

Enseñanzas de Régimen Especial y nuevas tecnologías. Una experiencia en el Conservatorio Profesional de Música de Torrente

Specialized education and new technologies. An experience in the Music Conservatory of Torrente

M.^a DEL MAR BERNABÉ VILLODRE
Universidad de Valencia

Resumen:

El presente artículo recoge la experiencia educativa en el aula de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Elemental y Profesional del Conservatorio Profesional de Música de Torrente (Valencia), debido a la instalación de la pizarra digital en el aula de Lenguaje Musical. Se muestra el proceso de adaptación docente a la aplicación de esta nueva tecnología que, supuestamente, puede facilitar el aprendizaje de esta materia a los educandos; al mismo tiempo que se recogen los problemas en el uso de la misma en el aula de música de las Enseñanzas de Régimen Especial y las necesidades formativas de los docentes de la especialidad de Lenguaje Musical para poder utilizar este recurso en sus clases.

Palabras clave:

Educación musical, nuevas tecnologías, competencias básicas, Enseñanzas de Régimen Especial, Lenguaje Musical.

Résumé:

Cet article décrit l'expérience éducative dans la classe du Conservatoire de Musique Théorie enseignement primaire et professionnel de la musique à Torrente (Valence), en raison de l'installation du tableau blanc dans la salle de classe du langage musical. Il montre le processus d'adaptation à l'enseignement la mise en œuvre de cette nouvelle technologies qui ont les moyens de faciliter l'apprentissage de cette apprenants soumis,

Summary:

This article describes the educational experience in the classroom of musical language of Teaching Music Theory Elementary and Professional Conservatory of Music Torrente (Valencia), due to the installation of the digital whiteboard in the classroom of musical language. It shows the process of adapting teaching to the implementation of this new technology that supposedly can facilitate the learning of this subject learners, while the problems are reflected in the use of it in the music room of the Specialized Education and training needs of teachers in the specialty of musical language in order to use this resource in their classes.

Keywords:

Music education, new technologies, basic skills, specialized education, musical language.

tandis que les problèmes sont reflétés dans l'utilisation de celui-ci dans la salle de musique du Education Spécialisée et de besoins de formation des enseignants dans la spécialité du langage musical dans le but d'utiliser cette ressource dans leurs classes.

Mots clés:

L'éducation musicale, les nouvelles technologies, les compétences de base, éducation spécialisée, la langue musicale.

Fecha de recepción: 1-3-2012

Fecha de aceptación: 23-1-2013

1. Planteamiento del problema

De acuerdo con el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*, el alumnado debe desarrollar ocho competencias básicas. Es bien cierto que la legislación educativa referente a las Enseñanzas de Régimen Especial cuenta con unas competencias propias que deben desarrollarse y que se corresponden con las características específicas del instrumento elegido; no obstante, con la intención de dar continuidad, aprovechar y adaptarse a las nuevas necesidades didácticas que demanda el alumnado, se ha considerado que las denominadas Enseñanzas de Régimen Especial deberían tratar de contribuir al desarrollo de las citadas ocho competencias básicas puesto que sus niveles Elemental y Profesional (al menos en la mayor parte de los casos) comprenden alumnado de esas etapas obligatorias (Primaria y Secundaria) en las que se deben adquirir dichas competencias. Así, la competencia en *Tratamiento de la información y competencia digital* ayudará al discente a procesar y comunicar información en distintos soportes, convirtiéndose las nuevas tecnologías en elementos esenciales para su aprendizaje y comunicación. Se parte de la situación de que los adolescentes parece que se comunican más a través de internet con medios como *twitter* y *facebook* que por conversaciones telefónicas o que, incluso, en persona.

Las Enseñanzas de Régimen Especial no tienen un carácter obligatorio y poseen sus propias competencias que deben desarrollarse y conseguirse con cada instrumento. Sin embargo, debido al desarrollo de éstas coincidiendo con las etapas obligatorias escolares, desde este artículo se ha considerado que deberían contribuir a su adquisición o, al menos, al refuerzo de la adquisición de las mismas por parte de ese educando que cursa paralelamente enseñanzas obligatorias. Esta intención que comen-

tamos también se vive en la etapa de Bachillerato, en la que muchos docentes responsables de la misma se están moviendo para conseguir que se muestre legalmente que esta etapa debe considerarse el momento de comprobación de la adquisición de las competencias básicas anteriores; es decir, que continúen considerándose esas competencias dentro de la etapa de Bachillerato y así quede reflejado en la legislación vigente. Este tipo de informaciones pueden conocerse a través de los foros de muchos sindicatos educativos.

