.

Tabla 14. Enfoques de la Educación.

3. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LAS TIC

La introducción de las TIC en la Educación es ya un hecho irrefutable y como tal, constituye un elemento más que se debe tener en cuenta en la práctica educativa del profesorado.

El uso que estos profesores hacen de las TIC en las aulas, así como el grado de penetración en su metodología docente, está condicionado en gran medida por sus concepciones sobre el uso pedagógico de estas tecnologías. Por ello, trataremos de establecer las correlaciones con los paradigmas mencionados anteriormente que se desprenden del uso de las TIC en el sistema educativo

3.1. Perspectiva transmisora

Esta perspectiva transmisora o técnica, se caracteriza por una concepción de la educación basada en la realización repetitiva de ejercicios proveniente de modelos conductistas. Desde este punto de vista, toda conducta humana (y naturalmente el aprendizaje) puede modelizarse, el ser humano puede aprender cualquier cosa si el aprendizaje se programa adecuadamente y se realizan las prácticas y ejercicios necesarios (Benito, 2009).

Esta concepción de la educación considera que todos los alumnos son iguales, y ante las mismas enseñanzas van a obtener el mismo aprendizaje. Si todos los alumnos se han sometido al mismo estímulo deben de ofrecer una misma respuesta. Es decir, cualquiera puede aprender cualquier cosa.

El grado de penetración en el sistema educativo es escaso y se basa en la enseñanza asistida por ordenador. En ella prima el empleo de premios y castigos en situaciones contextuales en las que el estudiante guía su comportamiento en base a evitar los castigos y conseguir los premios, sin importarle mucho los métodos que emplea y sin realizar procesos de toma de conciencia integrales.

Este es el paradigma que Aviram y Talmi (2004) denominan Tecnocrático, en el que se reconocen aquellos docentes, pedagogos y expertos que evitan el debate sobre cuestiones como la naturaleza de las TIC, su conveniencia o el alcance de los cambios que provocará en la educación. Consideran la revolución tecnológica como algo dado, inevitable, que implica cambios materiales y de comportamiento (conductistas). Asimismo ignoran los resultados que se puedan derivar del encuentro entre las TIC y la educación, pues sólo le interesan los objetivos tecnocráticos, como el número de alumnos por ordenador, localización de los ordenadores en las escuelas o el tipo de conexión a internet.

Por tanto, tienen una visión neutralista, pues no les interesa la influencia que las TIC puedan tener, y determinista, puesto que dotan de ordenadores a las escuelas porque representan el progreso, pero no se preocupan por los valores que representan ni por los objetivos educativos.

Así, en muchos casos la llegada de las tecnologías a las aulas no ha traído consigo una evolución de las prácticas educativas dentro de la escuela, que continúan basándose en una visión técnica de las mismas. Pues, según Silva (2005), “el aula continúa siendo un ámbito para la absorción pasiva e individual, y el profesor continúa siendo omnisciente, instructor, entrenador. El ambiente escolar no hace de esa tecnología una valiosa actitud de aprendizaje. Lo digital acaba siendo utilizado para potenciar el modelo de transmisión” (p. 31).

94

Tal vez como manifiestan Thomas y Seely (2011) el problema está, más que en las instituciones en sí mismas, en nuestra teoría del aprendizaje. Según estos autores, estamos atrapados en un modo en el que estamos usando antiguos sistemas de comprensión del aprendizaje para tratar de entender nuevas formas de aprender.

Por su parte, los estudios de Cuban (1993) concluyen que los profesores se muestran reacios a la adopción de las TIC si no queda claro que por medio de ellas pueden alcanzar más fácilmente los objetivos propuestos en el sistema educativo, o por lo menos una parte de ellos. Para Cuban esta resistencia de los docentes en la aplicación de las TIC, justifica el fracaso en su implantación. No se trata de un fracaso activo, sino simplemente que dicha introducción de las TIC en los centros no ha cambiado sustancialmente la manera de enseñar de los docentes.

3.2. Perspectiva práctica

Se basa en una concepción constructivista de la educación, que no da tanta importancia a los determinantes técnicos, como a la construcción del conocimiento que hace cada persona, y que depende del significado que cada uno otorga a los aprendizajes. Así, considera las TIC como una herramienta que ayuda a desarrollar didácticas adecuadas, bajo las consignas de interdisciplinariedad, constructivismo y aprendizaje colaborativo (Benito, 2009). Además, las tecnologías favorecen la individualización de la enseñanza; ya que el profesor puede ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características individuales del alumnado adaptando la enseñanza a los ritmos de cada individuo y a sus estilos de aprendizaje.

Por tanto, el constructivismo enfatiza en el aprendizaje activo, autónomo y controlado por el alumno, en cuanto que necesita hacer significativa la realidad a través de la asimilación y transformación de la experiencia colectiva en experiencia individual. Aquí cobra gran importancia el contexto de aprendizaje rico en posibilidades tecnológicas



pues se caracteriza por representar de múltiples maneras la complejidad de los hechos.

En este ámbito, Internet se convierte en un elemento fundamental, pues comparte importantes principios con el constructivismo, al democratizar el acceso a la información, que ya deja de estar en manos de unas pocas fuentes, como el profesorado, que se ve obligado a cambiar su rol al de consejero que ayuda al estudiante a aprender, convirtiendo a éste en un agente activo y protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Así, la introducción de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje han transformado los roles del estudiante y el docente en áreas fundamentales: su naturaleza, el tiempo y la forma de la enseñanza-aprendizaje y el papel desempeñado por los actores educativos.

Este cambio en el rol del profesorado es reseñado ya por Marabotto (1996) quien defiende que “a él le corresponde explorar y valorar cómo interactúan estos medios con el aprendizaje, qué efectos producen en el estilo cognitivo de los alumnos, cómo elegir los más adecuados y disponer una experiencia significativa para su utilización como herramientas en situaciones de enseñanza-aprendizaje” (p. 53).

Pero este nuevo modelo de profesor lleva emparejado un nuevo modelo de estudiante, más preocupado por la adquisición significativa de los contenidos que por su aprendizaje memorístico, más motivado por el autoaprendizaje y por el diseño de su propio itinerario formativo.

Para que esta transformación de rol educativo sea efectiva debemos evitar que la prisa frenética por aplicar los nuevos modos de enseñar nos hagan olvidar los fines educativos que se ven afectados igualmente por las tecnologías. Lograr una rotación del punto de gravedad: que de estar apoyado en la función “enseñanza” pase a hacerlo en la función “aprendizaje” (Rodríguez, 2011).

95

De esta forma, los partidarios de este enfoque, al que Aviram y Talmi (2004) denominan Reformista, consideran que la revolución tecnológica consiste en algo más que en nuevos materiales y comportamientos, pues desarrolla nuevos conceptos del conocimiento y el aprendizaje basados en tendencias constructivistas.

Así, a diferencia del enfoque técnico, no tiene una visión neutral pues le interesa conocer la naturaleza de las TIC y la influencia que pueden tener en el ámbito educativo, pero continúa sin interesarles su relación con la cultura. Las utilizan como medio para promover las didácticas deseadas, alentando tendencias constructivistas para mejorar la práctica educativa.

En relación con la Música podemos concluir que el proceso de enseñanza-aprendizaje se favorece en el aula cuando el alumnado utiliza las TIC como herramientas que le permiten acercarse al conocimiento musical de forma personal, sumergiéndose en la Red, descubriendo, eligiendo y gestionando su propio aprendizaje. Para el profesorado, la motivación del alumnado supone un reto y un acicate para modificar su modelo de enseñanza y combinar las prácticas pedagógicas tradicionales con esta nueva manera de “construir conocimiento” (Román et al., 2011).

3.3. Perspectiva transformadora

Podemos decir que ya se ha hecho la parte fácil: comprar equipos, instalar redes, etc.; ahora hay que preguntarse cómo promover las condiciones para que su uso responda a las expectativas sociales de formar a la ciudadanía del siglo XXI.

El enfoque transformador o crítico también parte de una concepción constructivista de la educación, pero se le da

una mayor y fundamental importancia a la vertiente social de esta. “El aprendizaje es individual pero está mediado socialmente, esto es, tiene lugar en los grupos naturales de pertenencia de las personas, de forma que no es posible entender ambas dimensiones (individual/social) por separado” (Benito, 2009, p. 6).

Se hace uso de la interactividad, permitiendo una enseñanza virtual que recrea de la forma más próxima a la realidad las relaciones entre profesorado y alumnado.

Esta idea del aprendizaje individual mediado socialmente puede ser reforzada con el fenómeno de las redes sociales, auspiciado por la importancia de los grupos y el desarrollo de la tecnología Web 2.0, que permite que las aplicaciones no residan en el ordenador del usuario sino en un espacio lejano y al alcance de todo el mundo a través de Internet. Así, estos contenidos y aplicaciones son de libre acceso y están abiertas a su modificación por cualquier usuario, lo que permite un uso cada vez más social de la tecnología (Benito, 2009).

Estamos en la etapa del aprendizaje compartido, donde las ideas del constructivismo se desarrollan en un ambiente fuertemente conectado, en gran medida representado por el desarrollo de redes sociales donde tienen lugar gran número de aprendizajes.

Siemens (2004) acuña el término “conectivismo”, para referirse a esta evolución del constructivismo cuando el aprendizaje se produce, como hemos visto, en ambientes fuertemente conectados. Considera que los anteriores paradigmas necesitan reformularse para adaptarse a los nuevos escenarios.

Pasa de unas teorías del aprendizaje que ponían el foco en lo que ocurre “dentro de la persona” a otras que lo ponen en lo que ocurre “fuera de cada persona”, en la forma en que se aprende dentro de los grupos.

En esta vertiente social de la educación cobran gran importancia las nuevas formas de publicación, como *blogs*, *wikis*, etc., descubriendo su enorme potencial educativo, ya que abren un nuevo escenario en el que llevar a cabo las relaciones educativas. Esta enorme riqueza y potencial radica en que usa gran cantidad de recursos multimedia, tiene reducidos costes y puede alcanzar audiencias más amplias que los modos de edición tradicionales.

En adición, las redes sociales, la *wiki* y los *blogs* son herramientas que multiplican la posibilidad de construir el conocimiento. La *wiki* propicia el aprendizaje colaborativo y la cooperación en la construcción social del conocimiento pues modifica la manera tradicional de acceder a la información y de construir textos colectivos, haciendo uso de enlaces que orientan la indagación en fuentes diversas de información (Jonassen, 1991).

De todo esto se desprende que para este paradigma crítico “el problema esencial no es tanto si usar o no las herramientas, como la perspectiva y la finalidad con las que se usan. Así, no tiene mucho interés usar nuevas herramientas y recursos para reproducir viejos esquemas, o para hacer lo mismo de otra manera” (Benito, 2009, p. 11). En cualquier caso, sea cual fuere el destino de su uso se requiere una profunda reflexión sobre el papel de todos los factores que influyen en la educación.

Por tanto, no se trata meramente de un cambio de instrumentos, sino ante todo de un cambio de mentalidad del profesorado, al que se le adjudica un requerimiento, casi una cualidad moral superior, que desborda mucho más allá los requerimientos en conocimientos técnicos. Pero también supone un cambio de mentalidad del alumnado, de



las organizaciones y un cambio de paradigma pedagógico (Ruiz, García y Pavón, 2011).

De esta forma, este paradigma, denominado Holístico por Aviram y Talmi (2004) caracteriza a aquellos que, a diferencia de los pedagogos y escritores pertenecientes a los dos paradigmas previos, se preocupan por la situación socio-cultural y la definición que el impacto de las TIC tiene en ella, así como por los valores que deberían guiar la toma de decisiones educativas.

Así, autores como Aviram y Comay (citados en Aviram y Talmi, 2004) consideran que los esfuerzos deben radicar en la creación de estrategias para canalizar la inevitable revolución TIC hacia direcciones social y humanamente beneficiosas. Puesto que, sostienen que las TIC tienen ambos potenciales, positivo y negativo, y que su impacto en la sociedad y la educación depende mucho de la forma en que nosotros canalicemos su introducción en la educación. Como conclusión podemos señalar que desde los enfoques técnico y práctico se sigue considerando como elemento básico de referencia un profesor con un grupo, al que tiene que trasladar una serie de conocimientos con metodologías más o menos activas. Unos contenidos determinados por el nivel, que se pueden flexibilizar más o menos en función de las características individuales o del contexto del centro, y cuyo nivel de asimilación se comprueba en las diferentes evaluaciones, donde el alumno tiene que “volcar” todo lo que ha retenido, memorizado y en el mejor de los casos construido.

Mientras que, desde el enfoque crítico se da mayor importancia al aspecto social, pues considera que la utilización de las TIC en los centros educativos constituye un elemento de justicia social, y la generalización de su uso, un paso hacia la igualdad de oportunidades. Las instituciones educativas cumplen de este modo con su función de garantizar un máximo de oportunidades para la difusión del saber, dentro de una filosofía de apertura y colaboración con la sociedad del conocimiento (Rodríguez, 2011).

97

En definitiva, sea cual fuere el enfoque de la educación que subyace en el proceso de introducción de las TIC en el sistema educativo, tanto a nivel de dotación de infraestructuras por parte de la Administración como de las innovaciones educativas que requiere en los centros en general y en la práctica docente de los profesores en particular, debe partir de una reflexión profunda y consciente sobre los objetivos de su uso y su impacto sobre el aprendizaje de los alumnos e incluso sobre la sociedad en la que estos se encuentran o se encontrarán inmersos.

En este mismo sentido se pronuncian Aviram y Talmi (2004) al afirmar que la implementación de diferentes políticas derivadas de las distintas visiones tiene un enorme impacto en el futuro del sistema educativo y de la sociedad en general. Dados los ambivalentes resultados obtenidos en la introducción productiva de las TIC y la enorme inversión que se ha llevado a cabo, no podemos permitirnos continuar tratando este proceso de una forma superficial e inconsciente como se está haciendo. Es vital que miremos bajo la superficie del proceso de introducción de las TIC en educación, que se expongan los fundamentos de las diferentes visiones que han guiado el proceso hasta ahora, y que animemos a desarrollar un debate racional y crítico entre ellas.

La siguiente tabla muestra una comparativa entre los distintos enfoques de la educación aplicados a las TIC:

	TRANSMISOR	PRÁCTICO	TRANFORMADOR
FASES DE INCORPORACIÓN	Introducción	Aplicación	Integración
MODELOS EDUCATIVOS	Conductismo	Constructivismo	Constructivismo en su vertiente social: Conectivismo
ENSEÑANZA	Individualista	- Participativa - Adaptada a cada alumno.	- Interactiva - Enseñanza virtual.
APRENDIZAJE	Memorístico	- Significativo - Autónomo	- Individual pero mediado socialmente. - Compartido - Colaborativo
OBJETIVOS	- Tecnocráticos: dotar de ordenadores porque representa el progreso.	- Conocer la naturaleza de las TIC y su influencia en el ámbito educativo.	- Conocer la naturaleza de las TIC y su relación con la cultura. - Conseguir la justicia social y la igualdad de oportunidades. - Formar a la ciudadanía del siglo XXI.
PROFESOR	- Instructor - No cambia su manera de enseñar.	- Consejero que ayuda al estudiante a aprender. - Adapta la enseñanza a las características de sus alumnos.	- Cambio de mentalidad. - Preocupado por la situación socio-cultural y el impacto de las TIC en ella.
ALUMNO	- Todos son iguales. - Ante misma enseñanza: mismo aprendizaje.	- Individualización: cada alumno es diferente. - Preocupado por la adquisición significativa de los contenidos y más motivado por el autoaprendizaje.	- Forma parte del grupo. - Construye su propio aprendizaje. - Crítico y reflexivo para elegir entre multitud de información.
USO DE LAS TIC	- Como medio de alcanzar más fácilmente los objetivos del <i>curriculum</i> .	- Herramienta que ayuda a desarrollar didácticas adecuadas.	- Uso social. - Modifica la manera tradicional de acceder a la información. - Pone el conocimiento al alcance de todos, ya no está en posesión de unos pocos.

Tabla 15. Comparativa de los enfoques de la educación aplicados a las TIC.

4. CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS SOBRE LAS TIC EN EDUCACIÓN MUSICAL

La introducción de las TIC en las aulas, genera un proceso de reflexión en el profesorado sobre la conveniencia o no de su uso, en gran medida condicionado por su concepción sobre la Educación, y sobre su forma de abordar la Educación Musical.

Asimismo, las revisiones indican que hay gran cantidad de recursos tecnológicos disponibles para los maestros de Música. La cuestión es que se siguen utilizando a partir de valores tradicionales asociados a la interpretación y a la composición. Son muy raros los usos de estas tecnologías que cuestionan las prácticas musicales tradicionales



establecidas. La investigación llevada a cabo por Jonathan Savage (2007) al respecto plantea la hipótesis de que “para abrazar realmente el potencial de las TIC se requeriría un mayor cambio en la cultura de la educación musical y en las prácticas establecidas” (p. 67). Pues, a pesar de los amplios cambios culturales llevados a cabo, en el aula de Música se continúa haciendo un uso conservador de las tecnologías, utilizándolas básicamente como secuenciadores y para escribir música.

Esto también se debe fundamentalmente a que la difusión efectiva del uso de las TIC en Educación, y concretamente en Educación Musical, es relativamente reciente y todavía no están integradas en las programaciones de los profesores de forma ordinaria. A esto habría que añadir además que no todos los profesores tienen la misma disposición y actitud ante la implantación de las TIC en el sistema educativo y en sus aulas. Por ello, todavía no está claro para qué usarlas, cuál utilizar o cuándo y dónde emplearlas; lo que vuelve a justificar la necesidad de una formación específica para los profesores de Música que ayude a clarificar las cuestiones anteriores y les permita introducir las TIC en los objetivos y contenidos de su materia, conformando su metodología y formando parte o procedimiento de su evaluación, dejando atrás su utilización como una herramienta empleada de manera puntual.

Así pues, las TIC deberán integrarse a la programación del profesor que, al establecer los objetivos del curso, deberá tener en cuenta cómo las tecnologías pueden ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Quedando así mismo integrada en la metodología la manera en que los profesores y los alumnos utilizarán las tecnologías, decidiendo el primero cuál de ellas es la más beneficiosa en cada caso.

Esta reflexión sobre el uso de las TIC que deberían hacer los profesores cobra mayor importancia, si cabe, en el caso de Secundaria, ya que, a diferencia de los niños de Educación Primaria, los alumnos que se encuentran ya en el Instituto traen consigo una cultura musical que, normalmente, poco tiene que ver con la del profesor. Esto ya surgió en los años 50 del siglo pasado con el nacimiento del Rock, que se identificaba con una música de jóvenes frente a la que interesaba a los adultos. De manera que normalmente “si hay un asunto difícil de abordar entre un profesor de música y sus alumnos, ¡ése es la música!” (Delalande, 2004, p. 22).

99

Existe, sin embargo, un punto común en estos universos tan opuestos, concretamente, el uso de las tecnologías. Sea cual sea el tipo de Música, desde una música barroca a una contemporánea, su producción se realiza de la misma forma.

Así, la escuela puede sacar partido de estas herramientas, aprovechando el enorme esfuerzo de las industrias comerciales. Es indudable que la educación se opone a la “cultura” que imponen a los adolescentes los medios de comunicación y los vendedores de música. “Ésta sería la lucha entre el ratón y el elefante. La astucia consiste en ir en el sentido de la corriente impuesto por la industria desviando ligeramente la trayectoria para alcanzar otros objetivos, otras culturas musicales, otras prácticas que no sean sólo el consumo”. (p. 23).

4.1. Nuevos paradigmas en la Educación Musical

El paradigma más extendido entre los educadores musicales es el formalista (Regelski, 2003), basado en un tipo de pensamiento propio de la modernidad que somete a la Música a un proceso de racionalización que puede ser analizado y cuyo valor sólo depende de sus características objetivas.

Sin embargo, cada vez son más los profesores que, dejando atrás estas concepciones, avanzan hacia la idea posmoderna de una educación musical que busca el acercamiento a las experiencias vitales de los alumnos y cuyo significado se crea a raíz de estas, estando además mediatizadas por la sociedad en la que viven. Se trata de evolucionar desde los paradigmas contemplativo-estéticos, como los denomina Regelski, hacia aquéllos de la acción y la práctica musical.

Por tanto, el conocimiento práctico, emocional y vivencial es el que tiene la primacía en este paradigma, tomando como máxima la premisa de Dewey de “aprender haciendo”, y en nuestro caso, haciendo Música.

Pero, tal y como señala Violeta Hemsy de Gainza (2011), uno de los problemas principales que se plantean en las prácticas pedagógicas son los dobles mensajes que existen entre los conceptos progresistas que se ofrecen en los marcos teóricos desde hace más de dos décadas (constructivismo, apertura, creatividad, integración, participación...) y lo que realmente ocurre en la práctica (fragmentación, predominio de la teoría, conductismo, repetición, ejercitación...).

Y es que cuando no existe una formación pedagógica adecuada lo más probable es que los profesores continúen aplicando las prácticas, los materiales, los conceptos y las técnicas de siempre, aunque utilicen un vocabulario nuevo.

No obstante, parte del profesorado continúa avanzando en la línea de la acción y la práctica musical, y evolucionando hacia modelos en los que el docente ya apenas debe transmitir información, sino que principalmente se convierte en un guía y facilitador del aprendizaje, y un diseñador de entornos que motiven y ayuden a alcanzar el aprendizaje. Y estos ambientes de aprendizaje serán los que ofrezcan a los alumnos mayores posibilidades de participar cooperativamente y practicar (Sobrinó, 2011).

Así, la búsqueda de la información y la creación del conocimiento se pretende que corra a cargo del alumno a través de la acción y la reflexión, convirtiéndose el docente en experto en acompañar el proceso, facilitando el acceso a diversas fuentes de conocimiento.

Estos nuevos modelos educativos, auspiciados en gran medida por los cambios sociales y tecnológicos, se valen de los recursos TIC para alcanzar las nuevas metas. Lo que exige una reformulación reflexiva de los procedimientos didácticos. Pues no se trata de reproducir modelos tradicionales utilizando nuevos recursos, sino aprovechar esta nueva situación para cambiar y mejorar las formas de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido se está desarrollando un nuevo modelo de aprendizaje activo denominado *Flipped Classroom* (aula al revés), que como su nombre indica pretende invertir el sentido actual de la clase, dejando para casa las explicaciones y elaboraciones teóricas, mediante microlecciones colgadas por el profesor en la red, y dedicando el tiempo de la clase a las actividades prácticas.

La aplicación de este modelo a la asignatura de Música ofrece ingentes posibilidades, pues supondría entre otras cosas una solución factible a la falta de tiempo que preocupa a los profesores, derivada de la escasez de horas que el *currículum* oficial otorga a nuestra materia. De forma que los alumnos trabajan en casa los contenidos teóricos a través de las lecciones ya elaboradas por el profesor o, si queremos ir más allá en el aprendizaje autónomo y la construcción del propio aprendizaje, mediante la revisión, selección y elaboración de la información por parte del alumno.

Esto permite dedicar el tiempo de la clase al aprendizaje activo basado en las realizaciones prácticas que requieren la participación activa e interacción de los alumnos, y que, en el caso de nuestra materia, cumpliría la premisa que aboga por aprender música haciendo música.

Otro aspecto que ocupa los desvelos del profesorado de Música de Educación Secundaria, y que podría mejorar sensiblemente con la puesta en práctica de modelos innovadores como el que nos ocupa, es la falta de disciplina y



motivación en las aulas, pues en gran parte viene derivada de la dificultad de los alumnos para mantener el silencio y la concentración durante una explicación extensa, lo que provoca frustración en profesor y alumno.

Además, constituye un excelente recurso para tratar la atención a la diversidad, pues permite personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, implicando tanto a los alumnos con mayores capacidades como a aquellos que tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase.

En definitiva se trata de buscar nuevos modelos que permitan conectar la Educación Musical con el desarrollo social y tecnológico que está marcando el devenir de la sociedad del siglo XXI y aprovechar las numerosas posibilidades que para la innovación y mejora pedagógica ofrecen.

5. CONCLUSIONES

Las distintas concepciones del profesorado sobre la Educación en general o la Educación Musical en particular, así como la integración de las TIC en ellas, mediatizadas en gran medida por su formación inicial, generan distintas prácticas docentes que tendrán un impacto determinado en el aprendizaje del alumno.

Así, muchos de los profesores procedentes de la Titulación de Historia y Ciencias de la Música, con una gran formación teórica, materializan en sus aulas exposiciones magistrales de Historia de la Música, cuyo aprendizaje por parte de los alumnos comprueban a través de pruebas objetivas.

101

Algo similar sucede con muchos profesores provenientes del Conservatorio, pues centran sus clases en el aprendizaje del Lenguaje Musical como objetivo fundamental de su materia, trasladando una tradicional clase de Solfeo de Conservatorio al ámbito escolar.

En ambos casos su centro de interés gira en torno a la llamada música culta, prestando poca atención a los intereses de sus alumnos, pues si bien queda fuera de toda discusión la importancia de esta música en el *currículum*, resultaría más significativa si se intercalara con otros estilos musicales más cercanos a los gustos de los alumnos.

Por su parte, aquellos profesores que cuentan con una formación pedagógica, fruto de su formación inicial, al haber cursado Magisterio en la especialidad de Educación Musical, o de su formación permanente, ya sea a través de su asistencia a cursos de formación o de manera autodidacta, se muestran más preocupados por transmitir la Música a sus alumnos de una forma atractiva y lúdica, basándose en la experimentación y la participación de los alumnos en diversas actividades musicales, adaptándose al nivel y al ritmo de cada uno. De esta forma pasamos de la educación individualista del enfoque transmisor o técnico a la educación individualizada del enfoque práctico.

Especialmente ilustrativas de este enfoque práctico de la Educación Musical resultan las afirmaciones de una de las profesoras entrevistada en el anterior trabajo de investigación (Hernández, 2009): “yo no tengo un método, yo tengo tantos métodos como grupos tengo” o “entonces yo soy muchas profesoras en una todos los días” (p. 93).

Algunos profesores de este grupo avanzan un peldaño más en su concepción de la Educación Musical y utilizan la Música como un medio para conseguir la socialización de los alumnos y de esta forma facilitar el objetivo más ambicioso de la concepción crítica de la educación de transformar y mejorar la sociedad.

Así, no interesa el resultado sino que los alumnos aprendan a expresarse en grupo, a escucharse unos a otros y respetar las aportaciones de sus compañeros. En definitiva, que aprendan a desenvolverse en grupo y facilitar su proceso de socialización, inculcándoles valores necesarios para ello como el respeto y la cooperación.

Otro aspecto de la Música redundante en beneficio de la sociedad es la mejora de los hábitos de ocio y entretenimiento, pues a través de la Música podemos educar a nuestros alumnos y darles una formación para disfrutar de su tiempo libre de una forma más plena, para que sean capaces de disfrutar estéticamente no sólo de la Música, sino de cualquier otra manifestación artística.

Esta concepción de la Música entronca directamente con el pensamiento de Aristóteles que considera que la Música se introdujo en la Educación porque la naturaleza misma no busca sólo trabajar, sino también disfrutar del ocio. Así, la introdujeron para la diversión en el ocio, siendo una diversión propia de hombres libres. Además se correspondería con una concepción de la educación cercana al enfoque crítico, ya que se plantea la Música como un medio para conseguir transformar y mejorar la sociedad, en este caso tratando de modificar sus hábitos de ocio.

En el caso de las TIC, los profesores mantienen igualmente distintas posiciones sobre su integración en las aulas. Así, gran parte de este profesorado, que manifiesta una concepción tradicional de la Educación, se muestra reticente al uso de las TIC en Educación poniendo en duda las bondades educativas de estas tecnologías.

102

Esta reticencia puede deberse además a que el profesor siente cómo este modelo tradicional se tambalea empujado por unas tecnologías en cuyo uso el alumno es el experto y el profesor ha de adoptar un nuevo rol para el que no está preparado.

Sin embargo, otros profesores, dotados de una actitud más abierta y receptiva a la introducción de las TIC, afrontan su llegada como una oportunidad de mejorar la Educación. Así, las utilizan como un medio para desarrollar didácticas adecuadas que les permitan adaptarse a las características de sus alumnos y hacer que el aprendizaje adquiera de esta forma un significado para ellos.

No obstante, conforme la integración de las TIC en el ámbito educativo se va haciendo más efectiva, un nuevo perfil de profesorado va surgiendo fruto de una profunda y consciente reflexión sobre la naturaleza de este nuevo elemento educativo y su influencia más allá de las aulas, en la cultura y la sociedad.

Ya no interesa tanto que los alumnos aprendan contenidos como que adquieran la capacidad de seleccionar y manejar de una forma efectiva la ingente cantidad de información con la que cuentan, transformándola en conocimiento. Y al mismo tiempo dominen las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.

Por su parte, la introducción de las TIC en la Educación Musical ofrece ingentes posibilidades en la manera de abordar esta disciplina que, si bien genera reticencias por parte de un sector del profesorado, están siendo adoptadas por aquellos profesores interesados en la mejora e innovación de su docencia. Así, estas tecnologías les permiten avanzar más allá del límite de las aulas al poder construir el aprendizaje musical en cualquier momento y lugar, dejando para el tiempo de la clase las actividades prácticas que requieren la participación activa de los alumnos.



CAPÍTULO 5
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

II. PUENTE: METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO 5

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Introducción
2. Planteamiento de la investigación
 - 2.1. Interrogantes de la investigación
 - 2.2. Objetivos de la investigación
3. Método de investigación
 - 3.1. Población y muestra
 - 3.2. Técnicas de recogida de la información
 - 3.2.1. Cuestionario
 - 3.2.2. Entrevistas
 - 3.2.3. Observación directa
 - 3.3. Técnicas de análisis de datos
 - 3.3.1. Análisis cuantitativo
 - 3.3.2. Análisis cualitativo
 - 3.3.3. Observación directa

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo expondremos el diseño de la investigación que hemos llevado a cabo. Para ello se establece en primer lugar el planteamiento de la investigación, partiendo de los interrogantes que guían este proceso y de los objetivos perseguidos por el estudio.

En segundo lugar, se define el método de investigación, el tipo de muestreo y la muestra seleccionada, las técnicas de recogida de datos utilizadas para el estudio, así como una presentación de las técnicas de análisis de datos empleadas.

El diseño metodológico tiene por objeto aportar datos empíricos sobre la incidencia de la formación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas. En este sentido, se tienen en cuenta los diferentes niveles de formación científica, pedagógica y en TIC que posee cada profesor.

Los diferentes procedimientos de investigación nos permiten acopiar, analizar e interpretar información de la influencia de esta formación en la conformación del pensamiento, creencias, actitudes y, en definitiva, de la práctica educativa del profesor, así como de su repercusión en la motivación, actitud y, concluyentemente, aprendizaje del alumno.

2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Los estudios sobre la formación del profesorado se constituyen en un área de especial importancia por la pluralidad y diversidad de vías desde las que puede cubrirse y por la aplicación de metodologías novedosas y flexibles que permitan aportar conocimientos científicos al desarrollo de alternativas educativas.

En el caso concreto de nuestra disciplina, en el apartado anterior hemos podido observar las diferentes posibilidades de formación, tanto musical como tecnológica y didáctica, con las que cuentan los profesores o futuros profesores de Música en Educación Secundaria, así como las dificultades con las que se ha encontrado la Música, como disciplina, en esta etapa educativa a lo largo de su reciente historia.

Igualmente, conocemos cómo se ha producido la incorporación en el sistema educativo de las herramientas con las que evoluciona la sociedad que pretendemos mejorar desde la Educación, y las necesidades formativas que esto conlleva en el profesorado, tanto a nivel general como en relación con la Educación Musical en particular.

De la misma forma, se plantean las distintas concepciones que subyacen en las praxis educativas de los profesores, y que derivan en la puesta en práctica de una determinada metodología de enseñanza aplicada a la Educación en general, a la Educación Musical en particular y al uso de las TIC en el aula.

Estos aspectos promueven la necesidad de emprender el estudio de la formación del profesorado para indagar en las posibilidades de repercusión en sus creencias, actitudes y prácticas docentes, conformando diferentes perfiles de profesorado en función de los elementos anteriores y su efecto en el proceso de aprendizaje del alumno.

2.1. Interrogantes de la Investigación

Hemos basado el proceso de nuestra investigación en torno a los dos planteamientos siguientes: en primer lugar, la consideración de que la formación del profesorado influye en la práctica docente de este, y cómo a partir de la conformación de esta práctica derivada de su formación musical, pedagógica y en TIC, así como de sus



creencias y actitudes, podemos establecer perfiles diferenciados de profesorado. Por otro lado, consideramos que esta formación, que desemboca en una determinada práctica docente, influye en la motivación y el aprendizaje del alumnado.

Así, los principales interrogantes a los que trataremos de dar respuesta con esta investigación son los siguientes:

- ¿Qué formación musical, didáctica y en TIC, tiene el profesorado de Educación Musical de Educación Secundaria?
- ¿Influye esta formación en la práctica docente del profesorado?
- ¿Qué tipos de perfiles de profesorado se pueden establecer en función de esa formación?
- ¿Qué tipos de perfiles de profesorado se pueden establecer en función de su actitud ante la integración de las TIC en el aula?
- ¿Qué factores determinan que esta integración se produzca?
- ¿Repercuten estos aspectos en la motivación del alumno y en la calidad educativa del aprendizaje?
- ¿Sería necesaria una formación específica para el profesorado de Música en TIC por la propia idiosincrasia de la materia?

2.2. Objetivos

A partir de los interrogantes anteriores se plantea el objetivo general de la investigación, que pretende conocer la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria en Didáctica, Música y TIC y su influencia tanto en la práctica educativa de este profesorado como en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Conocer cuál es la formación musical, didáctica y en TIC del profesorado de Música de Educación Secundaria.
- Comprobar cómo esa formación influye en la práctica docente del profesorado.
- Reconocer y analizar los diferentes perfiles del profesorado en función de su formación pedagógica y del uso de las TIC.
- Conocer qué factores influyen en la introducción de las TIC en el aula de Música.
- Comprobar cómo esos niveles de formación y, como consecuencia, práctica docente afectan a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a su motivación.

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta los objetivos e interrogantes de la investigación, diseñamos un método de trabajo que nos permite obtener la información necesaria para dar respuesta a estos interrogantes. De esta forma, desarrollamos un diseño polietápico que evoluciona en tres fases diferenciadas e interconectadas, pues la conclusión de una etapa desemboca en el inicio de la siguiente.

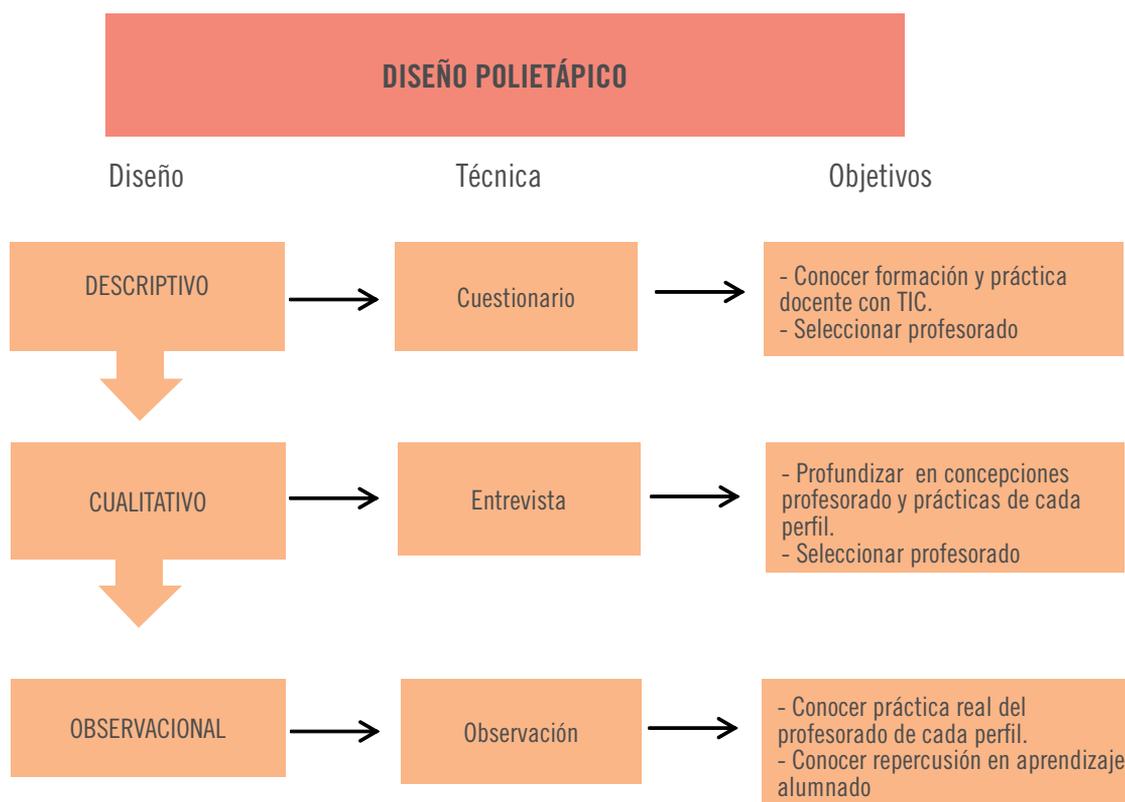


Figura 8. Diseño de investigación

Partimos de un diseño cuantitativo de investigación que se vale del cuestionario como principal instrumento de recogida de datos y del análisis estadístico como técnica de procesamiento de la información recogida. El objetivo de esta etapa de investigación es la selección de los profesores participantes en el posterior estudio cualitativo y la obtención de una visión general y amplia de la territorialidad en la que se mueve el profesorado de Música de Educación Secundaria en función de los aspectos que pretendemos investigar.

La segunda etapa de la investigación se desarrolla en torno a la realización y análisis de entrevistas cualitativas a los profesores seleccionados en la fase anterior, con las que se pretende profundizar en el pensamiento del profesorado sobre la práctica educativa y seleccionar al profesorado que será objeto de la observación participante.

Culminamos el proceso de investigación con la puesta en práctica de un diseño observacional basado en la observación en el aula de los profesores más representativos de los tres perfiles establecidos durante la investigación. De esta forma, podemos tener un conocimiento directo de la práctica docente del profesorado dentro de su hábitat natural y de su repercusión en el proceso de aprendizaje del alumno.

De esta forma, utilizamos la observación junto con las entrevistas como técnicas de investigación cualitativa, comenzando con el cuestionario como estrategia para la selección de los participantes.

3.1. Población y muestra

Para llevar a cabo nuestro estudio hemos recurrido a tres modalidades de muestreo que se van desvelando en cada fase de la investigación. Es decir, hemos puesto en práctica un muestreo polietápico, donde el proceso ha ido pasando por distintas etapas en las que hemos ido variando la muestra en función de las necesidades de la investigación.



La población de la que hemos obtenido a los participantes en el estudio corresponde a los profesores de Música de Educación Secundaria que realizan su labor docente en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. La muestra extraída de esta población ascendió a un total de 53 profesores de ambos sexos.

Lo que se pretende es acceder a un número suficiente de sujetos que permita establecer un panorama general de la situación del profesorado de Música respecto a su formación y práctica docente, así como seleccionar al profesorado participante en la investigación cualitativa posterior.

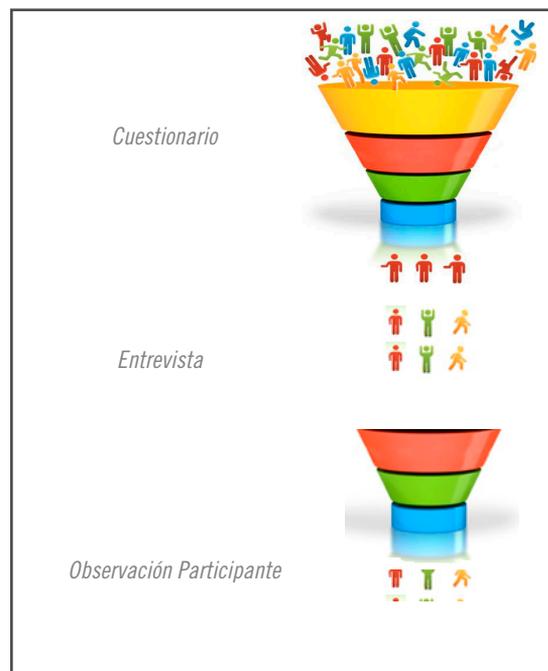


Figura 9. Participantes de la investigación.

Ante la inexistencia de una base de datos de profesores de Música en los Centros del Profesorado (CEP), más allá de la constituida por aquellos que participan en sus cursos de formación, y la imposibilidad de facilitar información personal de sus empleados por parte de las Delegaciones Provinciales o de la Consejería de Educación, para acceder a los miembros de esta población que constituirán la primera muestra objeto de estudio, nos hemos valido de la técnica sociológica denominada por Taylor y Bogdan (1992) como bola de nieve, de forma que los primeros profesores a los que aplicamos los cuestionarios identificaron a otros, y así sucesivamente, haciendo uso de las redes sociales naturales.

La distribución de la muestra en cuanto a sexo, edad y experiencia docente resultó ser bastante equilibrada.

SEXO	EDAD	EXPERIENCIA
Hombres: 47% Mujeres: 53%	Entre 25 y 62 años	Entre 3 y 33 años

Tabla 16. Distribución de la primera muestra.

El análisis y extracción de resultados a partir de los cuestionarios obtenidos en esta primera etapa nos permite seleccionar a los seis profesores con los que se realizarán las entrevistas semiestructuradas y que integrarán la segunda muestra del estudio, en función de su formación inicial, perfiles de integración de las TIC, sexo y edad.

	EDAD	SEXO	FORMACIÓN INICIAL	INTEGRACIÓN TIC
CELIA ⁶⁷	52	Mujer	- Medicina - Conservatorio	Perfil 1
JORGE	34	Hombre	- Musicología - Conservatorio	Perfil 1
ESTELA	35	Mujer	- Ed. Musical - Conservatorio	Perfil 2
JUAN	34	Hombre	- Musicología - Conservatorio	Perfil 2
ESPERANZA	37	Mujer	- Ciencias del Mar - Conservatorio	Perfil 3
ALBERTO	38	Hombre	- Musicología - Conservatorio	Perfil 3

Tabla 17. Profesores objeto de las entrevistas.

Tras el análisis de las entrevistas, llegamos a la última etapa del muestreo, seleccionando a los tres profesores que mejor responden a cada uno de los perfiles de integración de las TIC, así como a niveles claramente diferenciados de formación pedagógica, para llevar a cabo la observación directa en el aula.

110

	SEXO	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	INTEGRACIÓN TIC
CELIA	Mujer	Ninguna formación pedagógica	Perfil 1
ESTELA	Mujer	Educación Musical	Perfil 2
ALBERTO	Hombre	Cursos de formación pedagógica	Perfil 3

Tabla 18. Profesores objeto de la observación directa.

En definitiva, tomando en consideración la terminología empleada por Patton (2002), el procedimiento central para la elección de casos ha sido el “muestreo propositivo”, pues nos hemos planteado como objetivo la elección de casos a partir de criterios teóricos no estadísticos, que nos ofrezcan información importante para responder a las preguntas de investigación.

En esta misma línea, teniendo en cuenta las consideraciones de LeCompte y Goetz (1982), a partir del problema de investigación y de sus fundamentos teóricos, hemos definido un conjunto de atributos o dimensiones que han delimitado a la población de estudio, basándonos en un proceso secuencial de elección a lo largo de la investigación, que ha dado lugar al muestreo polietápico que ha marcado el desarrollo del estudio.

3.2. Técnicas de recogida de la información

El proceso de investigación se ha desarrollado en tres etapas diferenciadas, ajustadas a las etapas de diseño muestral y marcadas por la utilización de tres técnicas fundamentales de recogida de datos, en función de las distintas necesidades de información.

⁶⁷Para preservar el anonimato de los profesores objeto de nuestra investigación, hemos elegido estos nombres, aunque conservan el género hombre/mujer.



TÉCNICAS RECOGIDA DE DATOS	INFORMACIÓN	TÉCNICAS ANÁLISIS DE DATOS
Cuestionario	Formación del profesorado y práctica docente con TIC	Análisis Cuantitativo { - Descriptivo - Correlacional - De contraste - De clúster
Entrevista	Pensamientos y creencias de los profesores	Análisis cualitativo
Observación	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Análisis visual y auditivo de la observación

Tabla 19. Metodología de Investigación.

Así, comenzamos con un diseño cuantitativo de investigación basado en la aplicación de un cuestionario que busca obtener una información objetiva sobre distintos aspectos de la práctica docente. El análisis de esta información nos conduce a una investigación cualitativa fundamentada en la realización de entrevistas semiestructuradas para profundizar en el pensamiento y creencias de los profesores seleccionados, que desembocará en la tercera etapa del proceso, marcada por la observación directa en los contextos reales donde se desarrolla la labor docente de los profesores que componen la última muestra.

111

3.2.1. Cuestionario

Iniciamos el proceso de investigación a través de esta técnica cuantitativa de recogida de datos, que nos permite obtener información de muestras amplias.

La utilización del cuestionario responde a dos objetivos fundamentales en nuestra investigación: por un lado, conocer la formación inicial del profesorado de Música, así como realizar un primer acercamiento a sus creencias y actitudes sobre la integración de las TIC en las aulas, y por otro, seleccionar al profesorado más representativo de cada uno de los perfiles en función de las características de su práctica docente y de la integración de las TIC en esta práctica.

Por tanto, hemos utilizado esta técnica para identificar los niveles formativos del profesorado en sus facetas musical, pedagógica y, sobre todo, tecnológica.

De esta forma, aparte de estar orientado a identificar los temas de base que pretendemos investigar, va a facilitar la selección de los actores que formarán parte de la muestra a la que se realizarán las entrevistas, en función de la formación inicial, el género, la edad y el perfil de uso de las TIC.

Para ello, el cuestionario se ha organizado en torno a los siguientes núcleos temáticos:

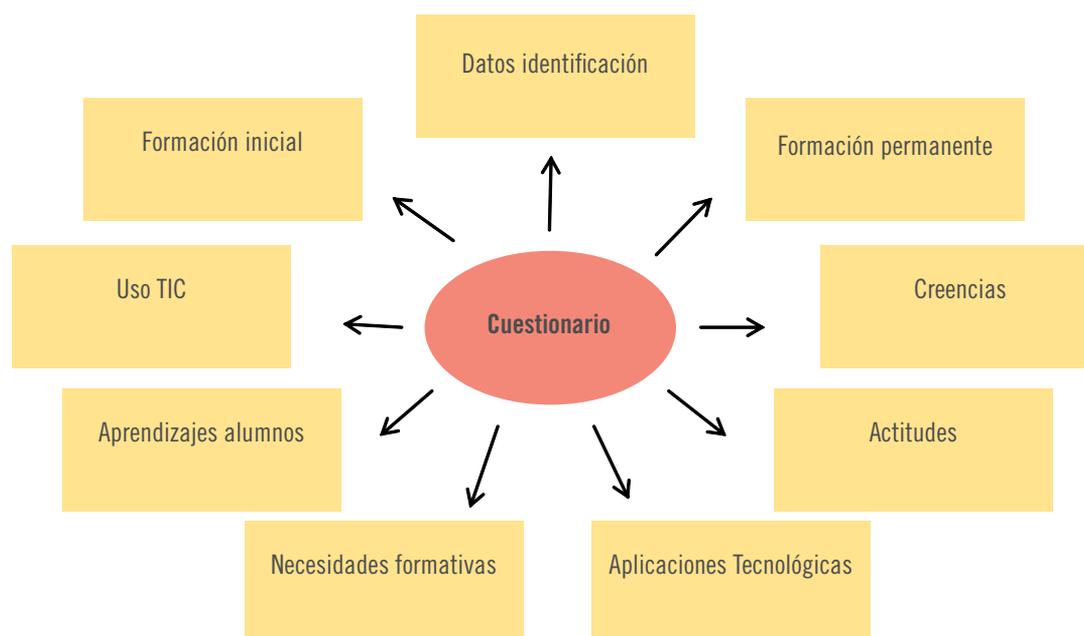


Figura 10. Núcleos temáticos del cuestionario.

112

- Datos de identificación. Tratamos de obtener información sobre el centro en el que trabajan, la localidad, el sexo y la edad del profesorado, los años de experiencia docente o los cursos en los que imparten docencia.
- Formación inicial. Pretendemos conocer la titulación inicial de los profesores, así como la formación TIC ofrecida en ella.
- Formación permanente. Preguntamos sobre la formación TIC recibida siendo ya docentes.
- Uso de las TIC: Perfiles. Mediante la realización de cuestiones sobre el tipo de uso que hacen de las TIC pretendemos desvelar cómo conciben la educación a través de estas tecnologías.
- Creencias. Nos proponemos desvelar cuáles son las creencias de los profesores sobre la influencia de las TIC en la práctica educativa.
- Actitudes. Se trata de conocer cuál es la actitud que los profesores adoptan ante la integración y uso de las TIC.
- Aprendizajes en los alumnos. Pretendemos revelar cuál es su consideración sobre la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje del alumno.
- Aplicaciones tecnológicas. Intentamos descubrir el tipo de aplicaciones que utilizan tanto personalmente como en su práctica docente.
- Necesidades formativas. Tratamos de conocer, desde la propia opinión de los profesores, cuáles son sus necesidades de formación en TIC.

La formulación de las preguntas ha respondido a tres categorías fundamentalmente: preguntas abiertas, en las que se deja libertad al encuestado para que se exprese sin un límite preciso en la contestación, preguntas cerradas o dicotómicas donde se confirma o desestima una proposición, y preguntas de elección múltiple, que posibilitan elegir entre una serie de alternativas de respuestas o mostrar el nivel de acuerdo o desacuerdo con las proposiciones en función de los parámetros de una escala⁶⁸.

⁶⁸El cuestionario se incorpora al final del trabajo como Anexo 2.

3.2.2. Entrevistas

Las entrevistas llevadas a cabo para esta investigación se han realizado a seis profesores de Música de Educación Secundaria, cuyas características aparecen recogidas en el apartado dedicado a los participantes. Como hemos visto, han sido seleccionados a partir del análisis de los cuestionarios, de entre aquellos profesores que mejor respondían a uno de los tres perfiles establecidos en el uso de las TIC y que mostraron una mayor disposición a participar en este punto de la investigación.

La tipología de entrevista aplicada a estos profesores se corresponde con la denominada por Patton (1984) como entrevista focalizada, o por Elliot (2000) entrevista semiestructurada, basada en unas directrices generales que suponen prever antes de la entrevista los temas que serán tratados en la misma, pero que permiten que el entrevistado se exprese con total libertad en un marco conversacional que va más allá de la pregunta-respuesta.

Así, hemos procurado en todos los casos que esta entrevista dialógica suponga una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental del entrevistado, sobre un tema definido en el marco de nuestra investigación (Merlinsky, 2006, p. 30).

Para ello, se estableció una buena sintonía y entendimiento (*rapport*) desde los primeros momentos de la conversación, lo que facilitó que las entrevistas se desarrollaran en un clima cordial y distendido, y como consecuencia, las preguntas fueron surgiendo sin tensiones y sin la sensación de interrogatorio.

Para que ese *rapport* se estableciera adecuadamente y desaparecieran los posibles nervios iniciales, comenzamos hablando de cosas triviales y no relacionadas con la investigación, pasando después a explicarles en qué iba a consistir la entrevista, e iniciando a continuación la realización de las preguntas.

En la elección de la secuencia de estas preguntas hemos tenido en cuenta los dos principios señalados por Goetz y Lecompte (1988): la obtención de los datos pertinentes para las cuestiones de la investigación y la utilización eficiente de los recursos.

De esta forma, tras las preguntas iniciales relacionadas con los datos personales y profesionales, las preguntas centrales versaron sobre los dos ámbitos de estudio fundamentales: su práctica docente y la integración de las TIC en esta práctica. Así, los contenidos de las entrevistas se organizan sobre las siguientes categorías⁶⁹:

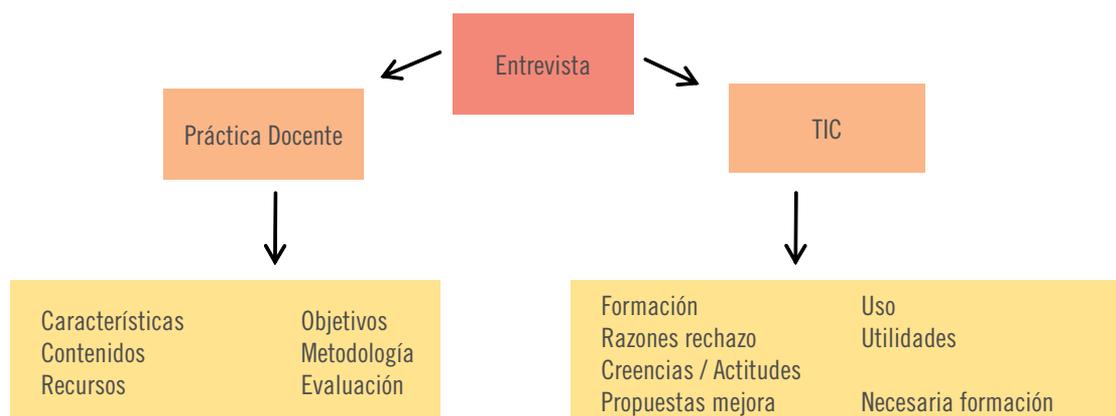


Figura 11. Categorías de las entrevistas.

Las entrevistas realizadas fueron registradas en soporte electromagnético y transcritas para su posterior análisis, del que extrajimos a los tres profesores que serían objeto de la observación directa en el aula.

⁶⁹Ver Anexo 3 con las cuestiones planteadas a lo largo de las entrevistas.

3.2.3. Observación directa

La observación directa en el aula constituye la última técnica de recogida de datos en nuestra investigación, a partir de la muestra derivada del análisis de las entrevistas. Su objetivo es recoger datos a través de un contacto directo en contextos y situaciones específicas, por lo que permite obtener una visión completa de la realidad. (Colás, 1994).

Según la tipología clásica de Gold (1958), hemos llevado a cabo una observación no participante en el aula, puesto que el observador se ha mantenido como un agente externo (outsider) al desarrollo natural de la clase, limitándose a observar, tomar notas y grabar el desarrollo de los acontecimientos normales acaecidos entre el profesor y su grupo de alumnos.

De esta forma garantizamos, en la medida de lo posible, la naturalidad de los hechos observados, evitando el riesgo de manipulación y modificación que, inconscientemente, se puede producir cuando el observador participa en los hechos que investiga.

Por otro lado, la observación permite añadir un complemento etnográfico a la información de corte cuantitativo ofrecida por el cuestionario, y a la comprensión de las percepciones de los profesores esgrimida de las entrevistas, pues nos da un acceso directo tanto a aquello que las personas hacen y dicen, como a los contextos que habitan, y en nuestro caso a sus entornos académicos naturales.

Este acceso a los contextos naturales de pertenencia educativa es otro aspecto fundamental en el desarrollo de la observación, pues no todos los profesores están dispuestos a permitir que una tercera persona entre en su clase a realizar una observación sistemática de lo que allí ocurre. Por ello, como ya apuntamos en el apartado de los participantes, realizamos un muestreo intencional, seleccionando aquellos profesores que, además de responder a uno de los perfiles investigados, determinados a través del cuestionario y afinados tras la entrevista, mostraban una mayor disposición a colaborar en la investigación y a permitirnos el acceso a su entorno de enseñanza.

Con ellos hemos tratado de establecer, además, unas relaciones cordiales, basadas en el respeto y el entendimiento, que les han permitido realizar su actividad de la manera más natural posible, sin sentirse cohibidos por la presencia de una persona distante que pretende juzgar los usos de su práctica educativa, sino que, por el contrario, hemos tratado de mostrar neutralidad moral ante las creencias, los valores y las actividades de los profesores objeto de estudio.

Para la recogida de información nos hemos valido de la toma de notas de campo de forma sistemática a través de una guía de observación elaborada previamente teniendo en cuenta las preguntas y los objetivos de la investigación, lo que nos ha permitido refinar el foco de observación y delimitar los elementos de estudio⁷⁰:



Figura 12. Elementos de observación

⁷⁰ Ver Anexo 4 sobre la guía de observación.

3.3. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de datos se aplican técnicas cuantitativas y cualitativas en función de la información que pretendemos extraer. Así, el análisis cuantitativo aplicado a los datos extraídos a partir del cuestionario permite por un lado, plantear un panorama general y extenso de la situación del profesorado de Música de Educación Secundaria en función de su formación inicial y permanente, de las características de su práctica docente y de la integración de las TIC en ella, y por otro, definir diferentes perfiles de profesorado en función de estos aspectos, así como clasificar a los profesores participantes en el estudio en cada uno de estos perfiles.

El análisis cualitativo de los datos se lleva a cabo a partir de las entrevistas realizadas a los profesores seleccionados en el análisis anterior, y de la observación en las aulas de los profesores resultantes del análisis de las entrevistas. Tratamos de profundizar en las percepciones y concepciones del profesorado sobre la práctica educativa, en el primer caso, y de penetrar en los contextos reales donde se desarrolla esta práctica, en el segundo.

3.3.1. Análisis cuantitativo

El análisis cuantitativo de los cuestionarios se ha llevado a cabo a través del programa estadístico IBM SPSS versión 19, y se ha desarrollado en cuatro fases fundamentales: análisis descriptivo, análisis correlacional, análisis de contraste y análisis de conglomerados o de *clúster*.