El *Anexo I* de la citada referencia legislativa menciona la importancia de las tecnologías como generadoras de información al utilizarlas en los procesos artísticos. Además, considera que el uso de estas nuevas tecnologías contribuirá a que los alumnos aprendan a resolver sus problemas de un modo eficiente, ayudándoles a seleccionar nuevas fuentes de información de acuerdo con la utilidad que éstas puedan reportarles; y, por último, de acuerdo con este *Anexo I*, el hecho de fomentar la adquisición de esta competencia digital les llevará a convertirse en personas autónomas, responsables, reflexivas y críticas con la información que les rodea y con la selección de la misma de acuerdo con la utilidad que pueda tener para ellos.

1.1. Objetivos

Este artículo recoge la experiencia educativa vivida en las clases de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Elemental y Profesional de Música del Conservatorio Profesional de Música de Torrente (Comunidad Valenciana), tras la instalación de una pizarra digital en cada aula de Lenguaje Musical del centro.

En primer lugar, se intentó acercar el Lenguaje Musical a los educandos mediante el uso de esta nueva tecnología que no les era desconocida porque en muchos centros de Primaria de la Comunidad Valenciana se cuenta con pizarras digitales. Se va a tratar de explicar cómo el uso de ésta facilitó la comprensión de la asignatura al ser presentada de una forma más visual y lúdica.

En segundo lugar, el objetivo más difícil fue conseguir un proceso de adaptación pedagógico lo menos traumatizante posible para el docente. Debe tenerse en cuenta que la adquisición de unas capacidades por parte del alumnado implica que el profesor debe contar previamente con estas capacidades digitales que habrán sido adquiridas a lo largo de

su formación docente; sin embargo, pese a las asignaturas destinadas al aprendizaje de la informática musical que se convirtieron en una de las grandes novedades del *Plan LOGSE* con respecto al anterior de 1966, en esta materia no se estudiaron las nuevas tecnologías enfocadas a la didáctica de cada especialidad (era materia obligatoria común para todas las especialidades, con contenidos idénticos centrados en programas de escritura y composición musical). Este hecho supuso la organización de cursos por parte del centro, financiados por la Generalidad Valenciana, y la realización de los mismos por parte de los docentes para poder contribuir a la adquisición de la competencia digital de los educandos, al tiempo que se les debía garantizar la adquisición de los contenidos teóricos musicales imprescindibles para la interpretación con su instrumento específico.

Y, en último lugar, crear un espacio de interacción e intercambio en el que los contenidos específicos de Lenguaje Musical se conviertan en auténticas herramientas de comunicación y aprendizaje tecnológico.

2. Estado de la cuestión

La utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se ha extendido y generalizado en las diversas etapas educativas en España, tal y como asegura Marín (2011, p. 60), “han empezado a producirse estudios acerca de la eficacia tanto en metodología didáctica, como en resultados académicos”; de modo que si la utilización de las mismas por parte del docente, si la adaptación de la metodología específica a éstas va a suponer una mejora de la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, todos los ámbitos educativos deberían adaptarse a esta nueva situación. Siguiendo esta política la Generalidad Valenciana ha estado dotando, tanto a los centros de educación obligatoria en sus diversas etapas como a los centros de Enseñanzas de Régimen Especial, de los recursos tecnológicos más adecuados para conseguir que el proceso educativo valenciano se encuentre en la vanguardia de la adaptación a las nuevas tecnologías y para que sus educandos adquieran sin problemas la denominada *competencia en el tratamiento de la información y competencia digital*, ya comentada anteriormente.

Por una parte, el *Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de*

música y se regula el acceso a estas enseñanzas, en sus páginas centradas en el desarrollo curricular de la asignatura de Lenguaje Musical no incluye ninguna referencia a la metodología que el docente debe utilizar durante el desarrollo de sus clases, ni se hace ninguna referencia al uso de tecnologías más allá de las específicas de cada especialidad. En los currículos de Educación Secundaria Obligatoria, por ejemplo, sí suelen hacerse referencias a orientaciones metodológicas que vienen a completar esa importancia que se da en los objetivos a la concienciación en el uso de las TIC's así como se recoge brevemente cómo contribuye cada materia a la adquisición de las competencias básicas; sin embargo, sí aparecía una referencia final (p. 37111) a los "Principios metodológicos del Grado Elemental", refiriéndose a la relación que debe establecerse entre las diferentes etapas educativas y las diferentes posibilidades formativas fuera de la educación obligatoria. Es decir, que "ambos tipos de enseñanza sigan los mismos principios de actividad constructiva", hecho que supone la utilización de estas nuevas tecnologías para que estas enseñanzas especiales no se queden rezagadas respecto a la formación ofrecida de carácter obligatorio y, principalmente, para favorecer la adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado.

Por otra parte, el *Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*, en sus páginas centradas en el desarrollo curricular de la asignatura de Lenguaje Musical tampoco incluye referencia alguna a la metodología que el docente debe utilizar en el desarrollo de sus clases, ni se hace ninguna referencia al uso de tecnologías más allá de las consideradas específicas dentro de cada especialidad. No obstante, siguiendo la línea de pensamiento anterior de las Enseñanzas Elementales, la pizarra digital debía utilizarse igualmente para justificar la inversión realizada por el gobierno autonómico y ante las nuevas necesidades de los estudiantes inmersos en el digitalizado siglo XXI.

2.1. La pizarra digital y la clase de Lenguaje Musical en Enseñanzas Elementales

La pizarra digital llegó al Conservatorio Profesional de Música de Torrente a mediados del curso académico 2010/2011. Tras las sesiones de formación organizadas por el centro y tras bastantes complicaciones téc-

nicas por la instalación del programa en los ordenadores, comenzó a utilizarse una nueva tecnología que casi todos los alumnos de Primaria conocían por contar con la misma en sus aulas escolares; de manera que, se estaba ante un elemento tecnológico cercano al educando, que supondría ofrecerles unas propuestas didácticas “integradas en la cotidianeidad” (Marín, 2011, p. 61) y que, supuestamente, les facilitarían el acceso al currículo de Lenguaje Musical.

En esta especialidad de Lenguaje Musical, la pizarra digital parecía ofrecer muchas posibilidades; no obstante, pese al enorme potencial de ésta, no podía dejar de considerarse como “un recurso más (...) no sustituyen a las prácticas tradicionales sino que las complementan” (Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán, 2011, p. 178). Los alumnos querían utilizar constantemente la pizarra digital en la línea de la educación musical de Primaria que desarrollaban en sus centros, y los objetivos de unas enseñanzas y de otras no son los mismos; de manera que la aplicación de este recurso no podía seguir la misma línea que conocían por sus clases de música de Primaria caracterizadas por un enfoque más lúdico destinado a desarrollar sus capacidades creativas. En los conservatorios, las clases de Lenguaje Musical debían conseguir que el educando fuese capaz de interpretar los signos musicales y demás elementos característicos con el fin de interpretar una partitura musical con su instrumento. Entonces, esta utilización “diferente” de la pizarra digital supuso un período de adaptación por parte del alumnado, además del período de adaptación de estrategias metodológicas por parte del docente que es el que se va a mostrar en los epígrafes siguientes.

2.2. La pizarra digital y los contenidos de Lenguaje Musical en las Enseñanzas Profesionales

Los materiales editados durante los últimos años del siglo XX se caracterizaron por la adición de un disco compacto a los libros de lectura rítmica y melódica. Casi todas las editoriales musicales para adaptarse al uso de las nuevas tecnologías y facilitar el aprendizaje del Lenguaje Musical, incluían grabaciones de las partes de piano de cada lección de forma que el educando pudiese interpretarlas acompañado y encontrase más fácil su estudio en casa. Al mismo tiempo, también se editaron libros de dictados con las grabaciones para que el alumno pudiese reforzar su educación auditiva en su tiempo de estudio en casa. Y, en los primeros

años del siglo XXI se continuó en esta misma línea, añadiéndose el mismo disco compacto en los libros de teoría en los que se contaba con actividades de audición de fragmentos que se recogían en ese *cd*. En las Enseñanzas Profesionales esa incorporación del *cd* supuso una gran ayuda para los estudiantes que podían iniciarse los conceptos del análisis musical de una forma más cercana debido a la utilización del ordenador y no únicamente de un libro de texto.