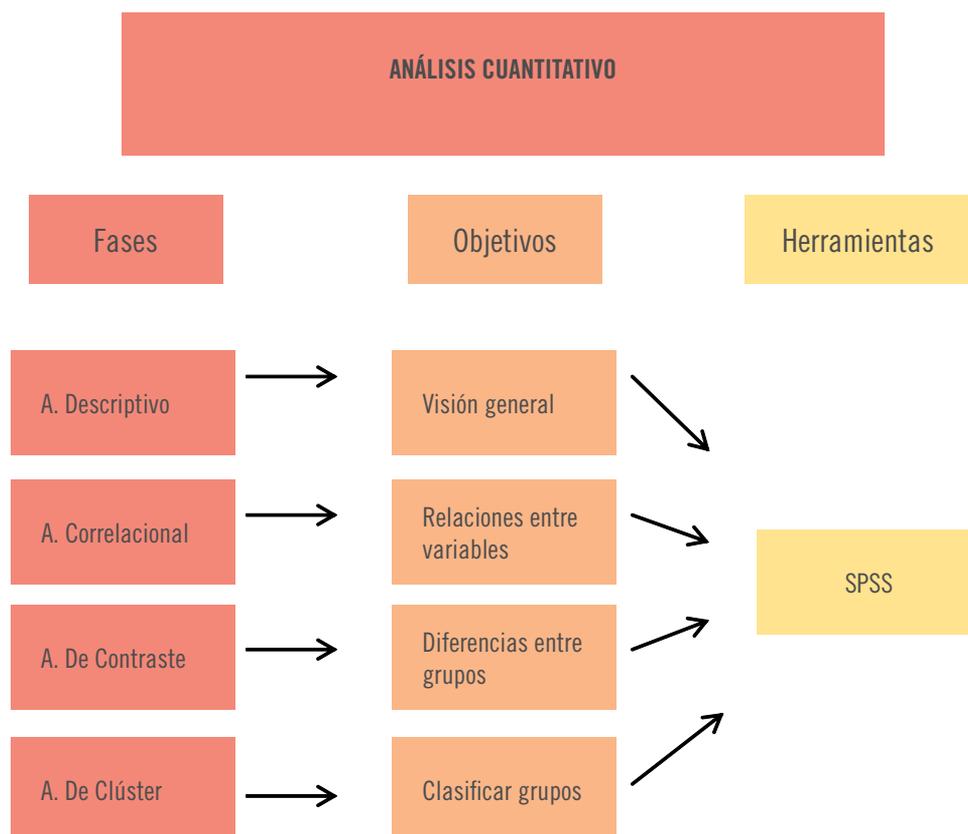


Figura 13. Análisis cuantitativo

La primera fase se inicia con un análisis descriptivo de cada uno de los bloques de los que consta el cuestionario para conocer el panorama en el que se mueve el profesorado de Música de Educación Secundaria en función de esos aspectos. Así, los objetivos que nos planteamos con la realización de este análisis son los siguientes:

- Conocer el tipo de formación que poseen los profesores de Música de Educación Secundaria.
- Contrastar la formación inicial y permanente en TIC de estos profesores.
- Acercarnos al uso que hacen de las TIC y la concepción o enfoque de la educación que subyace en este uso.
- Conocer las creencias del profesorado sobre los perjuicios o beneficios del uso de las TIC.
- Comprobar cual la actitud del profesorado ante las TIC.
- Conocer la opinión de los profesores sobre la influencia que las TIC ejercen sobre el aprendizaje de los alumnos.
- Identificar el tipo de aplicaciones que utilizan los profesores de Música, tanto de la tecnología general como de la tecnología musical.
- Comprobar la necesidad de una formación específica para el profesorado de Música.

En la segunda fase llevamos a cabo un análisis correlacional para establecer qué relaciones existen entre las variables del cuestionario y que además tienen que ver con los enfoques o pensamientos del profesorado y las prácticas que llevan a cabo. Con esto tratamos de dar respuesta a los objetivos planteados con este análisis:

- Identificar la relación que existe entre las creencias del profesorado sobre las TIC y los enfoques de la educación derivados de su uso.
- Establecer la relación que existe entre la actitud del profesorado ante las TIC y el uso que hacen de ellas.
- Comprobar si las consideraciones del profesorado sobre la influencia de las TIC en el aprendizaje influyen en la actitud que los profesores adoptan ante su uso.
- Conocer cómo el tipo de aplicaciones de las TIC que utilizan los profesores se relaciona con la formación en TIC que tienen estos profesores.

Con la tercera fase emprendemos un análisis de contraste entre las variables del cuestionario para depurar cuáles son las que marcan las diferencias entre los grupos que pretendemos establecer.

A partir de estas variables que diferencian a los grupos iniciamos la última fase del proceso mediante un análisis de clúster que nos permitirá establecer la clasificación de los tres grupos o perfiles de uso de las TIC e identificar a los sujetos que pertenecen a cada uno.

3.3.2. Análisis cualitativo

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, las conversaciones fueron transcritas mediante un procesador de texto a partir de las grabaciones de audio donde fueron recogidas, previa autorización de las personas implicadas. Tras esta transcripción, las entrevistas fueron codificadas y analizadas a través del programa informático *Nudist Vivo 9 (Nonnumerical, Unstructured Data Indexing, Searching and Theoryzing: indexación, búsqueda y teorización de y sobre datos no numéricos y no estructurados)*.

Las entrevistas están incluidas en el Anexo 6. Siguió todas ellas un esquema similar (entrevista focalizada o semiestructurada), si bien algunas preguntas fueron variadas en función de la información que los entrevistados iban aportando.

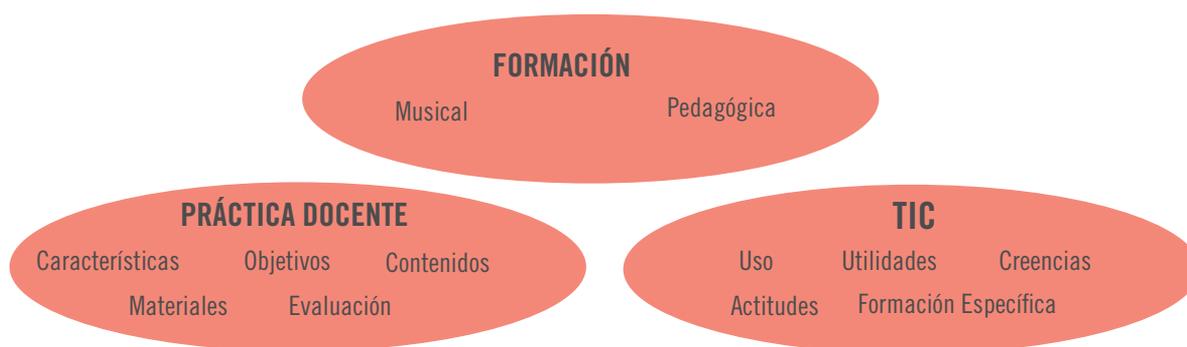


Figura 14. Categorías de análisis de las entrevistas.

Las dimensiones y categorías que han sido objeto de análisis en este estudio por constituirse en los principales referentes para conocer el pensamiento del profesorado y cómo perciben sus prácticas docentes en función de los perfiles a los que se adscriben, se articulan en torno a tres ámbitos fundamentales: formación (musical y pedagógica), práctica docente (características, objetivos, contenidos, evaluación y materiales) y TIC (uso, utilidades, creencias, actitudes y formación específica). Así, hemos analizado de qué forma se dan estos elementos en cada uno de los perfiles de profesorado.

Por tanto, mediante la realización de este análisis tratamos de responder a los siguientes objetivos:

- Situar la realidad desde la perspectiva de los propios profesores.
- Establecer cómo está situado el profesorado de Música en cuanto a sus itinerarios de formación musical y pedagógica.
- Comprobar cómo esa formación influye en su concepción de la práctica educativa y en la conformación de la filosofía docente de estos profesores dando lugar a distintos perfiles de profesorado en función de su formación pedagógica.
- Conocer cuál es la formación en TIC de estos profesores.
- Identificar cuáles son las características que definen a cada perfil de profesorado en cuanto al uso y utilidad de las TIC, en cuanto a las creencias y actitudes que manifiestan ante estas tecnologías y en cuanto a la necesidad de una formación específica para el profesorado de Música.
- Seleccionar a los profesores más representativos de cada perfil para llevar a cabo la observación participante en el aula.

117

3.3.3. Observación directa

Una vez que hemos analizado la formación del profesorado a través del análisis documental de su formación inicial y permanente, y establecemos los perfiles del profesorado en función de esta formación y de su práctica docente, así como de su actitud ante el uso de las TIC mediante las entrevistas realizadas, tratamos de constatar cómo influyen tanto en la práctica educativa de estos profesores como en el aprendizaje de sus alumnos a través de la observación directa en el aula.

Para llevar a cabo este análisis hacemos uso de tres herramientas fundamentales, como son la guía de observación, las imágenes fotográficas y las grabaciones en vídeo de cada una de las observaciones realizadas. La información extraída es organizada y categorizada a través del programa de análisis cualitativo *NVivo*, reseñado anteriormente, y que nos permite establecer las diferencias entre los perfiles del profesorado a partir de factores como la organización del aula, el tipo de profesor, el tipo de alumno que genera, la interacción que se establece entre ambos, el desarrollo metodológico, el ambiente creado, los recursos empleados, atendiendo especialmente al uso de las TIC y, en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje.



Figura 15. Categorías de análisis de la observación directa.

En conclusión, nos valdremos de la observación directa en el aula para determinar el impacto de la formación del profesorado en las prácticas educativas de los profesores de Música en Secundaria y en el rendimiento de los alumnos, planteándonos los siguientes objetivos:

118

- Constatar las diferencias existentes entre los perfiles de profesorado en cuanto a la organización del aula.
- Establecer el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conocer la actitud del alumno y el papel que desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Establecer las características del desarrollo metodológico de cada profesor.
- Identificar el tipo de interacciones que se establecen en el aula.
- Comprobar el ambiente creado en el aula y su influencia en el desarrollo de la clase.
- Conocer el tipo de recursos que emplea el profesor en el aula y el uso que hace de ellos.
- Verificar el uso de las TIC en el aula y su finalidad, así como su influencia en la actitud y aprendizaje del alumno.
- Manifestar las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada profesor.

Con el análisis de la observación directa en el aula culmina la última etapa del diseño de investigación planteado para dar respuesta a los interrogantes propuestos y cuyos resultados se presentan en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 6

FORMACIÓN Y PRÁCTICA
DOCENTE CON TIC

III. DESARROLLO:
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADO



CAPÍTULO 6

FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE CON TIC

1. Descripción
2. Caracterización de la muestra
3. Resultados
 - 3.1. La integración de las TIC en la práctica docente del profesorado
 - 3.1.1. Formación inicial y permanente
 - 3.1.2. Uso de las TIC
 - 3.1.3. Creencias
 - 3.1.4. Actitudes
 - 3.1.5. Aprendizajes
 - 3.1.6. Aplicaciones
 - 3.1.7. Necesidades formativas
 - 3.1.8. Conclusiones
 - 3.2. Relación entre los factores que influyen en el uso de las TIC
 - 3.2.1. Creencias y usos de las TIC
 - 3.2.2. Actitudes y uso de las TIC
 - 3.2.3. Actitud y aprendizaje
 - 3.2.4. Aplicaciones y formación
 - 3.2.5. Necesidades formativas y formación inicial
 - 3.2.6. Conclusiones
 - 3.3. Aspectos que marcan las diferencias entre los grupos de profesores
 - 3.4. Establecimiento de perfiles de profesorado en el uso de las TIC

1. DESCRIPCIÓN

Tal y como empezamos a vislumbrar en el Marco Teórico, los conocimientos necesarios que un profesor debe poseer para llevar a cabo una buena práctica educativa son el conocimiento curricular de su materia, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico. A través de la aplicación y análisis del primer instrumento de recogida de datos hemos establecido una visión general de estos aspectos, con especial atención al tecnológico. Lo que nos ha permitido seleccionar al profesorado participante en la siguiente fase de la investigación.

Para la obtención de las respuestas a los 45 ítems de que consta el cuestionario hemos hecho uso de una escala tipo Lickert en la mayoría de ellos o de selección entre opciones múltiples en el resto.

Estos ítems se distribuyen en torno a siete dimensiones:

- Formación general del profesorado y en TIC, tanto inicial como permanente (Ítems 1 - 8).
- Uso de las TIC: en este bloque tratamos de discernir la utilización que el profesorado hace de las TIC en el aula, comenzando a esbozar ya los perfiles de profesorado en función de este uso (Ítems 9 - 17).
- Creencias: se trata de conocer las creencias que tiene el profesorado sobre los beneficios o perjuicios de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ítems 18 - 25).
- Actitudes del profesorado ante el uso de las TIC (Ítems 26 - 31).
- Aprendizajes: pretendemos comprobar la opinión de los profesores sobre la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Ítems 32 - 38).
- Aplicaciones: tratamos de obtener información sobre las utilidades de la tecnología en general y de la tecnología musical en particular que emplean estos profesores tanto personalmente como con sus alumnos (Ítems 39 - 42).
- Necesidades formativas: en función de todo lo anterior se les cuestiona sobre la pertinencia de una formación específica para el profesorado de Música y los aspectos que debería contener (Ítems 43 - 45).

Tras la aplicación del cuestionario, previamente validado mediante juicio de expertos, se calculó la fiabilidad global del mismo, obteniendo un coeficiente Alfa de 0,869, que en función del número de ítems del cuestionario se considera alta.

Para garantizar la validez de contenido, la redacción de los ítems y la estructuración de los mismos se realizó a partir de la revisión bibliográfica en la que se basa el marco teórico, desde las titulaciones específicamente musicales que pueden constituir la formación inicial del profesorado partiendo de las leyes educativas, la formación en TIC que ofrece la Administración desde el Programa Escuela TIC 2.0, los usos de las TIC que se acercan más a cada uno de los enfoques de la educación, las creencias y actitudes que, como vimos, influyen en la integración de las TIC en las aulas, o la influencia en el aprendizaje del alumno como elemento esencial para conformar la reacción del profesorado ante su uso.

En esta misma línea, para dotar de mayor precisión y rigor al estudio de los cuestionarios, utilizamos el programa *SPSS* para hallar la validez de constructo a partir del análisis factorial de los ítems del cuestionario y del que se derivan los tres perfiles del profesorado que pretendemos obtener, a partir de los cuatro factores que resultan: uno relacionado con el perfil 1, que rechaza el uso de las TIC, dos asociados al perfil 2, que se muestra conforme con su uso como forma de mejorar la práctica docente y el rendimiento de los alumnos, y un tercer factor relacionado con el perfil 3 que basa su metodología en el uso de las TIC y en la construcción social del conocimiento.

2. CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Tras la recogida de los cuestionarios, contamos con una muestra de 53 profesores, de los cuales 28 son mujeres y 25 son hombres, lo que nos ofrece una idea de la igualdad que existe en la obtención de cuestionarios de ambos sexos.

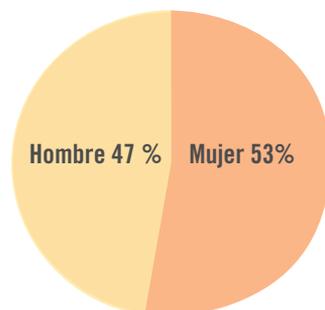


Gráfico 7. Sexo profesorado

La edad del profesorado oscila entre los 25 y los 62 años, si bien el mayor porcentaje de profesorado que ha respondido a los cuestionarios se sitúa entre los 30 y los 40 años de edad.

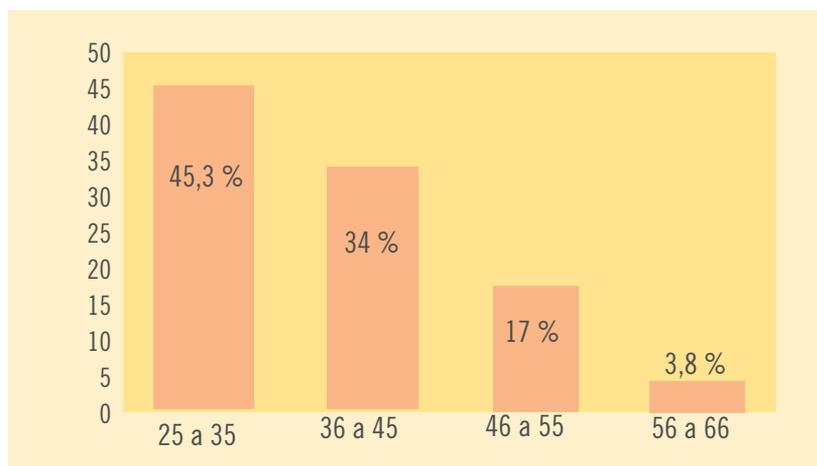


Gráfico 8. Edad profesorado

Así mismo, la experiencia docente del profesorado varía entre los 3 y los 33 años. Lo que provoca que contemos con profesores que todavía no habían nacido cuando otros se encontraban ya impartiendo docencia en aulas de Secundaria. Sin embargo, esta mayor experiencia no es garantía, en muchos casos, de mejores prácticas docentes.

3. RESULTADOS

Se han realizado distintos tipos de análisis destinados a cubrir diferentes objetivos científicos. Así, hemos llevado a cabo análisis descriptivos para conocer la naturaleza de los datos obtenidos y la información que ofrecen sobre los distintos temas objeto de estudio, análisis correlacionales para conocer las relaciones que se establecen entre las distintas variables del cuestionario y de qué forma ejercen influencia una sobre otra, análisis de contraste para depurar las variables que diferencian a los grupos que pretendemos establecer y análisis de *clúster* para identificar a los sujetos que pertenecen a cada grupo.

3.1. La integración de las TIC en la práctica docente del profesorado

Los análisis descriptivos realizados aportan información sobre la formación del profesorado, el uso de las TIC, sus creencias y actitudes ante este uso y ante la influencia que ejerce en el aprendizaje de los alumnos, las aplicaciones que de estas tecnologías emplea, así como las necesidades de formación que se derivan de todo lo anterior.

3.1.1. Formación inicial y permanente

Como podemos observar en el gráfico 9, la mayoría del profesorado encuestado comparte estudios de Conservatorio, lo que presupone una adecuada formación musical para afrontar los contenidos de su materia. La mayoría además han cursado la especialidad de Musicología en la Universidad, por lo que cuentan con una amplia formación histórico-científica. Mientras que sólo una cuarta parte del profesorado encuestado ha realizado estudios pedagógicos en su formación inicial que, por otra parte, son los que les permitirán transformar esos conocimientos musicales, históricos y científicos en contenidos educativos.

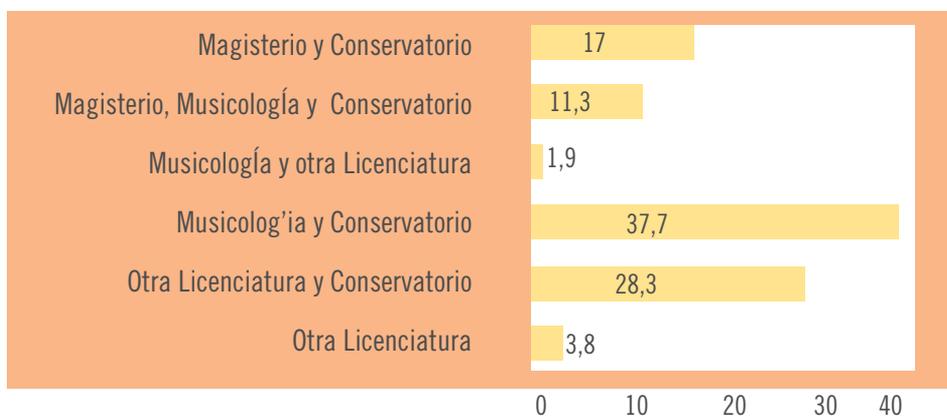


Gráfico 9. Titulación inicial (porcentajes).

Asimismo, fueron interpelados sobre la formación en TIC ofrecida en estas titulaciones iniciales, considerándola nula en más de la mitad de los casos (52,8%), insuficiente en, prácticamente, la otra mitad (43,4%) y regular en el mejor de los casos (3,8%).

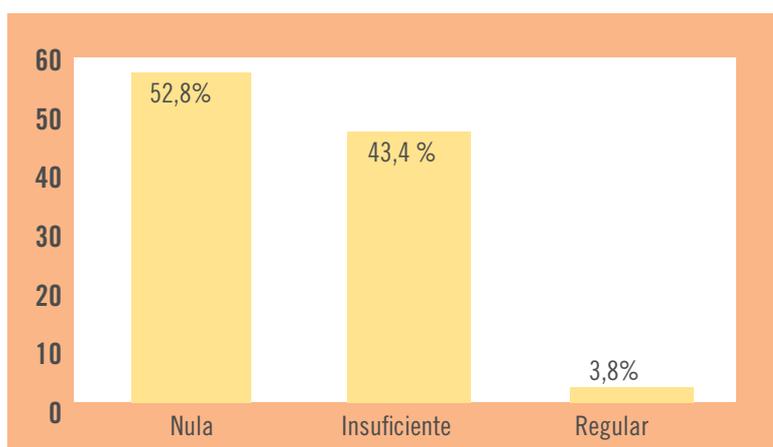


Gráfico 10. Formación en TIC inicial en Titulaciones (porcentajes).

Por ello, si tenemos en cuenta esta formación ofrecida en las titulaciones y la formación en TIC paralela que realizaron durante ese tiempo, algunos de estos profesores (alrededor del 20%) finalizaron su andadura académica sin ningún tipo de formación tecnológica, otros la obtuvieron a través de cursos de formación, y la mayoría compensaron estas deficiencias de una forma autodidacta.

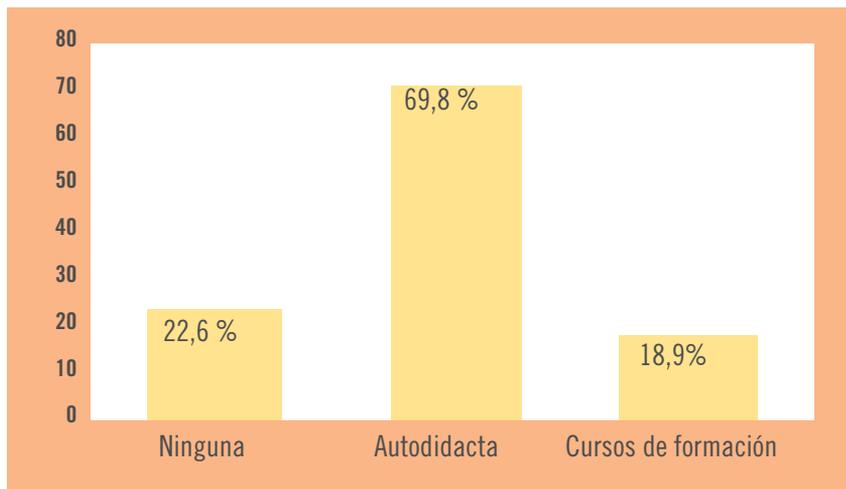


Gráfico 11. Formación paralela en TIC (porcentajes).

Una vez establecidos como docentes, la proporción de profesorado que sigue sin haber realizado ningún curso de formación tecnológica continúa siendo aproximadamente la misma: 26,4%, alrededor del 50% ha cursado algún tipo de formación ofrecida por los Centros del Profesorado y solamente el 13% la ha completado con la realización de cursos ofertados por otras instituciones.

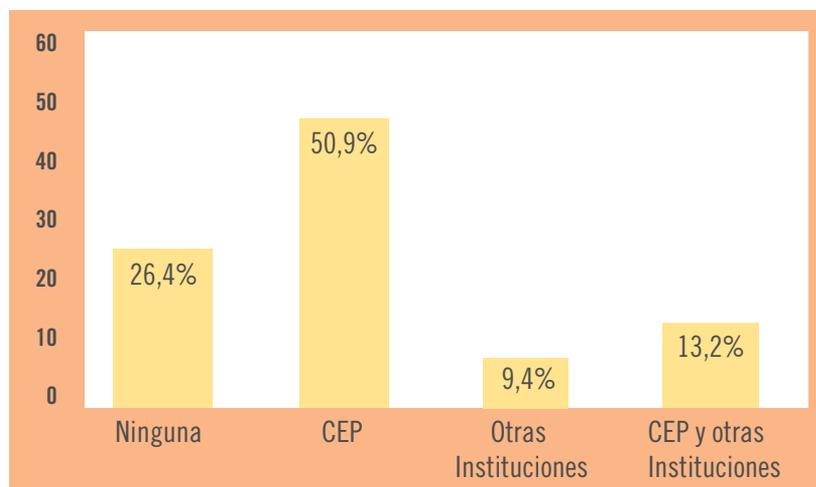


Gráfico 12. Formación en TIC en desarrollo profesional (porcentajes).

Para solventar esta falta de formación en TIC que los profesores ostentan al llegar a las aulas y que continúan manteniendo, las distintas administraciones, y en nuestro caso la Junta de Andalucía organizaron un plan de formación para el profesorado de Educación Secundaria en el curso 2010/2011, que ya se había iniciado en Primaria el curso anterior, estructurado en tres módulos que partían desde un nivel de competencia básico hasta un nivel avanzado, como hemos visto en el Marco Teórico.

Sólo la mitad del profesorado encuestado reconoce haber realizado alguno de estos módulos de formación, a pesar de que, como ha quedado demostrado, carecen de ella. Y únicamente cuatro profesores de los 27 que los han cursado han llegado al Módulo III.

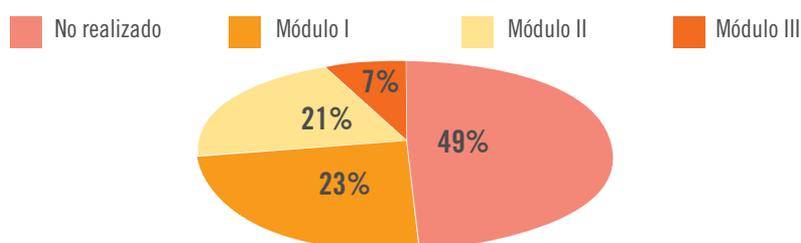


Gráfico 13. Módulos Escuela TIC 2.0 realizados por el profesorado.

Sin embargo, si tenemos en cuenta a los profesores que han respondido de forma positiva a las siguientes cuestiones (gráfico 14), desde el valor “moderadamente” hasta “totalmente”, deducimos que 87,7% de los profesores, en mayor o menor medida, consideran necesaria esta formación (barras de color azul) y 83,3% afirma estar de acuerdo con ella (barras de color rojo). Por ello, cabría plantearse entonces cuál es el motivo por el que la mayoría de este profesorado no ha realizado ninguno de los módulos de formación o no ha pasado del Módulo I.

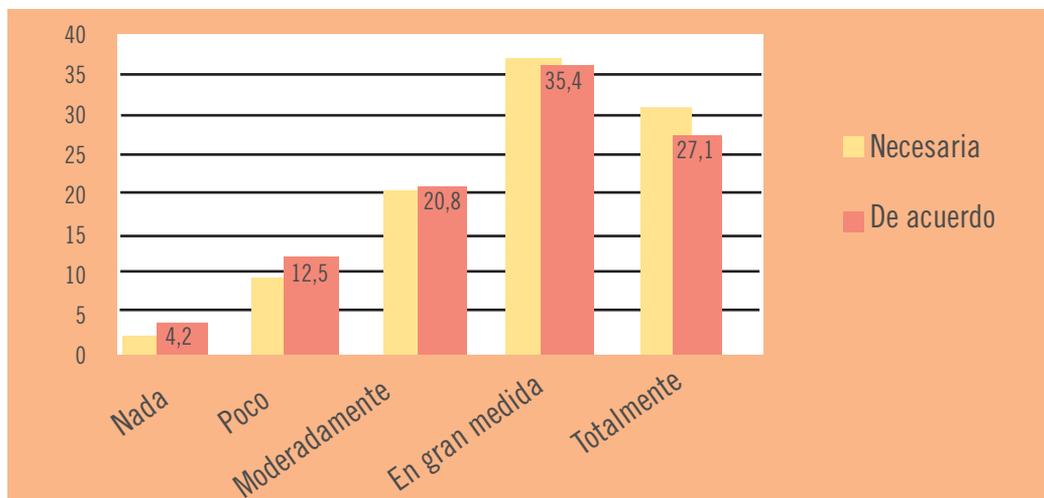


Gráfico 14. Consideración de la formación Escuela TIC 2.0 (porcentajes).

126

Por tanto, los profesores de Música de Educación Secundaria encuestados afirman haber recibido una escasa formación en TIC durante su formación inicial, siendo incluso nula en una cuarta parte de este profesorado. Situación que se mantiene a lo largo de su formación permanente, a pesar de que la Administración ofrece cursos al profesorado para mejorar su competencia en este ámbito.

3.1.2. Uso de las TIC

A través de las respuestas ofrecidas por el profesorado a los ítems que conforman este segundo bloque del cuestionario podemos acercarnos a su filosofía docente y su proyección en el uso que hacen de las TIC en la enseñanza. Pues, nos permite conocer el sentido de las TIC en su docencia, como podemos apreciar en el gráfico 15.

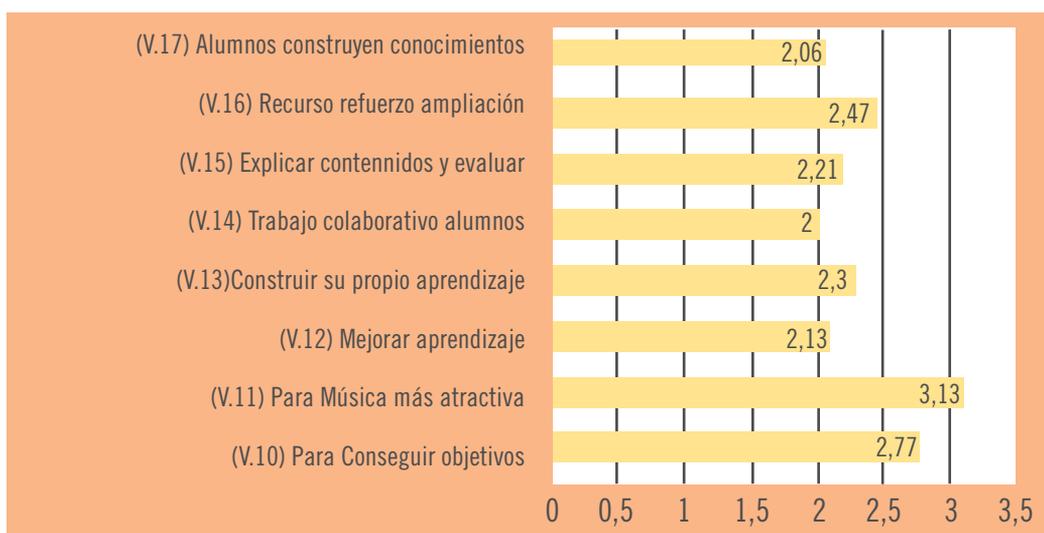


Gráfico 15. Finalidad de los usos de las TIC en la enseñanza de la Música (medias) .

El valor que obtiene una media más alta es el correspondiente al “uso de las TIC para enseñar Música de una forma más atractiva y motivadora para los alumnos”⁷¹ (V.11), lo que reflejaría una concepción práctica de la educación, refrendada además por el ítem que ocupa el tercer lugar en cuanto a la media obtenida y que hace referencia a la “utilización de las TIC como recurso de refuerzo y ampliación de los contenidos que permite adaptarse al ritmo de cada uno” (V.16).

El segundo valor más alto corresponde al “uso de las TIC en el aula como una herramienta más para conseguir los objetivos del *currículum* de Música” (V.10), siendo esta una de las características de una concepción técnica o transmisora de la Educación Musical.

Sin embargo, los ítems relacionados con un uso más social y colaborativo de las tecnologías, que además ayuden al alumno a construir su propio proceso de aprendizaje, ocupan el último lugar entre los valores medios obtenidos (V.14, V.17).

De esta forma, comprobamos cómo el uso de las TIC por parte del profesorado mantiene una estrecha relación con la concepción de cada profesor sobre la Educación en general, la Educación Musical en particular y la relación de las TIC con ambos conceptos.

3.1.3. Creencias

Tal y como mantienen distintos autores, como Niederhause y Stoddart (2001), la introducción de las TIC en las aulas depende tanto de aquello que los profesores conocen como de lo que creen, es decir, el uso de las TIC por parte del profesorado depende de sus conocimientos y de sus creencias. De esta forma, una vez que hemos conocido el primer ámbito, fruto de su formación inicial y permanente, ahora nos interesa conocer cuáles son sus creencias. En el gráfico 16 se representan los resultados obtenidos sobre esta cuestión.

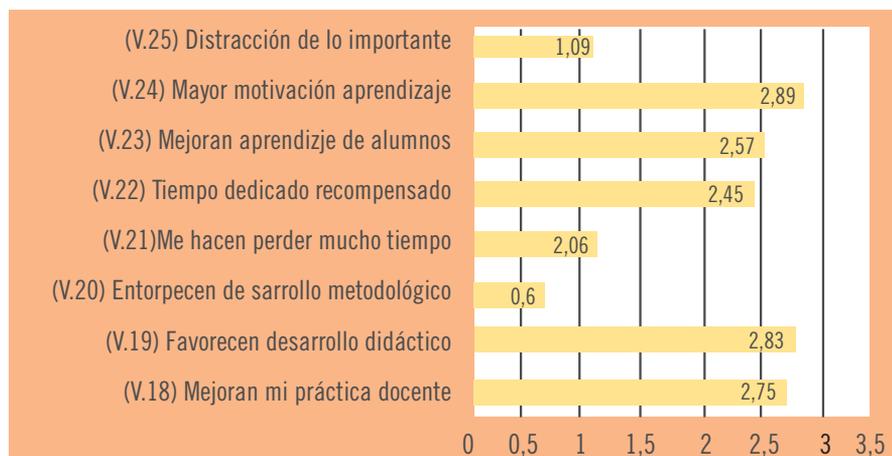


Gráfico 16. Creencias (medias).

Observamos cómo la mayoría del profesorado cree que “las TIC provocan una mayor motivación e interés por el aprendizaje” (V.24), “ayudan y favorecen el desarrollo didáctico-metodológico” (V.19) y “mejoran su práctica docente” (V.18).

Mientras que los valores más bajos en los resultados los encontramos en los ítems que hacen referencia a las TIC como un elemento de distracción, a la pérdida de tiempo que puedan producir o al entorpecimiento del desarrollo metodológico de las clases que puedan conllevar.

De esta forma podemos decir que el profesorado, en una gran proporción, cree que las TIC favorecen la práctica docente, por un lado, y la motivación del alumnado hacia el aprendizaje, por otro.

⁷¹Denominación completa de la variable, tal y como aparece en el cuestionario.

3.1.4. Actitudes

Otro elemento que resulta clave en la introducción de las TIC en las aulas es la actitud del profesorado ante estas tecnologías que, si tenemos en cuenta los resultados reflejados en el gráfico siguiente, resulta ser a priori positiva. Pues observamos cómo los resultados se invierten entre los tres primeros ítems relacionados con una actitud negativa hacia las TIC y el último ítem que asume el uso de las TIC como un reto que provoca satisfacción personal al ser superado.

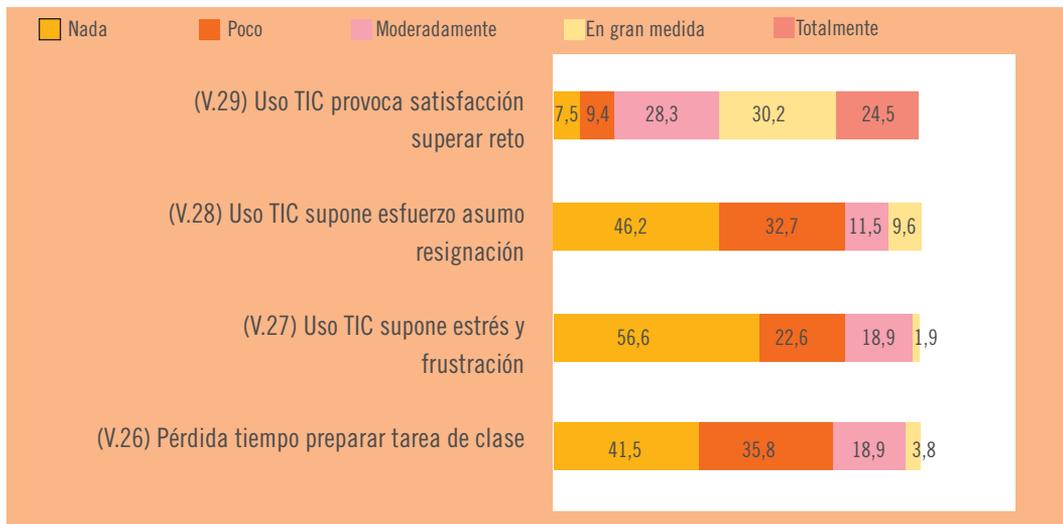


Gráfico 17. Actitudes ante las TIC (porcentajes).

De esta forma observamos cómo la utilización de las TIC no supone un elemento de rechazo para este profesorado, sino que les genera una respuesta emocional positiva, que más adelante comprobaremos si se corresponde con los usos que hacen de esas tecnologías.

3.1.5. Aprendizajes

La influencia que las TIC pueden ejercer en el aprendizaje de los alumnos es uno de los elementos más decisivos en la introducción de las TIC en el aula por parte del profesorado. Ya que, si tenemos en cuenta las afirmaciones de Guskey (1986), esta introducción se producirá en la medida en que el profesor observe que se traduce en una mejora en el aprendizaje del alumno.

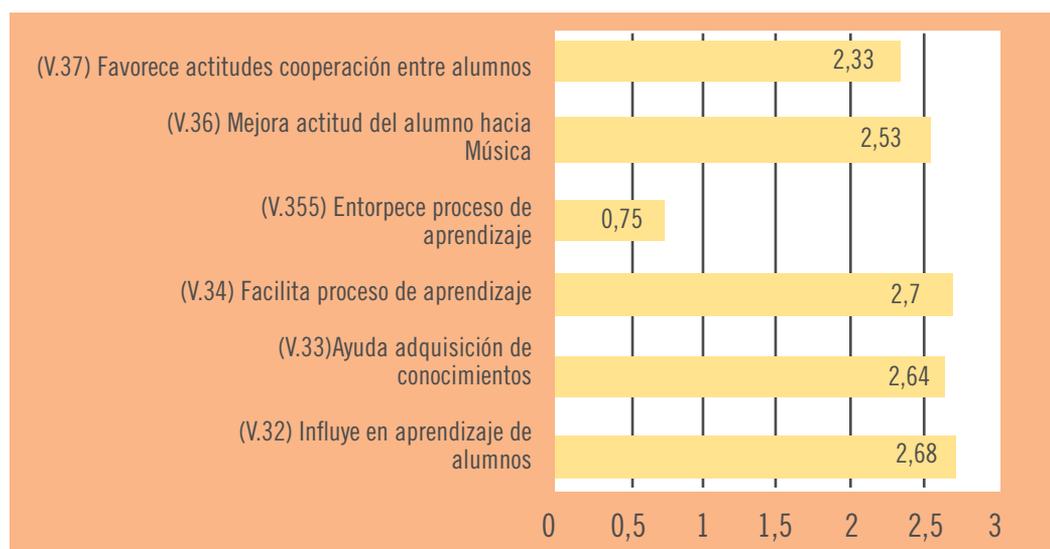


Gráfico 18. Influencia de las TIC en el aprendizaje de la Música (medias).



Los resultados más altos en los ítems relacionados con este bloque corresponden a aquellos que afirman que el uso de las TIC “facilita el proceso de aprendizaje” (V.34) y “ayuda a la adquisición de conocimientos” (V. 33). Si bien el valor “moderadamente” es el que se repite con más frecuencia en las respuestas de los encuestados a la mayoría de los ítems. Lo que parece indicar que están de acuerdo en que influye en el aprendizaje del alumno, pero en muchos casos no saben todavía en qué medida lo hace.

3.1.6. Aplicaciones

Otro de los aspectos que tratamos de conocer a través del cuestionario es la aplicación que los profesores hacen de las TIC. Así, en este bloque observamos distintos tipos de uso de las TIC, desde los más básicos a los más avanzados.

3.1.6.1. Para la enseñanza

Si partimos de los recursos TIC que estos profesores utilizan para la enseñanza, observamos cómo la mayor frecuencia de uso corresponde a las búsquedas en Internet, lo que podríamos catalogar como un uso básico, mientras que sólo una pequeña parte del profesorado posee además recursos de elaboración propia como blogs o páginas web, que requieren de una mayor formación y dedicación.

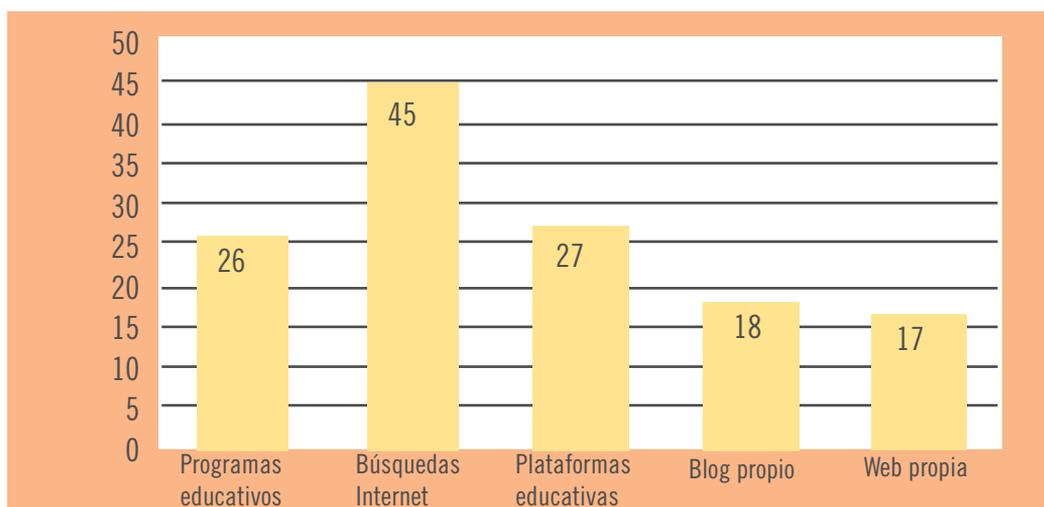


Gráfico 19. Recursos TIC utilizados para la enseñanza (porcentajes)

3.1.6.2. Aplicaciones de Tecnología Musical

A través del gráfico siguiente presentamos los resultados obtenidos en el uso de aplicaciones específicas de tecnología musical, apareciendo nuevamente la mayor frecuencia en los recursos más básicos y que requieren de menor formación para ser utilizados y aplicados, como las descargas de archivos de audio o vídeo. Sin embargo, el uso de programas secuenciadores o arregladores son los menos usados, ya que necesitan unos conocimientos más avanzados para poder ser empleados.

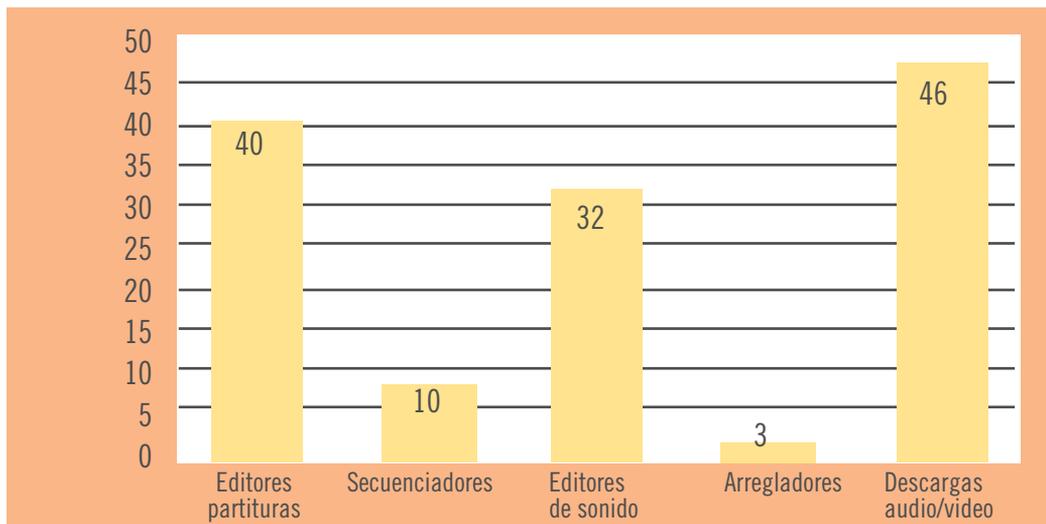


Gráfico 20. Aplicaciones específicas de tecnología Musical en la enseñanza de la Música (porcentajes)

3.1.6.3. Uso personal de las TIC

130 Cuando son cuestionados sobre la utilidad personal que hacen de las TIC, gran parte del profesorado afirma usarlas para crear y, en la mayoría de los casos, buscar recursos para trabajar contenidos musicales, es decir, utilizan la web para encontrar materiales que les permitan trabajar aquello que necesitan en un determinado momento.

En gran medida utilizan también las TIC para escribir partituras musicales, y en menor proporción para crearlas. Y sólo un grupo reducido las usan para otros menesteres como elaborar sus propios materiales o, incluso, unidades didácticas, para crear mapas conceptuales a través de programas especializados como *popplet*, preparar karaokes para instrumentos del aula, etc.

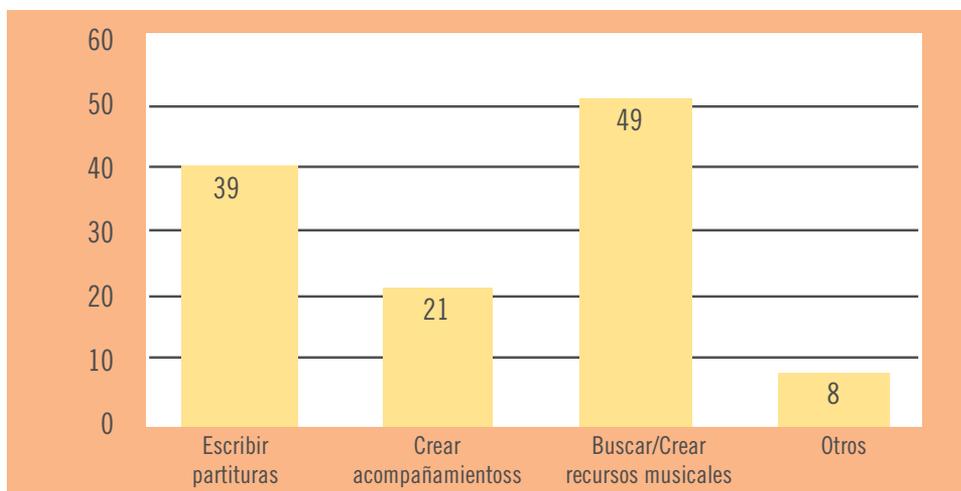


Gráfico 21. Uso personal TIC (porcentajes).

3.1.6.4. Utilización TIC con alumnos

Las principales utilidades que los profesores de Música de Educación Secundaria encuestados encuentran en las TIC son enriquecer los contenidos teóricos, ampliar la formación auditiva y presentar a los alumnos el aprendizaje de la Historia de la Música de una forma atractiva y motivadora, como se puede observar en el gráfico 22.

Esto podría relacionarse con una concepción técnica de la Educación Musical que sitúa el aprendizaje de contenidos como objetivo primordial, acercándose a un enfoque más práctico que trata de ofrecer a los alumnos una forma atractiva y motivadora de aprendizaje musical.

Sin embargo, el uso más cercano a una concepción crítica o transformadora, enfocado al fomento de la creatividad del alumnado a través de la composición de sus propias obras, ocupa el último lugar entre las finalidades de uso de las TIC (14%), a pesar de que éstas ofrecen la posibilidad de que los alumnos se expresen y creen de una forma intuitiva y sin necesidad de grandes conocimientos musicales.

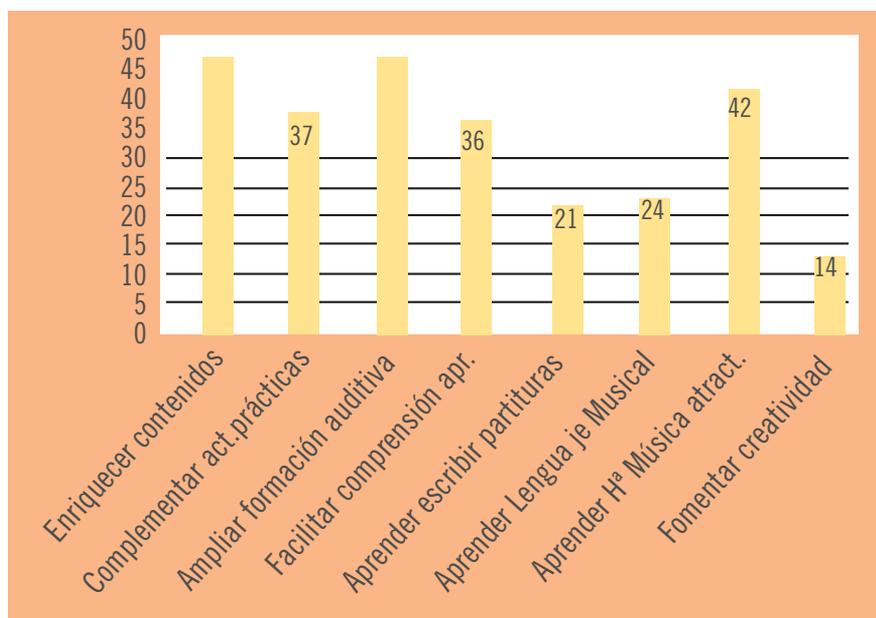
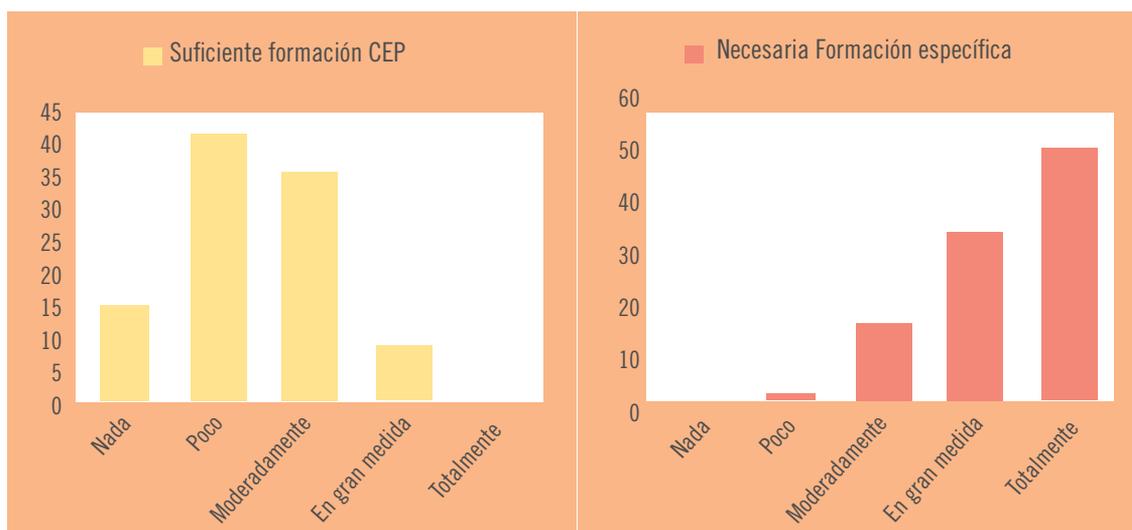


Gráfico 22. Utilización de las TIC en la formación musical de los alumnos (porcentajes).

3.1.7. Necesidades formativas

Con este último bloque pretendemos hacer reflexionar al profesorado, tras el recorrido realizado en los bloques anteriores, sobre las necesidades de formación TIC.

Para ello comenzamos por la formación oficial ofrecida por los CEP en el marco del Programa Escuela TIC 2.0, descubriendo cómo la mayoría del profesorado considera insuficiente esta formación para poder hacer un uso didáctico de las TIC en el aula de Música. O lo que es lo mismo, obtenemos un valor de sólo 1.35 (sobre 5, que es el valor más alto) de media en este ítem, lo que arroja una baja consideración del profesorado hacia esta formación.



Gráficos 23 y 24. Formación Escuela TIC 2.0: suficiente o necesaria formación específica

Sin embargo, este mismo profesorado encontraría muy necesaria una formación específica para su colectivo, dada la riqueza y especificidad de la tecnología musical, arrojando unos valores medios que triplican los obtenidos en el ítem anterior. Es decir, pocos son los que se conforman con la formación oficial ofertada y muchos los que demandan una formación más específica centrada en la aplicación didáctica de la tecnología musical.

3.1.8. Conclusiones

a) Formación

Sólo una cuarta parte del profesorado ha recibido formación pedagógica inicial, lo que les supondrá dificultades a la hora de afrontar la docencia de la Música en una etapa tan compleja como es la Educación Secundaria.

Una situación similar se plantea en relación a las TIC, pues reconocen que la formación inicial TIC fue insuficiente o incluso nula, y sólo en algunos casos ha sido compensada de forma autodidacta, por lo que la mayor parte del profesorado llega a las aulas sin apenas formación en este ámbito.

Sin embargo, a pesar de esta falta de formación inicial, casi la mitad del profesorado encuestado afirma no haber realizado ninguno de los Módulos de formación ofrecidos por la Administración, aunque consideran necesaria esta formación y afirman estar de acuerdo con ella en más de un 80% del profesorado.

Por ello, cabría reflexionar sobre la razón por la cual los profesores interrogados no realizan estos cursos de formación si, como hemos comprobado, los consideran necesarios y afirman estar de acuerdo con ellos.

Podemos pensar que se deba a la falta de adecuación a sus necesidades específicas o a la dedicación de horas fuera del horario escolar que conlleva. En cualquier caso trataremos de profundizar en esta cuestión durante la realización de las entrevistas.

b) Uso TIC

Tal y como hemos observado, del uso que estos profesores hacen de las TIC en el aula, se deduce en gran medida su filosofía docente, obteniendo un gran número de profesores que usan las TIC como forma de motivar a sus alumnos



y como recurso de refuerzo y ampliación (enfoque práctico), seguidos de aquellos que las usan como una forma de alcanzar los objetivos de la materia (enfoque técnico), y continuando en una menor proporción con aquellos que hacen un uso social de la tecnología favoreciendo entornos colaborativos en los que el alumno pueda construir su propio aprendizaje.

Comienzan aquí a delimitarse además diferentes perfiles de profesorado en relación a las TIC.

c) Creencias

La introducción de las TIC en el aula depende por tanto, como hemos visto, de los conocimientos, desprendidos en gran medida de su formación, y de las creencias que estos profesores atesoran sobre las TIC.

En este sentido, de los resultados se desprende que la mayoría del profesorado encuestado cree que las TIC favorecen y mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) Actitudes

Los resultados más altos obtenidos en los ítems relacionados con la actitud del profesorado corresponden a aquellos que muestran una actitud positiva ante el uso de las TIC.

e) Aprendizajes

Una gran mayoría del profesorado considera que el uso de las TIC influye y mejora el aprendizaje del alumnado, aunque los valores más repetidos son los que corresponden a “moderadamente”. Con lo cual la creencia más extendida es que influye en el aprendizaje, pero moderadamente. Esto podría modificarse con una adecuada formación del profesorado que le mostrara la utilidad didáctica de ciertas herramientas y como consecuencia la posible influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

133

f) Aplicaciones

En este bloque se observan diferencias entre el profesorado en función del tipo de aplicaciones que utilizan, tanto para la enseñanza, para su uso personal, de aplicación específica a la Educación Musical o de utilización con los alumnos, partiendo desde un nivel más básico hasta un nivel avanzado.

g) Necesidades formativas

Gran parte del profesorado considera insuficiente la formación ofrecida por la Administración y muestra la necesidad de contar con una formación específica en la aplicación didáctica de los numerosos recursos que la tecnología musical ofrece para la educación.

Por ello, sería conveniente establecer mecanismos de formación para el profesorado de Música de Educación Secundaria, que se adapten además al tipo de perfil de profesorado.

3.2. Relación entre los factores que influyen en el uso de las TIC

El anterior análisis descriptivo nos ha ofrecido una visión general de los elementos que influyen en la integración de las TIC en las aulas de Música de Educación Secundaria. Ahora se trata de conocer la relación que se establece entre estos elementos, a través del análisis correlacional entre las distintas variables del cuestionario. De esta forma encontramos relaciones significativas entre las siguientes variables:

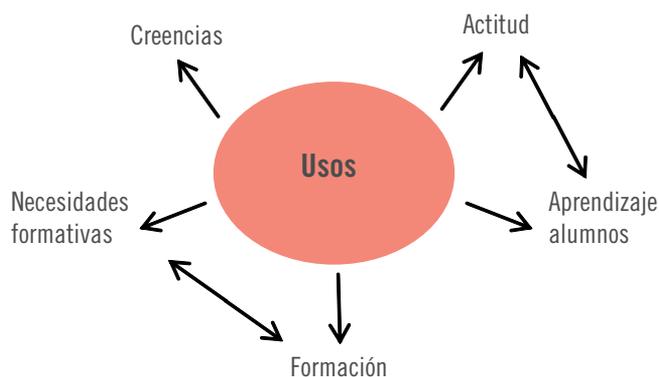


Figura 16. Relación entre variables.

- Creencias y usos de las TIC.
- Actitud del profesorado relacionada con el uso de las TIC.
- Actitud del profesorado relacionada con la influencia de las TIC en el aprendizaje de los alumnos.
- Uso de determinadas aplicaciones TIC relacionado con la formación del profesorado.
- Necesidades formativas del profesorado relacionadas con la formación inicial de este profesorado.

3.2.1. Creencias y usos de las TIC

134

Si realizamos un análisis correlacional entre las variables que responden a una concepción más técnica en el uso de las TIC (“como herramienta para explicar los contenidos a los alumnos y comprobar que los han aprendido” V.15) y los ítems relacionados con las creencias, observamos que existe una correlación positiva entre este tipo de uso de las TIC y la creencia de que entorpecen el desarrollo metodológico de las clases (V.20).

Esto resulta lógico si tenemos en cuenta que los profesores que se ajustan a este perfil se basan en una metodología transmisora tradicional, donde las TIC no tienen más cabida que como un añadido extra que dificulta el desarrollo normal de las clases.

Sin embargo, ocurre lo contrario si establecemos esta misma correlación con una de las variables que se ajusta a una filosofía más social y crítica en el uso de las TIC (“permiten trabajar a los alumnos de forma colaborativa y compartir sus conocimientos a través de Internet y de herramientas como los blogs, las wikis, etc.” V.14). Pues en este caso se da una correlación negativa entre esta variable y la que considera que las TIC entorpecen el desarrollo metodológico de las clases (V.20), dado que este tipo de uso supone la plena integración de las TIC en la metodología docente del profesorado, y por tanto no la entorpecen, sino que la refuerzan.

		Uso TIC explicar contenidos y evaluar (V.15)	Uso TIC trabajo colaborativo alumnos (V.14)
Entorpecen desarrollo metodológico (V.20)	Correlación Pearson ⁷²	.063	-.157
	Sig. (bilateral) ⁷³	.657	.263
	N	53	53

Tabla 20. Correlación entre variables uso (enfoque técnico) y creencias.

⁷² Medida de la relación lineal entre dos variables cuantitativas.

⁷³ Probabilidad de que el estadístico de prueba tome un valor igual o superior al muestral bajo el supuesto de que la hipótesis nula es cierta.

3.2.2. Actitudes y uso de las TIC

Si observamos la relación que se establece entre la actitud del profesorado y el uso que hacen de las TIC en el aula, comprobamos cómo aquellos profesores que tienen una actitud favorable ante las TIC hacen un mayor uso de ellas en el aula que aquellos que muestran una actitud contraria.