En el Lenguaje Musical del primer ciclo de las Enseñanzas Profesionales se inicia al alumno en los conceptos básicos de la armonía y del análisis musical, asignaturas que formarán parte del currículo de los siguientes ciclos de la etapa. Y, precisamente por las características didácticas de estas dos asignaturas, la pizarra digital realmente ofrecía grandes posibilidades. Los educandos querían utilizar la pizarra digital por el conocimiento de su uso que tenían gracias a sus hermanos menores, puesto que muy pocos de ellos contaban con pizarras digitales en sus centros de Secundaria. En los conservatorios, las clases de Lenguaje Musical de este ciclo no podían caracterizarse por un uso similar al que se le iba a dar en la etapa anterior, ya que el aprendizaje del Lenguaje Musical debía conseguir que el educando fuese capaz de reconocer la armonía y sus diversos elementos característicos en diferentes fragmentos musicales, además de reconocer elementos básicos del análisis musical con mayor profundidad que los estudiados en la etapa anterior. De este modo la utilización de la pizarra digital en esta etapa se caracterizó por un uso menos lúdico que el que se le otorgó en Elemental; principalmente, porque las características psicoevolutivas del alumnado permitían y obligaban a perspectivas didácticas diferentes, y los contenidos propios de la etapa obligaban a una profundización teórica mayor para garantizar que fuesen capaces de analizar la pieza musical que debían interpretar con su instrumento.

3. Diseño y metodología

Antes de comentar la metodología seguida, el diseño de las sesiones y el procedimiento de recogida de los datos obtenidos, debemos indicar la muestra participante: un grupo de primer curso, segundo curso, tercer curso y cuarto curso de Lenguaje Musical de Enseñanzas Elementales, un curso de primero y dos de segundo de Lenguaje Musical de Ense-

ñanzas Profesionales. Cada uno de ellos contaba con un máximo de 13 alumnos, aunque en las Enseñanzas Elementales eran 10 alumnos por clase. Aunque, como ya se indicó en páginas anteriores, este artículo se centra en recoger la experiencia de intervención educativa en las clases de Lenguaje Musical de un conservatorio desde la perspectiva del proceso de adaptación de un docente a un nuevo recurso tecnológico; pero, se ha indicado la muestra de alumnado participante en la experiencia porque se ha considerado relevante mostrar cómo un 90% del alumnado contaba con pizarra digital en sus clases de enseñanza obligatoria, mostrándose muy interesados en explicar a sus compañeros el funcionamiento de ésta.

Para comprobar cuántos alumnos habían trabajado ya con la pizarra digital y debido a la limitación temporal y a las exigencias y expectativas del resto de profesorado con respecto a los objetivos propios de la especialidad de Lenguaje Musical, se realizaron unas cuestiones orales que eran contestadas a mano alzada y cuyos resultados fueron anotados por el docente. Esas cuestiones fueron: ¿tienes pizarra digital en tu centro? ¿tu profesor/maestro de Música la utiliza en sus clases? ¿sabes utilizar las herramientas básicas de la pizarra digital? Con el alumnado de Enseñanzas Profesionales se realizaron breves debates sobre si su interés hacia la materia se había visto favorecido por los recursos más atractivos. El motivo de este cambio en la recogida de información con respecto a Elemental se debió a las características psicoevolutivas de cada etapa, ya que en Profesional son casi todos adolescentes que ven mejorada su posición en el centro al hacérseles partícipes del proceso con sus opiniones y mediante el diálogo con ellos; mientras que, con los educandos más jóvenes es mejor ser más conciso y preciso, para evitar dispersiones y distracciones.

De todo el alumnado de Enseñanzas Elementales, sólo dos no sabían manejar la pizarra digital porque en su centro no contaban con este recurso. Sin embargo, el alumnado de Enseñanzas Profesionales que cursaba simultáneamente ESO, no tenían pizarra digital en sus aulas o bien no era utilizada en el aula de Música. Posteriormente, se comentará este detalle que tiene mucho que ver con la cantidad de materiales publicados para una y otra etapa educativa obligatoria.