Para ello tomamos como ejemplo la variable 31 relacionada con el uso de las TIC, cuyos valores son: no las utilizo, las utilizo porque hay que hacerlo y las utilizaría de todas formas aunque no se exigiera, y la cruzamos con otras variables de este bloque de actitudes.

		Uso TIC me supone estrés y frustración (V.27)	Uso TIC me provoca satisfacción por superar reto (V.29)
En definitiva, respecto a las TIC, puedo afirmar: no las utilizo, las utilizo porque se exige, las utilizaría de todas formas (V.31)	Correlación Pearson	-.189	.394
	Sig. (bilateral)	.183	.004
	N	51	51

Tabla 21. Correlación entre uso y actitudes.

Vemos cómo se establece una correlación negativa entre la variable de uso y aquella que afirma que la utilización de las TIC supone estrés y frustración (V.27), es decir, aquellos profesores que afirman que las TIC les provocan estas situaciones y sentimientos hacen un menor uso de ellas o no las utilizan, y viceversa (Tabla 21).

Por su parte, los profesores que asumen el uso de las TIC como un reto cuya superación les provoca satisfacción (V.29), las utilizan en mayor medida que aquellos que asumen lo contrario, estableciéndose en este caso una correlación positiva entre ambas variables (Tabla 21).

3.2.3. Actitud y aprendizaje

Además comprobamos que la actitud del profesorado está relacionada en gran medida con el resultado que las TIC provocan en el aprendizaje del alumnado. Así, observamos cómo a aquellos profesores que consideran que el uso de las TIC ejerce poca influencia en el aprendizaje de los alumnos (V.32), el uso de estas tecnologías les supone un mayor estrés y frustración (V.27), estableciéndose de esta forma una correlación negativa, tal y como podemos observar en la tabla 22.

Mientras que aquellos profesores que afirman sentir satisfacción ante la superación del reto que supone el uso de las TIC (V.29) consideran que este uso influye en el aprendizaje de los alumnos, dando lugar en este caso a una correlación positiva. De forma los profesores que consideran que las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos, muestran una actitud favorable ante su uso.

		Uso TIC me supone estrés y frustración (V.27)	Uso TIC me provoca satisfacción por superar reto (V.29)
Uso TIC influye en aprendizaje de alumnos (V.32)	Correlación Pearson	-.259	.716
	Sig. (bilateral)	.061	.000
	N	53	53

Tabla 22. Correlación entre actitudes del profesorado y aprendizaje del alumnado.

Caso contrario ocurre si partimos de la variable que considera que el uso de las TIC “entorpece el proceso de aprendizaje” (V.35), pues se correlaciona positivamente con el ítem “considero una pérdida de tiempo dedicar horas fuera de clase al trabajo y a la preparación de ejercicios TIC” (V.26). Siendo esta correlación negativa si la establecemos con la variable “el uso de las TIC me provoca satisfacción al ser capaz de afrontar el reto y ser capaz de superarlo” (V.29). Esto nuevamente ratifica que la eficaz influencia de las TIC en el aprendizaje del alumno genera actitudes favorables en el profesorado hacia su uso, mientras que la consideración de influencia perniciosa provoca actitudes desfavorables ante su utilización en el aula o fuera de ella.

		Pérdida de tiempo preparar TIC fuera de clase (V.26)	Uso TIC me provoca satisfacción por superar reto (V.29)
Uso TIC entorpece proceso de aprendizaje (V.35)	Correlación Pearson	.583	-.316
	Sig. (bilateral)	.000	.021
	N	53	53

Tabla 23. Correlación entre actitudes del profesorado y aprendizaje del alumno. 2.

Con esto observamos cómo la actitud del profesorado ante las TIC está relacionada con la influencia de su uso en el aprendizaje del alumnado, siendo esta actitud positiva si considera que influye y mejora el aprendizaje y negativa si cree que por el contrario entorpece el proceso de aprendizaje.

3.2.4. Aplicaciones y formación

Al realizar un análisis correlacional entre los recursos más básicos o más avanzados que los profesores utilizan para la enseñanza (V.39) y la formación TIC que atesoran (V.8), comprobamos cómo se establece una correlación positiva entre ambas variables, de forma que una mayor formación permite un uso más avanzado.

		Cursos formación TIC (V.8)	Cursos formación TIC. Duración
Recursos TIC que uso para enseñanza (V.39)	Correlación Pearson	.045	.304
	Sig. (bilateral)	.747	.027
	N	53	53

Tabla 24. Correlación entre aplicaciones de las TIC y formación.

De igual forma que ocurría con el ítem anterior, se establece una correlación positiva entre el nivel y especificidad de las aplicaciones de Tecnología Musical empleadas (V.40) y la formación del profesorado (V.8), de modo que aquellos profesores que disponen de una mayor formación TIC hacen uso de una tecnología musical más avanzada y específica, que va más allá de las descargas de archivos o la utilización de editores de partituras, tal y como observamos en la tabla 25.

		Cursos formación TIC (V.8)
Aplicaciones de Tecnología Musical que utilizo (V.40)	Correlación Pearson	.143
	Sig. (bilateral)	.308
	N	53

Tabla 25. Correlación entre aplicaciones de Tecnología Musical y formación.

Y dada la especificidad que conllevan ciertos programas utilizados por los profesores de forma personal (V.41), la correlación con la formación del profesorado (V.8) es también positiva, puesto que el uso de determinados recursos requiere un elevado grado de formación e implicación.

		Cursos formación TIC (V.8)
Uso personal de las TIC (V.41)	Correlación Pearson	.093
	Sig. (bilateral)	.508
	N	53

Tabla 26. Correlación entre uso personal de las TIC y formación.

137

Por tanto, el uso de recursos más avanzados ofrecidos por la Tecnología, tanto general como específicamente musical, está relacionada con mayores niveles de formación.

3.2.5. Necesidades formativas y formación inicial

Como cabría esperar, la correlación establecida entre el nivel de formación que atesora el profesorado (V.8) y su conformidad con los módulos ofertados por el Programa Escuela TIC 2.0 (V.43), es negativa, por considerarlos insuficientes para contar con una formación completa.

Por el contrario esta correlación con el nivel formativo (V.8) se vuelve positiva ante la necesidad de obtener una formación específica en la aplicación pedagógica de los recursos que la tecnología musical ofrece (V.44).

		Suficiente formación cursos CEP Escuela TIC 2.0 (V.43)	Necesaria formación específica profesorado Música (V.44)
Cursos formación TIC (V.8)	Correlación Pearson	-.078	.108
	Sig. (bilateral)	.588	.445
	N	51	52

Tabla 27. Correlación entre formación y conformidad con cursos o necesidad de formación específica.

Esto resulta lógico si tenemos en cuenta que el profesorado con una mayor formación requiere la utilización de recursos y programas más avanzados que les permitan desarrollar mayores posibilidades de aplicación tanto personal como didáctica.

3.2.6. CONCLUSIONES

Observamos cómo se establece una relación entre la concepción de la educación del profesorado asociada al uso de las TIC y las creencias que tiene este profesorado sobre los beneficios-perjuicios de estas tecnologías. Así, los profesores que manifiestan una concepción técnica de la educación creen que las TIC entorpecen el desarrollo metodológico, pues no tienen cabida en los métodos de enseñanza tradicional, mientras que aquellos que se relacionan con una concepción crítica y plantean las TIC integradas en su metodología, consideran que mejoran ostensiblemente su práctica docente.

De igual manera comprobamos cómo la actitud del profesorado influye en el uso que hace de las TIC en el aula, de forma que la actitud positiva se correlaciona con un mayor uso de estas tecnologías y la actitud negativa con un menor uso.

Y dado que la introducción de innovaciones en la práctica educativa del profesorado está supeditada a que produzcan un resultado positivo en el aprendizaje del alumno, vemos cómo aquellos profesores que consideran que las TIC mejoran el aprendizaje muestran una actitud positiva ante su uso, mientras que aquellos que piensan lo contrario adoptan una actitud de rechazo al uso de estas tecnologías.

Observamos además cómo el nivel de especificidad y dificultad que requiere el uso de las aplicaciones tecnológicas está relacionado directamente con la formación del profesorado que las utiliza, de forma que aquellos profesores que ostentan una mayor formación hacen un uso más avanzado de la tecnología en todos sus ámbitos.

3.3. Aspectos que marcan las diferencias entre los grupos de profesores

Hemos llevado a cabo un análisis descriptivo de cada uno de los bloques de los que consta el cuestionario, que nos ha permitido conocer cuál es la formación inicial y permanente que ostentan los profesores encuestados, el uso que hacen de las TIC, cuáles son sus creencias y actitudes ante la integración de las TIC en las aulas, en qué medida consideran que afecta al aprendizaje de los alumnos y cuáles son sus necesidades formativas. En segundo lugar hemos realizado un análisis correlacional entre las variables de los distintos bloques para comprobar si existe relación entre ellas y de qué tipo se establece.

A continuación emprendemos un análisis de contraste entre las variables del cuestionario, para conocer cuáles son las que marcan las diferencias entre los grupos que pretendemos establecer para clasificar a los profesores de entre los que seleccionaremos a los sujetos de las entrevistas.

De esta forma, tomando como variable independiente la formación en TIC que poseen estos profesores pues, como hemos visto, es la que influye de una forma determinante en el resto de elementos, observamos cómo las diferencias entre los grupos se establecen en primer lugar en las creencias de los profesores, concretamente en la consideración de que mejoran o no el aprendizaje del alumno. En relación a esta premisa ya constatamos que las prácticas docentes de los profesores sólo se modifican en la medida en que comprueban que esos cambios repercuten en una mejora en el aprendizaje del alumno. Por ello, no resulta extraño que en esta variable se produzcan diferencias entre los tres grupos de profesores establecidos.

Test estadístico ^{a,b}								
	Mejoran mi práctica docente	Favorecen desarrollo didáctico	Entorpecen desarrollo metodológico	Me hacen perder mucho tiempo	Tiempo dedicado a TIC se ve recompensado	Mejoran aprendizaje de alumnos	Mayor motivación e interés por aprendizaje	Elemento de distracción de lo importante
Chi-Cuadrado ⁷⁴	3.840	3.746	4.519	2.579	5.695	7.278	1.969	2.675
df	2	2	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.147	.154	.104	.275	.058	.026	.374	.262
a. Test Kruskal Wallis ⁷⁵								
b. Variable de agrupación: Nivel de formación.								

Tabla 28. Análisis de contraste entre nivel de formación y creencias.

El segundo aspecto que genera discrepancia entre estos profesores es la actitud que adoptan ante el uso de las TIC, mostrando un mayor o menor nivel de acuerdo con la afirmación de que este uso les produce satisfacción al ser capaces de afrontar ese reto y poder superarlo. Lo que resulta muy significativo teniendo en cuenta que la actitud del profesorado ante las TIC es lo que determina que las utilice en mayor o menor medida.

139

Test estadístico ^{a,b}				
	Pérdida de tiempo preparar TIC fuera de clase	Uso TIC me supone estrés y frustración	Uso TIC me supone esfuerzo extra que asumo con resignación	Uso TIC me provoca satisfacción por superar reto
Chi-Cuadrado	3.818	2.264	4.778	7.958
df	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.148	.322	.092	.019
a. Test Kruskal Wallis				
b. Variable de agrupación: Nivel de formación				

Tabla 29. Análisis de contraste entre nivel de formación y actitud.

No obstante, y teniendo en cuenta que una de las principales quejas del profesorado de Música en Educación Secundaria es que los alumnos no muestran interés ni motivación hacia la asignatura, la premisa de que las TIC mejoran la actitud del alumnado hacia la Música podría erigirse como una de las posibles soluciones a este problema. Sin embargo, observamos que existen discrepancias entre estos grupos de profesores en esta consideración sobre la influencia de las TIC en la actitud y, como consecuencia, aprendizaje de los alumnos.

⁷⁴ Prueba estadística que determina si dos variables están relacionadas o no.

⁷⁵ Método no paramétrico para probar si un grupo de datos proviene de la misma población o grupo

Test estadístico ^{a,b}						
	Uso TIC influye en aprendizaje de alumnos	Uso TIC ayuda a adquisición de conocimientos	Facilitan el proceso de aprendizaje	Entorpece proceso de aprendizaje	Mejoran actitud del alumno hacia la Música	Favorece actitudes de colaboración entre alumnos
Chi-Cuadrado	2.966	4.025	2.843	1.155	6.179	5.505
df	2	2	2	2	2	2
Asymp. Sig.	.227	.134	.241	.561	.046	.064

a. Test Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Nivel de formación

Tabla 30. Análisis de contraste entre nivel de formación y consideración de influencia en alumno.

En las aplicaciones de la tecnología que utilizan estos profesores también encontramos disparidad de uso, especialmente entre la tecnología musical. Aspecto que resulta lógico considerando que estas diferencias se establecen fundamentalmente en función de su formación TIC. Pues una mayor formación presupone a priori una mayor capacidad para poder hacer uso de recursos más avanzados.

Test Estadístico ^c			
	Recursos TIC que uso para enseñanza	Aplicaciones de Tecnología Musical	Utilizo las TIC para
N	53	53	53
Mediana	2.00	3.00	2.00
Chi-Cuadrado	2.765	6.096	1.048
df	2	2	2
Asymp. Sig.	.251	.047	.592

Tabla 31. Análisis de contraste entre nivel de formación y aplicaciones de la tecnología.

En este sentido no se hallan diferencias significativas entre los grupos de profesores en las variables que consideran necesaria una formación específica para el profesorado de Música, pues todos coinciden en su pertinencia dada la especificidad de los programas y recursos que la Tecnología Musical ofrece.

Test Estadístico ^{a,b}		
	Suficiente formación cursos CEP Escuela TIC 2.0	Necesaria formación específica profesorado Música
Chi-Cuadrado	.327	3.154
df	2	2
Asymp. Sig.	.849	.207

a. Test Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Nivel de formación

Tabla 32. Análisis de contraste entre nivel de formación y consideración de formación Escuela TIC 2.0.

3.4. Establecimiento de perfiles de profesorado en el uso de las TIC

Una vez desveladas las variables que marcan las diferencias entre los grupos tratamos de establecer la clasificación definitiva del profesorado enmarcado en los tres perfiles de uso de las TIC.

Para ello realizamos un análisis de conglomerados que nos permite establecer estos tres perfiles y conocer qué sujetos en concreto son los que pertenecen a cada perfil.

En la siguiente tabla observamos cómo la respuesta a las variables seleccionadas difiere entre los grupos creados.

Centros de conglomerados (cluster) finales			
	Cluster		
	1	2	3
Mejoran aprendizaje de alumnos	3	3	1
Uso TIC me provoca satisfacción por superar reto	3	3	1
Mejoran actitud del alumno hacia la Música	3	3	2
Aplicaciones de Tecnología Musical	2	4	2

Tabla 33. Respuestas de los grupos a las variables que marcan la diferencia.

De esta forma comprobamos cómo en el grupo 3, correspondiente a los profesores reticentes al uso de las TIC, la media de las respuestas a estas variables se sitúa en valores bajos, oscilando entre 1 y 2.

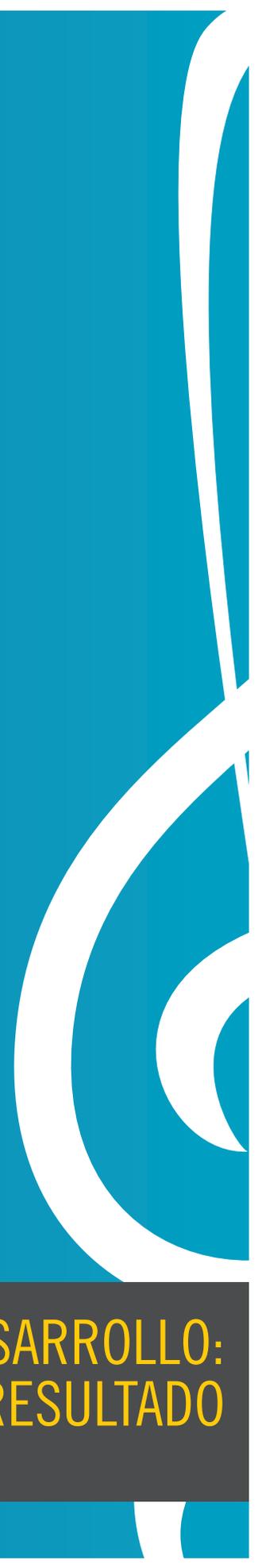
Sin embargo, los otros dos grupos comparten su consideración de la importancia de las TIC en la Educación, pero la diferencia se establece en las aplicaciones que utilizan los profesores de uno y otro grupo. Puesto que el grupo 1, representado por los profesores conformes con el uso de las TIC, utiliza aquellas aplicaciones consideradas básicas por no necesitar una formación específica para su manejo, de ahí la obtención de una media de 2 en este ítem. Mientras que el grupo 2, que corresponde a los profesores entusiastas de las TIC, hace un uso más avanzado de estas tecnologías, utilizando aplicaciones específicas que requieren una mayor formación e interés por conocerlas y aplicarlas didácticamente en el aula. De manera que la media de estos profesores en este ítem se sitúa en el valor 4.

Finalmente, cada uno de los sujetos entrevistados aparece clasificado en uno de los tres grupos creados, con lo cual poseemos ya un listado de profesores pertenecientes a uno de los tres perfiles que pretendemos establecer.

Número de caso	Cluster	Distancia
1	1	1.899
2	3	1.304
3	3	1.036
4	3	1.891
5	1	1.037
6	3	1.036
7	2	1.033
8	2	1.472
9	2	1.403
10	3	1.304
11	1	1.009
12	3	1.396
13	1	1.771
14	2	2.295
15	3	1.717
16	2	1.211
17	3	2.049
18	1	1.009
19	1	1.771
20	2	1.211
21	3	2.196
22	1	.503
23	1	2.934
24	1	1.614
25	2	.606
26	1	1.960
27	2	1.126
28	2	.409
29	1	1.501
30	2	1.862
31	2	1.211
32	3	2.049
33	3	2.307
34	1	.503
35	3	1.036
36	2	1.539
37	2	1.472
38	3	1.823
39	1	1.614
40	2	1.472
41	3	1.095
42	2	2.160
43	2	1.751
44	2	1.539
45	2	1.693
46	1	1.614
47	1	1.787
48	3	1.304
49	1	1.771
50	2	1.862
51	2	1.539
52	3	1.396
53	1	1.540

Tabla 34. Adjudicación de cada sujeto a un perfil.

De esta forma, y teniendo en cuenta además otros factores como el sexo, la edad y la formación inicial, tanto musical como pedagógica, seleccionamos a los seis profesores, dos de cada perfil, con los que llevaremos a cabo las entrevistas semiestructuradas de la investigación.



CAPÍTULO 7
CONCEPCIONES DEL PROFESORADO
SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

**III. DESARROLLO:
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADO**



CAPÍTULO 7

CONCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

1. Introducción
2. Descripción
3. Resultados
 - 3.1. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente en función de su formación pedagógica
 - 3.1.1. Ninguna formación pedagógica
 - 3.1.2. Formación pedagógica obtenida a través de cursos de formación
 - 3.1.3. Formación pedagógica obtenida mediante la Titulación de Magisterio Educación Musical
 - 3.2. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente mediatizadas por las TIC
 - 3.2.1. Perfil 1. Reticentes al uso de las TIC
 - 3.2.2. Perfil 2. Conformes con el uso de las TIC
 - 3.2.3. Perfil 3. Entusiastas de las TIC
 - 3.2.4. Propuestas del profesorado para mejorar el uso de las TIC
 - 3.3. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

Las entrevistas se han llevado a cabo con seis profesores de Música de Educación Secundaria seleccionados a partir del análisis de los cuestionarios anteriores, en función de parámetros como el sexo, la edad, la formación inicial y el uso de las TIC, respondiendo en este último ámbito a uno de los tres perfiles establecidos.

Lo que se ha pretendido con la realización de las entrevistas es conocer la realidad desde la perspectiva de los propios profesores, otorgándoles a ellos mismos parte del protagonismo de la investigación, y tratando de conocer aspectos de su personalidad que quedan al margen de otros procedimientos como el cuestionario. Pues “gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya ocurrieron con anterioridad” (Del Rincón et al., 1995, p. 334).

De esta forma, seleccionamos a los profesores con los que posteriormente llevaremos a cabo la observación directa en el aula, según su forma de entender la Educación Musical y por tanto la tipología de profesorado a la que responden, escogiendo a un profesor como representante de cada perfil de entre los dos que los personifican y personalizan ahora.

2. DESCRIPCIÓN

146

Como quedó reflejado en la metodología, se trata de entrevistas semiestructuradas⁷⁶ cuyas preguntas están organizadas en torno a los siguientes ámbitos:

- Datos personales y profesionales, tanto relacionados con su formación específica como didáctica.
- Objetivos que pretenden conseguir a través de la asignatura de Música.
- Contenidos a los que les otorgan mayor importancia.
- Metodología que utilizan para impartir su asignatura, así como los recursos de los que se sirven, tanto ellos como sus alumnos.
- Evaluación: criterios y procedimientos empleados.
- Formación en TIC, tanto inicial como permanente.
- Uso o no de estas tecnologías y razones, así como las aplicaciones que emplean.
- Creencias y actitudes ante las TIC.
- Propuestas de mejora para un mayor y mejor uso de las TIC.
- Necesidad de una formación específica en TIC para el profesorado de Música.
- Proyectos TIC

Tras la transcripción de las entrevistas se pasó a su codificación a través del programa *NVivo 9*, categorizando en primer lugar la información en base a los ámbitos que iban surgiendo en la propia entrevista a través de nudos libres⁷⁷ y posteriormente agrupándolos jerárquicamente en base a las categorías de análisis mediante nudos

⁷⁶El modelo utilizado se incluye en el ANEXO 3

⁷⁷Categorías que se van creando conforme van surgiendo sin ordenarlas. Así, un nodo o nudo libre es independiente, no tiene ninguna conexión con otros nudos.



ramificados⁷⁸, para obtener a su vez una mejor comprensión de la información.

Acto seguido las entrevistas fueron introducidas como casos para que se les pudieran asignar atributos o características con sus correspondientes valores:

EDAD	SEXO	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	PERFIL USO TIC
De 26 a 35	Hombre	Ninguna	Reticentes
De 36 a 45	Mujer	Cursos de formación	Conformes
Más de 45		Educación Musical	Entusiastas

Tabla 35. Atributos de profesores entrevistados.

A continuación se muestran las características de cada uno de los profesores entrevistados:

	EDAD	SEXO	FORMACIÓN PEDAGÓGICA	PERFIL USO TIC
CELIA	52	Mujer	Ninguna	Reticente
JORGE	34	Hombre	Ninguna	Reticente
ESTELA	35	Mujer	Educación Musical	Conforme
JUAN	34	Hombre	Cursos formación	Conforme
ESPERANZA	37	Mujer	Cursos formación	Entusiasta
ALBERTO	38	Hombre	Cursos formación	Entusiasta

Tabla 36. Características de cada profesor.

En primer lugar se recopiló información sobre los datos personales y profesionales, lo que ayudó por un lado a comenzar la entrevista de forma relajada y conseguir una buena compenetración desde el principio, y por otro a conocer datos importantes para la investigación como es la formación musical y pedagógica de los entrevistados o los años de experiencia en la docencia.

Los objetivos perseguidos en la asignatura fue otra cuestión de interés, por eso se consideró si los distintos profesores buscaban únicamente resultados puramente musicales (paradigma técnico o transmisor) o si trataban de ir más allá, valiéndose de su asignatura (paradigma socio-crítico).

Los contenidos impartidos desde el área constituyeron otro de los temas planteados, para conocer a qué aspectos de la Música le daban mayor importancia y poder acercarnos un poco más a su filosofía docente, así como al paradigma de la educación que subyace en ella.

El planteamiento metodológico que cada profesor aplica en su asignatura es fundamental para el desarrollo de la misma, por lo que se incluyeron una serie de cuestiones de interés relacionadas con la realización de actividades grupales en clase, el seguimiento de un mismo esquema en todas ellas o la adaptación a cada situación o circunstancia, los materiales y recursos empleados, etc.

El tipo de evaluación también nos ofrece valiosa información sobre la práctica docente de los profesores, así

⁷⁸Son los nudos o categorías ordenadas y clasificadas siguiendo una estructura jerárquica a través de subcategorías.

que fueron preguntados por los criterios tenidos en cuenta en la evaluación de sus alumnos, así como por los procedimientos utilizados para llevarla a cabo. Lo que nos permitió conocer si lo único que buscan es obtener una calificación que poner en el boletín de notas (paradigma técnico) o realmente conocer la evolución de sus alumnos (paradigma interpretativo) y poder modificar aquello que sea necesario para mejorarla (paradigma crítico).

En cuanto a las TIC, tratamos de conocer la formación de cada profesor en este ámbito como base para comprender el uso que de estas tecnologías hacen en el aula, así como las razones del escaso uso reconocido por alguno de estos profesores y las soluciones que proponen para aumentar su utilización.

En este sentido, resulta esencial conocer las creencias que sobre los beneficios o perjuicios de las TIC tienen los profesores, así como la actitud adoptada frente a ellas.

Asimismo, las utilidades de las TIC empleadas es otro indicador del nivel de integración de las tecnologías en la práctica educativa de cada docente.

Por último, y teniendo en cuenta estos antecedentes se plantea la necesidad o no de una formación específica para el profesorado de Música en tecnología musical, o de aplicación a la Educación Musical.

3.RESULTADOS

148

De los datos personales y profesionales recogidos al inicio de la entrevista se desvela que se trata de seis profesores de Música de Educación Secundaria de distinto sexo y edad, tres hombres y tres mujeres, tres de ellos cercanos a la treintena, dos a la cuarentena y una pasada la cincuentena, con una experiencia en la docencia que oscila entre los 9 y los 22 años.

Los resultados del análisis se estructuran en base a dos ejes fundamentales: las concepciones del profesorado sobre la práctica docente en función de su formación pedagógica y las concepciones del profesorado sobre la práctica docente mediatizada por las TIC en función del perfil de uso de estas tecnologías. Por último, terminamos con una reflexión sobre la práctica docente de cada uno de estos profesores.

3.1. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente en función de su formación pedagógica

En la formación musical, los seis profesores comparten su paso por el conservatorio, (teniendo todos Grado Medio, excepto Alberto que posee el Grado Elemental y Estela el Grado Superior), lo que presupone un alto conocimiento en los contenidos puramente musicales, que hemos llamado técnicos e instrumentales, y que en muchos casos puede traducirse en una práctica educativa cercana al paradigma técnico de la educación, centrada en la enseñanza del Lenguaje Musical.

Los tres profesores varones poseen además el Título de Musicología, mientras que Celia y Esperanza son licenciadas en otras especialidades distintas a la Música y Estela diplomada en Magisterio en Educación Musical.

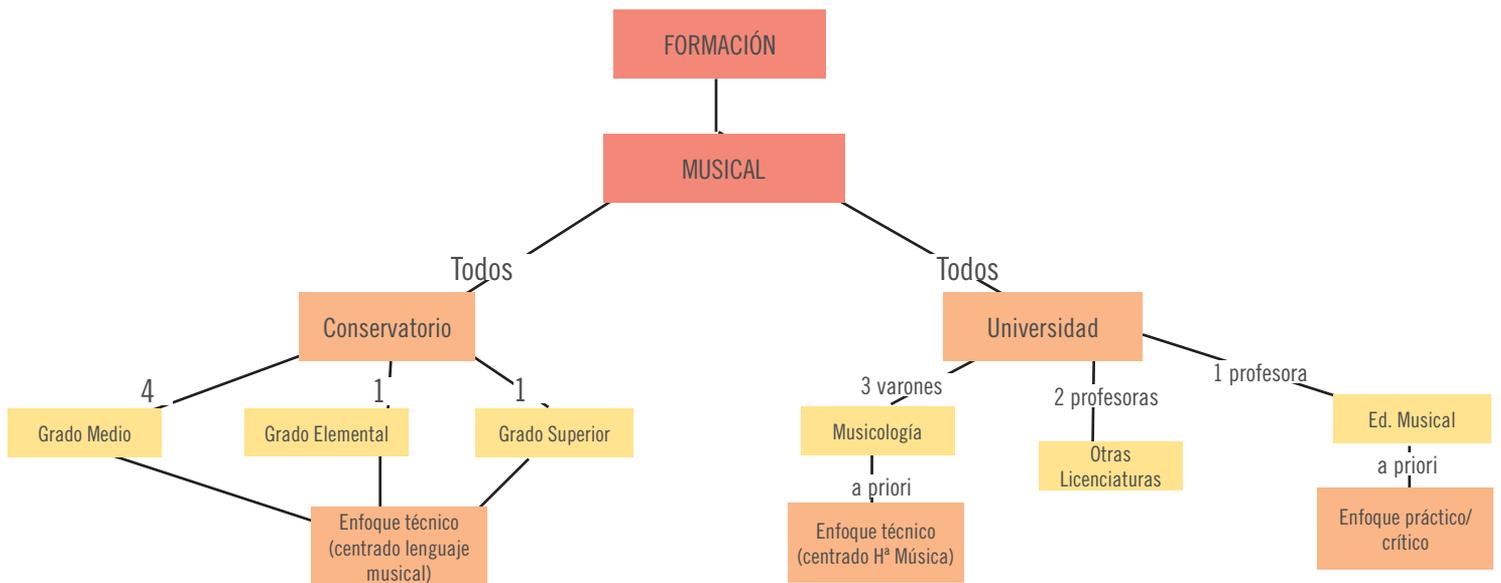


Figura 17. Formación musical de profesores entrevistados.

En cuanto a la formación pedagógica, a excepción de Estela, el resto realizaron el CAP, limitándose su formación inicial a este curso, con las consiguientes carencias que esto supone, como ellos mismos reconocen:

“pero que el CAP cuando yo lo hice era un mero trámite en el que no hacíamos absolutamente nada” (E01:1).

“Es una mera aproximación a la docencia y cuando te metes en un aula realmente te das cuenta que necesitas formación pedagógica pero rápida y urgente”. (E04:1).

Es por ello que Juan, Esperanza y Alberto, se preocuparon de realizar cursos de formación pedagógica al llegar a la realidad de las aulas, y darse cuenta de que carecían de esta competencia para afrontarla. Mientras que Celia y Jorge, que a priori se hallan más cercanos a un enfoque técnico de la educación, afirman que esa formación pedagógica la han ido adquiriendo con la experiencia de los años.

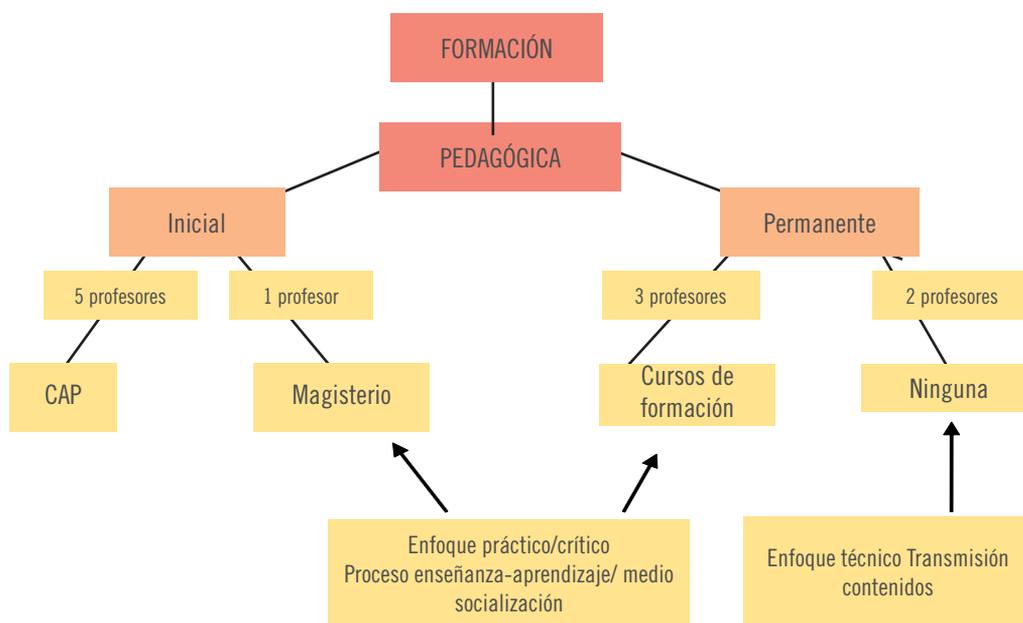


Figura 18. Formación pedagógica de profesores entrevistados.

Esto nos da una idea inicial de cómo va a ser su práctica docente en el aula, en función de la formación pedagógica que poseen, y que vamos a ir viendo a continuación en base a las categorías establecidas en el programa *Nudist*, que nos han ayudado a extraer los resultados.

3.1.1. Ninguna formación pedagógica



Figura 19. Práctica docente de profesores sin formación pedagógica.

Los profesores que carecen de formación pedagógica, reflejan una forma de entender la educación basada en paradigmas tradicionales, que les acarrea dificultades para adaptarse a los alumnos y afrontar la falta de disciplina, al carecer de los recursos y las herramientas metodológicas que facilitan el acometido de estas situaciones. Optando, no obstante, por una metodología tradicional que no se adapta a los alumnos ni los motiva:

“yo soy más tradicional que eso, yo tengo la pizarra pautada y allí escribo lo que tengo que escribir y los niños lo copian” (E02: 6).

Incluso se oponen a otro tipo de prácticas docentes más activas y lúdicas, llegando a denominarlas, no sin connotaciones, como “de coros y danzas” por parte de la profesora que carece de formación pedagógica, considerándolas una pérdida de tiempo y una distracción de lo realmente importante, que son los contenidos de la materia y el desarrollo en los alumnos de habilidades lectoras y escritoras.



“Pero ya está bien de flauta y de no hacer ni el huevo, que hay muchas cosas que hay que hacer” (E01: 9).

En relación a los objetivos que se plantean, también existen diferencias entre los profesores entrevistados en función de su formación pedagógica. Así, el aprendizaje de contenidos, como Lenguaje Musical e Historia de la Música, se sitúa entre los principales objetivos perseguidos por los dos profesores que carecen de formación pedagógica, Celia y Jorge, resultando propio de un enfoque técnico de la Educación Musical, e incluso anteponiendo otros aspectos como el desarrollo de la comprensión lectora y la creación de hábitos de trabajo por encima de otros enfocados a captar el interés y la motivación de los alumnos:

“yo creo que fomentar su hábito de trabajo es importantísimo y eso se fomenta en un estudiante con el estudio. Yo no quiero más, no entiendo de más pamplinas.” (E01: 8).

De esta forma, el aprendizaje del Lenguaje Musical y la Historia de la Música se convierten en el eje de los contenidos que pretenden trabajar con sus alumnos como un fin en sí mismo. Lo cual podría resultar lógico, debido a su formación de Conservatorio y, en el caso de Jorge, debido además a su formación eminentemente musicológica.

“Cuando tú les vas a dar Historia de la Música, no saben Historia general, entonces me dedico a hacerles lecturas y a ponerles diapositivas de lo que pueden ser distintas épocas artísticas” (E01: 5).

Por otra parte, esta queja por el bajo nivel de los alumnos aparece reiteradamente en la entrevista de Celia, profesora que carece de formación pedagógica, que se excusa en este hecho para obviar determinadas facetas de nuestra área, justificando que tiene que dedicarse a aspectos más importantes como la comprensión lectora o el fomento del hábito de trabajo.

“Eso es para lo que yo utilizo la música, no me queda otra. Porque ni entienden textos, ni saben leer” (E01: 4).

Esto conlleva que obvie además cualquier tipo de práctica instrumental, que tampoco aparece en las referencias de Jorge, el otro profesor sin formación pedagógica, y se basen fundamentalmente en desarrollar el temario de un libro de texto que siguen fielmente.

Todo esto se refleja en el tipo de evaluación que aplican estos profesores en función del enfoque de la educación que subyace en sus prácticas docentes.

Así, la evaluación teórica se convierte en un recurso muy utilizado por estos profesores, llegando a copar el grueso de la calificación final en el caso de Celia, que la divide entre el 80% otorgado a los exámenes teóricos y el 20% restante al cuaderno del alumno. De esta forma se encuadraría en un enfoque técnico de la educación, preocupado por el resultado o producto final medido a través de una evaluación teórica de adquisición de contenidos.

Próximo a este enfoque se haya igualmente Jorge, si bien, matiza el peso de los contenidos teóricos con aspectos actitudinales recogidos mediante la observación directa de los alumnos.

“Si un niño trabaja, si un niño, aunque no llegue al nivel exigido muchas veces, al nivel de conceptos, si yo lo veo que se ha esforzado, si veo que ha trabajado, si veo que, evidentemente, no ha interrumpido para molestar, etc., etc., normalmente tiene una calificación positiva” (E02: 3).

El último aspecto que vamos a tener en cuenta en relación a la práctica docente de los profesores es el relativo a los materiales y recursos que emplean, y donde se refleja nuevamente el enfoque de la educación que subyace en esta práctica educativa.

Así, observamos cómo el libro de texto se erige como el único recurso empleado por los dos profesores encuadrados en este grupo.

Basándonos en las consideraciones de Gimeno (1988) al respecto, este uso exclusivo del libro de texto puede tener

que ver con la falta de formación pedagógica que ya señalamos en estos profesores, y que hace que carezcan de las estrategias necesarias para afrontar el diseño de su propia práctica.

“En el caso de los profesores de Secundaria suele faltar en su formación de partida el conocimiento que pondere la importancia educativa del contenido, el dominio de su estructura, etc” (p. 178).

3.1.2. Formación pedagógica obtenida a través de Cursos de Formación



Figura 20. Práctica docente de profesores que han realizado cursos de formación pedagógica.

Este grupo está integrado por aquellos profesores que, careciendo de formación pedagógica inicial, comprueban al llegar al aula que esta formación es necesaria para poder afrontar las situaciones y necesidades que los alumnos y su proceso de aprendizaje plantean. Y es por ello que, tras este examen de conciencia, inician un proceso de formación permanente mediante la realización de cursos que les permitan solventar estas carencias pedagógicas iniciales.



Observamos además cómo los distintos niveles de formación se reflejan en su práctica docente, pues, como hemos visto, los profesores que carecen de formación pedagógica no tienen referencias en los nodos relacionados con el equilibrio entre teoría y práctica, la metodología activa y participativa o la adaptación al grupo-clase, que supuestamente son los más representativos de una buena práctica pedagógica, puesto que se encuentran entre los principios pedagógicos que se deben aplicar en el aula para conseguir un aprendizaje significativo a través de la motivación y el interés del alumno.

Sin embargo, estas características son las que guían el quehacer docente de los profesores que gozan de una mayor formación docente, adquirida como hemos comprobado, mediante la realización de cursos de formación.

En relación a los objetivos, todo docente se plantea unos fines, implícita o explícitamente, para conseguir con sus alumnos en su asignatura o a través de ella. Puesto que, como tratamos de demostrar los docentes de esta asignatura, los alumnos no sólo aprenden Música, sino que mediante ella pueden desarrollar otras muchas capacidades que facilitan su desempeño en otras asignaturas y en la vida cotidiana. Pues, tal y como señala Juan:

“te das cuenta de que los niños rápidamente empiezan a hacer Música en conjunto, empiezan a trabajar en grupo, empiezan a humanizarse con la Música” (E04: 2).

Así, el desarrollo de una cultura musical y un juicio crítico resulta fundamental para Juan, tal vez debido a su formación eminentemente musicológica. Mientras que valorar la Música y disfrutar con ella se sitúan entre los principales objetivos de Esperanza y Alberto, más preocupados por los aspectos actitudinales que conceptuales de la Música:

“que ellos sientan el gusto por interpretar la Música, por sentirla, por entenderla, por comprenderla, por respetarla. Ese debe ser nuestro objeto y ya lo demás vendrá solo.” (E06: 3).

153

Sin embargo, resulta especialmente reseñable que el objetivo de la socialización del alumnado a través del trabajo en grupo, aparece en las referencias de los profesores con una mayor formación pedagógica, y a los que no les interesa tanto el resultado final como el hecho de que los alumnos aprendan a desenvolverse en grupo, facilitando su proceso de socialización.

“Es fundamental la Educación Musical, porque ten en cuenta que la Música es quizás el principal y el más rápido vehículo de socialización de los niños” (E03: 2).

El fomento de este aspecto socializador de la Música, junto con su interés por ofrecer a los alumnos una vivencia real y experimental de la Música, sitúan a Alberto en una posición cercana al enfoque crítico de la Educación, que se reitera además con su especial empeño en que sean los propios alumnos los responsables y los que construyan su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndoles las herramientas y estrategias necesarias para conseguirlo.

“la última pretensión con mis alumnos es que terminen haciendo una vivencia real de la Música.” (E06: 2).
Y al mismo tiempo destaca su interés por la construcción autónoma del conocimiento por parte de los alumnos.

“El Moodle me da la ventaja de que pueden adquirir los conocimientos por ellos mismos en cualquier momento y en cualquier lugar” (E06: 2).

Esto también se refleja en los contenidos que tratan de trabajar con los alumnos, pues el aprendizaje del Lenguaje Musical es pretendido por todos los profesores, a excepción de Alberto, que prioriza otros aspectos. Sin embargo, a diferencia de los anteriores profesores sin formación pedagógica, que lo consideraban como un fin en sí mismo, estos profesores se centran en el aprendizaje del Lenguaje Musical y la Historia de la Música como un medio para comprender mejor la Música y disfrutar de ella de una forma más plena.

“Yo les intento dar un poco de Historia de la Música en el Taller de Música de 3º, pero de una manera muy práctica, basándome en audiciones y en tocar y en bailar. Pero, no les pidas que te digan las características del Barroco musical, porque eso no es lo que trabajamos” (E05: 2).

Otro aspecto significativo de una metodología activa y participativa es la práctica musical, concentrada fundamentalmente en la interpretación instrumental, a la que estos profesores, en contraposición con los anteriores, dedican la mayor parte de sus esfuerzos.

Sin embargo, esta práctica no se lleva a cabo de manera individual sino que todos reiteran su desarrollo a través de realizaciones grupales, concentrándose las mayores referencias de este aspecto en la entrevista de Alberto, acentuado por su interés fundamental en que los alumnos adquieran los contenidos de forma autónoma a través de las TIC.

Por todo ello, la evaluación en las artes resulta ser un tema controvertido, ya que hay autores como Ross (1986, recogido por Hargreaves, 1991, p. 182) que consideran que la evaluación va en contra de las cualidades esenciales de las artes como la imaginación, la libertad, el entretenimiento o la sensibilidad. Mientras que otros como Hargreaves (1991) defienden que sí debe haber una evaluación, pero diferente al resto de las disciplinas, ya que no se pueden seguir los mismos criterios que en ciencias objetivas como Matemáticas por ejemplo, y que en el caso de la Música sólo podrían evaluar habilidades, técnicas y conocimientos.

Así, para las artes en general, y la Música en particular, se hacen necesarios además, otros tipos de evaluación que tengan en cuenta “habilidades como la comprensión, imaginación, sensibilidad y perspicacia” (Hargreaves, 1991, p. 183). Por ello, hay que emplear otros procedimientos más “naturalistas” como la observación, que permitan contemplar el proceso de desarrollo artístico o musical, en este caso, de los alumnos. De esta forma, Hargreaves habla de tres premisas básicas: que la evaluación artística debe tener en cuenta aspectos cualitativos, que debe examinar tanto el proceso como el producto y que se han de considerar las opiniones de los alumnos sobre sus propios trabajos artísticos.

154

Por ello, la evaluación es tratada de forma diferente por estos profesores con respecto a los anteriores. Así, aunque la evaluación teórica es tenida en cuenta por todos, a excepción de Alberto, se muestran más interesados en las realizaciones grupales de los alumnos que en las individuales, otorgando más importancia a la evaluación práctica a través de las interpretaciones grupales encaminadas a crear Música en conjunto y a la realización de trabajos grupales de investigación o creación que deben elaborar de forma cooperativa.

Además de estos mecanismos de evaluación, Alberto se vale de una plataforma virtual para conocer los avances de sus alumnos en la construcción de sus propios conocimientos, y de entrevistas realizadas con ellos para conocer su opinión sobre el proceso, respondiendo esta concepción de la evaluación a un enfoque crítico de la Educación.

Por último, en cuanto a los materiales y recursos que suelen emplear, cabe señalar la presencia del libro de texto entre todos los profesores, a excepción de Alberto que prefiere crear y elaborar su propio material. Sin embargo, a diferencia de los profesores sin formación pedagógica que lo usaban como único recurso, estos profesores lo utilizan como una guía que van modificando o ampliando con materiales y recursos propios.

Asimismo, el empleo de instrumentos musicales aparece entre las referencias de estos profesores recogidas en el programa Nudist, pero sobre todo el uso de recursos informáticos, destacando su utilización por parte de Alberto, puesto que los sitúa en el eje de su metodología, máxime teniendo en cuenta que no emplea libro de texto y construye sus propios materiales.

“No tengo libro de texto, el material lo busco en Internet, lo selecciono, lo subo a la plataforma, que es el que ellos consultan, y ese es su libro de texto, por decirlo de alguna manera. Los recursos, los videos, las actividades que yo planeo para ellos.” (E06: 3).

3.1.3. Formación obtenida mediante la titulación de Magisterio en Educación Musical

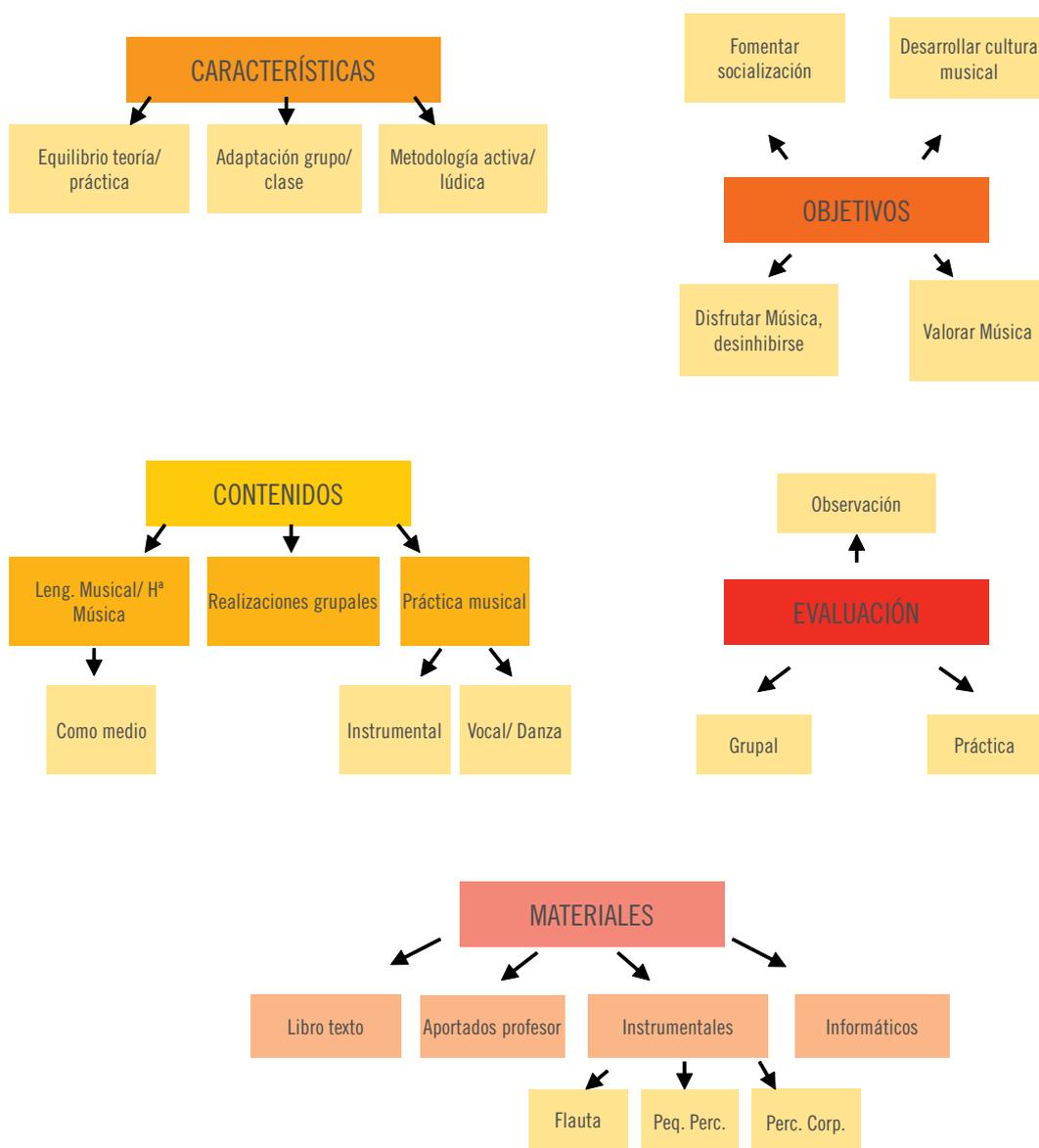


Figura 21. Práctica docente de profesores que han realizado Educación Musical ⁸⁰

Este último grupo aparece representado por la única profesora que cuenta con una formación pedagógica inicial, obtenida mediante la realización de la Diplomatura de Magisterio en Educación Musical y que, según sus propias palabras ha marcado el devenir de su profesión docente:

“Yo no sería la misma profesora de Secundaria si no hubiera hecho Magisterio, sería otro tipo de profesora”.

Esto ha motivado que las características que *a priori* responden a una buena práctica pedagógica sean las que se sitúan en el centro de su práctica docente, tratando de adaptarse a las capacidades e intereses de sus alumnos a través de una metodología lúdica y motivadora que busca la participación activa de los alumnos.

En esta misma línea, tres objetivos fundamentales que suelen aparecer en los manuales de didáctica como son valorar la Música, disfrutar con ella y desarrollar una cultura musical y un juicio crítico, aparecen entre las principales metas que esta profesora con una mayor formación pedagógica se plantea conseguir con su asignatura, y que son pretendidos de forma desigual por el resto de profesores, junto con la socialización de los alumnos mediante el trabajo en grupo.

⁸⁰ Abreviaturas. Peq. Perc.: Pequeña Percusión, Perc. Corp.: Percusión Corporal

Conjuntamente con estos objetivos se plantea el desarrollo de otras capacidades en los alumnos a través de la Música, como la capacidad de escucha.

“La capacidad de escucha para mí es primordial, porque es buena para todo. Para las demás asignaturas, para la convivencia, que muchas veces muchos problemas de convivencia vienen porque no se escuchan entre ellos” (E05: 1).

Numerosos autores, como Tur Mayans (1992), han reflexionado sobre esta capacidad de la Música para desarrollar facultades necesarias en otros aprendizajes (lectura, cálculo, lenguaje, psicomotricidad...), afirmando que “está completamente demostrado que el desarrollo intelectual de un niño sometido en el parvulario a los tormentos del forzado silabeo y aprendizaje de lecciones de cosas es bastante inferior al del niño que fundamentalmente experimentó ritmos, cadencias y actividades plásticas y sonoras, con una riqueza de vivencias a la vez corporales y colectivas” (p. 10).

Gardner (1995), por su parte, al hablar de las inteligencias múltiples incluye la inteligencia musical entre ellas, ya que considera que es la que más influye en el desarrollo cultural, espiritual y emocional, puesto que la Música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando también en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades especiales. Mientras que Despins (1989) señala además la importancia de la Música para el desarrollo de la mecánica cerebral y el equilibrio entre los dos hemisferios cerebrales argumentando que “la música siempre será el mejor medio para desarrollar y acrecentar en forma adecuada el fenómeno cerebral. Por ejemplo, al mismo tiempo que un niño se dedica a ejecutar una obra musical (hemisferio izquierdo), la interpretación que hace de ella depende de la regulación del hemisferio derecho”.

156

Para alcanzar estos objetivos sitúa la práctica musical como base de los contenidos que pretende desarrollar con sus alumnos, pero a diferencia de los profesores anteriores añade la práctica vocal y la danza a la interpretación instrumental, como los aspectos que reciben un mayor peso en su metodología activa.

Sin embargo, también se vale del Lenguaje Musical y la Historia de la Música como medio para implementar esa práctica musical a través de realizaciones grupales que implican un trabajo colaborativo y participativo de todos los alumnos.

En consonancia con esta filosofía docente, el tipo de evaluación que utiliza se basa fundamentalmente en realizaciones prácticas grupales, tanto vocales como instrumentales y de movimiento, haciendo uso de la observación como mecanismo de evaluación.

Algo similar ocurre con el uso de materiales y recursos por parte de nuestros profesores, pues resulta especialmente significativo observar cómo la elección de la editorial del libro de texto responde a la concepción de la Educación Musical que tiene cada profesor. Así por ejemplo, Celia, que carece de formación pedagógica, opta por una editorial fundamentalmente teórica afirmando que:

“Yo soy más teórica que práctica, y él es más teórico” (E01: 12).

Mientras que Estela, que goza de una mayor formación pedagógica, utiliza una editorial más didáctica centrada en la realización de audiciones y ejecuciones prácticas; y Esperanza se decanta por un libro de texto que le permite hacer un mayor tratamiento de las TIC:

“Es que incluso el libro de texto que utilizamos lo elegí porque tenía muchísimos recursos multimedia” (E05: 8).

“Para mí eso es muy importante, sí, sí. Que yo tuviera materiales para el ordenador y para clase” (E05: 9).

Por otro lado, observamos cómo la utilización de instrumentos musicales en el aula aparece fundamentalmente en las referencias de Estela, que es la profesora más preocupada por la trasmisión didáctica y lúdica de la Música, y que contrasta con la negativa expresa de Celia a utilizarlos argumentado, entre otros motivos, la falta de tiempo y la cantidad de alumnos en clase.



3.2. Concepciones del profesorado sobre la práctica docente mediatizada por las TIC

La introducción de las TIC en el sistema educativo es un hecho que no podemos ignorar, tanto por su presencia en las aulas como en la vida cotidiana de nuestros alumnos. Por ello las TIC constituyen otro aspecto a tener en cuenta en el análisis de la función docente de los profesores de Música de Educación Secundaria, y a continuación vamos a conocer cómo influyen en ella, a través de distintos factores que iremos analizando.

Antes de centrarnos en el análisis de cada perfil de profesorado en el uso de las TIC estableceremos la formación que poseen estos profesores en este ámbito.

Así, la casuística en la formación TIC de estos profesores resulta ser diversa, desde su formación inicial hasta su formación permanente.

Reconocen haber recibido una escasa y a la par poco útil formación TIC durante sus respectivas carreras universitarias y de conservatorio, supliendo estas carencias de forma autodidacta en todos los casos:

“Yo lo que puedo utilizar de las TIC, es porque me las he ingeniado” (E02: 3).

Concretamente afirman encontrar una fuente productiva de comunicación e intercambio de recursos en los blogs de otros compañeros y en las redes sociales; especialmente en el caso de Esperanza y Alberto, que son los más activos en este ámbito, completando esta formación además con la asistencia a cursos de nuevas tecnologías organizados por diferentes instituciones.

157

En este sentido, llama la atención apreciar que sólo una profesora de los cinco que han sido entrevistados han realizado alguno de los Módulos de formación ofrecidos al profesorado en el marco del Programa Escuela TIC 2.0, si bien las razones argüidas por cada uno son muy diferentes. Así, mientras Celia afirma no saber de qué estamos hablando y Jorge muestra sus reticencias éticas a realizarlos como se deduce de sus palabras:

“No he hecho ninguno, ni creo en eso. Me parece que los tienen ahí para colocar a cuatro, y yo no he hecho nada de eso” (E02: 4).

Juan y Alberto han optado por no realizarlos al considerar que son demasiado básicos para sus exigencias, y poseer ya esa formación.

“No me ha hecho falta. Vamos, yo considero que esa formación la tengo, por eso no los he hecho” (E06: 5).

Sin embargo, todos están de acuerdo en que esa formación de la que gozan o carecen influye en el uso de las TIC en el aula. Pues consideran que el conocimiento es el que te da una perspectiva clara de las enormes posibilidades que estas tecnologías ofrecen para aplicar en el aula y mejorar la práctica educativa. Incluso reconocen que si tuvieran una mayor formación que les permitiera hacer un uso más amplio de las TIC las utilizarían en una mayor proporción, tal y como se refleja en las siguientes afirmaciones.

“¡Hombre claro, claro que influye! Porque yo sé que podría hacer muchas más cosas de las que hago, porque yo las manejo, pero, de una forma limitada” (E03: 7).

Y además se ratifica en esa aseveración, añadiendo lo siguiente:

“Yo lo tengo claro, vamos, si yo conociera más, todavía lo usaría más, seguro” (E05: 10).

Por último, algunos de estos profesores reflexionan además sobre la falta de formación del profesorado en TIC, proponiendo como posibles soluciones la orientación a la docencia y a la aplicación práctica en el aula de los cursos ofertados en lugar de ser eminentemente teóricos, o la presencia de las TIC en la formación inicial desde la Universidad, y sobre todo dotar de un mayor peso a este aspecto y al pedagógico en las oposiciones, que es lo que

realmente se va a necesitar en la práctica docente, tal y como defiende Juan con varios argumentos.

“Pues deberían de liberar a lo mejor de formación histórica y musicológica en unas oposiciones para potenciar más cosas que sí te van a hacer falta realmente a la hora de ponerte delante de una clase” (E04: 11).

Considera que las pruebas que dan acceso a la docencia deben ser acordes con esta profesión.

“Si tú te vas a preparar unas oposiciones para ser profesor de música, vamos a ser realistas, vamos a poner unas oposiciones donde el temario sea consecuente con lo que luego va a ser un profesor de Música” (E04: 12).

A continuación, a través de diferentes matrices de codificación, tratamos de conocer cómo estos profesores perciben sus prácticas docentes mediatizadas por la presencia de las TIC, en función del perfil al que han sido adscritos.

3.2.1. PERFIL 1. Reticentes al uso de las TIC

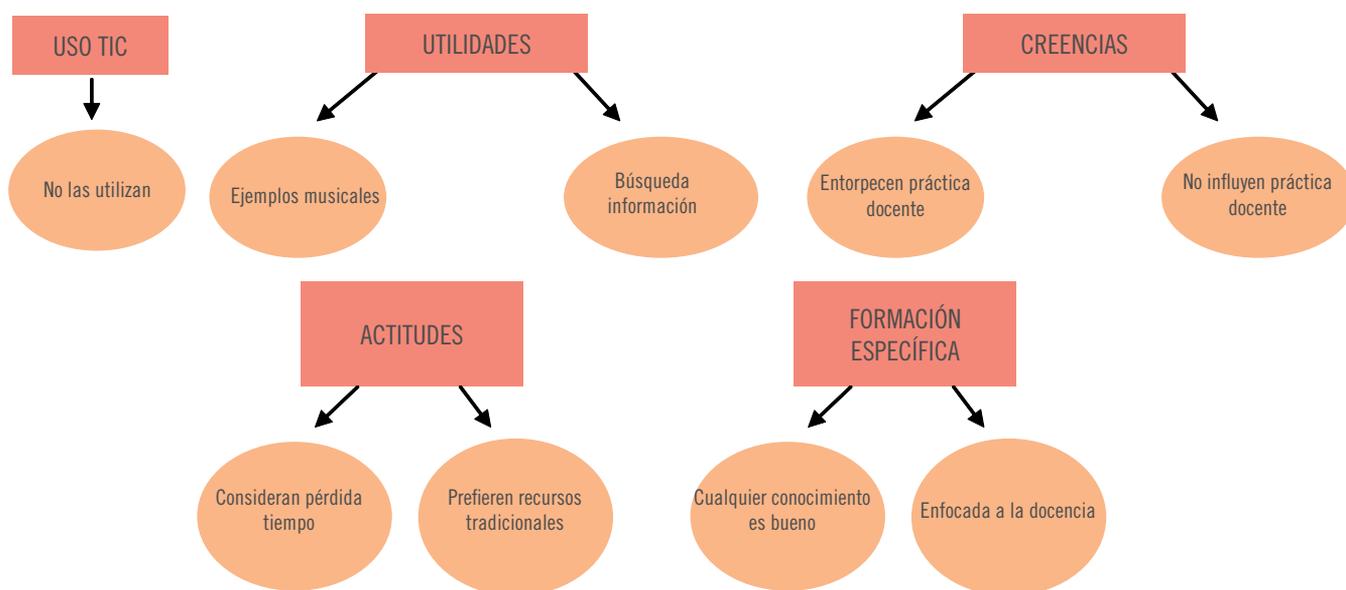


Figura 22. Características del profesorado adscrito al perfil 1.

El perfil 1 está representado por aquellos profesores que se muestran reticentes a introducir las TIC en sus aulas de Música, como en el caso de nuestros profesores Celia y Jorge, que reconocen abiertamente no utilizar las TIC en su práctica docente.

Las razones que argumentan son que se pierde mucho tiempo a la hora de prepararlas, sobre todo debido a la falta de acondicionamiento de los centros.

“Entre otras cosas porque no hay recursos, porque es que en mi instituto el Departamento de Música no tiene ordenador, y la conexión a Internet, si yo me llevara mi portátil, tampoco llega a mi clase” (E02: 4).

Otro de los motivos para este rechazo es la falta de tiempo de que dispone la asignatura de Música con dos horas semanales, por un lado, y la falta de tiempo personal para dedicar a la formación o a la búsqueda de recursos que afirman tener estos profesores, y que desemboca como consecuencia en el desconocimiento como otra de las razones.

Asimismo, Celia afirma no encontrar beneficios en el uso de las TIC en el aula, amparándose en el uso que hacen los demás.

“Lo que pasa es que cuando veo lo que hacen los demás con las TIC, tampoco es una cosa que vea yo que sea deslumbrante” (E01: 11).

Y en la escasa influencia, que según su opinión, ejerce sobre el aprendizaje del alumno.



“Si viera otro tipo de respuesta en el alumnado que tengo, pues seguramente me preocuparía más a lo mejor, pero es que tampoco...” (E01: 11).

En este sentido, tal y como afirmaba Guskey (1986), comprobamos cómo las creencias y actitudes del profesorado sólo se modifican en la medida en que observan un resultado positivo en el aprendizaje de sus alumnos.

Las utilidades de las TIC empleadas por estos profesores también varían en función del perfil al que pertenecen, de forma que los primeros se limitan, en las escasas ocasiones en que lo hacen, a buscar información en Internet.

Por otro lado, la introducción de las TIC en el aula y el uso que se hace de ellas depende tanto de lo que los profesores conocen, como ya hemos visto en el análisis de su formación, como de lo que creen. Es decir, tal y como afirman Niederhause y Stoddart (2001), las innovaciones en los métodos de enseñanza de los profesores mediatizadas por las TIC dependen tanto de sus conocimientos como de sus creencias.

Así, los profesores adscritos al perfil 1, Jorge y Celia, consideran que entorpece la práctica docente o que no influye en ella, respectivamente. En el primer caso porque los centros no están preparados y como consecuencia se pierde mucho tiempo, y en el segundo porque tiene su práctica docente tan estructurada después de tantos años que las TIC no tienen cabida.

“Para mí no. En la mía no influye, hago yo porque no influyan” (E01: 11).

Por tanto aquí observamos cómo depende en gran medida de las creencias que los profesores tienen sobre las TIC, pues como reconoce Estela, profesora perteneciente al perfil 2, refiriéndose al profesorado que argumentan esto:

“Si tú quieres que te entorpezca, pues, al final te entorpece, claro, lógicamente” (E03: 9).

La actitud del profesorado ante las TIC constituye otro de los factores que ejerce una mayor influencia en el uso que de ellas se hace en el aula. Y nuevamente hay diferencias en función del perfil de profesorado.

De esta forma, Celia y Jorge las consideran una pérdida de tiempo, sobre todo con los recursos y la formación que tenemos, y prefieren métodos y recursos tradicionales, pues según reconocen gozan de una magnífica dotación en sus centros compuesta de audiciones, vídeos, pizarras tradicionales, y todo aquello que necesitan para poner en práctica su metodología.

“Yo eso como lo tengo, no a través de las TIC, sino a través de otros medios, pues tampoco lo echo de menos” (E01: 15).

“Yo soy más tradicional que eso, yo tengo la pizarra pautada y allí escribo lo que tengo que escribir y los niños lo copian [...] ya te digo, yo utilizo mucho la pizarra, y los niños libreta” (E02: 6).

Sin embargo, todos los profesores, sin excepción, están de acuerdo en que sería necesaria una formación específica para el profesorado de Música, dada la especificidad y gran variedad de tecnología musical que existe.

Celia porque cree que el conocimiento siempre es bueno, y el saber no ocupa lugar.

“Yo siempre pienso que saber cualquier cosa es bueno, y si te la enseñan bien, claro, o sea, eso es así de claro” (E01: 14).

Y Jorge apostaría por una formación enfocada a la docencia, a la aplicación educativa de esos programas de tecnología musical.

“Pues sí, claro que nos tendrían que dar una formación específica de música, para saber cómo se utilizan esos programas y cómo los puedo utilizar en la clase, para qué me sirve eso. Porque muy bien, yo sé utilizar un programa que me hace un acompañamiento muy chulo, muy bien, y ahora con eso qué hago con los niños” (E02: 6).

3.2.2. PERFIL 2. Conformes con el uso de las TIC

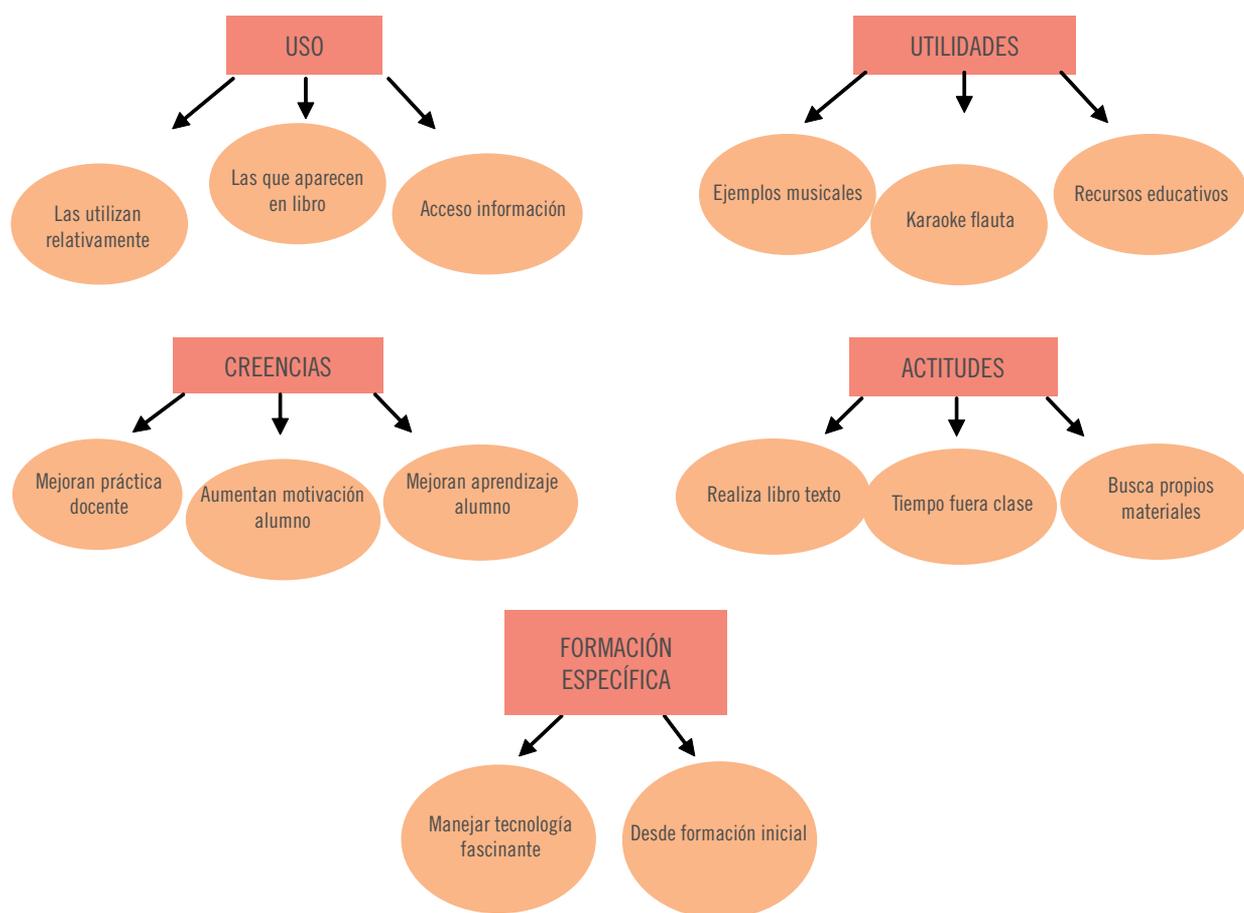


Figura 23. Características del profesorado adscrito al perfil 2.

En este grupo se integran aquellos profesores que, no habiendo recibido ningún tipo de formación tecnológica en su titulación inicial, se preocupan por adquirir unas capacidades mínimas que les permitan hacer un uso básico de las TIC en el aula, bien sea de forma autodidacta o asistiendo a cursos de formación permanente.

De esta forma, Estela y Juan, profesores pertenecientes a este perfil, reconocen utilizar las TIC relativamente como una herramienta más cuando les resulta conveniente, pues ofrecen la posibilidad de acceder de forma inmediata a la información o a la ejemplificación visual de aquello que les interesa en ese momento, o aprovechan las actividades interactivas o enlaces que aparecen en el libro de texto.

“Yo las utilizo, pero yo sé que no las utilizo en un porcentaje amplio” (E03: 12).

“Es una herramienta más, porque yo no me baso sólo en las TIC, por supuesto, yo no utilizo sólo la pizarra digital, pero sí que es una herramienta más” (E03: 9).

En este sentido, Estela además considera que si se utilizaran continuamente las TIC perderían ese factor de motivación que suponen para los alumnos.

“Pienso que es como todo, no hay que abusar tampoco, porque en el momento en el que tú abusas y lo utilizas para todo, entonces deja de ser motivador para ellos” (E03: 9).

Por ello, una de las utilidades que ofrecen las TIC más empleada por estos profesores es la posibilidad de poner ejemplos reales de aquello que están tratando, a través de la herramienta youtube fundamentalmente.



“Yo siempre soy más partidario de que las vean en pantalla a ponérselas en el radiocasete. Porque si puedes que vean la interpretación de un músico tocando, siempre es más completo que si escuchan únicamente el audio” (E04: 4).

El karaoke para flauta es otro recurso muy utilizado por estos profesores, especialmente por Estela, pues, como vimos en el apartado anterior, es la profesora que más importancia otorga a la práctica musical, añadiendo a través de este recurso una motivación extra a la que ya supone para los alumnos la práctica, en este caso instrumental, en sí misma.

Por otra parte, Juan afirma utilizar otros recursos educativos musicales que encuentra en las páginas web de distintos organismos o incluso de otros compañeros, por considerarlos de gran utilidad y motivación para los alumnos.

Sin embargo, sabemos que uno de los aspectos que determina de una manera más efectiva el uso que de las TIC se hace en el aula, es la creencia de los profesores sobre la influencia que estas tecnologías ejercen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, estos profesores creen que, realmente, las TIC mejoran su labor docente porque son prácticas y efectivas, pues ofrecen un acceso inmediato a la información y ejemplificación, y porque permiten la adaptación a las necesidades reales de los alumnos.

“Entonces tienes que hablarles en su mismo lenguaje, no puedes hablarle con un lenguaje anquilosado de hace 20 años” (E04: 7).

Creen, además, que aumentan la motivación del alumno hacia el aprendizaje, pues “simplemente la propia actitud del alumno hacia las nuevas tecnologías es mucho más abierta que hacia un libro de texto” (E04: 8).

Pero sobretodo creen que mejoran este aprendizaje, pues los conocimientos que llegan a los alumnos de una forma visual e interactiva resultan ser más significativos para ellos que los que puedan presentarse mediante los mecanismos tradicionales.

161

Junto a las creencias, la actitud del profesorado hacia las TIC constituye otro factor fundamental que determina su uso en las aulas. De esta forma, Estela reconoce realizar básicamente las actividades que aparecen en el libro de texto, al ajustarse a la unidad que está impartiendo en cada momento, mientras que Juan se preocupa además por buscar sus propios materiales.

Esto les lleva a dedicar tiempo fuera del horario escolar, lo que, según Juan, forma parte de la labor de todo docente, independientemente de que lo dedique a las TIC o a otro aspecto.

“Es necesario, un profesor se prepara las clases, es decir, tú sabes que tienes tu horario de clase, pero todos los que hemos dado clase sabemos que el horario de un profesor es mucho más amplio que las horas que tienes de docencia en el instituto” (E04: 8).

De la misma forma que los profesores anteriores, consideran necesaria una formación específica para el profesorado de Música. Pues Estela se muestra fascinada ante la cantidad de programas impresionantes que la tecnología musical ofrece para poder trabajar con los niños, y se lamenta de no disponer de la formación necesaria para poder manejarlos y aplicarlos.

“Es que hay tantas posibilidades, es que es impresionante lo que hay. [...] Yo sí lo pienso y, de hecho, a mí me da pena no haber recibido esa formación” (E03: 11).

Por su parte, Juan situaría el trabajo de la tecnología musical educativa desde la formación inicial del profesorado, considerando que hoy día constituye uno de los conocimientos fundamentales que un docente ha de poseer y por ello debería ser uno de los ítems, junto con los temas pedagógicos, de más peso en las oposiciones a futuros profesores de Música.

“Debería estar mucho más potenciado el tema pedagógico en las oposiciones y el uso de las nuevas tecnologías, que quizás el histórico puramente dicho, o musicológico, o analítico, o interpretativo incluso” (E04: 12).

3.2.3. PERFIL 3. Entusiastas de las TIC

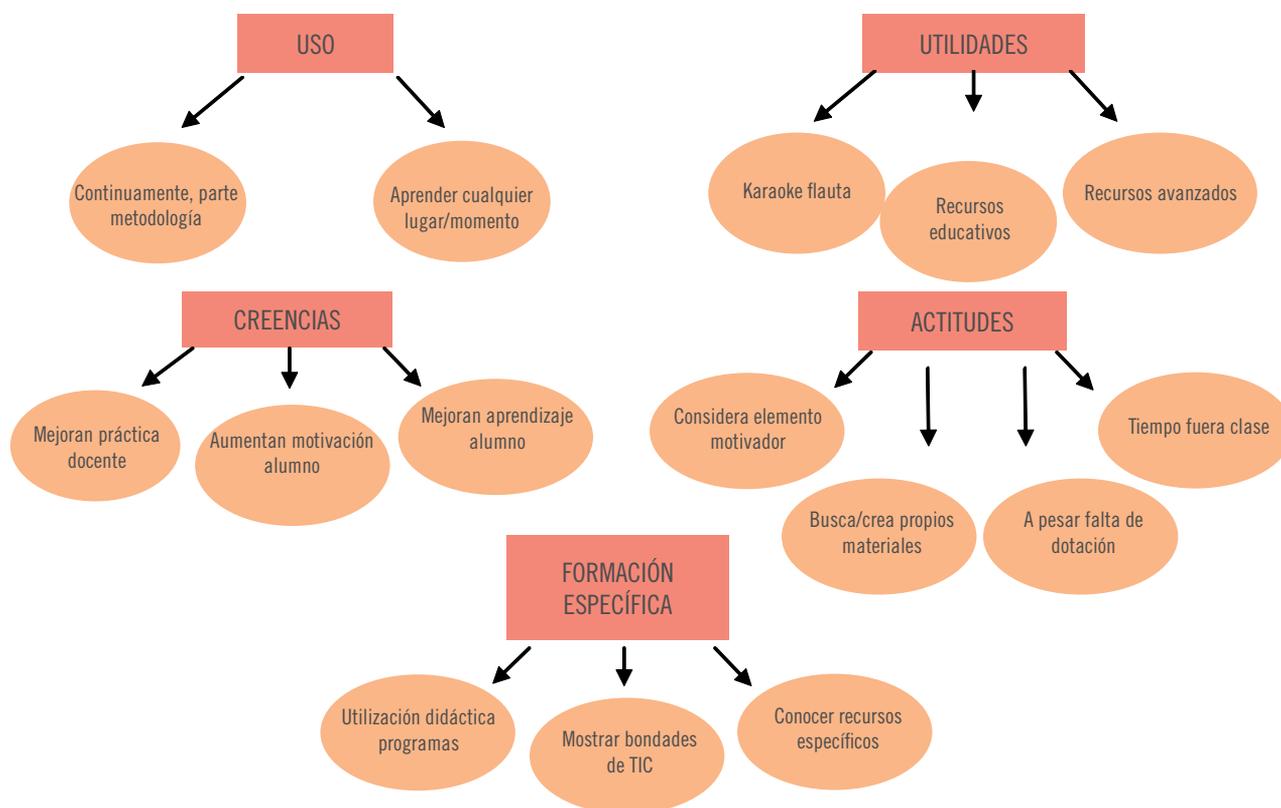


Figura 24. Características del profesorado adscrito al perfil 3.

Este último grupo representa a los profesores entusiastas de las TIC que, como Esperanza y Alberto, las tienen plenamente integradas en su metodología y las utilizan diariamente como parte de su práctica docente.

“Y ahora mismo, las uso tan a diario que si no me llevara mi ordenador a clase, casi que no sabría cómo dar clase, porque es que lo llevo ahí todo” (E05: 8).

Alberto además reconoce usarlas como una forma de resolver los problemas que se le plantean y mejorar de esta manera su práctica docente, basada fundamentalmente en la interpretación. Así, las TIC le ofrecen la posibilidad de abarcar la parte teórica de la materia de manera virtual sin “perder” tiempo de la clase en ella.

“Yo las llevo usando muchos años, y desde siempre he intentado encontrar las soluciones a los problemas que yo me planteaba. Los problemas que yo me planteaba era que no podía estar dedicando todas las clases a la interpretación y obviando el resto, que también me parece importante para llevarlo a la interpretación” (E06: 5).

Nótese aquí la diferencia entre la concepción de la Educación Musical de este profesor, basada en la vivencia de la Música y su interpretación, buscando en las TIC la forma de cubrir el resto de ámbitos de la materia, frente a la concepción de Celia o Jorge, que se fundamenta en la transmisión teórica de contenidos musicales y rechazan el uso de las TIC.

Entre las utilidades de las TIC de las que se benefician comparten el uso del karaoke para flauta y los recursos instrumentales con los profesores del perfil anterior, por suponer un elemento de gran motivación para los alumnos.

“*Playback* también para cuando tocan con la flauta, que les encanta tener un acompañamiento porque suena mejor que cuando tocan solos” (E05: 7).



Por otra parte, reconocen encontrar muchos de los recursos educativos musicales que utilizan en los *blogs*, páginas *web*, redes sociales, etc., de otros profesores activos digitalmente con los que comparten gran parte de sus materiales, convirtiéndolo en una experiencia de colaboración profesional que Alberto intenta inculcar en sus alumnos a través del trabajo cooperativo en su plataforma *Moodle*.

En este sentido, son los profesores pertenecientes a este tercer perfil los que hacen uso de recursos avanzados que requieren de cierta formación e implicación. Así, Esperanza utiliza un *blog* en Internet como complemento para que sus alumnos consulten y obtengan información o puedan colgar sus tareas, una herramienta llamada *popplet* que le permite crear esquemas multimedia con sus alumnos, o el *audacity* para hacer montajes de sonido.

Por su parte, Alberto utiliza infinidad de recursos digitales, destacando los instrumentos electrónicos que emplea con los grupos de *rock* que ha creado, o la plataforma *Moodle* donde los alumnos van construyendo su aprendizaje más allá del espacio del aula y del horario escolar.

“El *Moodle* te da la posibilidad como te he comentado antes de que ellos puedan hacer las mismas cosas donde quieran y en el tiempo que quieran” (E06: 5).

En este caso, las creencias del profesorado sobre las TIC resultan también determinantes para su introducción en las aulas. De esta forma, se muestran convencidos de que el uso de las TIC mejora considerablemente su práctica educativa, porque son especialmente motivadoras para ellos y consideran que aumentan enormemente la calidad docente.

“Para mí es motivador. Y encima veo que tiene buenos resultados con los alumnos, con lo cual todavía es más motivador” (E05: 10).

“Aprendiendo esas herramientas, esa tecnología digital específica mejoraría nuestro trabajo, nuestra calidad” (E06: 7).

163

Además consideran que aumentan la motivación del alumno hacia el aprendizaje y permiten sorprenderles con cosas nuevas, evitando que se aburran al captar su atención e interés.

Pero principalmente creen que las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos pues, como reconoce Esperanza, “estamos en una generación multimedia, audiovisual, y las cosas les entran mejor por la vista que por el oído sólo” (E05: 4).

Recuerdan mejor lo que han visto en una pantalla que aquello que han leído en un libro de texto y especialmente aquello que han investigado y construido por ellos mismos.

“Porque son más visuales, más atractivas, y luego recuerdan mejor las cosas que han visto en la pantalla con ejemplos más visuales, que lo que ven en el libro a lo mejor. Y también lo que investigan ellos pues luego al final se les queda más que lo que tú les puedes contar” (E05: 7).

Incluso creen que resultan especialmente efectivas en el caso de alumnos con mayores dificultades de aprendizaje.

“Verás, mis alumnos no es que sean unas lumbreras, pero sí que van a tener su gustito por la Música, de querer aprender, de disfrutarla, de entenderla, en su medida. Yo creo que sí” (E06: 6).

Asimismo, la actitud del profesorado resulta ser un factor clave para el uso de las TIC, pues ante la carencia de recursos observamos cómo Jorge, perteneciente al perfil 1, opta por no utilizarlos por causa de esta carencia, mientras que Esperanza compensa esta falta de dotación y conexión con un trabajo personal extra para buscar, crear y preparar sus propios materiales, descargando previamente todo aquello que desea utilizar en clase con sus alumnos. Pues considera que las TIC constituyen un elemento de innovación en sus clases que evita el aburrimiento de sus alumnos e incluso el suyo personal.

Junto a ella, Alberto se preocupa también por buscar y sobre todo crear sus propios materiales pues, al no disponer de libro de texto, elabora su propio temario sirviéndose de las TIC.

Este trabajo de búsqueda, selección, creación, requiere la dedicación de tiempo fuera del horario escolar, con lo que Alberto además reconoce disfrutar.

De esta forma observamos cómo la actitud que cada profesor adopta ante las TIC hace que las utilicen en mayor o menor medida.

Sin embargo, la base sobre la que se construyen el resto de elementos que influyen en el uso de las TIC en las aulas están en la formación que sobre estas tecnologías tienen los profesores, y que es la que muestra las utilidades que tienen y permite conformar las creencias y desarrollar una determinada actitud ante ellas.

Esperanza considera necesaria esta formación para facilitar el dominio de determinados programas musicales aplicables al trabajo de la Música con los niños y sacarles el máximo rendimiento, explotando todas sus posibilidades.

“Me encantaría dominar más el Audacity, por ejemplo. Yo sé que tiene muchísimas posibilidades y yo lo utilizo para hacer montajes de sonido y tal, pero sé que no le saco todo el partido que debería” (E05: 9).

Mientras que Alberto se muestra convencido de la necesidad de esta formación para mostrar a los profesores las bondades de las TIC, y las enormes posibilidades que para nuestra materia ofrecen, pues facilitan y mejoran enormemente la práctica docente y su calidad. Pero también para desvelar la gran cantidad de recursos específicos con que contamos para nuestra asignatura y que estamos desaprovechando por no conocerlos.

“Sí, sí, hay una tecnología muy específica que no se conoce. Si tuviéramos unos cursos en los que nos lo explicaran sería ideal” (E06: 8).

3.2.4. Propuestas del profesorado para mejorar el uso de las TIC

El principal elemento que aparece a lo largo de las entrevistas para motivar un mayor uso de las TIC en las aulas es la formación del profesorado. Pues reconocen que si se tuviera una mayor formación que permitiera conocer mejor las utilidades de estas herramientas se haría un mayor uso de ellas.

“A parte que son muy útiles. Entonces, la utilidad se ve cuando se conoce, si no la conoces...” (E06: 8)

	Centros mejor dotados, mejores infraestructuras	Mayor formación profesorado	Actitud positiva, ganas
1. CELIA	0	0	0
2. JORGE	2	1	0
3. ESTELA	0	1	0
4. JUAN	3	1	0
5. ESPERANZA	1	1	0
6. ALBERTO	0	3	2

Tabla 37. Número de referencias que aparecen en las entrevistas de cada profesor en la categoría “soluciones para mayor uso TIC”.



Esto lleva aparejado otro factor que resulta fundamental para acometer la integración de las TIC en el aula, junto con la formación, como es la actitud positiva de los docentes hacia estos recursos y las ganas de utilizarlos.

Por último hacen referencia a la mejora de la dotación y las infraestructuras de los centros, especialmente en los pueblos pequeños, donde Jorge y Esperanza afirman no tener conexión a Internet en sus aulas de Música o fallar constantemente en las zonas del edificio donde supuestamente sí hay.

“He de decirte como reivindicación que en los institutos de pueblos pequeños vamos mucho más atrasados que en los institutos de capital” (05: 7).

En este sentido, cabe reseñar que la mayoría de ellos se queja por el reparto desigual de recursos que se ha llevado a cabo en sus centros con los ultraportátiles destinados al profesorado del Primer Ciclo de ESO, y que en ningún caso estaba el departamento de Música entre los agraciados.

“Es más, no tengo ordenador, no sé si es que no se han dado cuenta en mi centro o piensan que la música no lo necesita” (E01:10).

En cualquier caso, la actitud adoptada por estos profesores ha sido muy distinta, pues mientras Celia y Jorge han optado por no utilizar las TIC, en el caso de Juan o Esperanza lo han solventado usando sus propios ordenadores y recursos.

“Yo tengo en mi aula un cañón de vídeo, con una pantalla y mi ordenador personal, que además me lo he comprado yo, no me lo han dado, ¿sabes? No me ha tocado en el reparto que se hizo de ordenadores para departamentos y todo eso” (E05: 6).

Nuevamente comprobamos cómo la actitud del profesorado es la que determina el uso de las TIC en el aula.

165

3.3. CONCLUSIONES

Tras el análisis de las entrevistas y la posterior extracción de resultados podemos concluir que se trata de un grupo de profesores de Música de Educación Secundaria de distinto sexo, edad y formación que bien podrían representar al colectivo de profesores de esta especialidad en esta etapa educativa, ya que han sido seleccionados de manera intencional de entre aquellos que se ajustan a uno de los tres enfoques o perspectivas de la Educación y a uno de los tres perfiles que hemos establecido en el uso de las TIC.

3.3.1. Formación

La especificidad del profesorado de Música radica en las diferentes vías de acceso a la docencia con las que cuenta, tanto musicales como pedagógicas. Por ello nos preocupa cómo esta variedad de formación puede influir en la conformación de su filosofía docente y en su desempeño profesional en las aulas.

Por ello, a través del cuestionario hemos tratado de establecer la territorialidad por donde se mueve el profesorado de Música de Educación Secundaria, seleccionando a los profesores más representativos de cada perfil, en cuanto a su formación y enfoque educativo y a su formación y posicionamiento tecnológico.

En cuanto a la formación inicial observamos cómo sólo una de las profesoras seleccionadas contaba con una formación pedagógica efectiva cuando accedieron a la docencia, ya que los cursos del CAP que tuvieron que cursar el resto no fueron garantía de esta formación, según sus propias palabras.

Sin embargo, tres de ellos realizaron cursos de formación pedagógica al iniciar su labor docente y tomar conciencia de estas carencias y de la necesidad de solventarlas para poder afrontar la docencia de la Música en esta etapa educativa.

De esta forma contamos con dos profesores carentes de cualquier tipo de formación pedagógica, frente al resto que gozan de ella, bien sea a través de una sólida formación inicial o mediante una pretendida formación permanente.

3.3.2. Práctica docente

Esta formación inicial y permanente influye de manera efectiva en su concepción de la Educación Musical y en la forma de enfocar su enseñanza, conformando unos perfiles de profesorado totalmente diferenciados.

Encontramos un tipo de profesorado que carece de formación pedagógica, tanto inicial como permanente, lo que configura un paradigma de docencia basada en la exposición magistral de los contenidos preceptivos, que no despiertan en los alumnos interés o motivación por un aprendizaje que les resulta ajeno y poco significativo. Esto provoca ansiedad en estos profesores al encontrar dificultades para adaptarse a los alumnos y carecer de las herramientas metodológicas necesarias para modificar esta situación, que además desemboca en una falta de disciplina por parte de unos alumnos sin mayor motivación hacia esta asignatura.

166

Esta falta de formación influye también en la conformación de su discurso sobre los objetivos que se plantean con su asignatura, centrados en el aprendizaje de contenidos y el desarrollo de habilidades técnicas como la comprensión lectora y el hábito de trabajo, y preocupados por dar cuentas de su asimilación mediante la realización de pruebas objetivas.

Todas estas premisas desprendidas de su discurso dejan entrever una filosofía docente marcada por la falta de formación pedagógica que desemboca en una metodología tradicional afianzada e invariable, encuadrada en un paradigma técnico o transmisor de la Educación.

El segundo perfil de profesorado que podemos establecer a raíz del análisis de las entrevistas aparece representado por aquellos profesores que, careciendo de una formación pedagógica inicial, realizan un análisis de conciencia al llegar a la realidad de las aulas de Educación Secundaria y comprueban que necesitan una metodología adecuada y una formación pedagógica que les permita desarrollarla.

Así, se preocupan por adquirir estas capacidades didácticas de las que carecen mediante la realización de una voluntaria formación permanente, concretada en cursos de formación pedagógica.

Esto provoca un giro en la práctica docente de estos profesores, que deja de estar centrada en la transmisión de contenidos musicales a los alumnos, para lo que sólo se necesita una formación científica, y pasa a orientarse hacia la adaptación de la materia a los intereses y capacidades de sus alumnos, para lo que se requiere una adecuada formación pedagógica.

Como consecuencia van desarrollando una metodología más activa que requiere la participación efectiva de los alumnos en actividades que captan su atención y los motivan hacia una asignatura que puede resultar especialmente interesante para ellos si se les presenta de una manera adecuada.

Así, optan por ofrecer a sus alumnos una amplia cultura musical, fomentar el gusto por la Música y disfrutar con ella. Pero sobre todo por explotar el poder de socialización que posee la Música, a través del trabajo y las interpretaciones grupales.



Esta evolución didáctica del profesorado fruto de una adecuada y consciente formación va constituyendo un discurso cada vez más alejado al de los profesores anteriores, lo que refleja una filosofía de la Educación Musical más cercana a un enfoque práctico.

Incluso, el fomento de la socialización a través de la Música, junto con su interés por ofrecer a los alumnos una vivencia real y experimental de ella, sitúan a uno de estos profesores en una posición cercana al enfoque crítico o transformador de la Educación, que se reitera en su empeño por responsabilizar a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje, ofreciéndoles las herramientas necesarias para conseguirlo.

Por último, el tercer perfil aparece representado por la profesora con una mayor formación pedagógica, adquirida durante su formación inicial y que, según sus propias palabras, ha conformado el tipo de profesora que es.

Esta formación le permite desarrollar un tipo de metodología activa y lúdica, centrada en el alumno, en sus intereses y capacidades, y la lleva a plantearse como metas principales que los alumnos disfruten con la Música y puedan expresarse de forma desinhibida a través de ella.

Igual que sucedía con los profesores anteriores, el desarrollo social de los alumnos a través del trabajo en grupo supone una de sus mayores preocupaciones, si bien centra este desarrollo en la práctica vocal e instrumental conjunta, adaptando el rol que desempeñan los alumnos a las habilidades de cada uno.

Por tanto, la gran formación pedagógica de esta profesora influye de forma determinante en la adopción de una práctica docente centrada en el alumno y en la adaptación de la materia a sus necesidades e intereses, respondiendo a una filosofía docente enmarcada en un paradigma práctico de la Educación Musical.

167

Así, podemos concluir que nos encontramos con dos profesores situados en un enfoque técnico de la Educación que se empezó a diseñar en su formación inicial y que se ha ido definiendo con la puesta en práctica de una metodología tradicional y alejada de la realidad de los alumnos. Tres profesores cuya formación permanente les ha permitido adquirir las habilidades necesarias para desarrollar otro tipo de educación musical práctica y motivadora, que incluso se acerca al paradigma crítico en el caso de uno de los profesores, preocupado por la vivencia real y experimental de la Música por parte de los alumnos y por ofrecerles los recursos necesarios, fundamentalmente a través de las TIC, para que puedan construir su propio aprendizaje. Y una profesora que cuenta con los mecanismos pedagógicos necesarios para afrontar la docencia de la Música en Secundaria partiendo de las necesidades e intereses de sus alumnos, mediante la aplicación de una metodología activa y basada en la práctica musical, situándose en un enfoque práctico de la Educación.

De esta forma, comprobamos cómo la formación del profesorado condiciona su pensamiento, sus creencias y su forma de entender la Educación Musical y de enseñarla a sus alumnos.

3.3.3. TIC

En relación a las TIC, además hemos establecido tres perfiles de profesorado en función del uso y actitud hacia ellas, observando igualmente ostensibles diferencias entre los profesores adscritos a cada uno de estos perfiles, desde aquel que representa a los profesores que se muestran reticentes a utilizarlas, perfil 1, a los profesores conformes con su uso, perfil 2, y a los profesores que se muestran entusiasmados con su aplicación en el aula, perfil 3.

De la misma forma que ocurría con los enfoques de la Educación, estos perfiles se van definiendo desde la formación que cada profesor adquirió o ha ido adquiriendo en su formación inicial y permanente, respectivamente. Aunque todos reconocen que esta formación fue muy escasa o nula en sus titulaciones universitarias o de Conservatorio, y la han suplido de una forma autodidacta o asistiendo a cursos de formación, en el caso de los profesores adscritos a los perfiles 2 y 3.

Resulta especialmente significativo en este sentido que, sea por desconocimiento, por falta de tiempo o por considerarlos demasiados básicos, sólo uno de los profesores ha realizado alguno de los Módulos de formación del Programa Escuela TIC 2.0 a pesar de que, como vimos, están diseñados para el profesorado que imparte docencia en el Primer Ciclo de ESO.

Sin embargo, todos están de acuerdo en que la formación influye en el uso que se hace de las TIC en el aula. De hecho, aquellos profesores que carecen de formación y pertenecen al perfil 1 afirman no utilizarlas con sus alumnos, mientras que aquellos que tienen una formación fundamentalmente autodidacta y pertenecen al perfil 2 las utilizan relativamente, y los profesores que poseen una mayor formación fruto de su interés personal y conforman el perfil 3 las emplean continuamente como parte de su práctica diaria y de una metodología que gira en torno a estas tecnologías.

Esto muestra además, tal y como afirmaba Ertmer (2005), que un bajo uso de las TIC está relacionado con prácticas de enseñanza centradas en el profesor, mientras que un alto nivel de uso estaría asociado a una concepción constructivista de la Educación centrada en el alumno.

168

Observamos que uno de los factores que influye de forma determinante en el uso de las TIC en el aula es el conocimiento que los profesores poseen sobre las mismas. Y en el mismo nivel de determinación se hallan las creencias.

Así, como hemos comprobado, los profesores pertenecientes al perfil 1 y que, por tanto, no utilizan las TIC, creen que entorpecen su práctica docente o, en el mejor de los casos, no influye en ella. Entre otras cosas por estar tan estructurada y afianza en la exposición magistral de contenidos que las TIC no tienen cabida en ella. Sin embargo, los profesores adscritos a los perfiles 2 y 3, que utilizan las TIC en mayor o menor medida, se muestran convencidos, por las razones que hemos analizado, de que mejoran considerablemente su práctica docente y aumentan la motivación del alumno así como su aprendizaje.

Otro factor que determina el nivel de uso de las TIC por parte del profesorado es la actitud que adoptan ante ellas. Además, tal y como ellos mismos afirman, la mejora del uso de las TIC en el aula pasa por una mayor formación del profesorado que le permita conocer las utilidades didácticas de estas tecnologías y su beneficio en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues como hemos visto, las prácticas educativas de los profesores sólo se modifican en la medida en que comprueban que se traduce en una mejora del aprendizaje del alumno.

Incluso todos los profesores, independientemente del perfil al que pertenecen, están de acuerdo en la necesidad de una formación específica para el profesorado de Música, dada la especificidad de recursos, programas y aplicaciones con que la tecnología musical cuenta, pues “los programas fallan en la preparación adecuada del profesorado ya que no establecen conexiones pedagógicas entre las posibilidades de las tecnologías y la enseñanza de un particular contenido curricular”. (Valverde, Garrido y Fernández, 2010, p. 210).

En este sentido, no se trata de formar expertos en tecnología musical, sino de ofrecerles el conocimiento necesario para hacer una aplicación didáctica de esta tecnología en el aula. Pues, tal y como reconocen los profesores



pertenecientes al perfil 3, existen infinidad de aplicaciones de la tecnología musical y de la tecnología general aplicable a la Música que mejoraría considerablemente la calidad de nuestra práctica docente y, sobre todo, del aprendizaje del alumno.

De esta forma se cubrirían además los tres ámbitos del conocimiento que, según expone el modelo de Koehler y Mishra (2006), desarrollado en el marco teórico, debe poseer un docente para llevar a cabo una buena práctica educativa. El conocimiento curricular de su materia, en nuestro caso de la Música, el conocimiento pedagógico para enseñar esa materia a sus alumnos y el conocimiento tecnológico, entendido como el conocimiento de la tecnología que le permita aplicarla y adaptarla a su materia.

Con esto quedaría justificada, tanto por expertos teóricos como por profesores en ejercicio, la necesidad de una formación específica para el profesorado de Música.

Por último, a partir de estas entrevistas seleccionamos a los profesores con los que llevaremos a cabo la observación directa en el aula, tratando de que sean los más representativos de cada uno de los perfiles, tanto en función de su formación musical y pedagógica como en función de su formación, pensamientos, usos y reflexiones en torno a la integración educativa de las TIC en las aulas.

CAPÍTULO 8

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO
Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

**III. DESARROLLO:
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADO**



CAPÍTULO 8

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO Y SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

1. Introducción
2. Descripción
3. Resultados
 - 2.1. Perfil 1. Metodología transmisora y ausencia de las TIC
 - 2.2. Perfil 2. Metodología activa y uso moderado de las TIC
 - 2.3. Perfil 3. Metodología transformadora y plena integración de las TIC
4. Conclusiones

1. INTRODUCCIÓN

La observación directa en el aula constituye la última fase en la recogida de datos de la investigación y supone la presencia del investigador en los contextos educativos reales donde los profesores desarrollan su práctica docente.

Así, a través de esta herramienta pretendemos conocer las características de esta práctica educativa, representativa del perfil de cada uno de los profesores, y su repercusión en la motivación y el aprendizaje de los alumnos.

Para ello, tras el análisis de las entrevistas, seleccionamos al profesor de cada perfil que mejor lo representa, sin tener que utilizar la facilidad de acceso al campo como uno de los criterios, pues todos, sin excepción, manifestaron su aprobación para llevar a cabo la observación en sus aulas, a pesar de lo cual se les envió a través del correo electrónico un documento de solicitud de esta autorización. De igual forma, se les pidió permiso para realizar fotografías y grabaciones en vídeo de las sesiones ⁸⁰.

Dado que los profesores sometidos al proceso de observación ya habían sido objeto de las entrevistas, así como de conversaciones telefónicas, el establecimiento de relaciones, ese *rapport* del que hablamos, surgió de forma sencilla y natural. Aspecto que resultó esencial para que pudieran desarrollar su práctica docente con la mayor naturalidad posible, sin sentirse cohibidos por la presencia de una persona extraña y ajena a la actividad habitual del aula.

De esta forma, las observaciones se desarrollaron en los escenarios reales donde estos tres profesores seleccionados llevan a cabo su función docente, ocupando el observador un lugar discreto al final de la clase, tratando de pasar desapercibido para que los acontecimientos discurrieran dentro de la cotidianidad.

174

La recogida de información se produjo desde esta posición mediante la toma de notas basada en un registro de observación⁸¹ elaborado a partir de los objetivos que nos planteamos con esta técnica de investigación. Además nos ayudamos de la realización de fotos y la grabación en vídeo para maximizar la recogida exhaustiva de información y facilitar su posterior análisis.

2. DESCRIPCIÓN

El proceso de observación se ha llevado a cabo en los Institutos de Educación Secundaria donde los profesores objeto de estudio desarrollan su labor docente. Así, en el primer caso se trata de un Instituto público situado en el área metropolitana de Granada, con unas infraestructuras generales adecuadas y un aula de Música específica para la docencia de esta asignatura que, podemos considerar, bien dotada en cuanto a mobiliario y a recursos para la docencia. Pues encontramos pupitres y sillas para los alumnos, distribuidos en forma de filas que ocupan el amplio y luminoso espacio del aula, dos pizarras, una de ellas pautada, armarios con colecciones de música grabada, instrumentos de percusión, televisión, equipo de música, etc. En cuanto a los alumnos, tienen un nivel socio-económico y cultural medio, según los documentos del centro y la propia profesora.

El segundo instituto, también de titularidad pública, donde realizamos la observación directa se sitúa en la zona norte de la provincia de Granada, en una extensa localidad a la que acuden los alumnos de los pueblos de su comarca. Este centro también cuenta con un aula de Música espaciosa, ocupada con sillas de pala en lugar de pupitres, y dotada de equipo de música, televisión, instrumentos de placas, teclado eléctrico, etc. En el caso de los alumnos, se sitúan en un nivel socio-económico y cultural medio.

La última observación directa en el aula se realiza en un instituto público de una importante localidad de la provincia

⁸⁰ Se adjunta documento de autorización en el anexo 5.

⁸¹ Ver Anexo 4.



de Cádiz. Aunque este centro en apariencia puede ser más austero que los anteriores, el aula de Música por el contrario cuenta con costosos recursos instrumentales, adquiridos con el esfuerzo del profesor de Música que ha ido aunando las dotaciones económicas específicas de varios años. Además de este espacio, también se hace uso del aula de informática para el desarrollo de la asignatura. En este caso los alumnos proceden de familias con un nivel socio-económico y cultural medio-bajo.

3. RESULTADOS

Para la realización del análisis y la posterior extracción de resultados hicimos uso de la herramienta *Nudist Vivo 9*, que nos permitió organizar y categorizar la información extraída de los registros de observación, de las imágenes fotográficas y de las grabaciones en vídeo. A través de esta categorización pudimos establecer las diferencias entre los perfiles de profesorado en función de factores como la organización del aula, el tipo de profesor, el tipo de alumno, las interacciones establecidas en el aula, el desarrollo de la sesión, el ambiente de clase, los recursos empleados, con especial atención al uso de las TIC, y, en definitiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1. PERFIL 1. Metodología transmisora y ausencia de las TIC

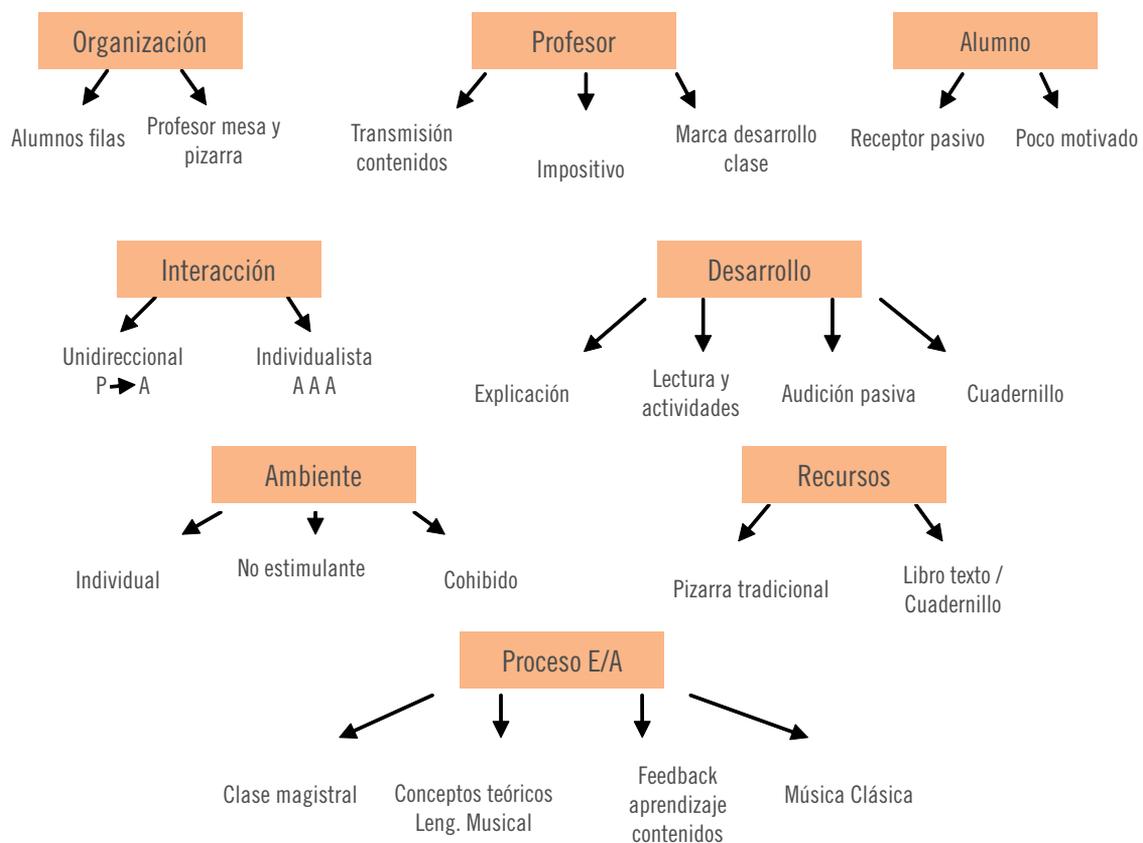


Figura 25. Características del perfil 1.

Este perfil aparece representado por Celia, profesora de 52 años de edad que, como quedó reflejado en la entrevista, se muestra reticente al uso de las TIC y desarrolla una metodología tradicional, enmarcada en un enfoque técnico de la Educación.

A través de la observación de su práctica docente en el aula, comprobamos cómo desarrolla este tipo de metodología en la enseñanza de la Música y cómo incide en la motivación y aprendizaje de sus alumnos. Para ello nos centramos en los principales factores que han sido objeto de nuestro análisis y que, coincidiendo con la figura anterior, aparecen resaltados en **negrita**.

El primer elemento que capta nuestra atención es la organización espacial del aula, con los pupitres de los alumnos distribuidos en filas ordenadas y orientadas hacia la parte delantera del aula, donde se encuentra la pizarra y la mesa del profesor. Durante toda la clase los alumnos mantienen esa disposición y la profesora oscila entre su mesa y la pizarra.



Imagen 1. Organización espacial del aula.

176

Estos dos elementos constituyen el centro neurálgico del aula y entre ellos la profesora desarrolla su función. La pizarra además se erige como el principal apoyo en la transmisión de contenidos, siendo utilizada para la realización de esquemas explicativos.



Imagen 2. Organización espacial del aula 2.

Esta distribución cumple los requisitos necesarios para la puesta en práctica de una metodología basada en la transmisión de conocimientos por parte de la profesora, en quien se centra el desarrollo de la clase. Pues ella es quien marca las pautas de organización, secuencia y devenir de la propuesta, que consiste en la explicación de los contenidos, lectura de la parte correspondiente del libro de texto que han de pasar a su cuaderno junto con las actividades, audición de música clásica para ejemplificar los contenidos explicados y realización individual del cuadernillo de actividades.

Por su parte, los alumnos son meros receptores pasivos de la información que la profesora les transmite, por lo que la mediación que utilizan para construir el conocimiento se limita a la profesora y al libro de texto. Por ello, se muestran poco motivados ante un tipo de enseñanza que les resulta ajena y alejada de sus intereses. De hecho, la única participación de los estudiantes en clase se ciñe a dar respuesta a las cuestiones que les plantea la profesora y a la lectura de fragmentos del libro de texto.

Por ello, la mínima variación en la rutina de la clase, les supone un elemento de estímulo y despierta su interés. Así, cuando la profesora dice: “Dos cositas más y hacemos actividades, cambiamos el chip”⁸², ellos exclaman “¡Bien!”. E incluso, con el sencillo hecho de que la profesora traiga un metrónomo a la clase se muestran especialmente fascinados por saber qué es o cómo funciona. Esto demuestra que el aprendizaje se hace más significativo e interesante cuando los alumnos pueden experimentarlo y participar de él.

Sin embargo, la experimentación no llega a ser completa:

“Ahora veis cómo es un poco de cerca, os lo vais pasando pero ¡sin tocar!, nadie da cuerda al metrónomo”.

Incluso, en la realización de la audición correspondiente los alumnos permanecen estáticos, siguiendo las indicaciones de la profesora:

“Las audiciones se hacen en respeto y en silencio”.

Esto se refleja en su lenguaje corporal, con los brazos caídos sobre la mesa o utilizándolos para sujetar la cabeza, pues no pueden expresar movimiento a partir de la audición de la música.

177



Imagen 3. Actitud de los alumnos

Así, como hemos visto, la interacción entre profesora y alumnos es unidireccional, basada en su exposición magistral, sin lugar para las intervenciones de estos, como reflejan las respuestas de la profesora a un comentario de un alumno que interrumpió el desarrollo de la explicación:

“Estoy hablando, explicando, ¡de qué me vas a interrumpir!, cuando estemos haciendo ejercicios todavía, pero no interrumpas en mitad de una explicación para 25 compañeros”. “No hagáis comentarios”.

Por su parte, y como consecuencia, la interacción entre iguales se torna individualista, al no necesitar, ni poder tener, más relación que con su libro de texto y su cuaderno, como se observa en el ejemplo del alumno que aparece en la imagen siguiente, que se limita a realizar las actividades del cuadernillo utilizando como apoyo el libro de texto.

⁸²En este caso no hay referencias de página, puesto que las afirmaciones forman parte de las notas sueltas que tomamos cuando alguna frase nos resultó interesante.



Imagen 4. Interacción individualista.

Esto genera un ambiente silencioso, necesario para la exposición de la profesora, pero a la par poco estimulante para los alumnos, que poco a poco, comienzan a perder la atención y a distraerse, pues la concentración en algo que no les suscita interés no se puede prolongar durante un periodo de tiempo muy extenso. De hecho, durante la mayor parte de la clase mantienen la cabeza apoyada en las manos, reflejando esta atmósfera, tal y como se puede observar en la imagen. Y con el paso del tiempo, inevitablemente comienzan a hablar, a lo que la profesora responde regañándoles. Esta situación es la que comentábamos con el análisis de las entrevistas como falta de formación pedagógica para poder adaptarse al grupo-clase y afrontar la falta de disciplina en el aula.

178



Imagen 5. Lenguaje corporal de los alumnos reflejando el ambiente del aula.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la adquisición de los contenidos del Lenguaje Musical correspondientes al temario del libro de texto, expuestos en un formato de clase magistral por parte de la profesora, por lo que el único feedback que se requiere de los estudiantes es el de sus respuestas a las preguntas que se les formula sobre la asimilación de estos conceptos, y a las que además siempre responden los mismos alumnos.

En esta línea de adquisición de conocimientos conceptuales, cierra la sesión de clase con la realización de las actividades correspondientes del cuadernillo del alumno, que vuelven a completar individualmente.



Imagen 6. Cierre de la sesión.

Esta imagen muestra una escena estática en la que se observa orden, limpieza y pulcritud, tanto en el cuaderno, en los ejercicios, en el pupitre..., necesarios para responder a priori a las necesidades de este tipo de Educación Musical. Sin embargo, las respuestas verbales y, en la mayoría de los casos, gestuales de los alumnos a los indicios de una actividad más dinámica, parecen sugerir la necesidad y la demanda velada de estos jóvenes de tener una vivencia más práctica y directa de la Música.

3.2. PERFIL 2. Metodología activa y uso moderado de las TIC

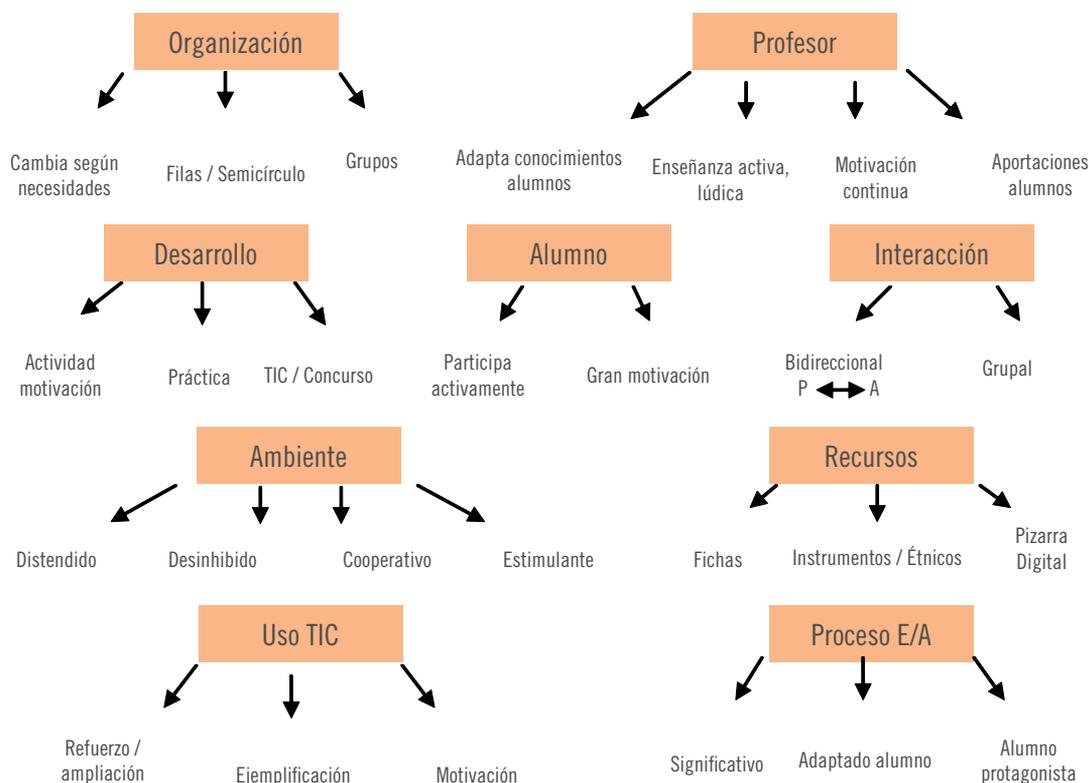


Figura 26. Características del perfil 2

El perfil 2 aparece representado por Estela, profesora de 35 años de edad, con una gran formación pedagógica, que se encuentra cercana a un enfoque práctico de la Educación y que se muestra conforme con el uso de las TIC, herramientas que utiliza fundamentalmente como elemento de refuerzo y ampliación, a la par que motivador para los alumnos.

Esta filosofía docente se refleja en su práctica educativa e influye en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como en su actitud hacia la Música.

De la misma forma que hicimos en el perfil anterior, partimos de los distintos elementos en los que nos hemos basado para llevar a cabo el análisis de la observación y que aparecen resaltados en negrita.

Comenzando por la organización espacial del aula, destaca la gran flexibilidad de la misma, pues al inicio de la actividad los estudiantes se encuentran distribuidos en filas orientadas hacia la parte delantera de la clase, pero esta organización cambia a la hora de la práctica o improvisación instrumental cuando se colocan en pequeños grupos, o en el momento del concurso con el grupo de 4º de ESO que se distribuyen en forma de semicírculo. De esta manera, la organización del aula no es estática, sino que se modifica en función de las necesidades de cada actividad propuesta.



Imagen 7. Distribución inicial del aula.

Así observamos en esta imagen inicial cómo, a pesar de aparecer distribuidos en filas, los alumnos no permanecen estáticos, sino que la posición corporal varía y reaccionan al estímulo de las fichas de la profesora. Además, este sistema de sillas con pala les permite gozar de una mayor movilidad que las sillas con pupitre.



Imagen 8. Cambio distribución del aula, en grupos.

Incluso permiten adaptar la forma del aula a las necesidades de las actividades propuestas por la profesora que, en este caso, requieren la distribución en grupos en función de su papel en la pequeña orquesta. O, en el caso de la imagen siguiente, en forma de semicírculo para participar en el concurso de preguntas y respuestas con el que los alumnos aprenden y refuerzan conceptos musicales a través del juego.



Imagen 9. Distribución del aula en semicírculo.

De igual forma que ocurría en el caso anterior, la distribución del aula responde a las necesidades del perfil del profesorado que lo organiza. Así, Estela trata de adaptar continuamente su enseñanza a las características de sus alumnos, transformando los conocimientos en formas comprensibles para ellos, y cercanas a su propia realidad cotidiana. Sirva de ejemplo el uso de la metáfora del nombre y apellido para referirse a las familias y subfamilias instrumentales, haciendo el aprendizaje de estos contenidos significativo a los jóvenes al compararlo con algo tan usual para ellos: adaptación a los alumnos, enseñanza didáctica.