Centrémonos ahora en el diseño de las sesiones y los materiales por parte del docente. En primer lugar, se realizó una división de los contenidos propios de la especialidad de Lenguaje Musical para cada uno de

los cursos de Lenguaje Musical que se cursan en las etapas Elemental y Profesional de Música. Todos estos contenidos recogidos en el currículo vigente en la Comunidad Valenciana para las Enseñanzas Elementales (*Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*) y para las Enseñanzas Profesionales (*Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*) fueron divididos siguiendo el siguiente criterio: en cuáles podía utilizarse la pizarra digital para su explicación en el aula y en cuáles debía mantenerse el “formato” habitual tradicional.

En segundo lugar, tras la reflexión y la estructuración de los conceptos incluidos en esos bloques de contenidos establecidos, se procedió a la preparación de los materiales. Para ello, y de cara a aprovechar la inversión de los padres en una bibliografía específica, se procuró incluir las actividades del libro de teoría del alumno y seguir el esquema que ofrecía éste, que se había seguido hasta la llegada e utilización de esta nueva tecnología. Puesto que el cambio fue difícil para todos, se trataba de que los padres fuesen conscientes de que los objetivos continuaban siendo los mismos y los contenidos, también; pero el hecho de utilizar la pizarra digital no iba a suponer que se trabajase como en el centro de Primaria, ya que seguirían utilizando los materiales que habían comprado al inicio del curso.

Antes de comentar algunas de las diferentes propuestas realizadas en las dos etapas se va a realizar una presentación del diseño de actividades en cada una de esas etapas de una forma separada. Comencemos por los cuatro primeros cursos de Elemental, caracterizados por contar con dos bloques de contenidos, uno centrado en el Ritmo y el otro en la Entonación. De los conceptos incluidos en cada uno de ellos, no todos permitían la utilización de ese nuevo recurso, por ejemplo, el trabajo de la audición seguía requiriendo el uso del piano del aula, ya que la sensación auditiva no es la misma si el instrumento está grabado a si se encuentra al lado del alumno; de manera que el trabajo de los dictados musicales continuó realizándose con el piano.

Sin embargo, las explicaciones teóricas de los conceptos relacionados con la práctica musical como las frases musicales (pregunta-respuesta), la lectura de notas (incluidas líneas adicionales), los intervalos, los términos relacionados con la dinámica y la agógica, los signos que alteran

la duración del sonido... Sí podían adaptarse a los recursos que ofrecía la pizarra digital. Al mismo tiempo, la pizarra digital era utilizada como la primitiva, es decir, una superficie donde el alumno puede corregir sus ejercicios, pero de una forma más cómoda por no tener que copiarlos y porque cuando borre un resultado equivocado no hará falta rehacer la pregunta (sí sucede cuando el pentagrama presenta los signos musicales y se añade otro elemento, cuando se borre éste se borraban los otros y tocaba repetirlo todo).

Se pretendía favorecer una metodología más participativa en la que los alumnos se mostrasen más interesados. Gracias a la creación de actividades de un formato más atractivo y en la que podían utilizar diferentes colores (la pizarra digital tiene cuatro: rojo, negro, azul y verde), además de romper con la rutina de estar siempre sentados con el libro de teoría delante, el interés de los educandos por la parte más teórica aumentó.

Si bien los dictados musicales fueron la única parte para la que no se consideró adecuado el uso de esta nueva tecnología, no lo fue para introducir al alumnado en los intervalos musicales. Para este trabajo se recurrió a las posibilidades que ofrecía la pizarra digital en cuanto a grabación de sonidos y archivo para una posterior utilización. Aunque sí se utilizaron diferentes instrumentos grabados para el trabajo de la diferenciación tímbrica y de diferentes piezas musicales grabadas para distinguir los modos Mayor y menor, además de los distintos signos de agógica y dinámica.

Para la Enseñanza Profesional se contaba con los siguientes bloques: Rítmicos, Melódico-armónicos, Lecto-escritura, Audición, y Expresión y ornamentación. En todos estos bloques se podían utilizar con gran facilidad y sin suponer diferencias con respecto a las propuestas metodológicas existentes antes de la aparición de la pizarra; no obstante, los dictados musicales precisaban del piano y la entonación/interpretación de piezas especiales para el trabajo de determinados contenidos también requería el método tradicional.

La principal aplicación de la pizarra digital vino con la introducción a los conceptos propios de la armonía y del análisis musical. Gracias a la pizarra digital se podía trabajar de una forma más cómoda, escuchando los fragmentos breves que señalase el alumno sin necesidad de esperar a un corte del disco compacto; además se podían señalar las células y frases, cortarlas y colocarlas al lado de aquellas que se considerasen

iguales, es decir, las comparaciones serían más fáciles de entender por el alumno, ahorrándose trabajo escrito y tiempo a la hora de la explicación teórico-práctica. Entonces, si bien la lecto-escritura debía continuar su cauce tradicional por las cuestiones acústicas ya comentadas, el resto de contenidos de Lenguaje Musical de Profesional podían adecuarse sin problemas y con grandes beneficios.

La tarea de la corrección se vería facilitada y convertida en un momento en el que todos los discentes quieren participar por la novedad que este recurso implicaba, en todos los niveles, tal y como se pudo observar. El momento de corrección se realizaba al final de la sesión, puesto que era el momento de mayor uso de la pizarra digital por parte del alumno y su realización a mediados o inicio de la sesión podía quitar más tiempo al establecido para cada contenido. Aunque en la explicación teórico-práctica por parte del docente se recurría a la pizarra y a un alumno voluntario diferente cada vez, de forma que la pizarra digital formase y sus nuevos recursos formasen parte de todos los momentos de la sesión, salvo el de audición del dictado musical y el de interpretación vocal por el educando. Incluso en la interpretación rítmica se podía producir una “alteración”: se escaneaba el libro recomendado inicialmente y se insertaba una grabación con un cursor que marcara el compás que debían ir interpretando los alumnos, por supuesto con una velocidad concreta, así se trataría de mostrar cómo deben acostumbrarse a las indicaciones del director en cuanto a velocidad y se intentaba que se esforzasen cada vez más para seguir el pulso indicado.

Puesto que la pizarra fue incorporada al centro a mediados de curso, se pudo realizar una comparativa entre la experiencia previa a su implantación y la posterior. Es decir, el alumnado pudo responder a una serie de cuestiones relacionadas con la fluidez y facilidad del proceso de aprendizaje con el uso de la pizarra digital. El alumnado de Elemental respondió a las siguientes cuestiones, nuevamente a mano alzada: ¿te resulta más entretenido el tiempo dedicado a dictados musicales? ¿la pizarra digital te facilita la comprensión de la teoría? ¿es más divertida la clase de Lenguaje Musical? ¿comprendes mejor los ejercicios de audición? Y, en Enseñanzas Profesionales, se procedió a destinar unos minutos finales a reflexionar sobre el uso de la pizarra digital en su proceso de enseñanza/aprendizaje, para que sus conclusiones reorientasen las sesiones posteriores y el diseño de las actividades.

4. Resultados: desarrollo de las propuestas didácticas con la pizarra digital

Seguidamente, se incluyen algunas de las actividades desarrolladas con el alumnado en cada una de las etapas de estas Enseñanzas de Régimen Especial. Únicamente se han explicado algunas de ellas, de entre todas las unidades didácticas desarrolladas durante el curso académico, para mostrar el funcionamiento de las sesiones con ese nuevo recurso educativo propio de esta era digitalizada. Además, se muestran algunas de las conclusiones del alumnado que modificaron los planteamientos metodológicos de la clase de Lenguaje Musical.

Entrando ya en materia, las actividades propuestas para el desarrollo de los diferentes contenidos teórico-prácticos propios de la especialidad para esta etapa Elemental, partiendo del uso de la pizarra digital, pasaban por la corrección de las actividades en ésta, con la diferencia respecto a la de tiza/rotulador que teníamos más espacio para explicar, contando con no tener que borrar y pudiendo retomar cómodamente una explicación anterior para favorecer la comprensión del concepto; además, el propio alumno podía acceder a esos ficheros y construir su propio aprendizaje, al tener que seleccionar la ficha correspondiente al contenido relacionado con el anterior, colaborando así en el proceso de enseñanza/aprendizaje. El alumnado consideró que era muy entretenido corregir con la pizarra digital y mientras que antes ninguno quería participar de esta parte del proceso, ahora todos querían; de hecho, el número de educandos con sus tareas realizadas en casa aumentó, tal y como quedó recogido en la ficha de control diario de tareas de cada alumno.