181

Así mismo, su metodología gira en torno a la realización activa y lúdica de actividades que requieren la participación constante de los estudiantes, trasladando el centro de gravedad de la clase desde la profesora, como ocurría en el caso anterior, a los alumnos. Igualmente la teoría deja paso a la práctica, trabajándola cuando se hace necesario desde esta, mediante un juego/concurso de preguntas y respuestas que la profesora se limita a moderar.

Trata continuamente de motivar a sus alumnos, de captar su atención e interés, utilizando infinidad de recursos, y trabajando cada uno de los temas de diferentes formas. Pero sobre todo los hace partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndolos en protagonistas en todo momento y teniendo en cuenta sus aportaciones. E incluso, en este intercambio de roles, ella misma participa como uno más en la práctica instrumental tocando la flauta.



Imagen 10. Papel de la profesora.

El desarrollo de la clase responde a este interés por acercar la asignatura a sus alumnos, comenzando con una actividad motivadora con la que presenta el tema de la sesión y con la que ellos disfrutan, casi sin darse cuenta de que están adquiriendo conocimientos. Es el caso de las fichas instrumentales con el grupo de 1º de ESO, y la presentación y manipulación de instrumentos étnicos con el grupo de 4º. Continúa con actividades de práctica instrumental en las que los alumnos tienen que desenvolverse en grupo y termina con la actividad que los estudiantes han estado esperando toda la clase, con lo que ha mantenido su interés durante casi una hora. Se trata de la actividad en pizarra digital en el caso del grupo de Primero, y el concurso tipo quiz con el grupo de Cuarto, que consiste en responder a las preguntas que la profesora o los propios compañeros formulan, en función de la versión del juego, de forma que pueden ir adelantando o retrocediendo posiciones en el semicírculo donde están colocados según respondan correcta o incorrectamente a las preguntas.

Todo esto hace que el alumno se muestre muy motivado en todo momento, y manifieste un gran interés por participar activamente en la vida del aula, e incluso sean ellos mismos los que propongan la forma de realizar determinadas actividades y participen en las decisiones que se toman.

“¿Por qué no toca alguien la primera voz, que estamos acostumbrados a escucharla y así no nos liamos?”

Al fomento de esta motivación contribuye igualmente la utilización de las TIC, cuyo uso es demandado por los alumnos casi desde el comienzo de la clase y que la profesora retrasa a la última actividad, manteniendo la expectación hasta el final.

Por otra parte, ellos mismos resuelven las dudas que se les van planteando, pues la profesora, en lugar de darles la respuesta simplemente, los guía para que sean ellos los que reflexionen y encuentren la solución por sí mismos.

Llama la atención que, a pesar de que la profesora no les regaña en ningún momento, le profesan un gran respeto, e incluso la llaman “seño” como cariñosamente se dirigen los niños de Primaria a sus maestras.

Por último, cabe destacar el gran interés de estos jóvenes por la Música, reflejado en el ejemplo del estudiante que, al no traer la flauta a clase, utiliza un lápiz como sustituto de este instrumento y así poder practicar de manera simbólica. Y sobre todo en la presencia de más de 20 alumnos en el coro del instituto, puesto que su integración es voluntaria y los ensayos se realizan en los recreos. Lo que supone un esfuerzo extra para estos alumnos y para la maestra, que se quedan sin ese descanso, pero que sin embargo, aceptan gustosamente. En este punto resulta significativo señalar la utilización del término “maestra” por parte de Estela para referirse a ella misma, pues afirma preferir las connotaciones de esta palabra a las de “profesora”, a pesar de ser este último el término utilizado para nombrar a los docentes de Educación Secundaria. Lo que nuevamente refleja la filosofía educativa de esta “maestra”.



Imagen 11. Actitud del alumnado.

En la imagen anterior observamos el ejemplo del estudiante que practica con el lápiz, haciendo las veces de la flauta dulce que ha olvidado traer a clase, para no perder la oportunidad de ensayar la partitura con el resto de sus compañeros. Lo que refleja la actitud positiva y el interés de estos alumnos hacia la materia de Música.



Imagen 12. Ensayo en el recreo, mientras algunos todavía comen su bocadillo.

En esta misma línea comprobamos cómo la profesora y los propios alumnos sacrifican su momento de descanso para ensayar con la agrupación musical que han creado en el instituto. Así, en la imagen podemos observar cómo algunos estudiantes todavía están comiendo su bocadillo mientras otros ensayan. Esto demuestra que la profesora está consiguiendo despertar en sus alumnos el gusto por la Música, haciendo que la conciben como algo más que una asignatura.

183



Imagen 13. Ensayo del coro en el recreo.

Esto mismo aparece en la imagen anterior, donde se muestra la implicación de los alumnos y la profesora en el ensayo del coro con el acompañamiento instrumental.

En cuanto a las interacciones que se establecen, difieren considerablemente con respecto al perfil anterior, pues ahora se produce una comunicación recíproca entre profesora y alumnos, influyendo en la actuación de esta la opinión de sus alumnos. Se establece además una interacción entre iguales que permite desarrollar las actividades de forma cooperativa y repercute en la interpretación grupal.

Esto genera un ambiente relajado y distendido que invita a la participación, pues los jóvenes se sienten desinhibidos para poder intervenir libremente en las actividades del aula. A esto contribuye la actitud de la profesora, que se dirige a sus alumnos de forma amable y cercana, y les anima a expresarse. Ejemplo de esto es su respuesta ante la participación espontánea cantando ritmos africanos de uno de los estudiantes al que no le tocaba participar en ese momento mientras otros compañeros estaban improvisando ritmos con las claves, y al que responde sonriendo y animándole a que siga. Igualmente ocurre cuando otros alumnos continúan haciendo ritmos espontáneos en lugar de sentarse en sus respectivos pupitres, a lo que la profesora, en lugar de reprenderles por eso, les aclama con un “ole” cuando terminan. De esta forma fomenta la expresión desinhibida de sus alumnos con la Música.

Este ambiente se vuelve más revuelto a la hora de sacar los instrumentos y recolocarse por el aula para la práctica instrumental, aunque siempre sin descontrolarse. Esta es una de las razones por las que otros profesores no utilizan instrumentos en clase, pues resulta más difícil mantener a los alumnos sentados y en silencio.

Sin embargo, resultan ser un factor esencial de motivación para los alumnos, de fomento de la socialización y de afianzamiento de conocimientos.

En esta misma línea, el uso de las TIC es aprovechado por esta profesora como medio de captar la atención y el interés de los estudiantes, que mantienen una motivación extra durante toda la clase.

Utiliza como único recurso TIC la pizarra digital, que está situada en el aula base de los alumnos y donde estos se colocan de forma convencional, para ejemplificar a través de imagen, audio y vídeo el tema de los instrumentos y sus familias que habían trabajado anteriormente mediante fichas. De esta forma se diversifican los ángulos desde los que se accede al conocimiento, en este caso, de los instrumentos, contemplando simultáneamente la imagen y el sonido, la forma de ejecutarlo o su interpretación dentro de un conjunto. Así, se convierte en un elemento ideal para reforzar aquello que se ha trabajado, pero sobre todo para ampliarlo.

De la misma forma que ocurría con el resto de actividades, la profesora trata de hacer significativos a los alumnos todos los elementos que van apareciendo, mediante la realización de preguntas orientadas a la reflexión, comprensión y relación continua de los nuevos aprendizajes.

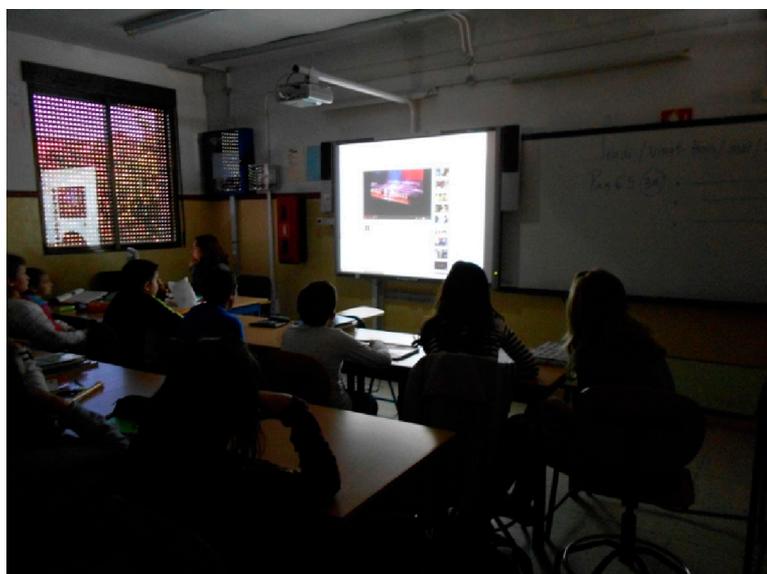


Imagen 14. Uso de las TIC.

Observamos en estas imágenes cómo por primera vez la profesora toma asiento en la mesa del profesor para manejar desde allí el ordenador y la pizarra digital, y los estudiantes se sitúan en pupitres estáticos anclados al suelo. En el momento de utilizar este recurso innovador adopta una distribución tradicional del aula y de su situación en ella, tal vez obligada por la propia colocación del mobiliario de la clase.



Imagen 15. Uso de las TIC 2.

En definitiva, esta profesora hace un uso limitado de las TIC, encuadrado en un esquema tradicional de aula, enfocado a la búsqueda y presentación de ejemplos de aquello que están trabajando en ese momento, pero que sin embargo, ejerce una enorme influencia en la motivación y el interés del alumnado hacia el tema en cuestión, ampliada además, con la guía de la profesora, hacia una mejor comprensión del mismo.

Por tanto, tomando en consideración todos los elementos anteriores, podemos señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se torna significativo al buscar la participación activa de los alumnos en todas las tareas y la experimentación directa como objetivos fundamentales.

185

Esto se traduce en un mayor aprendizaje por parte de los alumnos, no sólo de conceptos, sino de procedimientos y actitudes que, al ser experimentados de forma directa por ellos mismos, pasarán a formar parte de su bagaje cultural, en lugar de ser memorizados para un examen y olvidados al finalizar este.



Imagen 16. Participación y experimentación de alumnos con instrumentos étnicos.

Esta imagen es muy elocuente de la dualidad que encierra la pedagogía de esta profesora, basada por un lado, en la participación activa de los alumnos, representada por las manos levantadas, y por otro, en la experimentación directa, en este caso, con instrumentos étnicos, representada por los jóvenes que aparecen manipulando estos instrumentos.

Asimismo, trata de adaptar este proceso de enseñanza-aprendizaje a las características concretas de cada alumno, modificando la dificultad o la forma de aquello que se trabaja. Tomamos como ejemplo la realización de diferentes voces de flauta e incluso el uso de otros instrumentos con cada grupo de estudiantes dentro de la clase de Primero de ESO, o la realización de ritmos sencillos o polirritmias e improvisaciones melódicas, en función del nivel, en la clase de Cuarto.



Imagen 17 y 18. Adaptación a las características de los alumnos.

Esto se observa en las imágenes anteriores, donde aparece un grupo de jóvenes improvisando ritmos africanos con las claves, imitando a las mujeres de este país batiendo mijo, o realizando improvisaciones melódicas sobre una sencilla escala pentatónica para reproducir sonoridades no occidentales. Con esto la profesora consigue que los alumnos no sólo sean espectadores pasivos de las audiciones que se reproducen, sino que se conviertan en protagonistas e intérpretes de estas músicas étnicas y conozcan los rudimentos musicales que las generan.

En definitiva, pretende hacer al alumno partícipe y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

3.3. PERFIL 3. Metodología transformadora y plena integración de las TIC

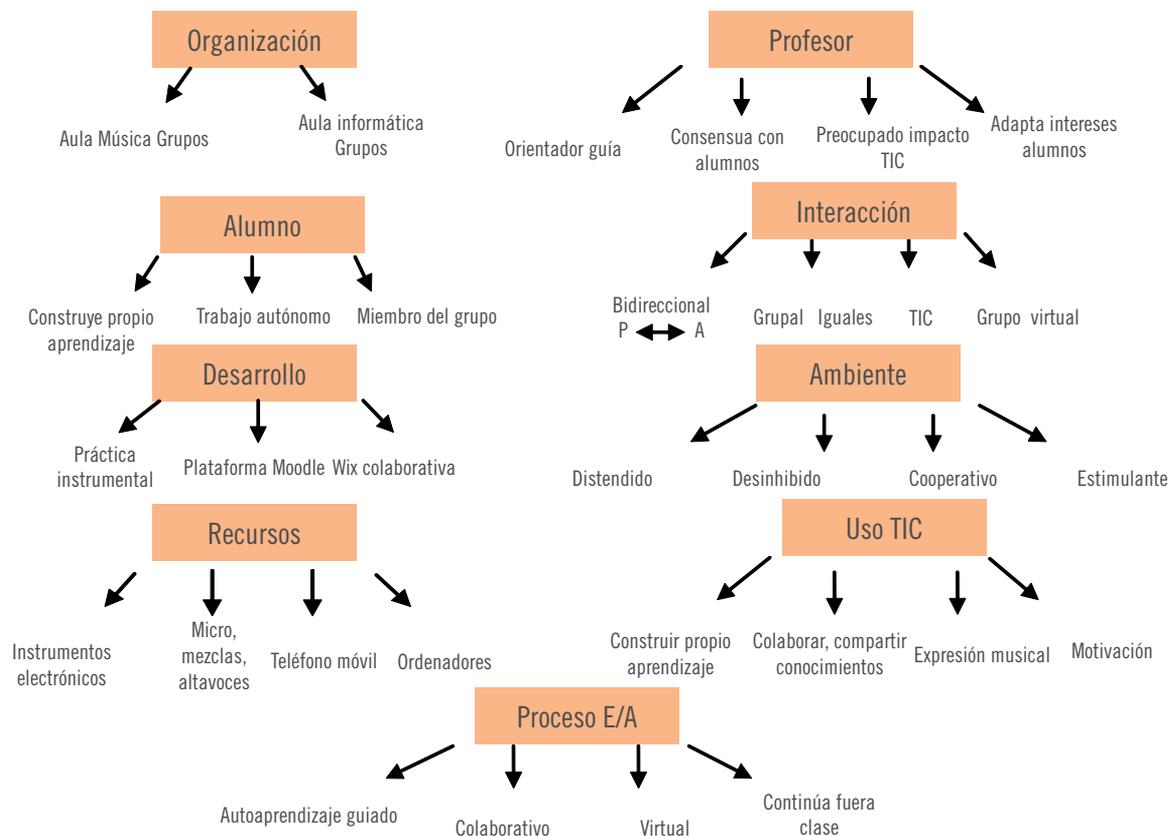


Figura 27. Características del perfil 3.

Este último perfil, que representa a los profesores entusiastas de las TIC, aparece personificado por Alberto, profesor de 38 años de edad que, además, refleja una concepción crítica de la Educación, que alcanza valiéndose del particular uso que hace de las TIC.

Al igual que en los casos anteriores, a continuación desarrollamos los distintos elementos del análisis resaltados en negrita.

Distribuye el tiempo de la materia entre un grupo de rock y el trabajo de la Música a través de recursos informáticos. Y en ninguno de los dos casos recurre a una organización tradicional del aula, pues con el grupo de rock se colocan de pie en la parte delantera de la clase y en el aula de informática forman grupos alrededor de los ordenadores, oscilando el profesor entre los mismos.



Imagen 19. Organización del aula. Grupo de rock.

En esta imagen observamos cómo las sillas y los pupitres permanecen vacíos mientras los alumnos y el profesor se colocan de pie preparando el ensayo del grupo. Al mismo tiempo, en un segundo plano, dos jóvenes afinan y ensayan con las guitarras eléctricas. De esta forma comprobamos cómo esta imagen tiene poco que ver con la disposición de un aula tradicional.

En el caso del aula de informática, representada en la imagen siguiente, la distribución también resulta ser poco convencional, al colocarse los alumnos en grupos alrededor de los ordenadores y permanecer el profesor de pie atendiendo sus consultas.



Imagen 20. Organización del aula de informática.

El profesor asume un rol diferente al de los casos anteriores, pues los alumnos son los que toman las riendas del proceso y éste únicamente los orienta. Dialoga y consensua con ellos los temas que van a tratar, adaptándose de esta forma a sus intereses, pues considera que se pueden adquirir los mismos conocimientos abordándolos desde otro punto de vista más cercano a la realidad de sus propios alumnos.

De esta forma, y de su preocupación por integrar las TIC en el proceso educativo, surgió por un lado la idea de crear un grupo de rock como una forma de aproximarse a la Música desde una perspectiva actual y atractiva para sus alumnos, fomentando al mismo tiempo el trabajo colaborativo y autónomo dentro del grupo, y por otro la creación de una plataforma virtual *Moodle* para facilitar al alumno la construcción de su propio aprendizaje, mediante la búsqueda, selección crítica, organización y edición de la información disponible, ofreciéndole además la posibilidad de compartir los resultados de este proceso.

De igual forma, este profesor cuenta con la versatilidad necesaria para adaptarse a las circunstancias que se presentan, adoptando por ejemplo el rol del estudiante que ha faltado a clase ese día o adaptando el rol de un alumno a otro, de forma que una ausencia o carencia no impida que puedan seguir trabajando.



Imagen 21. Profesor participando con los alumnos.

Así, en esta imagen se puede observar cómo el profesor participa con sus alumnos como un miembro más del grupo, en este caso, tocando la batería.

Por su parte, el alumno adquiere un papel proactivo y participa efectivamente en la construcción de su propio aprendizaje, ayudándose para conseguirlo de las herramientas TIC que el profesor le facilita tanto dentro como fuera del aula. Así, trabajan de forma autónoma pero al mismo tiempo colaborativa, pues se integran dentro de un conjunto y su trabajo redunda en beneficio del grupo (tanto presencial como virtual), en el que además todos, sin excepción, participan.

Precisamente, en la siguiente imagen aparecen tocando la guitarra eléctrica la mayoría de ellos, mientras una alumna canta, otro alumno toca la batería y el propio profesor los acompaña tocando el teclado.



Imagen 22. Participación en el grupo de rock.

Así, el tipo de mediación que utiliza el alumno para construir su aprendizaje ya no gira en torno al profesor, sino que apela en primer término al grupo de iguales y a las TIC para resolver los problemas que se le plantean y sólo después recurren al profesor. En el caso del grupo de rock los jóvenes interrumpen en varias ocasiones su actuación para comentar entre todos qué ha ocurrido y buscar posibles soluciones, sin que intervenga el profesor, como podemos comprobar en esta imagen donde varios estudiantes dialogan entre sí en un clima de respeto y distensión.



Imagen 23. Resolviendo problemas entre grupo de iguales.

De esta forma, las interacciones que se dan en el aula se amplían considerablemente con respecto a los perfiles anteriores, pues como hemos visto, a la relación bidireccional y dialógica que se establece entre profesor y alumno, y a la interacción grupal entre el conjunto de iguales, se une la interacción continua con las TIC y el grupo virtual, expandiendo esta relación más allá del límite físico y temporal de las aulas.



Imagen 24. Interacción entre iguales y grupo virtual.

Todo esto genera un ambiente totalmente distendido, en el que los estudiantes encuentran libertad para expresarse tanto musical como verbalmente, y sobre todo disfrutar de lo que están haciendo, como muestra su expresión corporal, a lo que ayuda además la actitud del profesor que está constantemente sonriendo y dialogando con naturalidad con sus alumnos casi como un igual.



Imagen 25. Ambiente de aula.

190

En estas imágenes observamos ese ambiente relajado del que hablamos, tanto cuando interviene el profesor, en el caso de la imagen superior, como cuando la actividad gira en torno a los propios alumnos. La expresión de sus rostros denota ese buen ambiente y el gusto por hacer Música en conjunto que se ha conseguido despertar en ellos.

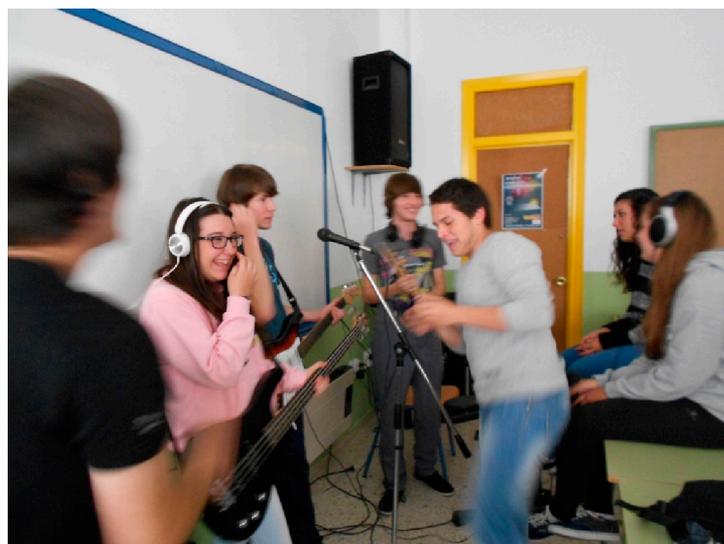


Imagen 26. Ambiente distendido.

Sin embargo, a pesar de este ambiente desinhibido y de escaso control por parte del profesor, en ningún momento se percibe problema de disciplina alguno, mostrándonos que el respeto se gana, no se impone.

Asimismo, este respeto puede hacerse extensivo entre el alumnado, teniendo en cuenta las aportaciones de todos los miembros del grupo y colaborando en la realización conjunta de las tareas.

En otro orden de cosas, observamos cómo el uso de las TIC juega un papel fundamental en la metodología de enseñanza de este profesor, constituyendo el eje sobre el que se vertebra. Pues facilita la construcción de aprendizaje por parte del propio alumno, de forma autónoma y colaborativa, fomentando el desarrollo de su capacidad de reflexión crítica, y posibilita al mismo tiempo que pueda compartir esos conocimientos, mediante el uso de la plataforma *Moodle* y una *wix* colaborativa fundamentalmente.

Además le permite poner al alcance del alumno un medio de expresión musical adaptado a los intereses de su edad y contexto, aumentando ostensiblemente su motivación y mejorando su actitud hacia la Música. Así, observamos en la imagen cómo utilizan guitarras eléctricas, bajo eléctrico, batería eléctrica, micrófono y unos cascos que les permiten escuchar la música que están haciendo sin interrumpir la vida ordinaria de las demás clases del instituto. Además, llama la atención el uso del teléfono móvil para seguir y cantar la letra de las canciones que están interpretando. Con lo que se muestra la gran variedad de usos que la tecnología ofrece para la Educación Musical.



Imagen 27. Uso de recursos TIC.

De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en el autoaprendizaje guiado, permitiendo al alumno construir este proceso con la orientación del profesor. Asimismo, se desarrolla en un ambiente colaborativo, marcado por el trabajo conjunto dentro del grupo, tanto presencial como virtual. En este último caso, amplía los límites del aprendizaje, y de la construcción del mismo, más allá del espacio temporal del aula.

Esto desembocará en un aprendizaje más significativo para el alumno, pues ha sido construido por él mismo y por tanto quedará anclado en sus estructuras mentales más fácilmente que aquel que le ha sido impuesto desde fuera. Al mismo tiempo, la organización grupal de todas las actividades favorece el desarrollo de otras habilidades como la cooperación, la colaboración, la solidaridad, e incluso el manejo de la información, que les ayudarán en su futura integración en esta sociedad, que no es otra que la de la información y el conocimiento.

4. CONCLUSIONES

La observación del profesorado en sus aulas de referencia nos ha permitido conocer cómo se desarrolla en ellas su práctica docente, teniendo en cuenta sus elementos metodológicos, y cuál es la influencia que ejerce en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

De esta manera comprobamos cómo su forma de actuar en el aula refleja un tipo de perfil de profesorado marcado por su concepción de la Educación y del papel que juegan las TIC en ella.

El primer aspecto donde observamos estas características propias es en la organización del aula, que muestra diferencias ostensibles entre los perfiles, y que además, como hemos visto, refleja y se adapta a las necesidades de cada tipo de profesor, siendo estática, individual y enfocada a la parte de la clase donde se encuentra la profesora en el caso del perfil 1; dinámica, variable y adaptada a las características de cada actividad en el caso del perfil 2;

y grupal y organizada en torno a los recursos TIC, en el caso del perfil 3.

Esto además responde a las necesidades de una determinada metodología, basada respectivamente en la transmisión tradicional de contenidos, en la adaptación continua de conocimientos a las características de los jóvenes tratando de hacerlos lo más significativos posible, o en la construcción de este aprendizaje por parte de los propios alumnos, facilitando el profesor este proceso ofreciéndoles las herramientas necesarias para conseguirlo.

Es decir, el papel del profesor en el proceso educativo varía desde la posición protagonista que adquiere como dueño del saber que ha de transmitir, pasando por convertirse en transformador de esos conocimientos en formas comprensibles para los estudiantes y buscando su participación activa, hasta orientador y guía de un proceso manejado y construido por los propios alumnos.

De esta forma, en el primer caso el alumno se presenta como un mero receptor pasivo de aquello que la profesora le transmite y que ha de aprender para volcarlo en una prueba elaborada para comprobar que lo ha conseguido, y se muestra poco motivado ante una asignatura basada en la explicación de la profesora, la lectura y el copiado. Esto se refleja incluso en su lenguaje corporal con la cabeza apoyada en las manos la mayor parte de la clase. En el segundo caso, el alumno adquiere por el contrario un mayor protagonismo en el desarrollo de la clase, participando activamente en la realización de las actividades y mostrando un gran interés y entusiasmo por una asignatura que le motiva y que, casi sin darse cuenta, domina en diversos ámbitos. Y en el último caso, los estudiantes se responsabilizan por completo del proceso de enseñanza-aprendizaje, participando activa y autónomamente en el grupo de forma que todos tienen que contribuir con su aportación para el buen funcionamiento del conjunto.

192

Todo esto genera distintos tipos de interacciones, desde las que avanzan en una sola dirección, pasando por aquellas que fluctúan entre profesor y alumno e implican al grupo de iguales, hasta aquellas que repercuten en el uso de recursos TIC. Resultando más enriquecedoras las que suponen una mayor implicación de los alumnos.

Por otra parte, el ambiente creado en el aula, y que depende en gran medida de los aspectos anteriores, repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la actitud del alumno ante la Música. Así, en un aula donde los estudiantes no tienen más relación que con un libro de texto y no se les permite expresarse más que a través del cuaderno de actividades, el ambiente que se genera es poco estimulante y la actitud de los alumnos indiferente ante una asignatura que les ofrece escasos elementos de interés; lo que se traduce en un aprendizaje memorístico y efímero que desaparece tras alcanzar su objetivo de responder a las preguntas de un examen. Prueba de ello es la dificultad que muestran para recordar los conceptos expuestos en la clase anterior cuando la profesora plantea cuestiones al respecto. Por el contrario, en aquellos casos en que los jóvenes pueden expresarse libremente y participar activamente en la vida del aula se crea un clima favorable y receptivo al aprendizaje, que se torna significativo al considerarse los alumnos parte activa del mismo e incluso artífices de su construcción.

A esta motivación del alumno hacia el aprendizaje contribuye en gran medida el uso de las TIC, que atraen su atención hacia la Música y generan una actitud a priori positiva, sobre la que se puede construir el conocimiento más fácilmente. Y si vamos un poco más lejos comprobamos que ofrecen unas herramientas ideales para que el alumno se exprese, construya él mismo y comparta ese conocimiento.

En definitiva podemos concluir que la práctica docente que el profesor lleva a cabo en el aula influye efectivamente en la motivación, interés y actitud del alumno hacia la Música, que son los abonos necesarios para que la semilla del conocimiento germine en ellos y se desarrolle.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

IV. REEXPOSICIÓN: CONCLUSIONES



CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. Conclusiones
 - 1.1. La formación del profesorado de Música
 - 1.2. Influencia de la formación en la práctica docente
 - 1.3. Tipos de perfiles de profesorado
 - 1.4. Factores que determinan la integración de las TIC
 - 1.5. Repercusión en el proceso de aprendizaje del alumno
2. Discusión de los resultados
 - 2.1. Discusión metodológica
3. Prospectiva de la investigación

1. CONCLUSIONES

Las conclusiones alcanzadas en la investigación parten de los resultados expuestos en capítulos anteriores y se articulan en base a los interrogantes y objetivos científicos que sustentan y orientan el proceso investigador. Así, la principal conclusión a la que hemos llegado a través de este trabajo de investigación es que la formación del profesorado de Música influye tanto en su práctica educativa como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Para alcanzar esta proposición última hemos ido escalando peldaños que han ido resolviendo poco a poco los interrogantes planteados.

1.1. La formación del profesorado de Música

La formación inicial que reciben los profesores de Música de Educación Secundaria resulta insuficiente para abordar la docencia en esta etapa educativa, tanto en el ámbito pedagógico como en el ámbito tecnológico. Pues en la actualidad no existe ningún Plan de Estudios, ni en el Grado ni en el Posgrado, que atienda la formación profesional inicial de estos profesores, según las tareas docentes que deberían desempeñar para atender los contenidos curriculares prescritos para la Música en la ESO y en el Bachillerato.

196

A esto hay que añadir que la etapa Secundaria exige al profesorado poseer unos mecanismos didácticos que le permitan adaptarse a un alumnado situado en plena adolescencia, con los problemas de disciplina, personalidad, interés y motivación que eso conlleva. Por tanto, resulta paradójico que no se cuente con una titulación de didáctica para esta etapa educativa, como sí sucede en el caso de la Educación Primaria, o al menos, con un itinerario dentro de la titulación que permita a los profesores de Educación Secundaria obtener una formación pedagógica inicial garante de su práctica posterior.

Por ello, sería conveniente vincular los Planes de Estudio de las universidades y los conservatorios, pues constituyen las instituciones que expiden los títulos para la docencia de la Música en Secundaria, con el *currículum* de esta etapa educativa, teniendo en cuenta además que la docencia constituye la principal salida profesional de estos titulados.

Así, planteamos la introducción de asignaturas pedagógicas que sirvan para que todos los Graduados Universitarios y Titulados Superiores de Conservatorio, independientemente de su futuro profesional, tengan un conocimiento básico en el ámbito didáctico de la Música, obteniendo de esta forma una formación completa. Y otras asignaturas optativas más especializadas para aquellos alumnos interesados en dedicarse a la enseñanza de la Música, profundizando en todas las facetas susceptibles de ser utilizadas en las aulas de Educación Secundaria, como la educación auditiva a través de la vivencia sonora, la formación rítmica y la danza a través del movimiento, la formación melódica mediante el uso de canciones, la interpretación musical utilizando el cuerpo y los instrumentos, la creación musical espontánea y dirigida, o el uso de los estilos musicales propios de los contextos actuales como medio de atracción y recurso para la enseñanza musical.

De modo similar a esta propuesta, planteamos la introducción de asignaturas de tecnología musical para todos los alumnos, de forma que puedan tener un conocimiento general de esta tecnología aprovechable en cualquier ámbito musical en el que desarrollen su labor profesional; y la introducción de asignaturas con un enfoque didáctico para



aquellos alumnos interesados en la docencia musical, que les permita conocer las posibilidades que estos recursos ofrecen para la enseñanza de la Música en todas sus facetas: auditiva, expresiva, creativa e incluso colaborativa.

Incluso, proponemos la posibilidad de crear un Máster específico para la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria, que recoja los aspectos ausentes en la formación inicial recibida en las titulaciones y que, sin embargo, resultan esenciales para su futuro desempeño docente. De esta forma contaría con un módulo genérico de Didáctica General donde los alumnos conocerían y aprenderían a elaborar los documentos necesarios para su labor docente, de forma que se enfrentaran a los concursos-oposición y a la realidad de las aulas con la tranquilidad y la confianza de manejar el idioma y la burocracia educativa. Un módulo de Didáctica de la Música en el que se ofrecieran a los futuros profesores los mecanismos necesarios para ser capaces de transmitir a los alumnos sus conocimientos musicales en formas comprensibles y motivadoras para ellos. Y un módulo tecnológico que, tras una introducción básica a la tecnología general, se centrara en la aplicación didáctica de los recursos tecnológicos generales, por un lado, y de los recursos que ofrece la tecnología musical, por otro. De esta forma se cubrirían los tres tipos de conocimientos que hemos comprobado a lo largo de la Tesis que se hacen necesarios para el buen desempeño docente.

Este proceso tendría que completarse con la articulación de una adecuada formación permanente para el profesorado en activo, que le permita profundizar en los ámbitos que detectan mayores deficiencias, como son el pedagógico y el tecnológico. Por tanto, sería conveniente por un lado, ofrecer cursos de formación orientados al conocimiento y aplicación de recursos que permitan el desarrollo de los contenidos curriculares de Secundaria, como por ejemplo el uso didáctico de canciones, juegos rítmicos, audiciones activas, etc., que constituyan además un banco de recursos útiles para el profesorado y les ayuden a desarrollar los mecanismos necesarios para poder crear el suyo propio de forma autónoma. Y por otro, ofertar cursos de aplicación musical y didáctica de la tecnología y cursos específicos de tecnología musical que muestren a los profesores las posibilidades didácticas que ofrecen los recursos tecnológicos para la Música.

1.2. Influencia de la formación en la práctica docente

La formación, tanto inicial como permanente, que el profesorado de Música ha recibido, en los tres ámbitos que hemos analizado a lo largo de esta investigación, condiciona su concepción sobre la Educación Musical y conforma su práctica educativa.

Para llevar a cabo una buena práctica educativa en el aula se necesita gozar de los mecanismos pedagógicos suficientes para adaptar los conocimientos a los alumnos. Y esto sólo se consigue mediante una adecuada formación del profesorado que le permita conocer y adoptar estos mecanismos, ya sea a través de una eficiente formación inicial, permanente e incluso autodidacta.

Con la llegada de las TIC, esta buena práctica docente no se puede alcanzar simplemente incluyendo las nuevas herramientas en antiguos sistemas de enseñanza, sino que requiere un proceso de profunda reflexión sobre la naturaleza de las TIC, su impacto en el aprendizaje de los alumnos, y en la conformación de los ciudadanos de la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, el primer paso en el proceso de democratización del acceso a la información, mediante la introducción en el Sistema Educativo de las tecnologías que lo posibilitan, ya ha sido dado, ahora se hace necesario articular

procedimientos de formación del profesorado que permitan hacer un uso efectivo de estas tecnologías, de forma que revierta en una mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos y permita dotarlos de las capacidades necesarias para su integración en la sociedad de la información y el conocimiento.

Sin embargo, para que esto se pueda materializar debemos reclamar una mayor implicación institucional en cuanto a la inversión de recursos materiales y humanos, mediante la promoción de ofertas formativas, el seguimiento y evaluación de los aprendizajes, o la dotación de recursos TIC en los centros, especialmente en los que se sitúan en localidades pequeñas y alejadas, pues presentan mayores dificultades técnicas, como la falta de una conexión adecuada.

Por último, debemos señalar que las actuales tendencias de la Educación Musical relacionadas con las TIC podrían solucionar uno de los principales problemas planteados por los profesores de Educación Secundaria, como es la falta de horario escolar para desarrollar todas las facetas de nuestra amplia disciplina. Bajo la denominación de *Flipped Classroom* (clase invertida) se trataría de que los alumnos trabajaran en casa los elementos teóricos mediante una plataforma web, tutoriales preparados por el profesor, etc., de forma que el tiempo de clase se pudiera dedicar a la realización musical práctica.

1.3. Tipos de perfiles de profesorado

198

A lo largo de la investigación establecemos distintos perfiles de profesorado en función de su práctica docente y de la integración de las TIC en ella. La conformación de estos perfiles está condicionada por factores como su formación inicial y permanente en los ámbitos científico, pedagógico y tecnológico; por sus actitudes, valores y creencias sobre su desempeño profesional; e incluso por las condiciones personales y materiales de los centros educativos.

Esto provoca que las necesidades formativas de los profesores sean diferentes en función del perfil de profesorado al que se adscriben. Por ello, se podrían articular adaptaciones curriculares de formación digital a la tipología de profesores, según sus perfiles. Esto permitiría ofrecer una formación básica y atractiva a los profesores que se muestran reticentes a su uso, en la que se expongan las utilidades de las tecnologías en su práctica docente, ofrecerles una formación adaptada a su metodología musical en el caso de los profesores que hacen un uso básico de las TIC, y profundizar en la aplicación didáctica de los recursos que la tecnología musical ofrece con aquellos profesores que ya tienen integradas las TIC en su metodología.

En cualquier caso, la integración de las TIC en la sociedad y en la Educación es un hecho que se hace cada vez más patente y cada profesor debe buscar la mejor manera de integrar las TIC dentro de su sistema de enseñanza. Pues, la forma de utilizar estas tecnologías no puede ser la misma en un profesor que enfoque su clase a la teoría fundamentalmente que en el caso de otro profesor que la enfoque a la práctica, o de aquel cuyo sistema de enseñanza gira en torno a las TIC.

Por ello, en la misma línea anterior, proponemos la creación de unas redes de formación que tengan en cuenta los distintos perfiles de profesorado a la hora de articular los diferentes planes formativos. Esto se desarrollaría desde una formación específica para el profesorado de Música, dadas las ingentes posibilidades didácticas que ofrece la tecnología musical para el desarrollo de los bloques del curriculum de Educación Secundaria, y que se mostrarían al profesorado adaptadas a su perfil concreto, desde el trabajo de la percepción auditiva a través de musicogramas



digitales, el ejercicio de la expresión vocal e instrumental sobre un acompañamiento grabado ya existente o creado mediante programas informáticos, la presentación de los contenidos teóricos como ejercicios o juegos de rol, o el fomento de la creatividad en los alumnos a través de sencillos e intuitivos programas de composición musical.

1.4. Factores que determinan la integración de las TIC

La dotación de portátiles a los alumnos y de aulas digitales a los centros, ha permitido modificar, en muchos casos, la tradicional organización del aula y del proceso de enseñanza-aprendizaje. El centro del conocimiento ya no está sobre la tarima donde se sitúa la mesa del profesor, sino que se encuentra en la ingente cantidad de información obtenida a través de las pantallas de la pizarra digital y los ordenadores, consistiendo la labor del profesor en dotar al alumno de las estrategias que le permitan seleccionar y organizar toda esa información para obtener de ella el conocimiento adecuado y guiarlo a través de este proceso.

Esto permite, además, que el aprendizaje sobrepase los límites del aula y del horario escolar, se traslade a cualquier ámbito de la vida del alumno y se desarrolle en cualquier momento.

Pero para que esto sea posible se requiere la implicación del profesorado, modificando su mentalidad para abrazar las innovaciones necesarias que le permitan desarrollar este nuevo rol, en el marco de un nuevo modelo de enseñanza. Lo que supone un proceso de formación que el profesorado ha de estar dispuesto a recibir.

199

Por ello, las creencias y actitudes del profesorado juegan un papel primordial en la incorporación de las TIC en el sistema educativo, pues tomando como base el modelo de Guskey observamos cómo el profesor modifica su práctica educativa en la medida en que provoca una mejora en el aprendizaje del alumno. Sin embargo, necesita poseer los conocimientos que le permitan modificar y adaptar su práctica docente.

Por tanto, este proceso de innovación educativa depende tanto de los conocimientos como de las creencias del profesorado.

Sin embargo, con el análisis de los cuestionarios queda constatada la falta de formación TIC del profesorado, tanto inicial como permanente, lo que además repercute en el uso que se hace de las TIC en el aula, en las creencias y actitudes del profesorado, y, como consecuencia, en el aprendizaje del alumno.

No obstante, a pesar de que la gran mayoría del profesorado considera necesaria esta formación y afirma estar de acuerdo con ella, sólo la mitad del profesorado ha realizado alguno de los Módulos Escuela TIC 2.0.

Por tanto, deberíamos plantearnos cuál es la razón por la cual estos profesores no realizan los cursos de formación si los consideran necesarios. Y tras la realización de las entrevistas se desprenden tres motivos fundamentales: la falta de tiempo, la falta de adecuación de los cursos a sus necesidades y la consideración de escasa repercusión en el aprendizaje de los alumnos.

La falta de tiempo argüida por algunos de estos profesores para dedicar las horas fuera del horario escolar que conlleva la realización de los cursos de formación podría solventarse con su ejecución en horario de mañana, si desde la Administración se considerara conveniente. De la misma forma que desde el Servicio de Inspección de la provincia de Granada se está llevando a cabo un programa de mejora de la comprensión y fluidez lectoras en los alumnos, cuya formación por parte del profesorado se realiza en horario de mañana, y cuyos resultados están siendo muy positivos, según se deriva de las pruebas realizadas a los alumnos.

En cuanto a la falta de adecuación a sus necesidades específicas, resultaría fundamental adaptar esta formación al tipo de perfil de profesorado, adoptando los tres perfiles que hemos establecido en el uso de las TIC. Lo que permitiría ofrecer una formación real que ayude a cada tipo de profesorado a introducirse, mejorar o profundizar, respectivamente, en la aplicación didáctica de las TIC. De esta forma, evitaríamos que unos se vieran desbordados por contenidos excesivamente avanzados y que otros se aburrieran al asistir a cursos demasiado básicos para sus capacidades e intereses.

Por último, y relacionado con el motivo anterior, el hecho de que muchos profesores no utilicen las TIC en su aula por no encontrar un reflejo positivo en el aprendizaje del alumno, podría mejorar con una adecuada formación que les mostrara las utilidades didácticas de las TIC y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, además, se respondería a la exigencia planteada por algunos profesores sobre la necesidad de conocer, no tanto una herramienta TIC en sí misma, como la utilidad didáctica que ofrece para poder trabajar con los alumnos.

Esto se haría más necesario, si cabe, en el caso de aquellos profesores que, exhibiendo una concepción tradicional de la Educación, consideran que el uso de las TIC entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje y necesitan comprobar la utilidad que tendrían dentro de su sistema de enseñanza para iniciar un proceso de reflexión sobre la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Puesto que, principalmente, la actitud del profesorado sobre las TIC es la que conlleva un mayor o menor uso de estas tecnologías en las aulas.

Finalmente, la mayor parte del profesorado participante está de acuerdo en que se hace necesaria además una formación específica para el profesorado de Música que le permita conocer las herramientas que estas tecnologías ponen al alcance de la Educación Musical. Por lo que, una vez completada una mínima formación general, se deberían articular mecanismos de formación que permitieran cubrir los tres ámbitos del conocimiento docente necesarios para llevar a cabo una buena práctica educativa en las aulas, como son el conocimiento de la tecnología, del contenido curricular y de la pedagogía, así como, y sobre todo, las relaciones entre ambos. Esto posibilitaría que el profesor de Música llevara a cabo una aplicación didáctica de la tecnología musical.

Está claro, y la mayor parte de la teoría sobre la integración de las TIC en el Sistema Educativo lo recoge, que para poder conseguirlo no basta con utilizarlas dentro de antiguos sistemas de enseñanza basados en la transmisión de contenidos, sino que se requiere una innovación profunda de las metodologías de enseñanza. Pero es necesario mostrarles a estos profesores cómo conseguirlo. Y esto se hace a través de una formación adaptada a este perfil de profesorado que se inicie desde esta concepción docente y, a partir de ella, puedan evolucionar e iniciar un proceso de reflexión sobre los beneficios o perjuicios de utilizar las TIC en las aulas e integrarlas en su sistema de enseñanza o evolucionar hacia nuevas formas de Educación que repercutan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Incluso la formación en centros o inter-centros puede resultar una experiencia de colaboración profesional muy positiva, para compartir materiales y sobre todo para mostrar las experiencias de profesores reales con las TIC, las aplicaciones didácticas reales que pueden tener estas herramientas y los testimonios reales de su influencia en la motivación y aprendizaje de los alumnos.



1.5. Repercusión en el proceso de aprendizaje del alumno

A lo largo de la investigación, y sobre todo a través de la observación directa en el aula, hemos pretendido conocer las características de la práctica educativa representativa de cada perfil de profesorado y su repercusión en la motivación y el aprendizaje de los alumnos.

Así, cada perfil está marcado por una determinada forma de actuar en clase, que afecta, en primer lugar, a la organización del aula en forma de filas, en grupos, etc., pues responde a las necesidades de cada tipo de concepción de la Educación Musical, desde la sistematización de la clase magistral, hasta la adaptación a la práctica musical. Así mismo, repercute también en el papel protagonista, transformador o mediador del profesor y, como consecuencia, en el rol pasivo, participativo o protagonista del alumno, que efectivamente afecta a su actitud ante la asignatura.

Esto desemboca en distintos tipos de interacciones, tanto unidireccionales, como dialógicas, o con recursos TIC, resultando más enriquecedoras las que suponen una mayor implicación del alumno.

Todo esto influye en el ambiente creado en el aula, y repercute en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la actitud del alumno. Pues aquella práctica educativa que no le permite interactuar más que con el libro de texto genera un ambiente poco estimulante que impide al alumno expresarse y despertar poco interés por esta materia. Por el contrario, en aquellos casos en que los alumnos pueden expresarse libremente y participar activamente en la vida del aula se crea un clima favorable y receptivo al aprendizaje, que se torna significativo al considerarse los alumnos parte activa del mismo e incluso artífices de su construcción.

201

A esta motivación del alumno hacia el aprendizaje contribuye en gran medida el uso de las TIC, que atraen su atención hacia la Música y generan una actitud a priori positiva, sobre la que se puede construir el conocimiento más fácilmente. Y si vamos un poco más lejos comprobamos que ofrecen unas herramientas ideales para que el alumno se exprese, construya él mismo y comparta ese conocimiento.

En definitiva, podemos concluir que el tipo de práctica docente que el profesor lleva a cabo en el aula influye efectivamente en la motivación, el interés y la actitud del alumno hacia la Música, que son los abonos necesarios para que la semilla del conocimiento germine en ellos y se desarrolle.

En este sentido, comprobamos cómo aquellas metodologías que permiten la experimentación del alumno y su participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje generan una mayor motivación e interés del alumno por este proceso.

De igual forma constatamos que este tipo de metodologías se dan en aquellos profesores que gozan de una eficiente formación pedagógica, por lo que volvemos a poner de manifiesto la necesidad de esta formación en los profesores que van a desarrollar su función docente en las aulas de Educación Secundaria, proponiendo su inclusión desde las titulaciones de origen.

La utilización de las TIC en las aulas de Música resulta ser otro elemento motivador y facilitador del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que consideramos que también debe formar parte de la formación básica del profesor

de Música de Educación Secundaria, integrándose en los planes de estudio de las titulaciones universitarias y de Conservatorio, y estableciéndose dentro de los planes de formación permanente del profesorado a partir de los distintos tipos de perfiles de profesorado.

En este sentido podría resultar de gran utilidad la formación de redes docente que pudieran exponer y compartir sus experiencias didácticas.

2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las conclusiones del estudio derivan de los resultados obtenidos a partir del proceso de investigación y en gran parte corroboran las teorías mantenidas por otros autores.

Así, comprobamos cómo el profesor de Música de Educación Secundaria necesita, además del conocimiento científico de su materia, poseer un adecuado conocimiento pedagógico para poder llevar a cabo una buena labor docente. Esto coincide con los dos tipos de conocimiento que, según el modelo PCK de Shulman (1986) debe ostentar el profesor para desarrollar una buena práctica educativa.

202

La introducción de las TIC en la Educación desemboca en la exigencia de ampliar este conocimiento del profesorado con un nuevo elemento que, como hemos comprobado, resulta fundamental para el desarrollo de la función docente del profesorado. De esta forma se ratifica el modelo TPCCK de Koehler y Mishra (2006). Y se concretan los tres ámbitos del conocimiento del profesorado de Música que se analizan en esta investigación.

Por tanto, como queda dicho, se hace necesaria una formación específica para el profesorado de Música, que además es reivindicada por los profesores participantes en la investigación. Esta idea ha sido recogida por otros autores como Angeli y Valanides (2007), Valverde et al. (2010) o Medina (2007) que consideran que los programas de formación han de tener en cuenta la relación entre las tecnologías y la enseñanza de un particular conocimiento curricular.

Esta formación que los profesores atesoran determina la configuración de una determinada práctica docente, desde un punto de vista musical, pedagógico y tecnológico. La influencia de los dos primeros ámbitos de formación reafirma lo que ha sido recogido por otros autores como Aróstegui (2000, 2003) o Rodríguez-Quiles (2002, 2006). Mientras que la formación del profesorado en el ámbito tecnológico da lugar a diferentes tipos de metodologías docentes que se asemejan a los paradigmas señalados bajo diferentes denominaciones por Aviram y Talmi (2004) o Benito (2009), y que nosotros clasificamos en tres perfiles de profesorado en función de la aplicación de las TIC en la pedagogía musical de los profesores de Educación Secundaria.

Las últimas tendencias de la Educación Musical relacionadas con las TIC tratan de ir más allá de los paradigmas contemplativo-estéticos, hacia aquéllos de la acción y la práctica musical, tal y como recoge Regelski (2003) o Hemsy de Gainza (2011), valiéndose de las tecnologías para conseguirlo (a través del Flipped Classroom, por ejemplo). Este es el caso de nuestros profesores pertenecientes al perfil 3 de uso de las TIC.

En esta utilización de las TIC en las aulas influyen diferentes factores, como son las creencias y actitudes del profesorado sobre ese uso, así como los conocimientos que posee para poder emplearlas. En este sentido se han



pronunciado diferentes autores como Niederhause y Stoddart (2001) o Guskey (1986); quien además considera que estas creencias y actitudes, que darán lugar a una determinada práctica docente, sólo se modifican en la medida en que los profesores observen una mejora en el aprendizaje del alumno, tal y como se demuestra en diferentes momentos de nuestro estudio.

En relación a este aprendizaje del alumno, resulta afectado por la práctica docente del profesorado, que a su vez es fruto de su formación inicial. Si bien, demuestran ser más efectivas aquellas metodologías que facilitan la participación activa del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este aspecto ha sido planteado por psicólogos como Piaget (1954, 1974) o Gardner (1991) y por los pedagogos musicales desde principios del siglo XX hasta la actualidad, donde autores como Savage (2007), Crawford (2009) o Ward (2009) abogan por conseguir esta participación del alumno mediante la utilización efectiva de las TIC en nuestra materia.

Por último, para conseguir esta integración de las TIC proponemos además la colaboración profesional entre docentes, especialmente entre los profesores que las utilizan y aquellos que se muestran reticentes a usarlas, coincidiendo con el estudio realizado por Cain (2004), en el que afirma que los profesores pueden aprender unos de otros la mejor forma de utilizar la tecnología musical.

2.1. Discusión metodológica

Con el fin de responder a los interrogantes que nos planteamos al inicio de la investigación hemos diseñado los instrumentos de recogida de datos que nos permiten obtener la información necesaria para desvelar esas cuestiones. De esta forma, además, conseguimos obtener una mayor validez en la investigación mediante la triangulación metodológica que posibilita la confirmación de los resultados a través de la utilización de diferentes técnicas de recogida de datos, como son el cuestionario, la entrevista semiestructurada y la observación directa.

Asimismo, la elaboración de estos instrumentos ha sido validada por juicio de expertos, comprobando además, en el caso del cuestionario, la fiabilidad del mismo a través del Alfa de Cronbach. Estos instrumentos gozan a su vez de gran validez teórica, pues han sido redactados a partir de los fundamentos del marco teórico y con la intención de obtener la información necesaria para desvelar los interrogantes de la investigación. Por último, el análisis de los datos obtenidos se ha realizado mediante el uso de programas informáticos que han aportado una mayor precisión y rigor al estudio. En este sentido, la fiabilidad se asegura también a través del uso de procedimientos claros y explícitos que aportan el mayor número de datos y documentación posible, asegurando la consistencia o dependencia de los resultados en relación a estos datos, de forma que pueden ser utilizados por otra persona o para otra investigación.

Otro aspecto que garantiza la validez de la investigación es la triangulación de fuentes, obtenida por medio del uso de tres tipos de muestras que se han ido concretando a lo largo del proceso de investigación y que nos han permitido abordar la información desde diferentes ángulos.

3. PROSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de este estudio pretendemos mostrar la incoherencia e inadecuación de los Planes de Estudio vigentes para la formación de los profesionales de la docencia de la Música en Secundaria, con una estructura académica

y una presencia de asignaturas que no atienden la formación didáctica ni la tecnológica; estas titulaciones, no obstante, dirigen las salidas profesionales, prioritariamente, hacia la docencia. Por ello, junto a las propuestas que hemos realizado anteriormente sobre la introducción de asignaturas de carácter didáctico y tecnológico en los Planes de Estudio, ponemos de manifiesto estas exigencias para que puedan ser recogidas también por otros investigadores e incluso por las personas que desarrollan esos Planes y puedan tenerlas en cuenta a la hora de elaborarlos. Además, retomamos la idea que hemos planteado sobre la creación de un máster para la formación del profesorado de Música de Educación Secundaria.

Por otro lado, y dentro de los programas de formación permanente del profesorado, proponemos la formación específica del profesorado de Música en tecnología musical. Para evitar la escasa asistencia que presentan los cursos de formación permanente sobre este ámbito, planteamos que esta formación se ofrezca diferenciada en función de los tres perfiles de profesorado que han resultado entre los profesores de Música. Así, esta investigación puede servir a la Administración como punto de partida para elaborar unos planes formativos realistas y adaptados a las necesidades de cada tipo de profesorado.

Sugerimos además la creación de proyectos o líneas de investigación como continuidad de este trabajo, vinculadas con:

- Música y Educación Secundaria.
- Música, Educación Secundaria y TIC.
- Formación del profesorado de Música para la Educación Secundaria.
- Formación del profesorado de Música para las TIC.
- Formación permanente del profesorado de Música: pedagógica, tecnológica.

Por último, debido a la difícil situación que atraviesa la Educación Musical en los últimos tiempos con cada cambio de Ley Educativa, sólo nos queda intentar mejorar esta situación a través de la labor de docentes e investigadores que centren sus esfuerzos, no sólo en presentar y mostrar una realidad que ya conocemos, sino en buscar soluciones y alternativas a la misma. Pues la investigación en Educación Musical es relativamente joven si la comparamos con los años de estudio de otras disciplinas. Por tanto, necesitamos contar en nuestra materia con una tradición investigadora que avale las reivindicaciones que desde diferentes ámbitos de la vida musical se están haciendo, de forma que no sea necesaria una justificación constante de la presencia de la Música en la Educación. Pues la base de la innovación, la mejora y la evolución de cualquier disciplina está en la investigación.



V. CODA:FUENTES
DOCUMENTALES Y ANEXOS



FUENTES DOCUMENTALES

1. Referencias bibliográficas
2. Normativa legal
3. Webgrafía

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angeli, C. & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52, 154-168.
- Area, M. (2002). ¿Una escuela del siglo XIX en el siglo XXI? Redefiniendo las metas, formas y políticas de la educación en la era digital. En E. Pernas e M. Doval (Eds.). *Novas Tecnoloxías e innovación educativa en Galicia. Átomos e bits na mellora dos procesos de ensino-aprendizaxe* (pp. 29-39). Santiago de Compostela: ICE-USC.
- Aristóteles. (2000). *Política*. Barcelona: Ediciones Folio.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Aróstegui, J. L. (2000). La expresión instrumental en la educación primaria. *Aula de Innovación Educativa*, (95), 13-17.
- Aróstegui, J. L. (2005). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el aula de Música. *Musiker, Cuadernos de Música*, (14), 173-189.
- Bauer, W. I., Reese, S. y McAllister, P. A. (2003). Transforming music teaching via technology: The role of professional development. *Journal of research in Music Education*, 51(4), 289-301.
- 208 Benito, M. (2009). Desafíos pedagógicos de la escuela virtual: las TIC y los nuevos paradigmas educativos. *Telos: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, (79), 63-77.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”. Informe nº 247/2012 de la Real Academia Española.
- Cain, Tim (2004). Theory, technology and the music *curriculum*. *British Journal of Music Education*, 21(2), 215-221.
- Casares, E. (1995). *Música y actividades musicales. 1º BUP*. León: Everest.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Colección TransMedia XXI.
- Coffey, A. y Atkinson, P (2003). *Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos*. Colombia: Antioquia.
- Colás, P. (1986). Corrientes metodológicas en la investigación educativa. *Cuestiones pedagógicas*, (3), 193-200.
- Colás, P. (1994). Los métodos de investigación en educación. En P. Colás y L. Buendía. *La investigación educativa* (pp. 43-68). Sevilla: Alfar.
- Colás, P. (1994). La metodología cualitativa. En P. Colás y L. Buendía. *La investigación educativa* (pp. 43-68). Sevilla: Alfar.
- Colás, P. y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *TESI*, 11(3), 121-147.
- Crawford, R. (2009). Secondary school music education: A case study in adapting to ICT resource limitations. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(4), 471-488.



- Cuban, L. (1993) *How teachers taught: Constancy and change in American classroom, 1890-1990*. New York: Teachers College Press.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, (23), 17-23.
- De Pablos, J. (2000). Los centros de profesorado y su incidencia en la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo andaluz. En Lorenzo y otros (Coord). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- De Pablos, J., Colás, P. y Villaciervos T. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 180-202.
- Del Rincón, D., Arnal, J., La Torre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dyckinson.
- Despins, J. (1989). *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs. The Final Frontier in our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, 53 (4); 25-39.
- García Valdés, M. (trad.) (1987). *Plutarco. Obras morales y de costumbres*, Madrid: Akal.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gertrúdx, F y M. (2007). Investigaciones en torno a las TIC en educación: una panorámica actualizada. *Docencia e Investigación*, (17), 119-146.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gold, R. L. (1958). Roles in sociological field observation. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del Currículum*. Madrid: Morata.

- Guskey, T. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 5(15), 5-12.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.
- Hemsey de gainza, V. (2011). Educación Musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. *Revista da abem*, 19(25), 11-18.
- Hernández, G. (2009). *Formación inicial del profesorado de Música en Educación Secundaria. Modelos y consecuencias para la práctica educativa*. Tesina no publicada de Educación Musical. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Programa de Fundamentos del *Curriculum* y Formación del Profesorado en las Áreas de Primaria y Secundaria. Granada, España.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. Constructivism. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. Thousand Oaks: Sage.
- Liston, D.P. y Zeichner, K.M. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lucero, M., Alonso, L. y Blázquez, F. (2010). E-learning como agente de cambio. *Diseño pedagógico de un proceso de formación*. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 69-95.
- Marabotto, M. I. (1996) *Estrategias cognitivas y metacognitivas para las tecnologías de la información*. En *Actas de las Jornadas de Informática Educativa 96*. Madrid: ENED.
- Marqués, P. (2000). *Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones*. Disponible en <http://www.peremarques.net/siyedu.htm> (29-9-2011)
- Merriam, S. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, J & Murray, A (2000). Music technology inspected: good teaching in Key Stage 3. *British Journal of Music Education*, 17(2), 157-181.
- Mishra, P. & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Records*, 108(6), 1017-1054.
- Niederhauser, D. S. y Stoddart, T. (2001): Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and Teacher Education*, 17(1), 15-31.
- Patton, M. (1984). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3.^a ed.). Thousand Oaks: Sage
- Pérez Gil, M. (2007). Las TIC como recurso para la interpretación musical. *Eufonía Didáctica de la Música*, (39), 70-80.
- Platón. (1996) *El Timeo*. En *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Platón. (1996) *La República o de la Justicia*. En *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.
- Platón. (1996) *Las Leyes o de La Legislación*. En *Obras Completas*. Madrid: Aguilar.