Para la explicación de las características de los intervalos (ascendente, descendente, tono, semitono) de segunda en el primer curso de Lenguaje Musical se recurrió a grabaciones insertadas sobre cada uno de los compases escritos. Se partió de dos opuestos (ascendente uno y descendente el otro) que debían escucharse primero y luego arrastrar la opción correcta hacia el intervalo. En cada uno de ellos aparecía la respuesta pero bloqueada para que no pudiesen verla, si arrastraban la opción correcta se desbloquearía la casilla y se vería una señal de positivo, si no tendrá que volver a intentarlo él o el siguiente alumno. Otra forma de trabajar la audición de intervalos fue mediante una ficha con una escalera con sonidos interpretados por un violín, dentro del objetivo de distinguir diferentes timbres instrumentales. Esos sonidos insertados en números debían

ser colocados por el alumno en una escalera dibujada; el alumno puede tocar dos veces sobre el número y escuchará nuevamente el sonido, si lo toca una lo arrastrará hasta el escalón que considere adecuado. Después los compañeros podían corregir a su compañero, proponiendo otra opción, para lo que se contará con una nueva ficha que se podrá colocar minimizada al lado de la anterior. El hecho de corregir a los compañeros y de conocer otras opciones les acercó entre sí y promovió el respeto al otro, objetivos en la línea de la educación social y ciudadana.

En cuarto curso de Elemental caracterizado por la preparación de la prueba de la etapa siguiente (Profesional) se utilizó un ejercicio de completar las escalas, en cada uno de los tipos estudiados de modos Mayor y menor. Las notas de la escala menor dórica de do menor aparecían mezcladas y el alumno debía arrastrarlas a su posición correcta. En otras ocasiones las notas estaban incorrectas y el alumno debía sustituirlas, si así lo consideraba, por las que se le ofrecían en la parte inferior de la pizarra (sólo debía arrastrarlas). El alumnado de este curso no se mostró muy receptivo ante este instrumento porque consideraban este recurso demasiado infantil y asociado a Música de Primaria, que cuenta con unos objetivos totalmente diferentes a los característicos del Lenguaje Musical de los conservatorios. En este aspecto insistiremos en las conclusiones, puesto que es interesante cómo un mismo recurso tecnológico puede ofrecer tantas ilimitadas interpretaciones.

La lectura rítmica resultó más entretenida, en todos los cursos, porque se añadió un instrumento acompañante con un ritmo diferente, además de que se añadió un metrónomo que en sucesivas interpretaciones aumentaba su velocidad. Los educandos de todos los niveles debían seguir la batuta virtual que les indicaba cada compás y no dejarse llevar por el otro ritmo que “acompañaba” su interpretación. Se les introducía así en la interpretación conjunta, pero con una voz que nunca perdería la velocidad ni cometería errores que pudiesen arrastrarles a la confusión.

Las piezas destinadas a interpretación vocal se colocaban en la pizarra digital y con los diferentes instrumentos (selección, cortar, pegar en otras secciones, subrayar, dibujar encima otras figuras musicales...) se podía iniciar en el análisis musical (frase pregunta-respuesta) con mayor facilidad a los discentes del primer curso que si tuviesen que seguir, únicamente, las indicaciones orales del docente mediante la explicación de la partitura (“compás número... al número... hay una frase musical”, por

ejemplo). Aunque, eso no cambiaba la dinámica propia de interpretar vocalmente las mismas con el acompañamiento pianístico *in situ*.

El uso de grabaciones de sonidos asociados a determinados fragmentos gráficos facilitaba el trabajo auditivo inicial (1º-2º), contándose con numerosos recursos web para el trabajo de la educación auditiva (páginas de maestros de Primaria). Así, el dictado de intervalos resultó más divertido, más atrayente, para los discentes, comprobándose cierta mejora en su atención debido al uso de esta nueva tecnología; por supuesto, el esquema de trabajo de la asignatura no se vio modificado sustancialmente, ya que se continuaron trabajando los dictados melódicos con el piano vertical (debido a la calidad acústica claramente diferenciada de la electrónica), la interpretación de lecciones de solfeo (imprescindible para mejorar su interpretación y afinación instrumental) con el acompañamiento pianístico, así como se continuó ordenando trabajo teórico para casa (fichas del libro recomendado al inicio del curso). Aunque debía aprovecharse el material ya editado con el que contaban desde el inicio del curso, se podría haber preparado una web en la que el alumno pudiese entregar sus tareas realizadas con el ordenador, acostumbrándose de esta forma al uso diario de las TIC's.