- Popkewitz, TH. (1987). (Ed.) Formación del Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Regelski, T. A. (2003). Implications of aesthetic versus praxial philosophies of music for curriculum theory in music education, *Didacta Varia* (Helsinki University Faculty of Teacher Education), 8(1), 63-92.
- Rodríguez García, J. A. (2002). Los sonidos del alumnado: nuevas perspectivas en Educación Musical. *Eufonía*, (24), 103-109.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2006). Clásico “versus” moderno en educación musical. *Eufonía*. (36), 85-97.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2011). Las tecnologías emergentes y sus retos educativos. En Actas de las XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Sevilla: IETE.
- Román, S., Márquez, J., Sempere, J. y Díez, M. (2011). Rediseñando la formación musical: El profesorado, las Nuevas Tecnologías y el sonido. En Actas de las XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Sevilla: IETE.
- Romero, J. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar*, (23), 25-30.
- Ruiz, C., García, R., y Pavón, F. (2011). Formación del profesorado en competencias digitales: retos. En Actas de las XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa. Sevilla: IETE.
- Sanuy, M. (1996). Aula Sonora (Hacia una educación musical en primaria). Madrid: Morata.
- Savage, J. (2007). Reconstructing music education through ICT. *Research in Education*, 78(1), 65-77.
- Silva, M. (2005) Educación interactiva. Enseñanza y aprendizaje presencial y On-Line. Barcelona: Gedisa.
- Sobрино, A. (2011). Proceso de enseñanza-aprendizaje y web 2.0: valoración del conectivismo como teoría de aprendizaje post-constructivista. *ESE Estudios sobre educación*, (20), 117-140.
- Somekh, B. (2008). Factors affecting teachers’ pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 449–460). New York, NY: Springer.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-2. Trad. cast. en: Shulman, L.S. (2005). Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de una nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.
- Temprano, A. (2007). Las webquest en la clase de música. *Eufonía. Didáctica de la Música*, (39), 90-98.
- Thomas, D. y Seely, J. (2011): *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. Lexington, Ky: Create Space.
- Tondeur, J., Valcke, M. y Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494-506.

- Tur Mayans, P. (1992). Reflexiones sobre educación musical. Historia del pensamiento filosófico-musical. Barcelona: Universitat de Barcelona Publications.
- Valverde, J., Garrido, M. y Fernández, R.: (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas educativas con TIC. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229.
- Ward, C. (2009). Musical exploration using ICT in the middle and secondary school classroom. *International Journal of Music Education*, 27(2), 154-168.
- Welch, G. (2012). Los beneficios sociales de la música (International Music Education Research Centre. Institute Education, University of London).
- Wise, S., Greenwood, J., y Davis, N. (2011). Teachers' use of digital technology in secondary music education: Illustrations of changing classrooms. *British Journal of Music Education*, 28(2), 117-134.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Londres: Sage.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S. y Byers, J. (2002). Conditions for classroom technology innovations. *Teachers College Record*, 104 (3), 482-515.

NORMATIVA LEGAL

- Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, por el que se establece la Reglamentación General de los Conservatorios de Música. (BOE n. 254 de 24 de octubre de 1966).
- Decreto 160/1975, de 23 de enero, por el que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato (BOE n. 38 de 13 de febrero de 1975).
- Decreto 72/2003, de 18 de marzo de Medidas de Impulso a la Sociedad del Conocimiento en Andalucía (BOJA n. 55 de 21 de marzo de 2003).
- Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970, de 4 de agosto. (BOE n. 187 de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE n. 209 de 1 de septiembre de 1983).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE n. 238 de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación 10/2002, de 23 de diciembre (BOE n. 307 de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n. 106 de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013).
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE n. 192 de 12 de agosto de 1971).
- Orden de 25 de junio de 1976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de música en centros de Bachillerato (BOE n. 166/76 de 12 de julio de 1976).



- Orden de 8 de octubre de 1984, por la que se aprueba el plan de estudios de la especialidad de Musicología, dentro de la Sección de Historia del Arte, de la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Oviedo (BOE n. 301 de 17 de diciembre de 1984).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE n. 312 de 29 de diciembre de 2007).
- Real Decreto 645/1977, de 1 de abril, por el que se suspende la vigencia de determinados artículos del Real Decreto 264/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato. (BOE n. 88 de 13 de abril de 1977).
- Real Decreto 1194/1982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados títulos expedidos por los Conservatorios de Música. (BOE n. 141 de 14 de junio de 1982).
- Real Decreto 386/1984, de 8 de febrero, por el que se establecen cátedras o agregaduras de “Música” en los Institutos de Bachillerato y se dictan reglas especiales y transitorias sobre composición de los tribunales para los turnos de concurso-oposición a ingreso en los cuerpos correspondientes. (BOE n. 50 de 28 de febrero de 1984).
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de Junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE n. 152 de 26 de junio de 1991).
- Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho Cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberán impartir el profesorado respectivo (BOE n. 288 de 2 de diciembre de 1991).
- Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establece las equivalencias al de Licenciado a todos los efectos de los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los reconocidos por dicha Ley (BOE n. 189 de 9 de agosto de 1994).
- Real Decreto 616/1995, de 21 de abril, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél (BOE n. 131 de 2 de junio de 1995).
- Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE n. 158 de 3 de julio de 2003).
- Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica (BOE n. 30 de 4 de febrero 2004).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE n. 5 de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE n. 260 de 30 de octubre de 2007).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE n. 287 de 28 de noviembre de 2008).

Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, a los Reales Decretos 614/1997, de 25 de abril, y 779/1998, de 30 de abril. (BOE n. 228 de 22 de septiembre de 2000).

Resolución de 13 de febrero de 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del Plan de Estudios de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de esta Universidad. (BOE n. 56 de 6 de marzo de 2001).

Resolución de 22 de noviembre de 2001, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación del plan de estudios de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (segundo ciclo). (BOE n. 299 de 14 de diciembre de 2001).

Resolución de 21 de mayo de 2010, de la Universidad de Oviedo, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Historia y Ciencias de la Música. (BOE n. 171 de 15 de julio de 2010).

WEBGRAFÍA

Aviram, R. y Talmi, D. (2004). Paradigms of ICT & Education. Are you a technocrat? A reformist? Or a Holist? Recuperado de <http://www.elearningeuropa.info>.

Centro del Profesorado de Granada. Escuela TIC 2.0: Formación del profesorado. Recuperado de: http://www.ceprgranada.org/~inicio/formacion/f20_planformaciontic20_201011.pdf

Conservatori Superior de Música de les Illes Balears. *Curriculum* Musicología. Recuperado de: <http://www.conservatorisuperior.com/curriculum.htm>

Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo de Sevilla. Especialidad de Musicología. Recuperado de: <http://consev.es/informacion-academica/especialidades/musicologia>

Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia. Plan de Estudios de Musicología. Recuperado de: <http://www.csmvalencia.es/estudios/Musicologia.pdf>

Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia. Plan de Estudios de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical. Recuperado de: <http://www.csmvalencia.es/especialidades.htm>

Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo de Valencia. Pedagogía de cada instrumento. Recuperado de: <http://www.csmvalencia.es/estudios/PedagogiaB.pdf>

Conservatorio Superior de Música de Murcia. Currículo de Musicología. Recuperado de: <http://www.csmmurcia.com/curriculos/musicologia.htm>

Conservatorio Superior de Música de Murcia. Currículo de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical. Recuperado de: <http://www.csmmurcia.com/curriculos/pedagogia.htm>

Conservatorio Superior de Música de Navarra. Plan de Estudios de Musicología. Recuperado de: <http://csmn.educacion.navarra.es/>

Conservatorio Superior de Música de Navarra. Pedagogía del Canto y de los Instrumentos. Recuperado de: <http://csmn.educacion.navarra.es/>

Conservatorio Superior de Música de Salamanca. Itinerario Académico: Musicología. Recuperado de:



<http://www.coscyl.com/es/plan-de-estudios/grado/112-especialidad-de-musicologia/523-musicologia.html>

Conservatorio Superior de Música de Vigo. Plan de Estudios Especialidad de Musicología. <http://centros.edu.xunta.es/cmussuperiordevigo/Modificaciones/musicoloxioplanestudos.pdf>

Department for Education of UK Government. ImpaCT2 project. Recuperado de: http://www.becta.org.uk/corporate/extra_out.cfm?id=162

Etic-grupo9. Universitat Oberta de Catalunya. Relación de las TIC con cada paradigma de las Teorías del Conocimiento. Recuperado de: <http://etic-grupo9.wikispaces.com/Relaci%C3%B3n+de+TICs+con+cada+paradigma>

Herrera, J. (2008). La investigación Cualitativa. Recuperado de: <http://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>

Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. Integración de las TIC en centro de ESO. Recuperado de: <http://www.isei-ivei.net/cast/pub/INTEGRATICESO.pdf>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Equipamiento para los centros. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Escuela TIC 2.0. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

Martic. Las TIC en la escuela: Aula en Red. Imágenes Aula TIC. Recuperado de: <http://elaulaenred.blogspot.com.es/2010/12/imagenes-aula-tic.html>

Merlinsky, G. (2006). La Entrevista como Forma de Conocimiento y como Texto Negociado. Cinta Moebio 27:27-33. Recuperado de <http://www.moebio.uchile.cl/27/merlinsky>

Ministerio de Ciencia y tecnología. Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. Plan de Acción 2001-2003 «Info XXI: la Sociedad de la Información para todos». Recuperado de: <http://www.minetur.gob.es/Publicaciones/Publicacionesperiodicas/EconomiaIndustrial/RevistaEconomiaIndustrial/338/02tome338.pdf>

Ministerio de Ciencia y Tecnología. España.es: Programa de Actuaciones para el Desarrollo de la Sociedad de la Información en España. Recuperado de: http://www.apimadrid.org/media/libros/28-espana_es.pdf

Ministerio de Ciencia y tecnología. Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y para la Sociedad de la Información. Plan Avanza: Plan para el desarrollo de la Sociedad de la Información y de Convergencia con Europa y entre Comunidades Autónomas y Ciudades Autónomas. Recuperado de: https://www.planavanza.es/InformacionGeneral/PlanAvanza1/Descargas/2a392d4f65d9404fb83fc3d2f64eceedplan_avanza_documento_completo.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pisa.html>

Quintana, A. (2006) Metodología de Investigación Científica Cualitativa. En Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds) Psicología: Tópicos de actualidad. Lima: UNMSM. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/3634305/Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana>

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Plan de estudios de la Titulación de Musicología. Recuperado de: <http://www.educa.madrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid/pdf/titulaciones/logse/musicologia.pdf>

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Plan de estudios de la Titulación de Pedagogía del Lenguaje y de la Educación Musical. Recuperado de: <http://www.educa.madrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid/pdf/titulaciones/logse/>

pedagogias/pedagogiadellenguajeylaeducacionmusical.pdf

Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. Pedagogía de los instrumentos. Recuperado: <http://www.educamadrid.org/web/csm.realconservatorio.madrid/titulaciones.html>

Siemens, G. (2004). Connectivism: a learning theory for the digital age [en línea]. Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Universidad Autónoma de Barcelona. Plan de Estudios de Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/todos-los-estudios/plan-de-estudios-1099409747866.html?param1=1089612449064>

Universidad Autónoma de Barcelona. Grado de Musicología. Recuperado de: <http://www.uab.es/servlet/Satellite/estudiar/lista-do-de-grados/informacion-general/musicologia-grado-eees-1216708258897.html?param1=1223967775545¶m10=3¶m11=10>

Universidad Autónoma de Madrid. Oferta académica Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: http://www.uam.es/centros/filoyletras/licenciaturas/HistoriayCienciasdeLaMusica/musica_oferta_academica_licenciatura.pdf

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras. Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: http://www.uam.es/ss/Satellite/FilosofiaYLetras/es/1242659452424/contenidoFinal/Grado_en_Historia_y_Ciencias_de_la_Musica.htm

Universidad Complutense de Madrid. Plan de Estudios de Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.ucm.es/pags.php?tp=Licenciatura%20en%20Historia%20y%20Ciencias%20de%20la%20Música&a=estudios&d=muestratit4.php&idt=68>

216

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Geografía e Historia. Grado en Musicología. Recuperado de: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/gmusicologia/>

Universidad Complutense de Madrid. Guía del CAP. Recuperado de: <http://www.ucm.es/info/ucmp/pags.php?tp=CAP%202006-2007&a=documentos&d=0011637.php>

Universidad Complutense de Madrid. Plan de Estudios del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria. Módulo Específico de Música. Recuperado de: http://portal.ucm.es/c/journal/view_article_content?groupId=81037&articleId=269008&version=1.0

Universidad de Granada. Plan de Estudios Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~letras/planes/musica03.pdf>

Universidad de Granada. Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://grados.ugr.es/musica/pages/titulacion>

Universidad de Granada. Certificado de Aptitud Pedagógica. Recuperado de: <http://oficinavirtual.ugr.es/apli/vicplan/cap/cap/asignaturas/asignaturas.jsp>

Universidad de Granada. Desarrollo de los Acuerdos del Consejo de Gobierno de 14 de mayo de 2009: Máster Oficial de Profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación profesional y Enseñanza de Idiomas. (BOUGR n. 23, de mayo/junio de 2009). Recuperado de: http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/desarrollo/2009/140509/master_secundaria

Universidad de Granada. Plan de Estudios del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Recuperado de: <http://maestros.ugr.es/profesorado/pages/plan-de-estudios>

Universidad de La Rioja. Plan de Estudios de la Licenciatura online en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: http://www.campusvirtual.unirioja.es/titulaciones/musica/plan_de_estudios.html



Universidad de Oviedo. Oferta formativa Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://directo.uniovi.es/catalogo/AsigPlanDpto.asp?departamento=32&plan=HISTMUS2>

Universidad de Oviedo. Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.uniovi.es/documents/31582/37361/Grado+en+Historia+y+Ciencias+de+la+M%C3%BAsica.pdf/6c7b4c59-a190-4fa9-ba44-d7730cf25949>

Universidad de Salamanca. Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://fgh.usal.es/Historia%20y%20CC%20de%20la%20Musica.htm>

Universidad de Salamanca. Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.usal.es/webusal/node/4267/presentacion>

Universidad Católica de Valencia. Plan de Estudios de Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: https://www.ucv.es/estudios_plan.asp?t=16&g=2

Universidad de Valladolid. Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: http://www.uva.es/consultas/asignaturas.php?ano_academico=0809&codigo_plan=289

Universidad de Valladolid. Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: <http://www.uva.es/opencms/contenidos/gobiernoUVA/Vicerrectorados/bak/VicerectoradoCalidadInnovacion/Estudios/Grado/HistoriaCienciasMusica>

Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y Letras. Plan de Estudios del Grado en Historia y Ciencias de la Música. Recuperado de: http://www.fyl.uva.es/archivos/planes/Planes_GraMusica.pdf

Universidad de Valladolid. Centro Buendía. Certificado de Aptitud Pedagógica. Recuperado de: <http://www.buendia.uva.es/Contenido/CAP.asp?Accion=Programa&MenuID=95>



ANEXOS



ANEXOS

1. Plan de Estudios de la Titulación Historia y Ciencias de la Música de la Universidad de Granada.
2. Cuestionario.
3. Entrevista.
4. Guía de la observación en el aula.
5. Documento de autorización para llevar a cabo la observación directa en el aula.
6. Transcripción de las entrevistas a los profesores.

ANEXO 1. PLAN DE ESTUDIOS HISTORIA Y CIENCIAS DE LA MÚSICA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Plan de Estudios⁷⁷
(B.O.E. 06-03-2001)

DISTRIBUCIÓN DE CRÉDITOS					
Ciclo	TRONCALES	OBLIGATORIAS	OPTATIVAS	LIBRE. CONFIG	Total
1º	Primer ciclo de cualquier título o Tres primeros cursos de grado superior del conservatorio + pasarela				180
2º	56,5 cr.	30 cr.	21,5 cr.	12 cr.	120

ETNOMUSICOLOGÍA	
Departamento responsable	Música. Antropología Social
Número de créditos	8 (5T/3P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de las músicas tradicionales, con incidencia de sus aspectos sociológicos y antropológicos.

HISTORIA DE LA MÚSICA I: HASTA EL CLASICISMO

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de música)
Número de créditos	9T
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio general de la Historia de la Música, de la evolución de los distintos estilos y de los medios de expresión musical.

HISTORIA DE LA MÚSICA II: DESDE EL CLASICISMO A NUESTROS DÍAS

Departamento responsable	Música
Número de créditos	9T
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Continuación de la primera parte.

HISTORIA DE LA NOTACIÓN Y TÉCNICAS EDITORIALES

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de música). Ciencias y Técnicas Historiográficas
Número de créditos	10 (2T/8P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Historia de las grafías musicales. Criterios científicos y tecnología de la edición musical.

⁷⁷<http://www.ugr.es/~letras/planes/musica03.pdf>

⁷⁸<http://www.boe.es/boe/dias/2001/03/06/pdfs/A08568-08573.pdf>

**HISTORIA DEL PENSAMIENTO MUSICAL**

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música). Estética y Teoría de las Artes. Filosofía
Número de créditos	6 (4,5T/1,5P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de los aspectos teóricos y filosóficos de la música a través de la tratadística y otras fuentes del pensamiento.

MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN MUSICALES

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música). Ciencias y Técnicas Historiográficas
Número de créditos	4'5 (2'5T/2P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Examen de los métodos y técnicas de aproximación al hecho musical.

PATRIMONIO MUSICAL ESPAÑOL E IBEROAMERICANO

Departamento responsable	Música
Número de créditos	4'5 (3'5T/1P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de las fuentes que constituyen el patrimonio musical español e iberoamericano con especial referencia a cada Comunidad Autónoma.

TECNOLOGÍA MUSICAL

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música). Física Aplicada. Lenguajes y Sistemas Informáticos
Número de créditos	4'5 (2'5T/2P)
Carácter de la asignatura	Troncal
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Tecnología musical general, organología y acústica.

223

ANÁLISIS MUSICAL I: HASTA EL CLASICISMO

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música)
Número de créditos	9 (1T/8P)
Carácter de la asignatura	Obligatoria
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de los estilos y técnicas compositivas de las escuelas, estilos y autores más representativos desde la Antigüedad hasta el siglo XIX.

ANÁLISIS MUSICAL II: CLASICISMO A LA ACTUALIDAD

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música)
Número de créditos	9 (1T/8P)
Carácter de la asignatura	Obligatoria
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de los estilos y técnicas compositivas de las escuelas, estilos y autores más representativos desde el Clasicismo hasta nuestros días.

ESTÉTICA E HISTORIOGRAFÍA MUSICALES

Departamento responsable	Música
Número de créditos	6 (4T/2P)
Carácter de la asignatura	Obligatoria
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de la Estética y de la Historiografía musicales desde el Clasicismo hasta nuestros días.

HISTORIA DE LA MÚSICA ESPAÑOLA

Departamento responsable	Música
Número de créditos	6T
Carácter de la asignatura	Obligatoria
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio general de la Historia de la Música Española y sus influencias recíprocas con las restantes músicas en la evolución de los distintos estilos y de los medios de expresión musical, desde la Antigüedad hasta la actualidad.

ICONOLOGÍA Y ORGANOLOGÍA MUSICALES

Departamento responsable	Área de Música
Número de créditos	6 (4T/2P)
Carácter de la asignatura	Obligatoria para estudiantes de Hª y Ciencias de la Música y Optativa para estudiantes de Historia del Arte
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio descriptivo de los instrumentos musicales y de su simbología en las obras de arte.

AUDICIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICALES I: HASTA EL CLASICISMO

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música)
Número de créditos	6P
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Prácticas: Audición para el reconocimiento de los elementos del lenguaje musical. Formación de agrupaciones vocales e instrumentales, prácticas de interpretación musical y criterios de interpretación desde la Edad Media hasta el siglo XIX.

AUDICIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICALES II: DESDE EL CLASICISMO A NUESTROS DÍAS

Departamento responsable	Música
Número de créditos	6P
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Prácticas: Audición para el reconocimiento de los elementos del lenguaje musical. Formación de agrupaciones vocales e instrumentales, prácticas de interpretación musical y criterios de interpretación desde el Clasicismo hasta nuestros días.

DESARROLLO CURRICULAR Y MATERIALES EN LA E.S.O.

Departamento responsable	Música
Número de créditos	4'5 (3T/1'5P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: El Proyecto Curricular y la programación del aula en el Área de Música. Modelos didácticos en la Educación Musical. Programas de Intervención Docente. La evaluación del proceso educativo-musical. La investigación en el aula de música.

FLAMENCO Y MÚSICAS DEL MEDITERRÁNEO

Departamento responsable	Música. Antropología Social
Número de créditos	6 (4T/2P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio histórico y sistemático del Flamenco. Su relación con el folklore musical andaluz y las culturas musicales del área mediterránea.

**GÉNEROS VOCALES E INSTRUMENTALES**

Departamento responsable	Música
Número de créditos	6 (3T/3P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio teórico y analítico de los géneros vocales e instrumentales para el teclado, música de cámara y música sinfónica.

HISTORIA DE LA MÚSICA ESCÉNICA

Departamento responsable	Música
Número de créditos	4'5 (3'5T/1P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Historia de la música teatral en sus diversas manifestaciones.

HISTORIA Y METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA MUSICAL

Departamento responsable	Área de Música y Didáctica de la Expresión Musical.
Número de créditos	4'5 (3'5T/1P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Esta asignatura consta de dos partes. La primera es un recorrido sobre el concepto de educación musical a lo largo de la Historia, desde la Filosofía Griega hasta nuestros días. La segunda parte trata sobre los métodos actuales de la enseñanza musical. Clases Prácticas: Las prácticas de la primera parte consisten en comentario de textos y las de la segunda en el diseño y aplicación de métodos de didáctica de la enseñanza musical.

225

HISTORIA Y METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS MUSICAL

Departamento responsable	Música
Número de créditos	4'5 (3'5T/1P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Historia del desarrollo del análisis musical en los tres últimos siglos. Examen de los diversos procedimientos analíticos y técnicas parciales para el análisis musical.

MÚSICA, COMUNICACIÓN Y CRÍTICA MUSICAL

Departamento responsable	Música
Número de créditos	6 (4T/2P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de la transformación de la función social de la música en relación con los medios de comunicación. La crítica musical: historia y finalidad en la sociedad.

MÚSICA Y LITURGIA

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música)
Número de créditos	4,5T
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Estudio de los conceptos, ritos y estructuras fundamentales de las liturgias cristianas y su relación con la música. Visión general de la liturgia de la misa, del oficio y del año litúrgico y su influencia en la música eclesial.

MÚSICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Departamento responsable	Música. Lenguajes y Sistemas Informáticos
Número de créditos	6 (2T/4P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Los nuevos desarrollos en sistemas musicales y su aplicación al trabajo musical en sus diversos aspectos.

ORGANOLOGÍA DE LOS INSTRUMENTOS DE TECLADO

Departamento responsable	Historia del Arte (Área de Música)
Número de créditos	4,5 (1T/3,5P)
Carácter de la asignatura	Optativa
Sistema de evaluación	
Descripción de la asignatura	Clases Teóricas: Análisis, descripción y prácticas sobre las técnicas de construcción, afinación y restauración de los instrumentos del teclado.

ANEXO 2. CUESTIONARIO



CUESTIONARIO FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA EN TIC Y SU IMPACTO EN LOS APRENDIZAJES

Tesis Doctoral:

“Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Guadalupe Hernández Portero

Universidad de Granada

227

Instrucciones de cumplimentación

Para poder cumplimentar el cuestionario debe marcar con una cruz (X) la casilla que más se ajuste a la valoración que usted realiza de cada afirmación expuesta en los diferentes apartados.

LE RECORDAMOS QUE ESTA INFORMACIÓN SERÁ TRATADA CONFIDENCIALMENTE.
POR FAVOR, LE ROGAMOS RESPONDA A TODAS Y CADA UNA DE LAS PREGUNTAS DE
ESTE CUESTIONARIO.
MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Junio 2012

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del centro en el que trabaja actualmente:

Localidad:

Mujer Hombre Edad:

Años de experiencia docente :

Curso 1º 2º 4º Bachillerato

Cuento con recursos TIC adecuados en el centro para mis clases de Música Sí No

FORMACIÓN INICIAL

1. He obtenido las titulaciones:

DIPLOMATURA

Magisterio Especialidad:
 Otra diplomatura Indique cuál

LICENCIATURA

Musicología/Historia y Ciencias de la Música Especialidad:
 Otra licenciatura Indique cuál:

CONSERVATORIO

Grado Elemental Señale la especialidad:
 Grado Medio Señale la especialidad:
 Grado Superior Señale la especialidad:

OTROS ESTUDIOS MUSICALES

Indique cuáles:

228

Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según la formación ofrecida 1= Nula, 2= Insuficiente, 3= Regular, 4= Suficiente, 5= Muy suficiente

1 Nula	2 Insuficiente	3 Regular	4 Suficiente	5 Muy suficiente
-----------	-------------------	--------------	-----------------	---------------------

2. En los planes de estudios de estas titulaciones la formación en TIC fue

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Durante este tiempo mi formación TIC paralela fue:

¿Qué impacto ha tenido el Programa Escuela 2.0 en su docencia?

0 Ninguna 0 Autodidacta 0 Cursos de formación.

Indique cuáles y dónde

FORMACIÓN PERMANENTE (SIENDO YA DOCENTE)

4. He realizado los siguientes módulos del Programa de Formación Escuela TIC 2.0:

0 Módulo I 0 Módulo II 0 Módulo III

Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadamente, 4= En gran medida, 5= Totalmente

1 Nada	2 Poco	3 Moderadamente	4 En gran medida	5 Totalmente
-----------	-----------	--------------------	---------------------	-----------------

5. Considero necesaria esta formación

<input type="checkbox"/>				
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



7. Antes de la entrada en vigor del Programa Escuela TIC 2.0 utilizaba las TIC en el aula.	<input type="checkbox"/>				
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. A parte de estos Módulos he realizado otros cursos de formación TIC en:

CEP Otras Instituciones Indica cuáles

Tiempo de duración

Contenidos/Aprendizajes

USO TIC. PERFILES

9. Sobre las TIC en el aula:

No las utilizo porque no estoy de acuerdo / no encuentro beneficios en ellas.

Utilizo las TIC porque se obliga desde la Administración.

Utilizo las TIC porque considero que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

229

Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadam., 4= En gran medida, 5= Totalmente	1 Nada	2 Poco	3 Modera- damente	4 En gran medida	5 Totalmente
10. Uso las TIC en el aula como una herramienta más para conseguir los objetivos de mi currículum de música.	<input type="checkbox"/>				
11. Uso las TIC para enseñar música de una forma más atractiva y motivadora para los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
12. Uso las TIC en el aula como medio para mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, pues permite adaptarse al ritmo de cada uno.	<input type="checkbox"/>				
13. Uso las TIC en el aula porque permiten que los alumnos puedan acceder por sí mismos, y en igualdad de condiciones, a la información y puedan construir su propio proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
14. Uso las TIC porque permiten trabajar a los alumnos de forma colaborativa y compartir sus conocimientos a través de internet y de herramientas como los blogs, las wikis, etc.	<input type="checkbox"/>				
15. Utilizo las TIC como herramienta para explicar los contenidos a los alumnos y como forma de comprobar que los han aprendido.	<input type="checkbox"/>				
16. Utilizo las TIC como recurso de refuerzo y ampliación de los contenidos para adaptarme al ritmo de cada alumno.	<input type="checkbox"/>				
17. Utilizo las TIC para que sean los alumnos los que desarrollen y construyan los conocimientos a su manera.	<input type="checkbox"/>				

CREENCIAS					
<i>Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadam., 4= En gran medida, 5= Totalmente</i>	1 Nada	2 Poco	3 Modera- damente	4 En gran medida	5 Totalmente
18. Las TIC mejoran mi práctica docente.	<input type="checkbox"/>				
19. Las TIC ayudan y favorecen el desarrollo didáctico-metodológico.	<input type="checkbox"/>				
20. Las TIC entorpecen el desarrollo metodológico de las clases.	<input type="checkbox"/>				
21. Las TIC me hacen perder mucho tiempo.	<input type="checkbox"/>				
22. El tiempo dedicado al uso de las TIC se ve recompensado.	<input type="checkbox"/>				
23. Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
24. Las TIC provocan una mayor motivación e interés por el aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
25. Las TIC suponen un elemento de distracción de lo verdaderamente importante.	<input type="checkbox"/>				

ACTITUDES					
<i>Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadam., 4= En gran medida, 5= Totalmente</i>	1 Nada	2 Poco	3 Modera- damente	4 En gran medida	5 Totalmente
26. Considero una pérdida de tiempo dedicar horas fuera de clase al trabajo y a la preparación de ejercicios TIC.	<input type="checkbox"/>				
27. El uso de las TIC me supone estrés y frustración.	<input type="checkbox"/>				
28. El uso de las TIC me supone un esfuerzo extra que asumo con resignación.	<input type="checkbox"/>				
29. El uso de las TIC me provoca satisfacción al ser capaz de afrontar el reto y poder superarlo.	<input type="checkbox"/>				

230

30. Mi reacción ante la realización de una actividad con TIC

- Si aparece una actividad de este tipo en el libro “me la salto”.
- Realizo aquellas que aparecen en el libro de texto.
- Utilizo las que aparecen en el libro como excusa para ampliar e idear nuevas actividades TIC.

31. En definitiva, respecto a las TIC, puedo afirmar que

- No las utilizo.
- Las utilizo porque hay que hacerlo.
- Las utilizaría de todas formas aunque no se exigiera.

**APRENDIZAJES. DISCENTES**

Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadamente, 4= En gran medida, 5= Totalmente	1 Nada	2 Poco	3 Modera- damente	4 En gran medida	5 Totalmente
32. El uso de las TIC influye en el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
33. El uso de las TIC ayuda a la adquisición de conocimientos.	<input type="checkbox"/>				
34. Las TIC facilitan el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
35. El uso de las TIC entorpece el proceso de aprendizaje.	<input type="checkbox"/>				
36. Las TIC mejora la actitud del alumno hacia la Música.	<input type="checkbox"/>				
37. El uso de las TIC favorece actitudes de cooperación y colaboración entre los alumnos.	<input type="checkbox"/>				
38. Relacione otros aprendizajes que se vean potenciados por la incorporación de las TIC en la enseñanza de la Música	<input type="checkbox"/>				

APRENDIZAJES. DISCENTES**39. Recursos tecnológicos que utilizo para la enseñanza:**

- Programas educativos Búsquedas en Internet Plataformas Educativas
 Blog propio Página web, wiki, etc. propias

40. Aplicaciones específicas de Tecnología Musical que utilizo:

- Editores de partituras Secuenciadores Editores de sonido
 Arregladores Descargas de archivos audio/vídeo
 Otros Indique cuáles

231

41. Personalmente, utilizo las TIC para:

- Escribir partituras a través de editores (Finale, Sibelius, Encore...)
 Crear acompañamientos para canciones
 Buscar o crear recursos para trabajar contenidos de Música
 Otros Indique cuáles

42. En clase, empleo las TIC con los alumnos para:

- Enriquecer los contenidos teóricos
 Complementar actividades prácticas
 Ampliar la formación auditiva
 Facilitar la comprensión de aprendizajes diversos
 Aprender a escribir partituras a través de editores (Finale, Sibelius, Encore)
 Aprender Lenguaje Musical con programas y recursos informáticos concretos
 Aprender Historia de la Música de forma atractiva y motivadora
 Fomentar su creatividad componiendo sus propias obras
 Otros Indique cuáles

NECESIDADES FORMATIVAS					
Señale en las siguientes afirmaciones, con una (X) en la casilla correspondiente, según su nivel de acuerdo 1= Nada, 2= Poco, 3= Moderadam., 4= En gran medida, 5= Totalmente	1 Nada	2 Poco	3 Modera- damente	4 En gran medida	5 Totalmente
43. Para poder hacer este uso didáctico de las TIC en el aula de Música es suficiente con la formación general ofrecida en los cursos del CEP del Programa Escuela TIC 2.0.	<input type="checkbox"/>				
44. Sería necesaria una formación específica para el profesorado de Música dada la riqueza y especificidad de la Tecnología Musical.	<input type="checkbox"/>				

45. Consideraría conveniente una formación en:

- Manejo de programas y recursos informáticos musicales
- Manejo de programas y recursos informáticos aplicables a la asignatura de Música
- Aplicación didáctica de programas y recursos musicales
- Otros Indique cuáles

CUESTIONES TIC

1. ¿Cuál es tu formación TIC? ¿Cómo considerarías tus conocimientos, habilidades, etc., con las TIC?
2. ¿Crees que esta formación influye en el uso que haces de las TIC en el aula?
3. ¿Has realizado alguno de los Módulos del Programa Escuela TIC 2.0? ¿Qué opinión te merece? ¿Qué utilidad tienen para ti como profesor de Música?
4. ¿Por qué utilizas las TIC en el aula de Música, porque se han introducido con el Programa Escuela TIC 2.0 o porque realmente consideras que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, o no las utilizas?
5. ¿Para qué utilizas las TIC en el aula de Música? (Como una herramienta más, para conseguir los objetivos, para explicar contenidos, para adaptarte a cada alumno, como elemento de colaboración entre los alumnos...)
6. ¿Crees que las TIC mejoran, entorpecen o no influyen en tu práctica docente?
7. ¿Mejoran el aprendizaje del alumno, aumentan su motivación e interés por la Música o por el contrario lo entorpece?
8. ¿Cuál es tu actitud ante las TIC? Las consideras una pérdida de tiempo, te gusta dedicar tiempo fuera de clase a preparar actividades de este tipo...
9. ¿Cuál es el uso que haces de ellas en tu clase? Me salto las actividades que aparecen de este tipo, realizo las que aparecen en el libro de texto, las amplío, no utilizo libro de texto, preparo los contenidos a mi manera haciendo uso de ellas...
10. ¿Haces un uso esporádico de las TIC, (cuando necesitas ver algún vídeo, audición, etc., para ejemplificar algo) o por el contrario forman parte de tu día a día en el aula, de tu práctica docente?
11. ¿Podrías describir cómo sería una de tus clases?
12. ¿Qué aplicaciones TIC utilizas tanto personalmente como con los alumnos? ¿Para qué las utilizas?
13. Dada la especificidad de los programas que la tecnología ofrece para la Música, ¿consideras necesaria una formación específica para el profesorado de Música centrada en el uso didáctico de estos recursos?
14. ¿Crees que si tuvieras una mayor formación harías un mayor uso de las TIC y que esto influiría en el aprendizaje de los alumnos?

ANEXO 4. GUÍA DE OBSERVACIÓN



REGISTRO DE OBSERVACIÓN: FORMACIÓN MUSICAL, PEDAGÓGICA Y TECNOLÓGICA DEL PROFESORADO DE MÚSICA DE SECUNDARIA Y SU IMPACTO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Tesis Doctoral:

“Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Guadalupe Hernández Portero

Universidad de Granada

Febrero 2013

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL DOCENTE

Nombre del centro: _____ Localidad: _____

Mujer Hombre Edad: _____

Años de experiencia docente : _____

Curso: 1º ESO 2º ESO

Año de implantación del programa Escuela 2.0: 1º 2º

Formación inicial:

Participa en algún grupo de trabajo o de innovación en el centro Sí No

¿Ha realizado algún curso de formación en escuela 2.0? Sí No Indique el número aprox.:

PROPUESTA INICIAL

Datos de la actividad de aprendizaje propuesta

Tiempo estimado para el desarrollo de la actividad:

Nombre de la actividad:

Objetivos:

Contenidos:

Recursos generales que se utilizan:

Descripción:

Evaluación: ¿Cómo evaluaría la sesión? Indique los aprendizajes que serían evaluables. Criterios de evaluación y procedimiento.

Indique la utilidad de las TIC en esta actividad:

- Ayudar a conseguir los objetivos fijados.
- Explicar los contenidos y comprobar que los han aprendido.
- Hacer la actividad más atractiva y motivadora para los alumnos.
- Como medio de refuerzo y ampliación.
- Adaptarme al ritmo de cada uno y permitir que sean ellos los que construyan su propio aprendizaje.
- Permitirles compartir sus conocimientos (a través de internet, por ejemplo).

Otras utilidades:

**Recursos TIC empleados:**

- Ninguno.
- Los que aparecen en el libro de texto.
- Los que aparecen en el libro ampliados.
- Fruto de una búsqueda personal en internet y en diferentes blog. (Preparados por mi cuenta)
- Recursos de elaboración propia.
- Programas específicos de tecnología musical.

Otros:**A completar por EL OBSERVADOR/A presente en la sesión****INICIO DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA****Tiempo:**

Describir cómo el profesor presenta la sesión

237

“LA ACTIVIDAD”**“EL PROFESOR/A”**

ANÁLISIS DE LA TAREA		EL PAPEL DEL PROFESOR																																																																				
Control de la Actividad	Dependiente	Otros: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Activo</th> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> <th>Pasivo</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Facilitador</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Bloqueador</td> </tr> <tr> <td>Motiva/Estimula</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Desmotiva</td> </tr> <tr> <td>Feedback Positivo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Feedback Negativo</td> </tr> <tr> <td>Conciliador</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Impositivo</td> </tr> <tr> <td>Receptivo</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Defensivo</td> </tr> <tr> <td>Organizado</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Desorganizado</td> </tr> <tr> <td>Sistemático</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>Asistemático</td> </tr> <tr> <td>Seguimiento orientado a logros</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>No seguimiento</td> </tr> </tbody> </table>						Activo						Pasivo	Facilitador						Bloqueador	Motiva/Estimula						Desmotiva	Feedback Positivo						Feedback Negativo	Conciliador						Impositivo	Receptivo						Defensivo	Organizado						Desorganizado	Sistemático						Asistemático	Seguimiento orientado a logros						No seguimiento
	Activo												Pasivo																																																									
	Facilitador												Bloqueador																																																									
Motiva/Estimula												Desmotiva																																																										
Feedback Positivo												Feedback Negativo																																																										
Conciliador												Impositivo																																																										
Receptivo												Defensivo																																																										
Organizado												Desorganizado																																																										
Sistemático												Asistemático																																																										
Seguimiento orientado a logros												No seguimiento																																																										
Andamiaje																																																																						
Autónomo																																																																						
Interacción	Individual																																																																					
	Grupal																																																																					
	Con TIC																																																																					
	Con Grupo Virtual																																																																					
Proceso Enseñanza/ Aprendizaje	Clase magistral																																																																					
	Colaborativo																																																																					
	Autoaprendizaje guiado																																																																					
Lenguajes	Verbal																																																																					
	Multimedia																																																																					
	Hipermedia																																																																					
El profesor explica de manera clara el objetivo de la actividad																																																																						
Uso TIC	Explicación																																																																					
	Realización actividades																																																																					
	Construcción aprendizaje y compartir																																																																					
La actividad propuesta suscita orientaciones por parte del alumnado																																																																						
El profesor responsabiliza al alumnado de su aprendizaje																																																																						
Valora la actividad: Sencilla 1 2 3 4 5 Compleja																																																																						
Organización del aula: Describir agrupamientos de los alumnos/as en el aula, disposición espacial, en qué medida cambia la estructura organizativa cuando se propone la actividad, etc.																																																																						

“EL AMBIENTE”

“EL AMBIENTE”

Cooperativo					Individual
Distendido					Tenso
Organizado					Desorganizado
Respeto de Normas					Confusión/Caos
Concentración					Distracción
Receptivo					Defensivo
Estimulante					No estimulante
Desinhibido					Cohibido



“EL ALUMNADO”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA		Tiempo:																											
Profesor		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26		
Tipo de mediación que utiliza el alumnado para construir su aprendizaje	Iguales																												
	Libro de texto																												
	Libro digital																												
	TIC																												
	Grupo																												
	Grupo Virtual																												
Posicionamiento del alumno en el contexto de aprendizaje	Disruptivo																												
	Pasivo																												
	Receptivo																												
	Proactivo																												
Demandas que realiza el alumno para construir su aprendizaje	Aclaración de la Meta (Clarificación del Ob. Final)	1	2																										
	Orientación para el desarrollo de la tarea (Aclaraciones)																												
	Refuerzo/Revisión/Retroalimentación																												
	Solicitud de ampliación (Mejora)																												
	Repetición de la explicación																												
	Demanda descontextualizada (el alumno no ha entendido nada)																												
	Mayor motivación con presentación atractiva de los temas	1	2																										
	Mayor interés en las interpretaciones musicales																												
	Colaboración																												
	Acceso autónomo a la información																												
Actitudes y usos TIC	Realización de actividades según nivel																												
	Ampliación de conocimientos																												
	Creación e Innovación																												
	Publicación/Difusión																												
	¿Presentación?																												
¿Evaluación?																													

CIERRE DE LA ACTIVIDAD PROPUESTA

Tiempo:

Describir cómo el profesor cierra la sesión

OBSERVACIONES/PERCEPCIONES



¿RESULTADOS DE APRENDIZAJE?

Resultados de aprendizaje	Instrumentales – Competencias digitales

ANEXO 5. AUTORIZACIÓN DE LA OBSERVACIÓN

A través del presente documento solicito su autorización para llevar a cabo la observación directa en el aula de música, así como su grabación en vídeo y la realización de fotografías, como parte del diseño metodológico de la Tesis Doctoral que, bajo el título “Formación musical, pedagógica y tecnológica del profesorado de Música de Educación Secundaria y su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, me encuentro realizando.

Los datos obtenidos de esta observación, así como su grabación en vídeo, serán utilizados única y exclusivamente en el marco de la investigación, no siendo usados para ningún otro fin más allá del citado.

La observadora**El profesor**

Fdo.: Guadalupe Hernández Portero

Fdo.:

ANEXO 6. TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1. CELIA

1. Empezamos por la formación musical: ¿Cuál es tu formación musical?

Tengo hasta 8º de Piano, y luego hice, tú sabes que antes las titulaciones no eran como ahora, que ¿no? Luego llegó el cambio de títulos, así que yo tengo 8º de Piano, 5º de Solfeo, 4º de Armonía, y todo el resto, Acompañamiento, Música de Cámara, pero hasta 8º. Grado Medio del Plan 66. Pues yo ya no sé a qué equivale en la actualidad.

Eso es lo que tengo de Música y luego soy Médico. Estudié Medicina, pero por razones familiares me puse a trabajar en esto, me he arrepentido mucho y ahora estoy contenta. Nunca ha sido mi vocación, pero bueno. La vida te pone en la balanza muchas veces las cosas y por supuesto, lo más importante, ya tenía una hija, y eso era lo más importante. Mi marido ya tenía trabajo aquí también y entonces la elección no tuvo nunca ninguna... Pero siempre he tenido esa espina clavada, el hospital era mi vida y dejarlo me costó mucho, pero bueno. De aquellos barros vienen estos lodos, ¿no? Que dice el refrán.

2. ¿Cuál es tu formación pedagógica?

Pues nada, yo en aquellos momentos con el Título de Medicina pude acceder a Secundaria, mientras que con la Música en aquellos tiempos no había homologación, yo me presenté a Profesor de Música con el Título de Medicina y luego me preparé con un profesor de la facultad la oposición y saqué las oposiciones. Entonces para eso tuve que hacer el CAP de una manera también exprés porque yo en la vida me iba a dedicar a esto, pero bueno, cuando saqué el MIR me tocó muy lejos.

¿Cómo has suplido esa falta de formación pedagógica?

Pues mira, yo creo que es un aprendizaje continuo, te enseñan todos y vas aprendiendo. Yo nunca he tenido ningún tipo de problema. Las cosas antes no eran tan teóricas y, sinceramente, eran mucho más efectivas. Yo entré como anexo y Agregado de Bachillerato, no soy Profesor de Enseñanza Secundaria, y cuando yo empecé en Agregado de Bachillerato en los institutos, todavía no había venido esta fantástica ley que tenemos, pues las cosas eran mucho mejores. Luego hay cosas que vas aprendiendo, pero sobre todo para las cosas un poco técnicas, es que estas se han duplicado a lo largo de esta historia, ¿no? Todo se ha convertido en un papeleo continuado, y muchas veces creo que la mayor parte de ello no vale para nada.

Entonces si a lo que..., yo no quiero meterme con pedagogos ni nada por el estilo, pero yo creo que cuando tienes una formación y te presentas a un aula, luego te enseña mucho la vida, los compañeros. Pero todo el tema técnico, entre comillas, que tiene la elaboración de programaciones, de competencias, todo eso, para mí, son palabras vanas, que no vale para nada más que hacer perder el tiempo a propios y extraños, yo, mi humilde opinión. Ya te he dicho que soy muy crítica. Y yo te lo agradezco.

3. Centrándonos en la clase de Música, ¿qué es lo que pretendes conseguir a través de esta asignatura?

Pues mira, eso ha variado a lo largo de mis 23 años de experiencia profesional. Cuando entré, se daban medias, la intención era un temario denso y la gente respondía. Donde tenías unas clase casi de 40 y no pasaba

nada, o sea, había dos alumnos que sacaban los pies del tiesto. No había ningún, había repetidores, pero no era una norma, el sistema educativo no se lo permitía. Y entonces, el enseñar contenidos, pues, formó parte de mi primer objetivo.

Con el paso del tiempo, también vas viendo, evoluciono todo esto, ¿no? Y tú sabes que la Música ha pasado por diferentes etapas, primero estaba, podías dar clase en 2º de Bachillerato, que de hecho hoy todavía queda la optatividad, pero eso ya luego depende, o sea, eso de que en la pública hay optativas y las optativas que interesan a la dirección dependiendo de los horarios, dependiendo del cupo, y dependiendo de muchas cosas, contando que la Música, tal y como están las cosas en la actualidad no es la más elegido por los alumnos. Es decir, hay otras asignaturas como son Economía, o sea, es muy poca la gente que tiene una vocación para luego decir, como has hecho tú, hacer Musicología. Eso es uno entre muchísimos, el porcentaje es mínimo.

Entonces cuando entré en esta fantástica aventura de la Secundaria, pues encontré primero que me estaban cambiando de nivel, me encontraba con otras edades, y no te quiero ni contar cuando hace 4 ó 5 años, pues me encuentro en el primer ciclo. Fue, me parece que en el curso 2005/2006 si mal no recuerdo, entra en mi instituto por primera vez el Primer Ciclo y la Música en 1º y en 2º. Todo eso te hace ir adaptándote, es un proceso de adaptación. Pero que ya, bueno, gracias a Dios eso me pilló con muchos años de experiencia y entonces veo que vas viendo otro tipo de fotografía.

Si me extiendes mucho me lo comentas. No, está bien.

246

En 3º y en 4º empiezan a cambiar las cosas cuando la asignatura está ahí. Y empiezan a cambiar porque la gente empieza a llegar, el alumnado empieza a llegar con unos problemas mucho, se detectan problemas de comprensión lectora, se detecta problema de falta de trabajo en el alumnado, ¿no? Y ya los contenidos tienen que ser secundarios, porque hay que ir a otro tipo de problemas: que tú ves que no te siguen. Es tan claro como eso, no hay que ser muy listo. Y entonces, bueno pues empiezas a bajar nivel, es que no te queda otra.

Y luego empiezas a tener un tiempo disponible para un selecto grupo de alumnos, con los cuales sí que tienes que aprender muchísimo de cómo llevarlos, que son los que revientan las clases y requieren toda tu atención. Lo cual resta calidad de enseñanza a los que quieren, que hay muchos, resta ayuda a muchos que quieren y no llegan, y entonces te tienes que dedicar a ellos un tiempo que es absolutamente, no te sirve para nada, es inútil absolutamente, pero es inútil para ellos y para mí, pero yo sí que consigo que haya en clase una marcha habitual y pueda continuar. Es un me llevo bien contigo, casi a veces me hago tu colega, que no tengo ninguna gana de serlo, y consiento y miro para otro lado con el fin de poder..., pero siempre resta, ¿no?

Entonces lógicamente todo eso ha variado con la ley, con la experiencia, con la edad mía, con la edad de los niños, que también ha variado, no es lo mismo tener alumnos en 2º de Bachillerato, alumnos en 4º y en 3º de la ESO, y de repente encontrarme con bebés, son bebés, que yo no tenía ningún tipo de, bueno, de nada. Porque que es que yo cuando me llegaron digo, es que va a hacer la primera comunión, qué hago yo con este niño. O sea, yo nunca me había..., yo era Agregado de Bachillerato, y entonces digo yo: y esto qué es, ¿no?

Bueno, un poco eso es otra adaptación personal que yo he tenido, y ahora por supuesto mis objetivos son otros. Oye, si me extiendes me cortas, que yo me enrolló como las persianas.

4. ¿Qué pretendes desarrollar en los alumnos a través de la Música, aparte de contenidos específicamente musicales?

Pues mira, encontrarse con una clase numerosa, que eso tampoco sería ningún problema, para mí nunca



lo ha sido. Yo el orden lo mantengo, de una forma u otra, yo ese problema de momento no lo tengo.

Entonces, ¿qué quiero yo a través de la Música? Pues, de la Música quiero que lean, quiero que hagan comprensión lectora, que sepan resumir un texto, sacar ideas principales y saber realizar un esquema. Eso es para lo que yo utilizo la Música, no me queda otra. Porque ni entienden textos, ni saben leer, ni vienen con ningún... ¡ah! y por supuesto que la Música sea un vehículo para que adquieran un hábito de trabajo, que tampoco tienen.

Tú cuenta que yo siempre hago una pregunta: ¿qué has estudiado en la Primaria? Y todos me dicen: “no, si la música no se estudia, la música no se trabaja”. Imagino que no será en todo el mundo igual, pero desde luego los que me vienen a mí te puedo jurar que sí, y si quieres te puedo enseñar la prueba de evaluación inicial que también la realizamos y ahí tú sacas que es que en el 90% del alumnado, excepto el que está en una banda, 1 de cada 200 que te encuentras en un conservatorio, para ellos la música en la Primaria ha sido “no he hecho nada y he tocado la flauta”. Esa es la realidad. Ojo, en el mínimo porcentaje de alumnos, que son 300 que tengo.

Por eso te digo que quizá será un poco más representativo que mínimo, pero bueno.

5. Como conclusión de estas preguntas, ¿qué crees que es lo más importante que deben aprender los alumnos con o de la Música?

Pues mira, no les gusta la Música, tú sabes que aquellos... Es que son tan pequeños, son tan pequeños, que a ellos... Los temarios están tan poco adaptados a esas edades, pues es que no dejaban de ser niños... O sea, a mí me prepararon para ser profesora de otro nivel y de repente estoy dando un 1º y un 2º, pero los temarios no te creas que han cambiado en esencia mucho, que no. Entonces en esencia, se han recortado un poco...

247

¿Qué pretendo, me has dicho? Sí, a través de la Música. Pues lo que te acabo un poco de decir, Guadalupe. Conseguir que desarrollen sus capacidades desde un punto de vista muy general, a través de una herramienta que en este caso se llama Música. Pero es que no se puede hacer mucho más.

Yo tampoco soy mucho “de coros y danzas”, ¿me explico? Sí. Entonces eso me cuesta y no lo hago. Te advierto que con 300 niños creo que entiendas que tampoco me apetece a mí. También todo depende de circunstancias, y quizá a lo mejor también de habilidades, de las que yo carezco, ¿no?

Entonces, yo tengo toda la dotación del mundo por parte de la Junta, porque tengo dotación como para poder hacer una orquesta. Pero, no van por ahí los tiros, yo veo mayores deficiencias..., y aparte que hay un temario que dar, que lo sigo dando. Sigo siendo de la antigua usanza.

6. A la hora de impartir la asignatura, ¿a qué aspectos le das más importancia? A la Historia de la Música, al Solfeo, audiciones, a la práctica de un instrumento.

Yo eso no, no soy yo la que doy..., yo me leo, yo soy una buena obrera de este Ministerio. A mí me dan los diseños curriculares y yo los... Entonces esto está perfectamente establecido en la Ley. Y entonces en 1º doy Lenguaje Musical, haciendo hincapié pues, ahora estamos por ejemplo con duraciones, bueno pues se les enseña, por ejemplo, para que hagan habilidades de competencia matemática, pues que sumen figuras, que... lo que hace todo el mundo, si es que no hay mucha más tela que la que arde. Pautas rítmicas, que sí que vienen en ese momento, hacemos ritmos, que tampoco se enteran muy mucho. Es complicado.

Y luego en 2º doy Historia, otro tema horroroso, horroroso, porque la Historia a esos niveles, a esas edades... Cuando

tú les vas a dar Historia de la Música, no saben Historia general, entonces me dedico a hacerles lecturas y a ponerles diapositivas de lo que pueden ser distintas épocas artísticas. Si es que cómo van a estudiar la Música en el Barroco, angelicos, con 12 años, que es un pestiño para ellos de mucho cuidado. Y entonces, que yo lo entiendo, pero a mí me lo mandan, yo lo doy.

O sea, yo tampoco puedo saltarme el temario a la torera porque luego hay, esto, tú sabes que esto luego tiene un doble filo, tú tienes que dar esto y allá te las apañes. Entonces si viene el inspector y no lo has dado y no estás en el tema 5, ¿qué les dices a los padres? Que esa es la segunda parte, que todos somos estupendos, pero esa es la segunda parte. Entonces, tú qué les vas a decir a los niños del barroco musical cuando no tienen ni puteñera idea de lo que es el Barroco, su aspecto histórico, sociológico. Tú háblales de la estética a unos niños de 12 años, o sea, es que alucinas.

Entonces bueno, pues qué hacemos, pues minimizar contenidos, porque están donde no tienen que estar, no porque esté mal, donde no les puedes sacar gusto. Y entonces, por ahí van las cosas.

Claro, tienes que ir a lo mínimo. Es que fíjate tú. Hoy les he estado dando la ópera, por ejemplo a los de 2º, una ópera que me gustaría que la vieras, para 12 años, ¿es que!... Y me dice uno: “¿va a poner usted una ópera?” Y se me ha ocurrido decir “casi mejor que cuando estudiemos en el 3º trimestre la ópera del siglo XIX, mejor” ¿Qué les pongo? ¿El Orfeo de Monteverdi? Se mueren. O sea vamos a ver, es que no.

Entonces es que está colocado en un sitio, que una asignatura maravillosa, donde además, yo la he dado en 2º de Bachillerato y le hemos sacado el gusto de la historia. Claro, pero es que son niños que les hablas del Barroco, o les hablas del Renacimiento o de lo que sea y saben, es más es que me lo tengo que repasar yo para no quedarme yo en mantillas delante.

Y aquí en cambio, está colocada en un sitio donde entre, en mi pueblo que soy así muy castellana es mucho arroz para un pollo. Entonces he quitado la ópera francesa, he quitado la ópera inglesa, que se ha hablado de lo difícil que es la Zarzuela y la tonadillera, a tomar viento, 4 nociones de aquello, muy ¡yo qué sé! Porque es una cosa terrorífica, me dan pena.

Hombre, entonces, qué hago. Pues con esos textos, conseguir hacer esquemas, que les hago yo, documentos de aquí. Entonces, lo que intento es un poco, pues eso, desarrollar sus capacidades, amueblar un poco las estructuras de los textos, que es que además les falla. Yo no es por nada, pero ¿qué hacen en la Primaria? Es que yo no me lo explico. Y los de la Universidad dirán ¿qué hacen en la Secundaria? Porque tal y como los mando. Y el pase de mano que tienes que pegar a la hora de quitarte niños, yo la tengo excesiva. Vamos a ver.

7. En cuanto a las actividades, ¿las sueles hacer grupales o individuales?

Mira, tienes dos horas a la semana para bandear ese temario, eso es el primero. Yo tengo 260 niños y 40 de pendientes. Y yo, las actividades en clase no las puedo hacer. Hacemos ejercicios, hay cuaderno de actividades, no mejor dicho, había, ahora he tenido que comprar 15, para repartir a uno por cada dos, con el fin de que puedan realizar las actividades.

Siempre se hacen individuales, entre que suben, se colocan, pasas lista y nos bajamos, mantienes a esos 5 que no quieren hacer nada calentando silla, diciéndoles “pero qué guapo eres, qué bien juega el Madrid” y vamos a... Es que, es así la realidad, ¿no? Y entonces, cuando eso ha ocurrido, dices “ejercicio 6, cuánto miden, cuántos pulsos de negra mide esta secuencia?” Y entonces les pones la secuencia, que se la has explicado durante tres semanas, y a la mitad lo de corchea y semicorchea, estamos a esos niveles, les suena a...chino.



Entonces, actividades extraescolares: tres problemas. No sé si te refieres a esas. No, me refiero a las tuyas de clase. A las mías de clase. Pues las del aula propiamente dicha se reducen a mantener en la clase ese tipo de actividades. No da tiempo a más. Tú imagínate que yo, junio tengo tres horas y es casi un mes, son 6 horas, son tres semanas, para intentar recuperar, que me presenten libreta, que me.. Si es que no da para más.

Tú cuenta que estás en una asignatura de tercera división, ¿eh?, de tercera. De tercera para padres, de tercera para alumnos y, muchas veces, de tercera para algún incompetente de tus compañeros. Yo eso lo tengo superadísimo, o sea que. Pero vamos que a mí en más de un claustro, cuando ha salido que tenía otra titulación, entonces ya casi que me podían llamar de tú, hasta entonces “la de coros y danzas” y poco menos. Es decir, que eso, ahora quizá ahora. Pero eso no sé si tú lo habrás detectado, o a lo mejor en la Primera incluso eres una especialista dentro de lo que es... Pero en la Secundaria no, no. No te creas que me tiene... nunca me ha preocupado. Nunca me ha importado lo más mínimo, palabra de honor.

8. En cuanto a materiales y recursos, ¿qué sueles emplear?

Libro de texto, cuaderno de actividades, un teclado, un xilófono, todo el material de CDs que te pueda imaginar, y todo lo demás he tenido que guardarlo en un almacén porque con ese volumen de alumnos y con el tiempo que te estoy diciendo... Y además, manejar a esos niños... Yo entiendo que para ti son tus niños, pero para mí son niños, la verdad es que les quiero mucho. O sea, a mí me estás viendo en un momento dulce, si a mí tú esta entrevista me la haces hace 7 años, te aseguro que hubiera sido todavía mucho más ácida. No sé lo ácida que te estaré pareciendo. No, yo te digo lo que yo siento. En ese aspecto, lo que te estaba contando, no puedo tener a 30 con 50 instrumentos de percusión, que son los que tengo. O darles una guitarra, para qué, en una hora, cuando he abierto la guitarra se están marchando. Hay algunos que les veo el martes y no les vuelvo a ver hasta el lunes siguiente. Porque luego además la coherencia horaria depende de tantos factores, pues te ponen lunes y martes, para que del lunes al martes qué van a hacer los chiquillos. Una cosa alucinante.

249

9. A la hora de dar la clase, ¿sigues siempre el mismo esquema o vas variando?

No, voy variando. Eso es absolutamente variable. Variable dependiendo de todo, incluido mi estado de ánimo, ¿vale? pero siempre cumpliendo. En eso soy a raja tabla. O lo que yo entiendo por cumplir, ¿no? O sea, te quiero decir, si un día he tenido 6 clases, pues no estoy 6 horas hablando, porque además, me cansa la voz. Pero siempre hay una actividad que hacer, una adivinanza que hacer del cuaderno de actividades. Yo, el cuaderno de actividades me ayuda mucho, y encima no se le dejan comprar. Pues entonces ahora lo que he hecho ha sido que lo compro y lo copian. Más bien, como tenía mucho tiempo... pues menos. Pero yo no puedo estar sin ese tipo de ejercicios, porque además les divierte. Es el momento que ellos se divierten. Hoy hacíamos una adivinanza, “tiene un 10 el que lo haga” y eran incapaces, yo lo sé, no han hecho ni una nunca, pero me divierte mucho verles cómo salen este no... A ellos eso también les divierte. Es verdad que la teoría para ellos es soporífera.

10. A la hora de evaluarlos, ¿qué procedimientos utilizas?

Un poco todo. Hay un porcentaje que estimo... que es mentira, que es el que pongo en todos los papeles, en programaciones... Y es mentira, y te lo digo claramente, porque luego siempre corre a su favor.

Mira, por un lado va, lo que... por supuesto, te vuelvo a repetir, que yo creo que fomentar su hábito de trabajo es importantísimo y eso se fomenta en un estudiante con el estudio. Yo no quiero más, no entiendo de más pamplinas, yo desde luego.

Los controles valen un 80%, el otro 20 es la elaboración de un cuaderno, que todos y cada uno de los temas, de los días, que

se hacen los esquemas, los cuadernos, la actividad, los ejercicios y todo lo que hacemos. Y de la actitud y del alumno.

Siempre se intercala, yo desde que he visto que leen tan mal, todos los días leemos, por supuesto utilizando mi texto, no voy a, no... porque no puedo decir... estos niños no me estudian los 10 renglones que doy como para mandarles otro tipo de textos. Entonces, con mi texto, se leen, se ve las lecturas que han hecho, y todos los días del orden de tres o cuatro. No paro en la clase hasta que yo acabo aquello.

O sea que, te quiero decir, que eso es lo que hago. Y valoro eso en un 20%. Qué pasa, que es mentira, que cuando veo una buena actitud, un hábito de trabajo, un no llevo, un no entiendo y me cuesta, pues siempre levantas la mano.

Para mí he suspendido a muchísimos, pero es porque venimos de la Primaria, siento ser así de dura contigo. Y entonces, qué pasa, ellos tienen que saber que en Música hay que trabajar, que la flauta no la van a tocar. Además se lo digo a todos, “si queréis flauta, flauta, al Conservatorio, y si no volved a la Primaria que os deben de estar dando todo el día con la flauta”. Para eso yo digo que está mal, no me malinterpretes. Pero ya está bien de flauta y de no hacer ni el huevo, que hay muchas cosas que hay que hacer, y que esta gente está empezando a desarrollar unas capacidades que yo de verdad no sé qué pasa. Pero es que ya no te digo, es que estoy segura que los de la Universidad dirá lo mismo de mí y los de Formación Profesional de Grado Superior. Dirán esta gente, esta gente es de Primaria. Yo no sé qué pasa, no lo sé. Algo falla.

Y quizás también, que cada vez que te dicen propuestas de mejora y más propuestas de mejora, es una fábrica de decir tonterías. Una fábrica de decir tonterías. Hay sólo una propuesta: tiren la LOGSE al cubo de la basura y empecemos de nuevo, y dejaremos de estar en la cola, dentro de poco de Sudáfrica, allá abajo del todo. Pero bueno, que yo tampoco me voy a meter en política, que esto es lo que quieren.

250

11. Y en cuanto a las TIC... Mi pasión. ¿Cuál es tu formación TIC? ¿Has hecho algún curso de formación?

No, no, para nada, para nada. Me manejo estupendamente, soy usuaria normal, no sé programar y no he hecho nada más.

¿Qué utilizo? Nada. Es más, no tengo ordenador, no sé si es que no se han dado cuenta en mi centro o piensan que la Música no lo necesita. Yo desde luego para mi trabajo personal lo tengo todo informatizado porque me viene bien, no por otra cosa. Pero para los niños, nada. Yo creo que más que lo que es inherente en ellos, no sé, igual que no... un niño muy pequeño coge un móvil y lo maneja, estos no necesitan... con twitter... Manejan teclado y manejan todo.

Sí que habría fórmulas nuevas, pero carezco ya de verdad de tiempo para dedicarlo. Y luego hay, ahí tengo yo un problema personal de base con las TIC, ya te lo dije en la entrevista. A mí ahora mismo no me hace falta. Hombre, si yo doy la clase, y tengo un proyector y todo lo puedo bajar en un momento a través de la plataforma y ponerlo y tal, pues ayuda. Pero como tengo las clases como muy estructuradas desde hace mucho tiempo, y no creo yo que TIC me vaya a mejorar mi calidad. Lo de las TIC yo creo que es dedicar tres TIC cosas.

12. ¿Crees que la formación de cada profesor influye en el uso que hacen en el aula?

Sí, por supuesto. Sí, y te vuelvo a repetir que hoy por hoy yo soy una profesora de la vieja usanza, que utilizo las tecnologías para mi trabajo, pero vamos a ver, a nivel de usuario barato, ¿no? O sea que no tengo un manejo ni siquiera sé... a una página de música accedo, quiero decir que hoy en día no tengo problema.

¿Qué he hecho? Pues lo que todo el mundo. ¿He hecho cursos?, aquellos que se hacía en tiempos de Mariacastaña cuando apareció el Word, entonces hice uno de Word, Excell y “ascell” [sic].



Por supuesto que influye, claro que sí, ¿no? Claro que sí, pero yo carezco de esa formación y no tengo muchas ganas de hacerla.

13. De los Módulos de la Escuela TIC, ¿has hecho alguno?

Pero en absoluto, no sé ni de lo que me estás hablando. Es que te digo, vamos a ver, sin ánimo de poner..., es que como... Yo no estoy muy de acuerdo con el coordinador TIC en muchas cosas. Y además..., entonces, ya te digo, ni ordenador tengo, y no lo voy a pedir nunca. Cuando lo necesito me llevo el mío y ya está.

14. La siguiente pregunta era ¿por qué utilizas las TIC? Porque realmente consideras que mejoran, o no las utilizas.

No las utilizo. Para ponerlas en la programación porque me lo exige la normativa y una vez puestas ahí, hasta aquí hemos llegado. Mira ahí qué escueta soy.

15. Si alguna vez las utilizas, ¿para qué las sueles usar?... ¿Para descargar alguna audición o...?

Por ejemplo, y nada más. Pero es que tengo ¡tal cantidad de audiciones!, tengo un armario lleno, de verdad, tiene una dotación que te lo decía antes, tengo para poner una orquesta, y poner un grupo de percusión amplio, y el CD, es que no me falta nada. Lo que tengo..., ojalá tuviera más tiempo para poner más audiciones a los niños.

16. Entonces, ¿crees que las TIC mejoran, entorpecen o no influyen en tu práctica docente?

251

Para mí no. En la mía no influye, hago yo porque no influyan. No. Ya te dije que era muy... Seguramente tenga yo mi mea culpa, ¿eh?, en ese tema. Que si alguien..., si yo me preocupara a lo mejor en... Lo que pasa es que cuando veo lo que hacen los demás con las TIC, tampoco es una cosa que vea yo que sea deslumbrante.

Y vuelvo a repetir que en esta generación la tecnología de la información nace con ellos y es como una parte del DNI, y casi que del Título de Secundaria, que entra dentro del mismo. Tú naces, eres español, te dan el Título de Secundaria, sabes manejar un teléfono móvil y un ordenador. Y dime si te he dicho alguna mentira. (Risas comunes). El Título de Secundaria va incluido, ¿eh?, con lo cual si lo tenemos todos no vale para nada.

Buena teoría. Seguramente no será del todo cierta. Pero vamos. Ya me imagino que si yo tuviera a lo mejor más tiempo, o... y viera otro tipo de respuesta en el alumnado que tengo, pues seguramente me preocuparía más a lo mejor, pero es que tampoco...

17. Y en el aprendizaje del alumno, ¿crees que influye?

Pero, como, ¿en el aprendizaje musical a través de las TIC? Sí. Pues me imagino que sí, me imagino que podría ayudarles, no lo sé la verdad, no lo sé.

Pero he dicho cómo se establecen mis clases, o sea, que es dos horas, suben de un aula, son 5 minutos. Tienes clase de Música, ¿no? Sí, perfecto. En dotación no te imaginas lo que tengo. Tengo un aula enorme, con unos ventanales así, no da a la Sierra pero, pero da para el otro lado con unas vistas... pero hay espacio. El aula es fantástica. Dos pizarras, una de pentagramas, otra de las otras, perfectamente... Un centro muy mimado por la Delegación, y nos han dado dotación económica en las épocas buenas, y yo me he preocupado de comprar pósters de orquestas, de familias de instrumentos, está decorado, está con corcho... Yo no me voy de este centro en parte por el aula, porque eso al final, son 21 horas allí, que se convierte en tu cuarto de estar, y me resulta muy cómodo. Si me voy otro

centro que está fatal y no está tan agradable, pues lógicamente no es lo mismo. ¿No, Guadalupe? No sé si estás de acuerdo. Pero no tiene ordenador. Que tampoco está mal, ¿no? Y ya te digo, cuando quiero me lo llevo, pero...

No sé si entiendes también que ahí subyace un problema casi, no te voy a decir personal porque no tengo nada contra de este hombre, ni yo tengo ningún problema. Hubo una serie de circunstancias que acaecieron en un momento y, todo esto, hasta el punto de que todo el mundo tiene ordenador y no... pero bueno, yo no se lo voy a pedir.

Pues es verdad que mandaron ordenadores para los profesores. Pues yo, el que me ha dado a título personal, sin haberlo pedido, por supuesto, que yo no creo..., que vamos además..., empecé trabajando con Everest y sigo con Everest, no soy susceptible de que me he cambiado de editorial para que me regalen un ordenador. Porque esas cosas sí que yo las cojo con pinzas, ¿no? Simplemente que el autor de los libros de Everest me agrada y ya. Yo soy más teórica que práctica, y él es más teórico, entonces, por eso me lo ha dado a mí.

18. Por tanto, ¿cuál es tu actitud ante las TIC? ¿Las consideras una pérdida de tiempo, dedicas tiempo fuera de clase...?

No, yo dedico lo justo. Vamos a ver, a mí las TIC, las tengo como un uso personal cuando lo necesito. Mis hijas viven por y para. Yo no, y no tengo ganas. Si necesito bajarme algo, me lo bajo, si necesito buscar, busco. He aprendido, pues como hemos aprendido la mayor parte de nuestra generación, he hecho cuatro cursos cutres, ¡cutres! Que he aprendido más yo luego sola, ¿no? Pero lo que te comentaba antes, yo creo que si... yo es que..., si yo me preocupara a lo mejor, tuviera conocimientos, no sé si lo aplicaría, tengo mis dudas, ¿eh? En casa lo utilizo, pues eso, lo justo. Yo no vivo por y para eso. Miro el correo todos los días, como habrás observado, y cuatro cosas más. En lo que se refiere a la Música y las TIC, no.

252

19. ¿Cuál es el uso que haces de las TIC? ¿En el libro de Everest que me has comentado aparecen las TIC?

Sí, sí, sí, aparecen aplicaciones de cada uno de los... e incluso para las competencias, cómo puedes acceder y te da todo tipo de explicaciones. Pero esas no las utilizas, ¿no? Esa parte la pasamos. Tampoco es por nada, es que si hubiera un día una que me llamara la atención, la utilizaría, ¿no? “Ah, pues vamos a ver esto, lo vais a buscar en tal, lo vamos a bajar de tal página, lo vamos a ver”. No me importaría nada, lo que pasa es que tampoco puedo, para mí. Es que cuando me doy cuenta es Navidad, y no me ha dado tiempo a mucho más. Es que son dos horas, y mucho manejo de niños. Mira en lo que soy experta, en manejo de niños.

20. Entonces en tu caso haría un uso esporádico de las TIC, ¿no?

Esporádico, sí.

21. Si utilizas alguna aplicación personalmente para las clases o con los alumnos, ¿cuál sería?

Pues varía, según lo que necesite. Cuando necesito bajarme, por ejemplo, algún tipo de información la busco en ese momento. No tengo nada preestablecido. A lo mejor en esto debo de ser como muy parca, no lo sé, tengo esa sensación.

Ahora te hago yo a ti la pregunta, ¿tú las ves con mucha utilidad y estoy yo equivocada? Por ponerte un ejemplo, en mi caso, al trabajar en un pueblo alejado y no tener los alumnos oportunidad de escuchar ni ver música en directo, aprovecho para mostrársela en la pizarra digital, para ponerles vídeos de una orquesta, por ejemplo, cuando les voy a explicar los instrumentos. Yo en ese caso, tengo muchos vídeos que les pongo en DVD. Pero, ¿otra utilidad que yo desconozca? Existen muchas aplicaciones de tecnología específicamente musical que te permiten crear

acompañamientos para canciones, o para que los niños puedan crear su propia música sin necesidad de tener grandes conocimientos musicales...

Yo ahí sí que soy analfabeta. Yo tengo algunos conocimientos, ya te digo de usuario, así te lo he empezado diciendo. Yo me imagino que tendré la deficiencia de formación por la edad que tengo, y entonces yo siempre ese tipo de material lo tengo ya de un manejo muy continuado y ahora mismo en la clase no lo uso.

Era solamente por saber que me dijeras de una manera muy entusiasmada que te sirve mucho. Yo desde luego, lo que me estás diciendo de otros compañeros, no, lo reconozco, para nada, ni sintetizadores, ni mezclas, nada, nada. Eso sí que ahí soy yo la que tengo el cero.

22. Precisamente por eso, por la especificidad de programas que existen para Música concretamente, ¿crees que sería necesaria una formación, en lugar de la general que dan siempre para todos los maestros de informática, unos cursos específicos de formación para maestros de música?

Yo siempre pienso que saber cualquier cosa es bueno, y si te la enseñan bien, claro, o sea, eso es así de claro.

23. En tu caso, ¿crees que si tuvieras mayor formación harías un mayor uso de las TIC o no influiría?

Quizá en la estructura que tengo planteada de clase, y con el material del que dispongo, no sé, lo que me resultara más cómodo. Es que no creo que tenga incidencia. Si a ti te puede tener incidencia si tú les ayudas a componer, eso, esa faceta que te digo que yo tengo un cero, evaluada a cero, pues a lo mejor sí que sería bueno.

253

Pero yo, si quiero ver un concierto lo tengo grabado, o sea, yo ese material a lo largo de los años he ido haciéndome con él, con obras que les pongo siempre, que si “Pedro y el Lobo”, que si la “Guía de orquesta para jóvenes intérpretes”... Todas estas cosas yo me he hecho con ellas, las tengo. Vuelvo a repetirte que mi instituto ha sido un instituto muy mimado por la Delegación. Hemos sido... entonces la dotación económica era buena, y cuando tenía dinero y llegaba septiembre, esas cosas de la Administración, que o gastas o pasa a general, pues decía ahora me compro este DVD, compro esta colección de CDs que me viene bien porque me ponen las cuatro cosas que me apetece poner, que les puede gustar. Entonces todo eso, Guadalupe, lo he ido yo formando, forma parte del arsenal que yo tengo para dar clase, con unos armarios fantásticos, todo guardado. No te imaginas qué clase tan bonita, bueno, es una clase de la Junta, que no es, pero que es estupenda. En eso no me puedo quejar nada.

Entonces, no lo sé si lo usaría. ¿Tú crees que influye? Te voy a acabar haciendo yo a ti la entrevista. ¿Tú crees que inciden en la...? Pues yo creo que sí, pero claro, que también depende de la práctica docente, si tú tienes ese tipo de práctica docente y ves que funciona, que con la forma de dar tus clases tan estructuradas, puedes pensar que no te es necesario, aunque yo pienso que sí.

Bueno, no lo sé, me imagino que todo se puede aprender, pero yo no. Y no creo que lo haga. Yo cuando veo a la gente que lo utiliza, no veo a los niños entusiasmados con las prácticas TIC, el profesor X de la asignatura Y. Es más, yo creo que no hacen nada. Queda dicho, y grabado.

En muchas ocasiones. Es muy cómodo darle al “tin” [onomatopeya aguda], y es muy difícil leer con ellos, que lean, que esquematicen, que entiendan, que comprendan, que tengan su diccionario particular de la clase. Ahora es verdad que cuando tú has terminado de dar la orquesta es muy bonito ponérsela, y que cuando, a lo largo del curso, en dos horas, has dado unas nociones superbásicas y no agotadoras de ópera, por ejemplo, puedan ver un fragmento subtítuloado. Porque tampoco es cuestión de ponerles una ópera y el libreto en la mano. Entonces, te

quiero decir... , pero que yo eso como lo tengo, no a través de las TIC, sino a través de otros medios, pues tampoco lo echo de menos. Y sigo sin pedir el ordenador.

Perfecto, pues ya está, muchas gracias, Celia. De nada.

ENTREVISTA 2. JORGE

1. Si te parece empezamos primero por las cuestiones musicales. Así, ¿cuál es tu formación musical?

Yo soy Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, y tengo también el Título de Grado Medio de Piano del Plan 66. A parte también soy Licenciado en Historia del Arte.

2. En cuanto a tu formación pedagógica y didáctica, ¿cuál sería?

La que se ve en la carrera es la única. Ni tan siquiera... bueno, en Piano, en el Conservatorio, absolutamente nada, y en la Facultad, creo recordar, que yo tampoco tuve ninguna asignatura de Didáctica, de Pedagogía, ni nada de eso.

254

Por otro lado, estaba luego el CAP, pero que el CAP cuando yo lo hice era un mero trámite en el que no hacíamos absolutamente nada, ni en las prácticas ni en... O sea, que al final llegas a los institutos, como mi caso, sin haber tenido ningún tipo de formación pedagógica.

3. ¿Cómo has suplido esa falta de formación pedagógica?

Pues a base de ingenio muchas veces y, bueno, ir cogiendo cosillas de un sitio y cosillas de otro.

Autodidacta. Sí, totalmente. Además la experiencia es lo que te va dando la formación didáctica en este caso. Al principio pues evidentemente fallarás en un montón de cosas.

4. Centrándonos en la clase de Música, ¿qué es lo que pretendes conseguir a través de esta asignatura?

Yo, muchas veces, la formación que trato de transmitirles a los niños puede ser histórica, puede ser de Lenguaje Musical, que muchas veces los niños incluso te preguntan: “bueno maestro, y esto para qué”, pues esto para nada y para todo, es decir, si tú te vas a dedicar profesionalmente a la Música se te queda muy corto lo que das en un instituto, evidentemente. Y si no te vas a dedicar a la Música sí que tengas por lo menos un acercamiento a esa disciplina que, cuando luego en tu vida escuches cualquier cosa no te suene a chino, sino que tengas una formación mínima de diversos conceptos del Lenguaje Musical y también de Historia, y si además conseguimos que te guste la Música, me da igual del estilo que sea, pero por lo menos a priori no la rechaces sea del estilo que sea, la escuches y partir de ahí la valores.

5. Para ti, ¿qué es lo más importante que tienen que aprender los niños a través de nuestra asignatura?

Bueno pues, a amar a la Música como un arte más, como un arte que, bueno, tiene un componente estético importante.

6. A la hora de impartir tu asignatura, ¿a qué aspecto le das más importancia?

Dependiendo del nivel en el que esté impartiendo clase. Yo doy de 1º a 4º de ESO. En 1º y 2º nos centramos principalmente en el campo del Lenguaje Musical, en 3º un poco de Historia de la Música, también ya acompañada con poner más en práctica lo aprendido en 1º y 2º, tocamos mucho con los órganos, aprendemos a leer, un poco profundizamos en la lectura musical y aplicarla con instrumentos. Y en 4º, también eso, pero ya va, en vez de lo que es Historia de la Música pura y dura, pues vamos a otras, música popular urbana, a otros géneros musicales. Normalmente que son más atractivos para los niños que la historia.

En 4º era optativa, ¿no? Y en 3º también. En 3º no se suele dar, ¿no? Es el único instituto en el que doy clase y ha existido la Música en 3º. No sé ni de dónde la han sacado ni de dónde viene, pero allí está y yo la doy. Sí, bueno, mejor.

7. En cuanto a las actividades musicales, ¿suelen ser individuales o grupales?

Grupales, sí, casi siempre. Vamos, cuando aprendemos a tocar una cancioncilla, aparte de que, hombre, cada uno la tiene que practicar de manera individual, luego las interpretaciones son conjuntas y colectivas.

8. En cuanto a los materiales y recursos, ¿cuáles son los que sueles emplear?

En 1º y 2º tengo un libro de texto, en 3º y 4º no, en 3º y 4º yo voy preparando material, como al final en los institutos, de todas las editoriales tienes doscientos mil libros, vas cogiendo esto de este, esto del otro, esto del otro y vamos montando nuestro propio libro de texto, pero que... Lo mismo un tema lo cojo de un libro, medio tema de otro, busco yo a lo mejor en Internet o donde sea otra cosilla que creo que viene bien y ya está. En 1º y 2º sí me fiño más a un libro de texto, en 1º lo tengo de Macerau Gil y en 2º de Anaya.

9. A la hora de dar las clases, ¿sigues siempre el mismo esquema o vas variando en cada una?

Voy variando, según lo que vayamos a dar, todos los días no seguimos el mismo patrón, cada día podemos hacer una cosa distinta. El otro día teníamos lectura rítmica, otros días, ahora que les están dando mucha importancia a las lecturas, dedicamos 10 minutillos de la clase a leer un poquito y luego a comentar ese texto. Cada día es distinto.

10. En cuanto a la evaluación, ¿qué procedimientos utilizas?

Pues, aparte de hacerles examen teórico, al cual, creo recordar que le doy un 40% dentro de la evaluación, pues, sinceramente, yo me baso mucho en la percepción que voy teniendo a lo largo del trimestre, en este caso, que es cuando ponemos notas. Si un niño trabaja, si un niño, aunque no llegue al nivel exigido muchas veces, al nivel de conceptos, si yo lo veo que se ha esforzado, si veo que ha trabajado, si veo que, evidentemente, no ha interrumpido para molestar, etc., etc., normalmente tiene una calificación positiva. Si, desde luego, ha llegado mucho más a los conceptos que se pedían, hombre, la calificación es superior. Pero, desgraciadamente, por lo menos donde yo doy clase, eso es, vamos, raro, una gota en un océano. Lo normal es callar niños, siéntate niño, cállate niño y no hay más nada que niño. Vamos, que no es sólo donde yo doy clase, que será en la mayoría de los institutos.

11. En cuanto a las TIC: ¿Cuál es tu formación en TIC?

Igual, autodidacta. En la carrera teníamos una asignatura, no sé si era Informática Musical o algo así. Sí,

que la daba Joaquín Medina. Total, ahí lo que se aprendía para aplicarlo también al instituto, yo no le he sacado ninguna utilidad. De hecho es que no recuerdo ni lo que aprendí en esa asignatura, quizá a manejar un poquillo el Finale. No lo sé, algo de eso.

Yo lo que puedo utilizar las TIC, es porque yo me las he ingeniado. Pero que además, es que las utilizo bastante poco. Primero, porque bueno, ya he dicho, se pierde mucho tiempo mientras las preparas. Los institutos no están preparados, en mi instituto, por ejemplo, no llega la conexión wifi. Pues yo, fíjate con el teléfono, a veces busco algún vídeo en youtube para ponerle ejemplos de música o poco más, poco más.

12. ¿Crees que la formación influye en eso? ¿Qué si tuviéramos más formación y supiéramos utilizar mejor los recursos los usaríamos más?

Es posible, probablemente sí. Pero a lo mejor esa formación habría que darla un poco en la Universidad, pero no tanto a nivel teórico sino más aplicado a la docencia, sabiendo al mundo al que vamos, no creyendonos que vamos a Harvard a dar clase, que no, que no estás en Harvard.

13. ¿Has hecho alguno de los módulos de la Escuela TIC 2.0?

No he hecho ninguno, ni creo en eso. Me parece que los tienen ahí para colocar a cuatro, y yo no he hecho nada de eso.

256

Yo a nivel de usuario sé utilizar el ordenador y, la verdad, como no las utilizo apenas en el instituto, pues no, entre otras cosas porque no hay recursos, porque es que en mi instituto el departamento de música no tiene ordenador, y la conexión a internet, si yo me llevara mi portátil, tampoco llega a mi clase. Por lo tanto, poco puedo hacer. Y si llega, llega mal. En mi instituto falta la conexión, pero ya no al aula de música, en los propios ordenadores de la sala de profesores, de jefatura, falla un día sí y otro también.

14. Las veces que las utilizas, ¿para qué lo sueles hacer?

Para poner ejemplos musicales principalmente. Ahora también es verdad que tenemos que hacer exposiciones orales con los alumnos, pues les voy diciendo algunas páginas donde pueden buscar información y recursos para luego poder hacer esa exposición. Y poco más.

15. Entonces en tu caso, ¿crees que las TIC mejoran, entorpecen o que no influyen en la práctica docente?

A día de hoy entorpecen porque no están los centros preparados. Y entonces, utilizarlas requiere de un tiempo que no tenemos. Si damos dos horas de clase, mientras enciendes el ordenador, lo buscas, no se conecta, se ha ido media hora de clase. Si es que no da tiempo a nada. Por lo tanto entorpecen.

Si los centros estuvieran preparados, que por otro lado eso supone una inversión grandísima. No creo que sea la solución darles ordenadores a los niños, ni mucho menos, eso no vale para nada, es tirar el dinero. Y bueno, si estuvieran preparados los centros y los profesores tuviéramos esa formación, pero no que ahora nos obliguen a hacerla, en la carrera era buen sitio para haberla dado. Y a lo mejor, probablemente, sí que tendrían utilidad.

Hablan del libro digital, es que no sé ni lo que es el libro digital. Básicamente es como el libro normal, pero lo bueno

es que tienes los enlaces a todos los recursos. Pero ya necesitas conexión a internet. Claro. Pero el libro digital es que tú proyectas el libro en la pantalla. Tú te metes en la página web del libro con tu usuario y contraseña, y ahí tienes el libro digital con todos los enlaces de todo lo que te va saliendo, audiciones, imágenes, vídeos. Y los niños tienen el libro normal, ¿no? Sí, los niños tienen su libro normal. Bueno, pues eso sí está bien, pero claro me imagino que en el CD viene toda esa información ya, o eso es que tú te conectas a la página de la editorial. Te conectas a la página de la editorial. Claro, si yo tuviera un CD donde ya viene todo eso, con una aplicación que yo le doy a “ópera no sé qué” y está ahí, que no se tiene que descargar y tal, porque si no se necesita una buena conexión que sea rápida, descargue rápido.

Pero es que se supone que con el Programa TIC 2.0 han hecho los centros TIC, es decir, les han tenido que poner la conexión... Pues primero que lo hagan, porque en el mío parece que no ha llegado eso. Se habrá quedado por el camino, porque aquí no ha llegado.

16. ¿Cuál es tu actitud ante las TIC?

Para mí hoy en día son una pérdida de tiempo con los recursos que tenemos y con la formación que tenemos. Aunque es muy bonito decir: yo utilizo las TIC, yo utilizo las TIC, pues yo no las utilizo. Sigue utilizándolas.

17. En tu caso harías un uso esporádico, ¿no? No las tienes dentro de la metodología.

No.

257

18. ¿Qué aplicaciones utilizas, tanto personalmente como con los alumnos?

Con aplicaciones ¿a qué te refieres? Pues si utilizas el Finale por ejemplo, o utilizas algún blog.

No, porque además es que los editores de partituras no los sé manejar, ¿vale? y yo soy más tradicional que eso, yo tengo la pizarra pautada y allí escribo lo que tengo que escribir y los niños lo copian, con lo cual también aprenden a copiar, a hacer... muchas veces cometemos faltas de ortografía, más ahora con los móviles que los mensajes... Escribiendo se fija la atención mucho más que no cuando te lo dan ya escrito. Un dictado, aparte de enseñarte a escribir, o un dictado, cuando tú copias, por ejemplo un resumen, estás fijando la atención mucho más en esos contenidos que si te lo lees simplemente, al escribirlo la fijas dos veces. Además, ya te digo, yo utilizo mucho la pizarra, tengo una pizarra muy grande, eso sí es verdad. ¿Pautada? Pautada una y otra sin pautar, las dos juntas. Y los niños libreta.

19. En nuestro área, en que la tecnología musical tiene programas muy específicos, para crear tus propios acompañamientos, sintentizadores...

Pero al final eso ¿lo puedes utilizar en el aula con los niños para algo? ¿Cómo le sacas partido a eso? Es que yo no lo sé.

Claro, esa es la pregunta, si crees que los profesores de Música deberían recibir una formación específica para Música porque tenemos esos tipos de tecnología musical.

Pues sí, claro que nos tendrían que dar una formación específica de Música, para saber cómo se utilizan esos

programas y cómo los puedo utilizar en la clase, para qué me sirve eso. Porque muy bien, yo sé utilizar un programa que me hace un acompañamiento muy chulo, muy bien, y ahora con eso qué hago con los niños.

Por eso sería necesaria esa formación específica. Probablemente, probablemente. A la gente que le gusta mucho la informática, pues a lo mejor ellos en sus casas le dedican mucho tiempo y sí le sacan partido, y a lo mejor hasta incluso hacen las clases más divertidas, no lo sé probablemente. Pero que con la pizarra mis niños yo creo que no tienen queja ninguna, que se lo pasan también bien. A veces hay que ingeniárselas más si no tienes esos recursos con otras cosas y hacer la asignatura un poco amena.

Pues ya está, eso es todo, muchas gracias.

De nada.

ENTREVISTA 3. ESTELA

258

1. Empezamos por la formación musical: ¿Cuál es tu formación musical?

Pues tengo el Grado Superior de Guitarra, después, bueno, compaginé Magisterio con el Superior de Guitarra y cuando terminé Magisterio, terminé luego el octavo de Guitarra. Y luego ya trabajando hice el Elemental de Violín, pero ya está, eso es lo que tengo.

Me hubiera gustado hacer también Musicología, pero como ya aprobé las oposiciones, pues ya tampoco me hacía falta, era más por cuestión de que me apetecía hacerlo, porque muchos compañeros siguieron de Magisterio a Musicología, pero no lo hice.

2. ¿Cuál es tu formación pedagógica? Bueno, ya me has dicho que has hecho Magisterio.

Magisterio, nada, porque además con Magisterio no tienes que hacer el CAP, lo tienes exento, pues ya está. En realidad mucho que di en magisterio, que de hecho me han servido muchísimas cosas para Secundaria. Y luego me doy cuenta en compañeros de Secundaria que les falta esta formación, pero se nota. Sí, sí, es que ellos no tienen formación pedagógica, en Musicología no se ve nada, hay dos optativas que casi... y ninguna Licenciatura, de hecho luego por eso te obligan a hacer el CAP si quieres dedicarte a la enseñanza, pero el CAP, bueno... Sabemos de qué va. Exacto.

3. Centrándonos en la clase de Música, ¿qué es lo que pretendes conseguir a través de esta asignatura?

Pues mi objetivo, no voy a decir que es el único, pero quizá el prioritario y más importante para mí, es que un niño luego cuando escuche una música, la que sea, sepa, le suene... no te voy a decir que me diga: "pues mira es tal..." ni muchísimo menos, pero por lo menos que le suene y diga: "ay, pues esto me suena..." que les pasa mucho cuando ven anuncios, cuando ven anuncios y luego tú les pones la música en clase: "ay, sí maestra esto es de un anuncio de no sé qué, esto es de tal..."

Esto es lo que pretendo, que el día de mañana, en su vida normal, en su trabajo, en donde sea, que recuerden, porque además la Música tiene eso de positivo, que se queda en la memoria. Entonces ese es mi principal objetivo. Sí, que tengan cultura musical. Sí que tengan cultura de haber escuchado mucha música, de hecho yo siempre, vamos la audición para mí es lo más importante en la música.

4. ¿Qué pretendes desarrollar en los alumnos a través de la Música? ¿Qué capacidades, habilidades, o destrezas?

Hombre, pues, sobre todo el respeto a cualquier tipo de música, que eso cuesta, porque empiezas a ponerles determinadas músicas y los comentarios son... Y yo por lo menos eso lo estoy consiguiendo, es decir, que tengan una actitud crítica, pero de respeto. Te puede gustar o no te puede gustar pero, vamos a escucharlo, vamos a valorarlo y vamos a... cada uno tiene sus gustos. Porque muchas veces los mismos alumnos, si comentan que les gusta una determinada música, los demás: “bua, no sé que, no sé cuánto, tal...” Entonces cambiar un poco ese objetivo. Al principio cuesta pero luego ya ellos se acostumbran y cualquier música que les pongas, pues son capaces ellos de...

Entonces eso, que tengan esa actitud, por supuesto que, que sepan manejarse básicamente con una partitura, básico es, pues nada, pues por lo menos leer las notas y saber... ya sabemos que en otros países europeos leen partituras como leen el periódico, pero bueno aquí eso es más difícil, pero por lo menos que se... Por eso en la práctica yo también, tocamos flauta y practicamos.

Y luego que sean capaces de liberarse un poco de esa coraza, de esa vergüenza, de ese miedo, y que sean un poco creativos, creativos tampoco sería la palabra, pero que sean capaces de soltar a veces un sentimiento, una idea, un algo con la música... ya sea bailando, ya sea cantando. Que se desinhiban, exactamente que se desinhiban y que sean capaces de expresar algo a través de la música, en el campo que sea: en el canto, en la danza, o en lo que sea,

259

5. Como conclusión de estas preguntas, ¿qué crees que es lo más importante que deben aprender los niños de la Música o con la Música? ¿O cuál sería el principal objetivo, si tuviéramos que resumirlo en uno de nuestra asignatura?

Bueno, pues quizá lo que te he dicho antes, y luego te lo he vuelto a decir, actitud crítica ante la audición y que escuchen... no que les guste todo porque eso es muy difícil evidentemente. La cuestión es que respeten. Sí, sí, que respeten y que escuchen mucha música. Luego ellos dirán: “ay, pues esto me suena, de qué me suena”. Y además que luego muchas veces que ellos mismos te lo dicen: “maestra, pues aquella música que nos pusiste la escuché en no sé dónde, que no se qué...” y a mí todos esos comentarios me encantan, cuando me dicen algo que han hecho en su vida diaria que está relacionado con algo de la asignatura, eso para mí es decir, bueno he conseguido algo.

6. Dentro de nuestra asignatura, ¿a qué aspectos le das más importancia? A la Historia de la Música, al Solfeo, a las audiciones, a la práctica de un instrumento.

Hombre, pues, pienso que todo tiene su... a ver que, yo lo doy todo, doy Historia, doy Lenguaje Musical, leemos partituras, tocamos, cantamos, bailamos, lo hacemos todo. No sabría decirte cual es más importante, pienso que un poco de todo.

7. ¿Realiza actividades grupales? ¿O son sobre todo individuales?

Realizo muchas cosas grupales, porque así son ellos más..., se desinhiben más fácilmente. Si mandas cosas individuales, les cuesta más soltarse, pero si, aunque sea en pareja, ya como que le da menos corte soltarse y...entonces sí que hago muchas cosas en grupo.

Y luego hago muchos juegos de toda la clase, para que participen todos, juegos concursos, y eso les gusta mucho.

8. En cuanto a materiales y recursos, ¿cuáles sueles emplear? ¿Tienes libro de texto?

Sí, tengo mi libro de texto y, bueno, luego va con sus CDs para audiciones, también para usarlo en las pizarras digitales, que tenemos en el primer ciclo, allí tenemos pizarras digitales. Vienen vídeos, vienen actividades interactivas para que ellos las hagan.

Sí, utilizo todos los recursos que me ofrece la editorial con el libro, porque además es que está muy bien, van muy bien relacionadas con las unidades y las vamos siguiendo. Y luego aparte por supuesto en flauta, yo tengo más partituras, que muchas veces me tengo que saltar las que vienen en la editorial porque son a lo mejor demasiado complicadas, o por lo que sea veo que no les van a enganchar, entonces pues tiro de mi material y hacemos.

Y ¿en cuanto a instrumentos? De instrumentos tenemos allí de pequeña percusión, y cuando la obra viene con instrumentos de percusión pues sí, lo que pasa que como siempre es una pelea, porque todos quieren tocar los instrumentos de percusión. Pues ya cuando se acostumbran a que todos irán saliendo, hasta que cogen la rutina pues te cuesta ¿no? Y después ya bien, ya saben que uno te toca a ti, hoy le toca a otro, pero al principio muchas veces dices: mira, si es que es mejor no sacarlos, porque es que es una locura, pero sí que cuando eso, los sacamos.

Luego ellos mismos comprueban si son capaces o no son capaces, porque a veces, claro, los metalófonos son más complicados, y a lo mejor unas claves es más fácil. Y luego, tampoco, la verdad es que tampoco puedes hacer las cosas que realmente te gustaría, pero porque con dos horas a la semana no puedes hacer nada. Y luego los currículum exigiéndote que si las competencias básicas, que si las lecturas, el proyecto lector..., te rayas con cosas que no tocan. Pero que la falta de tiempo en la asignatura es fundamental, porque es que vas, a contrarreloj, vaya, vaya.

9. A la hora de dar la clase, ¿sigues siempre el mismo esquema o vas variando?

Pues hasta hacía unos años, como tenía dos horas, hacía una hora más contenidos teóricos y audiciones, y otra hora, práctica. Pero eso al final dejé de hacerlo, porque el día que tenía práctica, a lo mejor a la mitad de la clase se le había olvidado la flauta, o ¿sabes?, cosas así. Entonces decidí que..., además para ellos también es más ameno, porque una hora entera de contenidos es muy pesado, y una hora entera de prácticas pues también se hacía un poco cansado. Entonces decidí hacerlo todos los días igual, y de hecho para que no se les olvide material paso lista y el que no lo ha traído, su negativo, su negativo, oye y es efectivo. Yo me negaba porque no soy de poner negativos, de hecho nunca pongo negativos nada más que por comportamiento, pero desde que lo estoy haciendo me funciona, no se les olvida.

Entonces, pues lo que hago es que, la primera parte de la clase a lo mejor, como yo voy programando mi unidad, son dos conceptos: la textura y yo que sé, lo que toque, ¿no? Si estamos en el Barroco, pues explicar las formas vocales, depende ¿no? Primera parte un poquito de teoría y audiciones y la otra parte, pues lo que toque, flauta u otro tipo



de práctica, hacemos mucha percusión corporal también, lo que vaya surgiendo. O juegos de estos concursos, sobre todo los más mayores, a los de 4º les gusta mucho, porque además se pican entre ellos a ver quien... Y es una manera de que aprendan, porque yo el otro día se lo decía a ellos, “¡no sabéis la música que sabéis!”. Porque es verdad, saben mucha música y sin casi estudiar, porque como son juegos muy repetitivos de hacer preguntas, ellos mismos se preguntan unos a otros y tal, y les gusta pues muchas veces: “no maestra, hoy flauta no, hoy vamos a jugar a tal...”. La divido un poco la clase.

10. A la hora de evaluar a los alumnos, ¿qué procedimientos utilizas? ¿o qué criterios tienes en cuenta?

Pues los de siempre, los tradicionales. Les pongo actividades, les valoro mucho el trabajo, lo que hacen en casa, que mando poquísimo a casa. Y ahora lo que hago mucho es que mando muchas cosas voluntarias. Si estamos hablando de, yo que sé, de la ópera y... pues “venga primera ópera: Orfeo, quien quiera que me busque la historia de Orfeo y que luego aquí nos la cuente, voluntario”. Y luego eso cuenta muchísimo, entonces ellos ven... claro hasta que no llegan las notas de la primera evaluación y ven que realmente eso cuenta mucho, al siguiente trimestre ya estoy desbordada, digo no voy a poner más cosas porque es increíble. En los grupos buenos, en los grupos que sí quieren, que pelean por su nota, y es efectivo.

Pero bueno, pues luego, exámenes hago pocos, pocos exámenes. Entonces valoro mucho más, pues eso, el trabajo en clase también y luego la práctica. Pero allí en el instituto tenemos unos porcentajes: 60% se le da a contenidos teóricos que está para todas las asignaturas igual. Está homogeneizado. Sí está homogeneizado, está así en el ROF. Y entonces mi compañera de plástica y yo estamos intentando a ver si eso cambia, porque eso no tiene que ser cerrado, es que en mi asignatura yo no puedo valorar el 60%...Entonces pues ya está, me dedico a hacer exámenes y ya está... Luego si traen la flauta el 20%, ¿sabes? Es que es 60% contenidos teóricos, y luego el 40% restante se divide en 20% material, actitud, comportamiento, trabajo, etc. Y el otro 20 es la práctica.

261

Y en una asignatura como Música o como Plástica... Entonces ahí estamos un poco peleando, a ver si podemos solucionarlo de alguna manera y... Claro por lo menos en este tipo de áreas. Luego además ahora con el Plan Lector, el 10% de la nota tiene que ser la lectura, pues dices, pues bueno, pues ya está, pues ale: “Niños no os traigáis la flauta que da igual, vamos a leer”. Entonces viene un poco impuesto por el ROF del centro, pero bueno que, eso ya te los vas organizando tú.

De hecho, después de tantos años trabajando pues tú ya sabes, de hecho llega casi la evaluación y dices, pero si ya sé lo que le voy a poner cada uno, sin necesidad ni de la nota del examen, ni de todas las prácticas que hemos hecho, si es que ya sé lo que les voy a poner, porque los conoces perfectamente.

Muy bien y ya, si... Dime... No, no, te decía que si algo quieres preguntarme más que no te queda claro... Ah vale, perfecto gracias, que yo me enrolló y no me explico a lo mejor. No, no, perfectamente.

11. Y ya pasamos a las cuestiones TIC ¿Cuál es tu formación TIC?

Ninguna, o sea yo ni he hecho cursos, ni tengo nada, lo que sé es, pues, porque te pones con el ordenador y lo manejas, bueno, a ver, tampoco no te voy a... a ver, no voy a mentir tampoco. En Magisterio hice una asignatura que se llamaba “Música incidental no sé qué y nuevas tecnologías”. Bueno pues coincidía que se dividía en no sé cuantas horas, las horas de nuevas tecnologías no podía asistir, y entonces acordamos con el profesor, que éramos 4 ó 5 alumnos que estábamos en esas circunstancias, no sé si es porque era optativa y nos coincidía con otra que era... no sé, no me acuerdo cómo era; quedamos con él que le teníamos que hacer un trabajo tal y esa parte como era un tercio de la asignatura nos la... o sea que fíjate la única asignatura incluso que había en la esa, ni la pude hacer.

Y luego en plan, bueno sí he hecho algún curso de esos del CEP, de, pues para manejarte con el Word, para manejarte con cuatro, pero... en profundidad de decir voy a aprender bien a manejar un ordenador no, de hecho siempre voy perdida, siempre “¡ay! a qué le tocado, qué he hecho, qué tal, qué cual”. Pero sí es cierto que luego en clase utilizo las TIC, yo me meto, les digo a los niños páginas donde podemos hacer actividades, en fin, vemos muchos vídeos en youtube, pero yo reconozco que a lo mejor... luego a lo mejor otros profesores hacen lo mismo y pienso que yo hago menos que los demás. Pero que formación de decir pues mira manejo el Finale, manejo el Musicore ese, o un montón de programas que sé que hay para editar partituras... Y me da pena porque, ves, esa es una de mis asignaturas pendientes. Esa y el inglés. Que es aprender a manejar programas de música, exactamente, de informática musical, porque sé que a ellos muchas veces también, a los niños les gustaría poder ver sus cosas, pero no sé, lo que no sé no me lo puedo inventar.

12. ¿Crees que esta formación influye en el uso que haces de las TIC en el aula?

¡Hombre claro, claro que influye! Porque yo sé que podría hacer muchas más cosas de las que hago, porque yo las manejo y tal, pero, de una forma limitada. Evidentemente, si yo hubiera tenido otra formación pues a lo mejor lo que te estoy diciendo, verás “pues este programa: Finale, venga vamos a hacer una partitura, vamos a..., esta melodía que nos hemos inventado vamos a transcribirla... yo qué sé ¿no?, de..., por supuesto que influye.

13. ¿Has realizado alguno de los Módulos del Programa Escuela TIC 2.0?

262

No, lo que es, ¿te refieres a los que dan los CEP? Sí, desde que empezó el programa TIC 2.0 van asociados estos 3 módulos. No he hecho ninguno, solamente hice uno que no era de estos, que era de pizarra digital, que era para enseñarnos a manejar la pizarra digital, y como yo quería aprender a manejar la pizarra digital pues me obligué y encasqueté... tenía al grande, y por las tarde lo tuvimos que dejar donde sea porque yo quería aprender a manejar la pizarra digital, porque ya que no sé otras cosas, ni he hecho otros cursos digo, “esto tengo que aprender a manejarlo”.

Entonces ese sí lo hice. Que luego me esperaba más, porque fue muy, muy básico, prácticamente fue: se enciende aquí, se apaga aquí... A ver, estuvo bien pero, no pudimos practicar, no pudimos...Entonces si una cosa no la practicas tú, al final, y te corrigen y te dicen no, mira es aquí, es allá, es esto, es lo otro... Entonces fue como muy básico, no sé si fueron 20 horas o una cosa muy corta. Para que aprendiéramos a manejarla porque nos la ponían al año siguiente, y entonces ese sí lo hice pero ya está.

Pero esos de esos módulos tal, que de hecho ahora me he fijado, y para este trimestre hay algunos, pero si es que como, como...es que ese es el problema, es que desde que vine aquí, porque donde yo estaba no había TIC, allí no había nada de informática. Y cuando me vine aquí estaban las TIC, pero es que ese mismo año ya me quedé embarazada del grande, o sea es que me ha pillado una baja, reincorporarme, otra baja, o sea, permisos maternales, que no he podido. Y luego por las tardes mi marido trabaja, que es profesor de conservatorio, o sea que por las tardes pues estoy yo sola con los críos, y me es imposible ir a... En fin, pero bueno eso no es excusa.

14. ¿Por qué utilizas las TIC en el aula de música? Porque se han introducido en el programa o las utilizarías de todas formas.

Pues yo las utilizaría, porque me parece una forma muy atractiva de que los niños..., de acercar a los niños a, pues eso, a lo que sea en relación a la música, cualquier concepto de la Música me parece de una forma muy atractiva. De hecho cuando yo utilizo las pizarras digitales ellos están super atentos y... porque siempre va conectado con las actividades del libro, entonces, les gusta. Cuando les digo: “el próximo día quedaros en clase”,

porque las pizarras están en sus clases de ellos, no están en mi aula, yo no tengo en mi aula, “el próximo día quedaros en clase”. Ya saben que es que vamos a utilizar la pizarra.

Ah, vale perfecto, entonces tú tienes tu aula de música con recursos musicales, pero no tienes nada de TIC. Si yo quiero usar las TIC, o sea si yo quiero... porque había ordenadores, cuando yo llegué había ordenadores para cada dos niños. ¿En el aula de Música? En el aula de Música no, en el aula ordinaria de cada uno. Pero eso al final lo tuvieron que quitar porque eso ha sido un fracaso, yo no sé en otros institutos pero eso ha sido el mayor despilfarro de... porque no, cada dos por tres estaban los ratones rotos, los teclados, o faltaba no sé qué, o la torre se había roto, o la pantalla... muy mal. Entonces ahora se han quitado todos los ordenadores, y se han puesto las pizarras digitales, en el primer ciclo solo, primero y segundo de la ESO. Y claro, cuando ya hemos visto que toca hacer alguna actividad relacionada pues: “el próximo día quedaros en el aula”, y ya está, nos quedamos allí con la pizarra.

15. ¿Para qué utilizas las TIC en el aula? ¿Cómo una herramienta más?

Pues sí, es una herramienta más, porque yo no me baso sólo en las TIC, por supuesto, yo no utilizo sólo la pizarra digital, pero sí que es una herramienta más, pues eso, para contenidos que hemos visto, para reforzarlos, para hacer actividades atractivas que a ellos les llame más la atención.

El otro día de hecho hicimos una muy bonita que venía para que entendieran lo que era un “concierto barroco”. Porque tú lo puedes explicar, lo puedes poner en la pizarra, que si el concertino, que tal, pero... Y cuando lo vieron en el trocito muy breve, además muy breve, no se les hace pesado. La editorial es que está muy bien pensada para trabajar con la pizarra digital. ¿Cuál es? Guadiel, edebé. A mí me está gustando en ese sentido porque mete muchas audiciones, muchísimas, que siempre estás “venga esto” pum, ejemplo, ejemplo. Eso está muy bien, porque es uno de mis objetivos, que escuchen mucha música. Y luego, para las actividades con pizarra también, vienen muchas actividades interactivas, para que ellos luego en casa también lo practiquen. ¿Sabes? En ese sentido está muy bien.

263

16. Entonces, ¿crees que las TIC mejoran, entorpecen o no influyen en tu práctica docente?

Hombre, yo pienso que mejoran, yo pienso que sí, claro que mejoran.

17. Y en el aprendizaje del alumno, ¿aumenta su motivación e interés o por el contrario lo entorpece?

No, no. Yo pienso que aumenta la motivación, porque los ves que ellos cuando les dices de hacer, les gusta. Y luego, en el ejemplo que te he puesto, hay cosas que viéndolas básicamente o haciendo... lo llegaron comprender. Entonces yo pienso que sí, que mejoran siempre, que es positivo, no es para nada... Bueno, si tú quieres que te entorpezca, pues, al final te entorpece, claro, lógicamente. Si no lo...

Pienso que es como todo, no hay que abusar tampoco, porque en el momento en el que tú abusas y lo utilizas para todo, entonces deja de ser motivador para ellos. Entonces, pues eso, como todo, tienes que darle su justa medida para que ellos lo valoren también. Porque los niños, pues son niños y si los atiborras de muchas cosas al final se cansan de todo.

18. Por tanto, ¿cuál es tu actitud ante las TIC? ¿Las consideras una pérdida de tiempo, sobre todo fuera de clase, o te gusta dedicar tiempo a preparar cosas?

Me gusta, pero no puedo hacerlo, es decir, por qué. Es lo que te he dicho por ejemplo en el correo, o sea, es que no puedo abrir ni mi correo. Me gustaría tener más tiempo para buscar, porque sé que hay infinidad de actividades, porque lo sé, porque cuando te metes lo ves, “ay, mira esto qué chulo para la unidad, qué bien”, ¿sabes?

Pero no..., ahora mismo no tengo tiempo. ¿Que si pudiera lo haría? Sí. Buscaría tiempo y buscaría muchas actividades porque es que las hay. Hay algunas que son alucinantes, pero qué cosa tan impresionante, cómo hay gente que es capaz..., es original y hace actividades que sabes que a los niños les van a gustar. Porque además después de trabajar tantos años sabes que les va a gustar. Ya sabes un poco lo que les va a gustar y lo que no, lo que van a decir “¡ay, maestra!, ¿qué has puesto?”

19. ¿Cuál es el uso que haces de las TIC? ¿Utilizas las actividades que salen en el libro, o las amplías con otras cosas, o te las saltas?

Pues mira, la verdad, hay cosas que me salto, porque a lo mejor, no me ha dado tiempo, porque le he dedicado más a otra cosa. Normalmente, yo sigo las actividades que me van apareciendo y si hay algunas que yo ya he trabajado anteriormente que me han ido bien también, pues las incorporo, aunque no vengan en la editorial. Voy un poquillo haciendo de todo.

20. Entonces, ¿haces un uso esporádico de las TIC o forman parte de tu día a día, de tu programación?

Hombre, todos los días no las utilizo, pero básicamente porque no tengo horas para utilizarlas, pero sí que en todas las unidades las utilizo. Es decir, en todas las unidades didácticas hay uno o dos días que utilizamos las TIC, pero no todos los días, porque es imposible, vamos, entonces ya tendrían que ser clases de tres horas para poder usarlo todo. ¡Ojalá!

264

21. ¿Qué aplicaciones utilizas básicamente, tanto personalmente como con los alumnos?

Pues no sé, bueno, youtube lo utilizo muchísimo, muchísimo, porque si estamos hablando de algo, pues “mirad esto”, lo que sea, ¡ah! pues “mirad esto otro”. ¿Sabes? Porque como hay tantísimas cosas, que sirve enseguida, es efectivo, rapidísimo, no tienes que estar diciendo “mirad si podéis buscar en no sé dónde”, que era como lo hacía antes: “cuando tengáis tiempo meteos y veréis esto y ponéis tal y ya veréis lo que acabo de decir”. Pero ahora no, ahora es directo, pum, lo pones, lo ven, lo comentamos, podemos hacer un debate o lo que sea.

Para escuchar música y ver vídeos. Y bueno, y actividades que vienen muchas veces en Internet, actividades interactivas de, yo qué sé, une esto con lo otro, pon aquello, vamos a tocar la flauta, que va la partitura y van ellos tocando la flauta y se escucha el acompañamiento instrumental, que eso les gusta también mucho. Tipo karaoke. Exactamente, tipo karaoke pero con las flautas. Karaoke también, karaoke de cantar, claro, también hay mucho karaoke.

En fin, yo qué sé, conforme van surgiendo las unidades pues vas... Pero como tampoco soy ninguna experta pues no... Lo que voy necesitando lo voy buscando.

22. Entonces, piensas que dada la especificidad de los programas que la tecnología ofrece para la Música (lo que estábamos hablando antes), ¿consideras necesaria una formación específica para el profesorado de música centrada en estos programas?

Sí, específica, y viendo el avance tan grandísimo que hay, es que en cuestión de unos años es que nos devoran las tecnologías. Yo pienso que tendría que ser, no una asignatura, sino, yo qué sé, un módulo de asignaturas, y centradas en la formación de las nuevas tecnologías.

Yo sí lo pienso y, de hecho, a mí me da pena no haber recibido esa formación. Y en el caso de Música, lo que



estábamos hablando, es que existen programas para que los niños incluso improvisen sin tener que saber Música, para crear acompañamientos los profesores... De hecho, yo les digo que, en el programa este de “El Hormiguero”, no sé si lo has visto alguna vez, el chico este que ahora mismo no sé cómo se llama, el chico este de color, es que hace unas cosas impresionantes. El otro día yo me quedé muerta porque además sacó una pizarra digital y puso una base, y él mismo con el dedo: pum, ponía la base y sonaba la base, el ostinato, pom, pim, pom, pim... Y luego la gente fue mandando cosas que, sumadas a la base, sonaban superbién. Y ponía una chica cantando, y tú decías “qué chulo”, ahora un tío haciendo rap, y todo sonaba “superbién” y yo les dije “buscadlo (porque, claro, en ese momento yo no me pude poner), buscadlo y lo veis porque es impresionante cómo va sumando”. Como estamos con el ostinato, les pongo audiciones para que me reconozcan el ostinato, digo “es que esto ¡es perfecto! para que ellos entiendan lo que es un ostinato y sean capaces de hacer un ostinato”. Y aquello me dejó alucinada.

Pues a mí por ejemplo me gustaría poder manejar un programa de ese tipo, porque no sé ni qué programa es, la verdad. No sé ni qué tipo de programa es, pues para eso, para tener una base, añadir una cosa que han grabado ellos mismos, o añadir otra base, o yo qué sé. Es que hay tantas posibilidades, es que es impresionante lo que hay. Pero el desconocimiento, pues eso.

Por eso pienso que es muy importante, aparte de que como las cosas van avanzando te tienes que ir reciclando, porque si no es que te quedas... Pero si tienes la base de una formación mínima, pues mejor.

23. Entonces en tu caso, ya concluyendo, ¿crees que si tuvieras una mayor formación, harías un mayor de las TIC y esto influiría a su vez en el aprendizaje de los alumnos?

265

Sí, sí, por eso, porque cuando conoces una cosa más, más la trabajas. Entonces yo reconozco que en ese sentido me... o es la sensación que a mí me da. Ya te digo, yo las utilizo, pero yo sé que no las utilizo en un porcentaje amplio. Por eso, porque como no manejo todo, me gustaría manejarlo, claro. Muy bien, pues ya está, muchas gracias, Estela. A ti.

ENTREVISTA 4. JUAN

1. En primer lugar, sobre la formación musical más reglada, Conservatorio o, no recuerdo cuál es tu formación.

Mi formación de Conservatorio es Grado Profesional de Guitarra en este caso y luego Musicología, Historia y Ciencias de la Música en la Universidad de Granada. La Licenciatura en Historia del Arte y Musicología, las dos. Cuando yo hice Musicología era de Segundo Ciclo, así que hice la Licenciatura y ya trabajando terminé Historia del Arte.

2. ¿Y la formación Pedagógica? Porque claro, en Musicología tenemos dos asignaturas optativas y poco más, entonces, no sé si has hecho algún curso o por tu cuenta, autodidacta o de qué forma.

A parte del CAP, el Certificado de Adaptación Pedagógica que era lo que exigían en aquel momento para poder dar docencia, durante los primeros años de magisterio, de dar clase, empecé a hacer cursos, pues rápidamente te das cuenta de que nadie te prepara para dar clase en un aula, y durante la carrera no te preparan para estar dentro de un aula, ni siquiera durante el CAP. Es una mera aproximación muy poco a la docencia y cuando te metes en un aula realmente te das cuenta que necesitas formación pedagógica pero rápida y urgente.

Y empecé a hacer cursos pues para Educación no sexista, empecé a hacer Resolución de conflictos en el aula, todos de, ahora mismo no recuerdo porque hace muchos años, pero de la Junta de Andalucía, o del CEP o incluso de algún sindicato de enseñanza. Y realizaba cursos y recibía certificados, tuve que hacer varios cursos así de formación pedagógica.

Sí, que por tu cuenta, intentaste suplir esa falta de formación que no tienen los que han hecho sólo eso. Sí, que no te preparan, vamos, para eso.

3. Centrándonos más en la clase de Música, qué es lo que pretendes conseguir sobre todo: que aprendan Historia de la Música...

Un acercamiento un poco desde distintos ángulos a muchos aspectos de la Música, pues es una variedad tan amplia que abarca tantísimas cosas... Por lo menos un acercamiento global en el ciclo de la ESO a que hayan tenido un poco de información, pues de Música y Nuevas Tecnologías, de Historia de la Música, algo de Notación Musical, bastante de Interpretación Musical, porque es lo que más les puede gustar a los niños y teniendo en cuenta que cuando terminen Segundo de la ESO ya no van a volver a tocar un instrumento en su vida la gran mayoría de ellos.

Claro, en Tercero ya no hay, y en Cuarto es optativa. Y en mi centro, por ejemplo, este año no se oferta como optativa, pues depende también del horario, de los profesores que hay... En teoría sí, pero puede que aparezca como optativa y en cuarto de la ESO, como tú dices, es optativa. Solamente en 4º de la ESO tiran mucho la Educación Física, tiran mucho la Informática porque los niños están muy en contacto con las Nuevas Tecnologías, se les da bastante bien el tema de Informática. Digamos que para ellos Música es una optativa poco atractiva. Tú la intentas hacer atractiva, entonces puede tener más o menos influencia dependiendo del centro en el que esté y del profesor. Por supuesto en 2º de Bachillerato la oferta el centro o no la oferta el centro también es muy raro también fuera de 2º de la ESO.

4. Entonces que, aparte de los aspectos específicamente musicales, intentas hacer que los niños disfruten con la Música, tenga un acercamiento, porque tampoco tenemos muchas horas para...

Sí, es que es fundamental la Educación Musical, porque ten en cuenta que la Música es quizás el principal y el más rápido vehículo de socialización de los niños. Pero esto tienen que verlo los de arriba, ¿no? Los políticos, pero... A parte del gran impulso que supuso la LOGSE para la Educación Musical, todo lo que se ha hecho desde entonces ha sido quitar y quitar, y quitar Música, y veremos a ver la siguiente la ley... Ahí estamos todos pendientes, y temiendo porque todo lo que se ha conseguido poco a poco se está perdiendo. Te das cuenta de que los niños rápidamente empiezan a hacer Música en conjunto, empiezan a trabajar en grupo, empiezan a humanizarse con la Música. Por eso, un poco de todo, un poco de Historia, un poco de Interpretación, un poco de Música y Nuevas Tecnologías, para que aprendan dentro de las Nuevas Tecnologías cómo le ha afectado a la Música, cómo ha cambiado Internet la Música del siglo XX y la distribución sobre todo. Por lo menos un vistazo general a todo lo que abarca.

5. A la hora de hacer las actividades intentas que sean más en grupo, individuales o intercalando.

Depende de la actividad. Las actividades musicales son siempre en grupo, lo que pasa es que luego hay adaptaciones, dentro de cada grupo hay alumnos que agrupamos también por nivel. Hay alumnos que rápidamente tienen un gran oído y pueden tocar piezas de alto nivel, incluso alumnos de Conservatorio que aprovechas sus capacidades para montar grupo. Tenía este año un quinteto de vientos, super ecléctico, dos trompetas, un saxofón, un clarinete en si bemol, dos fagotes. Que eran de Primaria, pero me los traje para montar estas navidades en concreto una actuación, con un piano para hacer arreglos de Música para esta agrupación tan ecléctica donde todos tocan y

aprovechas las capacidades de estos niños y a cada uno le adaptas, haces un arreglo para conjunto instrumental, lo transportas y listo.

Esas posibilidades las tenéis sobre todo en la ciudad porque yo, por ejemplo, le doy clase también al Primer Ciclo de Secundaria en mi colegio, pero claro, es un pueblo más o menos aislado que no tiene muchas posibilidades musicales, entonces no hay ningún niño que esté en una banda de Música, en una escuela de Música ni nada. Entonces nuestras agrupaciones son más de flauta y pequeña percusión.

Claro, es que tampoco tienes más remedio. Además este año con el tema de la atención a alumnos con altas capacidades, tengo un niño que está en el Conservatorio y cómo le pones la misma canción que están tocando los otros niños en flauta, es que te la toca a primera vista y se aburre, o le ofreces algo distinto: otra voz en flauta o un arreglo o el niño se aburre rápidamente de lo que estás haciendo.

6. ¿Qué recursos sueles utilizar como materiales, tienes un libro de texto?

Hay libro de texto, aunque este año lo querían quitar por cuestiones económicas del centro. Entonces lo que hemos hecho es que hemos conservado el libro antiguo y me he quedado yo con el libro de texto, que se quedan en el aula de Música.

Este año tengo aula de Música, porque no tenía aula de Música, he estado luchando desde que entré. He tenido una aula vacía hace unos años, para que yo poco a poco la fuera equipando, y luego un par de años que la quitaron para hacer un laboratorio de idiomas que también faltaba, y este año he conseguido que me vuelvan a dejar el aula que he empezado a equipar otra vez.

267

Entonces lo que he hecho ha sido es dejar los libros de texto en el aula y los niños no se llevan el libro. Hay libro de texto, pero está en el aula. Cuando lo utilizamos está en su mesa.

Y entonces, bueno pues he conseguido pantalla, proyector, conexión a Internet con un portátil de la Junta de lo que eran los portátiles de los profesores y tirando mucho de recursos online, partituras online, karaoke de flautas de youtube, con cosas así que les gusta mucho a ellos. Además ellos demandan mucho la interpretación instrumental. Tú puedes dar el libro, dar teoría, explicas, pero los niños están con la flauta en la mano esperando “venga maestro pon ya la flauta”. Les gusta, les gusta mucho a la mayoría.

Luego también el radiocasete, el equipo de música en clase para escuchar grabaciones si no. Aunque yo siempre soy más partidario de que las vean en pantalla a ponérselas en el radiocasete. Porque si puedes que vean la interpretación de un músico tocando, siempre es más completo que si ven únicamente el audio y se dan cuenta de lo que es la sala de concierto, el público que lo está viendo, o cómo ejecuta el intérprete la pieza musical, les da mucha más información que escucharla solamente.

Ahora que tenemos la posibilidad con la pizarra, pues hay que aprovecharla. Claro.

7. Entonces más o menos sigues el mismo esquema o cada día vas variando. Es decir, a lo mejor empiezas con audición, luego explicas...

Las actividades las tengo programadas. También vemos películas de contenido musical, que están programadas. Entonces intento llevar siempre todo lo que es la programación en la medida que se puede.

Si no toca una actividad, lo normal es que empiece dando teoría que están menos cansado al principio y cuando pasa

media hora pasamos al instrumento. Y todos los días intentar dar un poquito de teoría y un poquito de práctica. Porque además hay compañeros que conozco que un día dan teoría y otro día dan flauta. Pero a mí me funciona bien así.

Sí, yo también lo hago así. A mí por lo menos me funciona bien. El caso es probar, yo he probado también de todo, o sea esto es probar, es la prueba ensayo y error. Aquí es probar cosas que crees que van a funcionar y no funcionan, o cosas que preveías que no iban a funcionar y, por lo que sea pruebas un día, y has obtenido resultados que no te esperabas. Y ya las has incorporado dentro de la programación para otro año.

Luego, también intentamos ir todos los años a los conciertos didácticos de la Orquesta Ciudad de Granada. Voy todos los años con los 1º de la ESO, y preparamos el concierto y luego lo comentamos, porque yo creo que es fundamental que los niños escuchen música en directo. Y aquí que lo tenemos tan cerca.

8. En cuanto a la evaluación, ¿cómo lo haces? ¿Haces exámenes?

Hago un examen escrito de objetivos mínimos, mínimos, muy mínimos. Tan mínimos que les digo lo que va a caer, les digo las respuestas que tienen que poner, para intentar motivarlos y que la teoría no les suponga una asignatura más que estudiar como las Sociales... Me conformo con que sepan las cosas más básicas, los objetivos mínimos que ellos se aprendan, para que lleven por lo menos eso puesto para el futuro, cuestiones instrumentales, los instrumentos básicos, los nombres de las voces, la clasificación de las voces.

268

Así, hacen un examen al trimestre muy cortito de un par de temas y 8 ó 10 preguntas muy cortitas que quiero que afiancen muy bien, que es lo que yo considero que deben saber como formación para el futuro. Cosas muy básicas.

Y luego también el tema de la práctica, intento de forma individual en flauta, y luego algún trabajo que todos los trimestres mando extra para que lo hagan en grupo. Este trimestre estamos haciendo videoclips: cojo una canción que a ellos les guste y tienen que grabar imágenes con cámara de vídeo y hacer un montaje para que acompañe a esa música. Entonces graban en plan videoclips a grupos de 4 ó 5 personas y la verdad es que hay resultados sorprendentes porque son muy creativos. Y vemos videoclips para que ellos vean distintos tipos de videoclips de distintos artistas, y aprenden a meter imágenes a una canción y a intentar expresar con imagen lo que está sonando en la letra y en fin, con distintos recursos audiovisuales...

9. Y ahora, en cuanto a las TIC, ¿cuál ha sido tu formación? Porque como vimos en el cuestionario en la carrera no nos ofrecen mucha formación, excepto una asignatura que tuvimos de Música y Nuevas Tecnologías con Joaquín...

¿Joaquín Medina? ¡Sí!, tengo a su hijo en el instituto y cuando lo veo lo saludo. Además él era compositor de Música electroacústica, muy metido con la Música y las Nuevas Tecnologías.

Hay cursos de formación en el aula con las nuevas tecnologías. Yo no he hecho ningún curso de Nuevas Tecnologías en el aula, porque sé de compañeros que lo han hecho que empiezan por niveles muy básicos, y la verdad es que empezar a hacer un curso de estos para que se entretengan en enseñarme cómo se enciende el ordenador, cómo se busca...

Yo prefiero buscar recursos, me meto mucho, conozco, me meto a hablar con otros compañeros, nos pasamos material, nos pasamos fichas, nos pasamos páginas donde puedes descargar presentaciones en powerpoint, vídeos para que los niños toquen la flauta, muchos blogs de compañeros que hacen copias para compartir material, a través de la búsqueda online de recursos. La Junta de Andalucía tiene cosas colgadas de recursos, todas las comunidades autónomas, como Murcia tiene una página muy buena para descargarte incluso material bilingüe

que también hemos empezado a hacer, no es exactamente bilingüe, pero como queremos poner bilingüismo en el centro, pues hemos empezado a dar Música como experiencia previa en bilingüe, Música bilingüe. Pues búsqueda de material online, pero hay muy poco de Música bilingüe, muy poquito, muy poquito. Tienes que meterte en páginas inglesas y prepararte tu material, pues material específico de música hay bastante poco.

Así que es búsqueda personal de recursos, de recursos online.

10. ¿Tú crees que el hecho de tener más o menos formación influye en que uses las TIC más o menos en el aula?

Totalmente. Para mí, que desde pequeño he tenido contacto con los ordenadores, no me supone ningún trabajo el buscar recursos online, pero para otra persona que ya tiene más edad, que le cuesta manejar el correo electrónico, no sabe cómo buscar, y no hace uso de este tipo de material. Yo creo que depende mucho la formación que uno ha recibido, depende mucho a la hora de tú ponerte a buscar o decidir utilizar este tipo de material en el aula, porque para ellos a lo mejor supone...

Claro, para ellos es como aprender un nuevo lenguaje. Eso es, como incluso, cuando se convirtió obligatorio meter en Séneca las notas, las personas más mayores buscaban al compañero más joven para que les ayudara. Pues esta persona cómo se va a poner a buscar recursos para el aula si no sabe cómo meter las notas en Séneca. Pero todo es ponerse, también es verdad que depende un poco de la iniciativa de las personas, pero que yo reconozco que para ciertas personas que ya están mayores que tienen más cerca la jubilación, ponerse ahora a reciclarse tiene que suponer una montaña. Entonces ellos tienen su esquema, con el que también nosotros hemos aprendido en nuestros años, ¿no?, en el que ellos más o menos se han defendido y se defienden, y se ven bien resueltos con sus métodos y los siguen utilizando.

Pero bueno, yo creo que los niños de hoy en día están continuamente bombardeados de medios de comunicación e información y, o les metes nuevas tecnologías o se aburren rápidamente con un libro de texto delante.

11. En tu caso ¿las utilizas ahora porque desde el Programa Escuela TIC 2.0 se han introducido o tú las utilizabas de todas formas?

No, yo las utilizaba desde el primer año en el que entré, no había cañón en mi centro disponible para el departamento de Música y me compré yo uno personal, mi portátil a clase y a conectarse a Internet para empezar a ver vídeos desde el principio porque yo consideraba que era fundamental empezar a ponerle conciertos a los niños donde pudieran ver cómo se tocan los instrumentos. Es mucho más práctico que tú metas en google la palabra “contrabajo”, en el google o en el youtube y vean cómo se toca un contrabajo, lo que es y cómo suena a que lo vean en una fotografía en un libro en pequeño, que parece un violín.

12. Entonces en tu caso, ¿crees que las TIC mejoran, entorpecen o no influyen en tu práctica docente?

Para mí, yo creo que, además en todas las asignaturas, es cuestión de buscar la forma de relacionar tu asignatura con las nuevas tecnologías. Es que ya no sólo forma parte de nuestra vida, es que ya se está llevando gran parte nuestra formación, y desde pequeños tienen los ordenadores en casa, ya tienen internet en el móvil, tienen vídeos en el móvil y entonces ellos están en contacto con las nuevas tecnologías. Entonces tienes que hablarles en su mismo lenguaje, no puedes hablarle con un lenguaje anquilosado en hace 20 años.

13. En cuanto al alumno, ¿crees que mejora el aprendizaje, lo motiva o le hace mejorar la actitud?

Sí, simplemente la propia actitud del alumno hacia las Nuevas Tecnologías es mucho más abierta que hacia un libro de texto. De hecho, las editoriales se han dado cuenta, y aunque su principal fuente de ingresos sigue siendo el libro impreso, ya te viene acompañado del libro electrónico, ya te lo ofrecen y ya se tienen que renovar ellos porque se dan cuenta de que el libro, el libro está bien, el libro es necesario hasta cierto punto, aunque hoy en día ya se puede dar clase sin libro de texto. Porque después están las actividades, porque te lo puedes llevar a casa y consultarlo, porque están ahí los resúmenes de lo que te pueden preguntar en el examen y está ahí resumido, o está la pregunta que te pueden preguntar en el examen. Aunque nosotros los hacemos en temas aparte para resumir los conceptos fundamentales, etcétera, etcétera.

Pero, las propias editoriales se han dado cuenta que las Nuevas Tecnologías son fundamentales para el aprendizaje y ya se han buscado los libros electrónicos online en CD o lo que sea.

14. En relación a tu actitud ante las TIC: consideras una pérdida de tiempo dedicarle tiempo fuera de la clase o te gusta dedicarle tiempo.

Es necesario, un profesor se prepara las clases, es decir, tú sabes que tienes tu horario de clase, pero todos los que hemos dado clase sabemos que el horario de un profesor es mucho más amplio que las horas que tienes de docencia en el instituto. Sobre todo cuando tienes que dar la asignatura los primeros años, o cambian la programación o tienes que dar una asignatura que no es la tuya. Porque, bueno, cuando ya has dado la asignatura tres o cuatro años ya es más repasar que preparar las clases, ¿no? Porque ya has hecho la programación, ya nada más tienes que modificar ciertas cosas, pero sobre todo los primeros años es ponerte por las tardes y qué voy a hacer yo mañana y buscarte la vida, buscar recursos. Y yo sigo buscando recursos día sí y día no para los chavales, o una película o una audición, un vídeo porque el vídeo que tengo que explica esto no me gusta cómo lo explica. Te tienes que estar continuamente reciclando.

Y ahora con las nuevas tecnologías más todavía, porque antes tenías tu actividad y te aguantaba para un montón de años, pero ahora, es lo que tú dices, como están sacando continuamente cosas nuevas, siempre tienes nuevos recursos que buscar.

Y programas de edición musical para que ellos los utilicen o ahora para que ellos puedan mezclar para hacer videoclips, pues un programa que sea sencillo que puedan manejar, trabajar con audio, modificar audio. El uso de las nuevas tecnologías lo veo muy necesario. Estamos por ejemplo con Música y Medios de Comunicación, actividades de la radio, cómo aparece la música en la radio, en el cine, desde el origen del cine mudo hasta ahora el sonido estéreo, o las tres dimensiones, el sonido envolvente, explicar todos esos conceptos. Y luego la música en la radio y la televisión y la nueva música en Internet. Descarga de música, páginas del tema de la piratería, debatimos sobre el tema de la piratería, los beneficios y perjuicios para la música de la descarga, por lo menos que ellos sean conscientes de que aunque se van a seguir descargando canciones, qué tiene de malo eso. Por lo menos que sepan cuál es el problema y cada uno luego ya decida, ¿no? Sí, que reflexionen por lo menos. Pero por lo menos que conozcan. Ahora estamos con el tema de la Música y los Medios de Comunicación.

15. ¿Cuál es el uso que haces de las TIC en el aula? ¿Si salen en el libro de texto las haces o cuál es ese uso?

No. Hay algunas que en el libro de texto proponen y te gustan, y hay otras que directamente o incluso

muchas veces estás hablando de una cosa, un alumno te pregunta de otra cosa que te parece interesante para la clase y empieza a desviarse la clase hacia otro aspecto que tú no esperabas pero que resulta que les parece muy interesante, y en ese momento tienes el ordenador y buscas información y la tienes inmediatamente, sobre un instrumento, sobre un compositor, sobre una película que aparecía una escena que a un niño se le quedó grabada de cualquier cosa y puedes en ese momento acceder al portal, y luego lo anecdótico es con lo que ellos se quedan, ¿no? Me sorprende que se han quedado con una cosa anecdótica que es eso, anecdótica, y alguna cosa más general o más importante que tú crees, pues es una cosa que se tienen que estudiar y que no.

Es curioso, pero eso es lo que quizá más te ayuda a la hora de tener las nuevas tecnologías en el aula, que cualquier cosa que te pueda surgir inmediatamente tienes el ordenador que puedes resolver la duda en el momento o incluso a ellos mandarles cosas para que busquen en Internet también para la clase. El tema de la Música y los animales: “¿Habéis escuchado alguna vez el canto de las ballenas? ¿Las ballenas cantan? El famoso canto de las ballenas. Pues deberes para mañana: vais a buscar algún vídeo de internet donde escuchéis el canto de las ballenas”. O “¿alguien sabe qué tipo de instrumento es un clavicordio? Venga pues los deberes son que busquéis un vídeo sobre un clavicordio y lo escuchéis”. Y les obligas un poco a que busquen información musical con las nuevas tecnologías, en Internet o en youtube.

16. ¿Haces un uso esporádico de las TIC o por el contrario forman parte de tu día a día en el aula, de tu práctica docente?

Prácticamente, prácticamente sí. Otra cosa es que esté programada una actividad, una salida, un concierto, o una película que a lo mejor lleva dos sesiones, que también las estás utilizando porque estás proyectando una película con el cañón o el ordenador.

271

17. ¿Qué tipo de aplicaciones utilizas?

Prácticamente navegación en Internet, vídeos online, editor de partituras también para mí hacerlas y para que ellos aprenden a abrir un programa y saber que se puede editar, lo que pasa es que...

El que viene en sus portátiles yo lo he probado y no me gusta... Nada. Sí, aparte de que el tema de los portátiles es más problemático que beneficioso, porque luego los portátiles pueden ser utilizados para el bien o para el mal, ¿no? Y a veces es mejor no meterse con el tema de los portátiles. Y ha sido para mí un error, dentro de que la idea era buena, le hacen poco bien. Precisamente ahora con el tema de la crisis, no sé cómo será en Secundaria, pero en Primaria han mandado 13 portátiles para uso del aula, no para cada alumno. Y se quedan en el centro para el año siguiente. O incluso en el aula, claro, la filosofía a lo mejor es que se los llevaran a sus casas y trabajaran con el ordenador. Sí, tiene un sistema de préstamos parecido al de la biblioteca en el que tú se lo prestas y ellos firman que se lo han llevado y todo.

Sí, sí. Yo creo que habría sido mejor equipar las aulas, a lo mejor cada mesa con un ordenador y que lo tuvieran debajo y lo sacaran y pudieran trabajar en ese momento, a que se los llevaran y tenías que estar pendiente de que estaba el niño, y más si tienes wifi en el instituto, es que era un problema, traían mil cosas metidas en el disco duro, lo utilizaban para tirarse fotografías y editarlas con la cámara. Y entonces al final decías ya lo utilizo yo y vosotros miráis y ya está.

Que la idea era buena, pero no se llevó a cabo con acierto. Y además la formación del profesorado en ese momento no estaba... A los niños les daban ordenadores pero por ejemplo al profesor no se le daba el ordenador. Yo he tardado

dos años en conseguir un ordenador para que los niños... No sabía ni qué software tenían instalado, yo les tenía que pedir en las clases que los niños me dejaran el ordenador para ver qué programas tenían.

Los ordenadores eran para los tutores, entonces al no ser tutor no tenía ordenador y tampoco tenía aula de música en ese tiempo. Entonces ha sido una locura.

La idea es buena, pero también es verdad que hay que empezar con algo y luego ver cómo se solucionan los problemas que causan las nuevas experiencias. Y ahora con el tema de la crisis que no hay ordenadores, a ver ahora, o habían recortado o yo no sé en qué centro había ordenadores y en cuáles no, yo no sé ahora, pero vamos yo creo que ya no iba a ver ordenador.

En Primaria han dotado de 13 ordenadores las aulas de 5º, y en mi centro que hay 13 alumnos, sería un portátil para cada alumno, o en los centros en los que haya 26 alumnos habrá un ordenador para cada dos alumnos. Y ya no es para ellos, para tenerlo a fondo perdido.

18. Por último, dada la especificidad de nuestra área, en la que tenemos programas muy específicos de edición de partituras, por ejemplo, o para crear acompañamientos... ¿Tú crees que sería necesaria una formación específica para el profesorado de Música? Porque ahora mismo la que se ofrece en el CEP es muy general de tecnologías, en los módulos por ejemplo, pero claro, en Música contamos con un montón de recursos específicos que sería necesario e interesante conocer.

272

Si no obligatorio, pues casi. O sea, es muy recomendable, por no decir que obligatorio, que un profesor de Música sepa eso. Lo que luego en unas oposiciones te piden mil cosas que no vas a utilizar nunca en un aula de Secundaria. Si te piden que desarrolles el Motete del siglo XVI en unas oposiciones, pues igual que eso no lo vas a utilizar jamás en un aula de Secundaria, pues deberían de liberar a lo mejor de formación histórica y musicológica en unas oposiciones para potenciar más cosas que sí te van a hacer falta realmente a la hora de ponerte delante de una clase.

O sea que ya, en lugar de ser después en la formación permanente, ponerla incluso antes. Es que toda formación de profesor debería de ser, es que claro, si tú te vas a preparar unas oposiciones para ser profesor de Música, vamos a ser realistas, vamos a poner unas oposiciones donde el temario sea consecuente con lo que luego va a ser un profesor de Música. Es que parece que vas a ser investigador en música antigua o en instrumentos de la India o en danza del siglo XVIII. Un profesor luego, no da un 10% de lo que ha estudiado en las oposiciones, porque no lo contiene el currículum, bueno, entre comillas, ¿no? Luego el currículum dirá cosas que dices "esto es una utopía", como componer o analizar una partitura al nivel que propone el currículum de la ESO, ¿no? Pero, bueno, para eso están las adaptaciones, ¿no?

O se descuida la formación o los conocimientos que realmente luego sí te van a hacer falta, por ejemplo, de Pedagogía. Debería estar mucho más potenciado el tema pedagógico en las oposiciones y el uso de las nuevas tecnologías, que quizás el histórico puramente dicho, o musicológico, o analítico, o interpretativo incluso. Yo no digo que no sea bueno que un profesor de Música sepa tocar un instrumento, ¿no? Pero gran parte de la nota no puede depender de que toques bien el piano o la guitarra en un examen. Incluso en Primaria. Entonces son cosas que son incongruentes.

Pues ya está, muchas gracias.

De nada.

ENTREVISTA 5. ESPERANZA

1. Si te parece empezamos por la formación musical. Así, ¿cuál es tu formación musical?

Tengo Grado Medio de Piano, porque bueno, me quedé casi a punto de conseguir el 5º de Piano del antiguo... Del Plan 66. Del antiguo Plan, exactamente. Y después estudié Ciencias del Mar.

2. En ese caso, ¿qué tipo de formación pedagógica y didáctica tenías?

Pedagógica, el CAP solamente. Antes de empezar a dar clase. Luego ya, he intentado hacer muchos cursos de Pedagogía Musical, sobre todo, y Didáctica Musical. Porque, claro, como mi carrera no era específica, pues he intentado irme formando. ¿Has suplido la falta de formación a través de cursos y autodidacta? Pues sí, sobre todo.

3. Y centrándonos en la clase de música, ¿qué pretendes conseguir a través de esta asignatura?

Yo lo primero que quiero es que los niños disfruten con la música, ¿vale? Y creo que para que la disfruten tienen que aprender a comprenderla un poco. Entonces yo siempre intento darles un poco de cal y un poco de arena: empezamos un poco con la teoría que les aburre un poquito más, sólo que yo intento hacerla, dentro de lo que cabe, más amena, y siempre al final la terminamos haciendo música con la práctica.

O sea, en casi todas las clases hay teoría y práctica.

273

4. ¿Qué aspectos pretendes desarrollar, sobre todo, en los alumnos valiéndote de la música?

Sobre todo la capacidad de escucha, que creo que la tienen muy, muy mermada. No se escuchan ellos, no saben escuchar una conversación, así es muy complicado. No sé, trabajo mucho con cuentos musicales, por ejemplo. La capacidad de escucha para mí es primordial, porque es buena para todo. Luego para las demás asignaturas, para la convivencia, que muchas veces muchos problemas de convivencia vienen porque no se escuchan entre ellos.

5. ¿Qué crees que es lo más importante que deben aprender los niños con la música, cuál sería el principal objetivo?

La capacidad de escucha, sobre todo. Y también que aprendan a escuchar otras músicas diferentes a las que ellos escuchan normalmente, que sean más tolerantes con otros estilos musicales. Ese sería mi objetivo principal.

A mí me ha pasado eso con la ópera, por ejemplo, la primera vez que la escuchan su reacción es reírse, pero a medida que la vamos escuchando y la van entendiendo, les va gustando cada vez más. Al final les acaba gustando y acaban entendiendo que es una cosa extraordinaria y algo muy difícil, por ejemplo. Exactamente.

6. A la hora de impartir tu asignatura, ¿a qué aspectos de la música le das más importancia? ¿A la historia, al lenguaje musical...?

Historia ahora mismo en el currículum hay muy poquita. Entonces se trabaja mucho cualidades del sonido, organología, géneros musicales, también se trabaja mucho sobre sistema de grabación y de reproducción, la música aplicada a la publicidad, al cine...

¿En qué cursos das clase? Yo doy en 1º y en 2º, en 3º tengo un taller de música, que lo he conseguido poner en el instituto como una optativa. ¡Qué bien! Y en 4º también doy otra optativa. O sea que en la ESO doy en todos los niveles.

En 1º y en 2º se da más Lenguaje Musical, ¿no? Sobre todo Lenguaje Musical, cualidades del sonido. En 2º se ve Historia de la Música, pero muy poquito a final de curso y de una manera como muy general, épocas musicales pero, yo qué sé, de una manera muy general. Yo les intento dar un poco de historia de la música en el taller de música de 3º, pero de una manera muy práctica, basándome en audiciones y en tocar y en bailar. Pero, no les pidas que te digan las características del Barroco musical, ¿sabes? Porque eso no es lo que trabajamos.

7. En cuanto a las actividades musicales, ¿realizas más actividades grupales o individuales?

Pues, la teoría la trabajamos más en pareja, trabajan en clase por parejas. La práctica instrumental, vocal y de danza es colectiva siempre, en gran grupo. De hecho ellos me piden “vamos a tocar de uno en uno” y yo les digo “no, porque lo que quiero es que seamos un grupo musical y tenemos que tocar en grupo”. Entonces, cuando a veces no se lo toman muy en serio, les digo “os voy a evaluar”, pero siempre les evalúo a lo mejor en grupitos de cuatro, de cinco, nunca lo hacen individualmente.

A mí me pasa igual, a lo mejor cuando uno se equivoca me dice “ves, maestra, es porque lo estoy haciendo con ellos, pregúntame a mí solo”, “pero es que no me interesa que lo hagas tú solo, me interesa el grupo”. Ellos me piden “es que yo lo haría solo”, “no, pero yo no quiero que toques tú solo, yo quiero que sepamos tocar en grupo”. Que es otro de mis objetivos.

Porque son muy individualistas normalmente, y cuando trabajamos la teoría, que yo suelo hacer preguntas dirigidas para que saquen las ideas del libro o de algún esquema que yo les pongo, me gusta que trabajen por parejas, pero es muy curioso porque no suelen trabajar coordinándose los dos de la pareja, sino que dicen “tú haces la mitad de las preguntas y yo la otra mitad”, o sea que al final acaban trabajando individualmente, es muy curioso. Cuando yo lo que les pido es lo contrario, dos cabezas piensan mejor que una. Les cuesta muchísimo. Igual también es porque no están acostumbrados. Claro, claro. Bueno poquito a poco, lo intentaremos.

Y luego, si mando a lo mejor algún trabajo de investigación eso ya sí pido que sean en grupos de tres, de cuatro, depende.

8. En cuanto a los materiales y recursos, ¿cuáles son los que sueles emplear?

Tenemos libro de texto. Luego yo suelo completar con esquemas y materiales que yo hago. Que ahora mismo estoy usando mucho una herramienta que se llama popplet, no sé si la habrás escuchado. Es muy bonita, no hay que instalar nada en el ordenador, es online, y hace unos esquemas muy chulos, que además les puedes meter vídeos, imágenes y tal, y queda muy guay.

Y luego utilizamos mucho la flauta y los instrumentos que tenemos en clase. Que la verdad es que tengo suerte, y tengo una clase bastante bien dotada de instrumentos. ¿Tienes aula de música? Tengo aula específica, sí. No tengo internet en el aula de Música, que es una de mis reivindicaciones, pero no me puedo quejar.

Eso es lo que más utilizo. Bueno, y muchas audiciones. Y últimamente trabajo mucho las audiciones con vídeos, porque he comprobado que estamos en una generación multimedia, audiovisual, y las cosas les entran mejor por la vista que por el oído sólo. ¿Y cómo lo haces para...? Bueno, luego cuando lleguemos a la parte de las TIC me lo explicas mejor. Vale.

9. A la hora de dar las clases, ¿sigues siempre el mismo esquema o vas variando en cada una?

Normalmente, sí sigo un mismo esquema, porque he comprobado que ellos cuando saben el orden de cómo funciona la clase, como que entran mejor en la dinámica. Cuando llegamos a clase, ellos saben que vamos a hacer primero las preguntas de teoría, que luego las vamos a corregir y a comentar entre todos, que luego vamos a tocar al final de la clase, ¿sabes?

Entonces sí, normalmente hacemos primero preguntas de teoría, luego audiciones y luego tocar instrumentos o cantar.

10. A la hora de evaluar a los alumnos, ¿qué procedimientos utilizas?

Pues, les hago en cada tema una pequeña prueba teórica, ¿vale?, que suele ser sobre las preguntas teóricas que hemos hecho en clase y que hemos corregido en clase. Y les suelo mandar también dos trabajos de investigación al trimestre más o menos, dos o tres dependiendo, que también evalúan igual que las pruebas teóricas. Luego también evalúa su libreta de clase, y esas pequeñas pruebecitas grupales que te he dicho de interpretación de instrumentos, o de las danzas, o la práctica musical que hayamos hecho.

275

11. En cuanto a las TIC: ¿Cuál es tu formación en TIC?

Pues, a ver, participé en uno de los primeros en los que estuve se instalaron aulas TIC, y entonces hicimos formación específica TIC. Pero ¿con el programa Escuela TIC 2.0 o antes de que entrara?

Sí, era lo de la Escuela TIC, cuando se empezaron a implantar los centros TIC, que desde el CEP te daba cursos TIC específicos. Sí, los módulos. Exactamente, efectivamente.

Luego, he intentado hacer cursos sobre TIC a través del ITE, del Instituto Tecnológico, lo que era el antiguo CENICE y todo eso. De eso hice uno de páginas web. El año pasado hice uno que se llamaba “Música 2.0”, que era más específico. Hice uno sobre blog, cuando hice el blog hice un..., no era curso, era grupo de trabajo, pero vamos, más o menos.

Y luego he intentado estar un poco al día, aunque yo no tengo mucho tiempo, porque tengo un niño pequeño, pero intento estar al día, pues a través de otros blogs de otros compañeros, y a través de facebook que hay un grupo que se llama “Música, maestros”. Pues ahí siempre van poniendo muchas cosillas interesantes.

Muy bien, pues estás haciendo muchas cosas. Sí, porque me gusta, no innovar, pero sí que los niños no se aburran en clase, sino sorprenderles con cosas diferentes. Por ellos y por mí también, para no aburrirme yo. Pero sí me gusta ir probando cosillas nuevas. De hecho, los repetidores normalmente me dicen que son distintos los cursos cuando lo han hecho la primera vez que cuando lo han hecho la segunda. Hombre, hay actividades que sí son igual porque

con las que me resulta bien las repito. Pero siempre meto alguna cosa diferente y alguna actividad nueva, para no aburrirme y para que ellos tampoco se aburran. Y también cosas que voy descubriendo sobre la marcha y que pienso que pueden funcionar.

12. ¿Crees que esta formación influye en el uso que haces de las TIC en el aula?

Sí, mucho, mucho. Es que de hecho en otras entrevistas que he hecho con gente que no las utiliza, en parte es por eso, porque no tienen formación. Como no tengo mucho tiempo, cuando hago cursos, intento que sean cosas muy prácticas que yo pueda poner luego en clase, que las pueda utilizar, porque si no, no le veo sentido a hacer cursos. Sí, hacer cursos por hacer. Exactamente. Yo ya tengo mi plaza definitiva, y lo de hacer cursos, pues vale porque te dicen que para los sexenios y tal, pero para mí, lo importante es que yo pueda ir haciendo cosas nuevas en clase.

13. ¿Qué módulos de la Escuela TIC 2.0 has hecho?

Es que yo no hice los módulos como tales, yo hice formación en el centro, cuando empezó el centro TIC, nos vinieron al centro a formar. Formación en centros. Sí, para ver cómo funcionaba lo de las TIC. Entonces, yo no he hecho los módulos de internet, yo lo que he hecho ha sido la formación en los centros. De los que había que ir al CEP o a otros centros no, ¿no? No, no, en el CEP hice otros.

276

¿Y qué te parecieron, para ti como profesora de música tenían utilidad? Hombre tenían utilidad porque tenías que conocer cómo funcionaba el sistema, el Guadalinux, que yo no lo conocía. Entonces eso sí. Pero ahora por ejemplo que no estoy en un centro TIC, pues no pongo en práctica casi nada, salvo alguna cosilla porque los niños sí tienen ordenadores que tienen Guadalinux, entonces tengo que saber cómo funciona ese sistema operativo para trabajar con ellos, pero no lo puedo utilizar todo lo que me gustaría porque yo no tengo internet en el aula. Entonces lo que trabajamos es el editor de partituras que tienen ellos en su ordenador, que es muy básico. Y cosas así.

Y cuando quieres hacer algo con las pizarras, ¿te vas al aula de ellos o cómo lo haces? No, yo tengo en mi aula un cañón de vídeo, con una pantalla y mi ordenador personal, que además me lo he comprado yo, no me lo han dado, ¿sabes? No me ha tocado en el reparto que se hizo de ordenadores para departamentos y todo eso. Entonces trabajo con mi ordenador y un cañón de vídeo. Que al final es lo mismo. Bueno, parecido. (Risas). La pantalla, sí es que hice un pequeño curso para saber cómo se utilizaba por curiosidad, pero yo no la uso diariamente. La he utilizado alguna vez que he ido al aula de ellos, al aula base, pero me ha funcionado fatal, se veía muy mal, tenía rotos los altavoces, y al final para música me apaño mejor en mi clase, que conecto mi ordenador al equipo de música y... Tienes también cañón, o sea que lo puedes utilizar también. Los materiales que he dicho que hago, por ejemplo de popplet, que puedo insertar vídeos y todo eso, los pongo en el blog, pero yo en el aula no los puedo usar tal cual porque no tengo internet. Tengo que descargarme todos los vídeos, tengo que trabajar con capturas de pantalla... y así me apaño.

Otra profesora que, claro, no hace un uso tan continuo como tú, sino un uso más esporádico, cuando va a utilizar las TIC les avisa de que se queden en su aula y dan la clase allí. ¿Sabes cuál es el problema que hay en mi centro? Que tenemos falta de aulas, nos van a ampliar y tenemos mucho problema de espacio, entonces mientras mis alumnos están conmigo en Música, su clase la están usando grupos que son de otro lado, para idiomas, o para religión y



alternativa, o para refuerzo de lo que sea. Entonces yo no puedo disponer del aula base, ni tampoco todas las aulas base de mi centro tienen pizarra digital. (Las de 1º y 2º sí, pero las demás, no.)

He de decirte como reivindicación que en los institutos de pueblos pequeños vamos mucho más atrasados que en los institutos de capital. Está bien saberlo y tenerlo en cuenta, claro. De hecho en mi centro, aunque hay internet, falla muchísimo el servidor. Los profesores que suelen usarlo con la pizarra digital se quejan muchísimo porque, a lo mejor han preparado actividades y cuando van a usarlas la red se cuelga y no funciona. Al final funciona mejor lo que tú haces. Exactamente, es lo más seguro, lo tienes más seguro.

14. ¿Por qué utilizas las TIC en el aula de Música?

Porque son más motivadoras para el alumnado y más motivadoras para mí también. Por las dos cosas. Y además pienso, no sólo más motivadoras, sino que además aprenden más. Porque son más visuales, más atractivas, y luego recuerdan mejor las cosas que han visto en la pantalla con ejemplos más visuales, que lo que ven en el libro a lo mejor. Y también lo que investigan ellos pues luego al final se les queda más que lo que tú les puedes contar. Claro, porque eso lo han experimentado. Exactamente.

15. Y ahora, ¿para qué las utilizas en el aula? Como una herramienta más para conseguir los objetivos, para explicar contenidos...

Para todo, para explicar contenidos, para ejemplificar cosas que hemos estudiado, con ejemplos visuales. Para todo. Les pongo esquemas, les pongo vídeos, les pongo audiciones. No sé. No puedes decir algo concreto, porque las utilizas para todo. No, porque intento utilizarlas en general, sí, para todo. Incluso como apoyo para la práctica instrumental, les pongo la partitura en la pantalla, y, no sé, utilizamos playback que hay en internet. Playback también para cuando tocan con la flauta, que les encanta tener un acompañamiento porque suena mejor que cuando tocan solos. Sí, a los míos igual, yo creo que a todos los niños en general les gusta, se sienten como si ellos fueran artistas. Claro, está muy bien.

277

Luego les encanta que les grabe y que les ponga luego en el blog. Lo que pasa es que no lo hago muy a menudo, pero cuando lo hago, alucinan. Porque les encanta verse en su casa o en sus clases. A veces les grabo sólo el sonido.

16. Los recursos TIC de tu aula, ¿qué tipo de actividades te permiten llevar a cabo?

Son muy escasos. A ver, yo uso mi ordenador personal, y con los niños he usado sus ordenadores para editores de partituras básicamente, para lo demás, no... A ver, a lo mejor se podría usar también el Audacity para grabar sonidos, y... Ese todavía no lo he trabajado demasiado, tengo la idea, tengo la idea, pero todavía no lo he puesto en práctica.

17. ¿Crees que las TIC mejoran, entorpecen o que no influyen en la práctica docente?

Mejoran, claramente, mejoran.

18. ¿Y en el aprendizaje de los alumnos?

También. Les influye muy positivamente. Por el tema de la motivación. Sí.

19. ¿Cuál es tu actitud ante las TIC? ¿Las consideras una pérdida de tiempo o te gusta dedicarles tiempo incluso fuera de clase?

Me gusta dedicarle tiempo, aunque no tengo mucho, pero para mí es motivador también en mi práctica profesional. Y ahora mismo, las uso tan a diario que si no me llevara mi ordenador a clase, casi que no sabría casi cómo dar clase, porque es que lo llevo ahí todo.

O sea que forman parte de tu práctica diaria. Si quieres te lo enseño, me lo he traído para que veas cosillas que utilizo a diario. Es que incluso el libro de texto que utilizamos lo elegí porque tenía muchísimos recursos multimedia. De vídeos, de clips, para que ellos vean, yo qué sé, el sonido, la onda del sonido. Cosas de ese tipo, muy visuales. ¿Qué editorial es? Shazar. Se tuvieron que cambiar el año pasado o hace dos años, ¿no? Sí, los de 1º ya llevo dos años con ellos, y los de 2º, este es el primer año. En teoría, el de 4º también se tenía que haber cambiado, pero como iba a haber cambio de ley, no se sabía muy bien qué iba a pasar con el 4º y todo eso. Al final no se cambió. Pero a mí la editorial me llegó a mandar material para 4º también. En teoría se suelen cambiar cada dos años o cada cuatro. Y en 4º ya tocaba cambiar si quería de editorial, y mi intención era haber cambiado toda la... Pero como se estaba empezando a escuchar que iba a haber cambio de ley educativa, que en 4º no se sabía si iba a haber Música o no. Entonces al final se dejó la que había.

278

Entonces, incluso, a la hora de elegir la editorial miras mucho el tema de las TIC. Para mí eso es muy importante, sí, sí. Que yo tuviera materiales para el ordenador y para clase.

20. ¿Cuál es el uso que haces de las TIC en tu clase? ¿Utilizas lo que sale en el libro de texto, o tú amplías...

Yo amplío, sí, de todo. Las del libro de texto, materiales que yo elaboro, materiales que me descargo y saco de otros compañeros, de todo un poco.

21. Entonces en tu caso ¿no haces un uso esporádico de las TIC, sino que están integradas en tu práctica docente?

No, las uso a diario, prácticamente, a diario.

22. ¿Qué aplicaciones utilizas, tanto personalmente como con los alumnos?

¿Te refieres a software o...? Sí, aplicaciones específicas de educación musical o blogs, porque por ejemplo eso de los popplets que me has comentado antes me ha parecido muy interesante.

Uso reproductores de sonido, reproductores de vídeo, con ellos he trabajado editores de partituras, he utilizado... y yo utilizo, de hecho, para hacer las partituras el Sibelius. Luego en el blog es que, como no tengo internet en el aula, no lo puedo usar... lo utilizo como complemento cuando les mando algún trabajo para que ellos puedan consultarlo, y tengan las instrucciones más claras.

O eso que me comentabas antes de karaokes, playbacks... Claro, exactamente. Pero eso suelen ser cosas que me descargo en forma de vídeo normalmente. Si quieres seguimos y ahora al final te los enseño.

23. Dada la especificidad de los programas de música, de tecnología musical con los que contamos, ¿consideras que sería necesaria una formación del profesor de música específicamente en tecnología musical?

Sí. De hecho, Sibelius yo lo sé manejar porque hice un curso de utilización de Sibelius en la Universidad de Almería. O sea que si no sería más complicado. Me encantaría dominar más el Audacity, por ejemplo. Yo sé que tiene muchísimas posibilidades y yo lo utilizo para hacer montajes de sonido y tal, pero sé que no le saco todo el partido que debería.

Y a lo mejor también programas para que los niños creen su propia música sin necesidad de dominar el lenguaje musical. Claro, claro. Que a ellos les encanta lo del ibei y todo eso, yo sé que hay, pero yo como no los comprobamos pues yo tampoco me atrevo demasiado.

24. ¿Crees que si tuvieras o tuviésemos más formación en TIC haríamos un mayor uso de ellas en el aula?

Yo lo tengo claro, vamos, si yo conociera más, todavía lo usaría más, seguro. Sí, sí. A pesar de que ya lo usas más de lo que suelen hacerlo otros profesores. Bueno, lo intento, pero es que para mí es motivador. Para mí es motivador. Y encima veo que tiene buenos resultados con los alumnos, con lo cual todavía es más motivador.

Tú lo has notado, ¿no? En el aprendizaje de los alumnos, en relación a cuando antes no las utilizabas, que mejora el aprendizaje. Totalmente. Totalmente. Y cuando estaba en centros TIC, que podíamos disponer en el aula del ordenador, yo que sé, en un momento surge una duda y “venga, vamos a investigar sobre este tema”. Puedes ir improvisando más cosas porque tienes al alcance... No tienes que posponerlo. Claro, es al instante. O les quieres poner un ejemplo y no tienes la grabación, pero la buscas en el momento, porque yo ahora mismo no, ahora tengo que llevarlo todo superpreparado, todo, todo.

279

Pues ya está, muchas gracias, Esperanza.

Ya ves, de nada.

ENTREVISTA 6. ALBERTO

1. ¿Cuál es tu formación musical?

Bueno pues yo tengo 7º de Piano, el Grado Medio sin terminar. Es lo que yo tengo. Y luego tengo hecha Musicología por la Universidad de Granada y un DEA en Investigación en la Universidad de Alicante, que la hice sobre creatividad, creatividad sonora en Secundaria.

2. ¿Cuál es tu formación pedagógico-didáctica?

El CAP, como la mayoría que hacemos Musicología, y luego hice los cursos de doctorado por didáctica e investigación. Eso es lo que tengo de pedagogía. Y cursos de formación en Centros del Profesorado y eso, pero... Por tu cuenta, porque en la carrera tampoco damos mucha pedagogía... Nada, allí no damos nada.

3. ¿Cómo has suplido la falta de formación pedagógica?

Con cursos y autodidacta. Leyendo mucho.

4. Centrándonos en la clase de Música: ¿Qué pretendes conseguir a través de esta asignatura?

Pues mira, yo lo tengo muy claro. Nuestros alumnos, yo no sé los tuyos aquí en Granada y demás, los míos en Cádiz son unos niños que necesitan tener la vivencia de la música a diario, son unos niños que tienen mucho ritmo, son muy inquietos.

Entonces, yo lo que pretendo es que la parte teórica sea casi hecha por ellos mismos, por eso utilizo el Moodle. El Moodle me da la ventaja de que pueden adquirir los conocimientos por ellos mismos en cualquier momento y en cualquier lugar. Ahora mismo seguro, estoy convencido de que tengo alumnos dentro de Moodle allí aprendiendo y haciendo cosas.

Entonces yo las clases las dedico a lo que es interpretación y a cosas que no se pueden hacer de manera individual, sino de manera grupal, interpretación, baile, canto.

Entonces la última pretensión con mis alumnos es que terminen haciendo una vivencia real de la música.

280

5. ¿Qué aspectos pretendes desarrollar en los alumnos valiéndote de ella?

Por ley el desarrollo de las competencias básicas, es la realidad, es un poco de todo. Yo me planteo que esos chavales, o mi hijo que tiene cinco años terminará siendo uno de esos chavales, entonces qué quiero, qué formación quiero yo para mi hijo dentro de relativamente poco.

Entonces hay un montón de conceptos teóricos que yo los paso por alto y prefiero que los vivencien. Por hablarte de algo: las síncopas, los contratiempos, a mí no me importa que teóricamente no los sepan, pero que ellos sepan hacer una síncopa, que sepan hacer un contratiempo, que sepan identificarla cuando ellos la realizan, pues esto es una síncopa. Pues algo así, una cosa muy práctica y que les sirva luego para el futuro.

Y además, sabiendo que la tecnología va a ser parte de nuestra vida, ya lo es, pero para ellos mucho más, darle una pequeña formación aunque sea musical, o desde el campo musical, pero que les sirva para otros terrenos y otros campos.

6. Y como conclusión de las preguntas anteriores: ¿Qué crees que es lo más importante que deben aprender los alumnos con/de la Música? O lo que es lo mismo, ¿cuál sería el principal objetivo que debemos perseguir en nuestra asignatura?

Yo, la vivencia, el que ellos sientan el gusto por interpretar la Música, por sentirla, por entenderla, por comprenderla, por respetarla. Ese debe ser nuestro objeto y ya lo demás vendrá parejo.

7. ¿A la hora de impartir tu asignatura, ¿a qué aspectos de la Música le das mayor importancia? Ya estamos viendo que no tanto a la Historia...

Bueno, también lo hago, lo que pasa es que cuando trato temas de Historia, yo lo que hago es que les doy una herramienta web 2.0, se la enseño, la trabajamos, creamos grupos, nosotros trabajamos de manera cooperativa,

cada alumno tiene un rol distinto, uno es el que investiga, otro es el que expone, otro el que hace las fotos, otro el que... Cada uno tienen un rol distinto y a través de esa herramienta TIC ellos están trabajando con el ordenador, tienen que hacer selección de información, selección de fotos, selección de vídeos... Les estamos dando ya un montón de parámetros y terminan haciendo un trabajo sobre Historia de la Música, es decir, aprenden Historia de la Música de una manera distinta, no es enseñanza de la Historia, que les resulta tan aburrida a ellos.

8. ¿Realizas actividades grupales o en las que los alumnos tienen que interrelacionarse o le das más importancia a las actividades individuales?

En clase casi todas son grupales, lo que pasa es que claro, luego a través del Moodle el trabajo es individual, y la nota termina siendo individual. Pero en clase, grupal.

9. En cuanto a los materiales y recursos, ¿cuáles son los que sueles emplear? (Libro de texto, fichas, instrumentos...)

No tengo libro de texto, el material lo busco en Internet, lo selecciono, lo subo a la plataforma, que es el que ellos consultan, y ese es su libro de texto, por decirlo de alguna manera. Los recursos, los videos, las actividades que yo planeo para ellos.

Luego llevan una serie de cuestionarios que ellos pueden repetir tantas veces como quieran y es lo que hace que terminen afianzando todos los contenidos que yo he pretendido que aprendan, que es lo que luego se lleva a la práctica dentro de clase. Entonces, libro de texto, no.

281

10. A la hora de dar tus clases, ¿sigues siempre el mismo esquema o vas variando?

No, voy variando. Y además, no sé por qué yo improviso mucho. A pesar de tenerlo todo superpreparado, cada clase sale de una manera, los niños tienen una disposición distinta cada día y, si planificas demasiado... Lo que sí es verdad es que llevo siempre a lo mejor una alternativa, y la experiencia te da también ese punto de madurez para decidir en cada momento qué es lo mejor.

Y no, cada clase es distinta y los alumnos se ajustan a lo que yo decido, y también me ajusto yo a las necesidades de que cada uno.

11. A la hora de evaluar a los alumnos, ¿qué procedimientos utilizas?

Un poco de todo. Hay observación, hay cuestionarios, hay trabajo diario de los niños, con Moodle se refleja al minuto dónde han entrado, qué es lo que han hecho, qué es lo que han visto, cuántas veces lo han hecho.

En fin, un poco todo, la observación, los cuestionarios, entrevistas con los alumnos, yo hablo mucho con ellos, también les doy cierta confianza, entonces eso es bueno a la hora de, a la hora de la interpretación, con la confianza que tienen conmigo allí se lo pasan, se lo pasan pipa. Y claro se le saca mucho provecho, mucho jugo. Así que un poco de todo.

12. ¿Cuál es tu formación TIC?

Pues, la mayoría ha sido autodidacta, la mayoría. Leyendo mucho. Últimamente Twitter me ha abierto muchas puertas, me ha hecho conocer muchos profesionales, muchas cosas que se hacían las he podido trasladar a nuestra materia, a Música. Y así.

Y luego algunos cursos de formación en Centros del Profesorado.

13. ¿Crees que esta formación influye en el uso que haces de las TIC en el aula?

Claro, claro, sí, sí, la perspectiva que te da el conocimiento siempre es importante. De hecho en otras entrevistas que he hecho a personas que no las utilizan al final te das cuenta de que no las utilizan pero porque no tienen esa formación. Porque no las conocen.

14. ¿Has realizado alguno de los Módulos del Programa Escuela TIC 2.0?

No me ha hecho falta. Vamos, yo considero que esa formación la tengo, por eso no los he hecho.

¿Qué opinión te merece? ¿Crees que tienen utilidad esos módulos?

Para la gente que no tiene formación, sí, para la gente que tiene una cierta formación quedan un poco... Sí, que son básicos.

282

15. ¿Por qué utilizas las TIC en el aula de Música, porque se han introducido con el Programa Escuela TIC 2.0 o porque realmente consideras que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, o no las utilizas?

Yo las llevo usando muchos años, y desde siempre he intentado encontrar las soluciones a los problemas que yo me planteaba. Los problemas que yo me planteaba era que no podía estar dedicando todas las clases a la interpretación y obviando el resto, que también me parece importante para llevarlo a la interpretación.

Entonces, cómo lo hacemos, pues a través de las TIC a mí se me ha abierto un mundo de posibilidades, y con el Moodle te da la posibilidad como te he comentado antes de que ellos puedan hacer las mismas cosas donde quieran y en el tiempo que quieran.

Sí, que les da más libertad a los alumnos para que ellos construyan su propio aprendizaje. Y no solamente eso, sino en el tiempo, en un tiempo ilimitado. Yo no termino mi clase, yo no empiezo mi clase a las 9:30 y termino a las 10:30, sino que empieza a las 12 de noche y termina a las 12 de la noche de dentro de 15 años, porque los alumnos podrán seguir entrando, consultando, mirando todo lo que quieran.

16. ¿Para qué utilizas las TIC en el aula de Música?

Para todo, lo utilizamos como refuerzo para la interpretación, con fondos sonoros y cosas así, preparo los MIDI, saco los audio. Los alumnos van tocando allí con una orquesta. Sí, además es que eso les gusta mucho, que les pongas el playback de fondo y ellos tocar por encima. Luego les saco las voces individuales para que cada uno practique de oído si quiere, si con la partitura le cuesta un poco más de trabajo, tienen su propio MIDI para que sepan cómo tienen que ir... ¿Y eso se lo haces tú? Sí, claro, se los preparo yo. ¡Qué bien! Claro, para eso necesitas



tener formación y saber hacerlo. Y tiempo, y ganas, porque hay un montón de gente que sabe y no hace nada, por lo que sea. Sí, se tienen que juntar todos los factores. Y te tiene que gustar.

17. ¿Crees que las TIC mejoran, entorpecen o no influyen en tu práctica docente?

Que mejoran y además muchísimo, mejoran muchísimo. Verás, mis alumnos no es que sean unas lumbreras, pero sí que van a tener su gustito por la Música, de querer aprender, de disfrutarla, de entenderla, en su medida. Yo creo que sí.

18. ¿Cuál es tu actitud ante las TIC? Las consideras una pérdida de tiempo, te gusta dedicar tiempo fuera de clase a preparar actividades de este tipo...

A mí no me importa dedicar tiempo a las TIC, es más las utilizo no sólo para mis clases sino un poco para todo. Creo que son una ventaja.

19. ¿Cuál es el uso que haces de ellas en tu clase? Claro, no tienes libro de texto, entonces no haces las que vienen en el libro, sino que tú te las buscas.

Claro, yo con las TIC, todo. Todo lo hago con las TIC, menos la interpretación de los niños y el canto, pero aun así, las seguimos utilizando como te digo, como acompañamiento, como apoyo a la interpretación.

20. Entonces en tu caso no sería un uso esporádico, sino que forma parte de tu programación diaria, ¿no?

Sí, en mi uso, y además en el uso de mis alumnos.

21. ¿Qué aplicaciones TIC utilizas tanto personalmente como con los alumnos?

Para mí personal un poco de todo, editores de sonido, editores de partituras, herramientas 2.0, un poco de todo. Todo lo que está en mi mano y conforme va surgiendo la necesidad, si no conozco la manera de poder solucionarlo busco la herramienta en Internet, en foros... En fin, me busco la vida.

Y luego para mis alumnos voy haciendo selección de determinadas herramientas y de aplicaciones, y ellos son los que luego ponen en práctica aquello que yo he ideado para ellos.

Pero que utilizas también cosas de tecnología musical, digamos. Ah, bueno, sí, claro. Yo, por ejemplo, en 4º de ESO tengo un grupo de rock, entonces. ¿Sí? ¡Qué bien! Batería electrónica, teclado, guitarra eléctrica, bajo eléctrico y voz. Este año tengo 3 grupos de rock distintos, cada uno con sus propias canciones, con sus historias. Entonces, no solamente tienen que aprender a tocar estos instrumentos que son tecnológicos por decirlo así, sino que tienen que grabarse, ellos hacen sus propios vídeos tocando los acordes para enseñárselos al resto de grupos.

En 4º la Música es optativa, ¿no? Seguro que en tu instituto la cogerán muchos niños. Bueno, tampoco te creas. Nosotros los cuartos los tenemos muy reducidos, tenemos dos 4º que son como 45 alumnos o así entre los dos. Yo tengo este año en Música 12 alumnos, y en el grupo de rock otros 12. El grupo de rock salió como proyecto integrado. Entonces entre esos 24 alumnos tengo 3 grupos de rock montados.

22. Dada la especificidad de los programas que la tecnología ofrece para la Música, ¿consideras necesaria una formación específica para el profesorado de Música centrada en el uso didáctico de estos recursos?

Yo creo que sí. Además, es fundamental, vamos, es fundamental. Pero no por nada, sino porque se les facilita mucho el camino. Aprendiendo esas herramientas, esa tecnología digital específica mejoraría nuestro trabajo, nuestra calidad. Porque tú no sabes lo que es llegar a clase y decir lo tengo todo preparado, todo hecho, tengo mi Moodle aquí montado, sé que mis alumnos están aprendiendo, se están educando, lo único que puedo hacer es que puedo controlar que todo discurra dentro de la normalidad.

Yo tampoco conocía muchas cosas, y gracias a la investigación he descubierto que existen programas para que hagas tus propios acompañamientos, para luego, lo que tú me estás diciendo, que separes incluso las voces. El Band in a box. El Band in a box, exactamente. Todas esas cosas que hay muy poquitos profesores que conocen eso. Que los conozcan y que sepan usarlos y que luego los usen, claro. Eso es. Nosotros tendríamos un montón de recursos para utilizar, más que en otras asignaturas. A parte de lo típico de los blogs y demás, en Música a parte... Sí, sí, hay una tecnología muy específica que no se conoce. Si tuviéramos unos cursos en los que nos lo explicaran sería ideal. Yo sí, estoy contigo.

23. ¿Crees que si tuvieras una mayor formación harías un mayor uso de las TIC y que esto influiría en el aprendizaje de los alumnos?

Claro, sí. A parte que son muy útiles. Entonces, la utilidad se ve cuando se conoce, si no la conoces... Pues ya está, eso es todo, muchas gracias. ¡Qué va!, muchas de nada.



UNIVERSIDAD DE GRANADA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

GRANADA, 2014