De acuerdo con el perfil del educando de las Enseñanzas Profesionales se realizaron nuevas unidades didácticas de los contenidos curriculares comprendidos en el citado *Decreto* vigente en la Comunidad Valenciana. De este modo, los contenidos de Historia de la Música (organología instrumental, por ejemplo) incluidos en esta asignatura, fueron enfocados con presentaciones visuales de powerpoint en las que se podían disponer sonidos insertados en las imágenes y acceder a páginas web especializadas en instrumental de diversa procedencia y a páginas oficiales de compositores de este siglo. El uso de la pizarra permitía aproximar a los instrumentos no occidentales con mayor facilidad, puesto que se adjuntaban sonidos (desconocidos para casi todos ellos) a imágenes que sí podían resultarles familiares por los conocimientos adquiridos en Educación Secundaria Obligatoria. Sin embargo, la pizarra digital les supuso más un entretenimiento que un cambio significativo en su interés hacia la clase de Lenguaje Musical, de acuerdo con los comentarios recogidos, en los que se observaba una interpretación de este recurso como "una herramienta divertida" simplemente. Aquí entra en escena la consideración que se tiene de esta materia en el propio centro: es una asignatura teórica a la que se tiene la obligación de asistir, que

resta cierto tiempo de estudio del instrumento principal (de acuerdo con los comentarios surgidos en los minutos de reflexión final). Ahora bien, esta “materia teórica” es la que, bien orientada, permitirá al alumnado “hablar” mediante su instrumento, porque controlar el Lenguaje Musical (ritmo, entonación, comprensión de la estructura musical...) supondrá controlar el lenguaje de la Música a través del instrumento. Y, en este sentido, la pizarra digital supone una aproximación y aporta unos recursos que facilitan esta comprensión y este control.

Los contenidos de armonía y análisis fueron los que más favorecidos se vieron por la utilización de la pizarra digital, pese al gran desconocimiento de este recurso por parte del alumnado de esta etapa que provenía de Enseñanza Secundaria, en cuyos centros no contaban con pizarras digitales. Se podían disponer las diferentes hojas que se quería analizar de forma que todos pudiesen verlas y se evita la constante repetición del alumnado que ignora el compás analizado, puesto que ellos siempre están viendo cuál es la frase o el compás con el que se está trabajando. Además, se pueden subrayar y destacar elementos con diferentes colores, borrando después o duplicando la página sin anotaciones. Todo ese “juego” que permitía supuso una comprensión más rápida de los diferentes elementos propios del análisis musical y acercó al análisis armónico, al facilitar la atención y la interacción con sus diferentes elementos mediante el sistema de “cortar/pegar” que facilitaba los ejemplos al poder “recortarlos” y superponerlos. Así pues, el esquema de trabajo consistía en un análisis inicial con las herramientas básicas de la pizarra (cortar, pegar, colorear, insertar sonidos en los pasajes...) y otra en la que los alumnos debían recomponer las secciones, frases, semifrases, de la pieza propuesta como si de un rompecabezas se tratase.

Puesto que se podían seleccionar y cortar fragmentos elegidos, los alumnos debían realizar un “cortado” de los diferentes motivos característicos de la obra elegida, separándolos para comprender la “construcción” de una pieza musical. El mismo ejercicio se realizaba con las células motílicas para que llegasen a comprender la diferencia entre célula y motivo, que tanto ha dado que hablar a lo largo de los siglos a los teóricos musicales.

5. Conclusiones

La diferencia y/o mejora en la etapa educativa de Elemental consistió en incluir la pizarra digital en el momento de las correcciones, para la explicación de conceptos teóricos en los que podía interactuar el discente gracias a ésta, para facilitar la comprensión de los contenidos y su propia construcción de aprendizajes, y para facilitar el interés por la formación auditiva e interpretativa durante las lecciones de solfeo. Las edades de estos alumnos de Elemental permiten un uso más lúdico de este nuevo recurso, sin perder nunca de vista el hecho de que están ante una educación especial y especializada en la que todas las asignaturas están al servicio del aprendizaje interpretativo instrumental. En cuanto a la diferencia y/o mejora en Profesional consistió en utilizarla pizarra digital, igual que en Elemental, para realizar las correcciones de los ejercicios teóricos, aunque en este caso su utilización para la explicación de los contenidos fue muy significativa: la actuación del educando era más activa, en mayor medida, debido a las propias características de madurez y comportamiento. Principalmente, se utilizó para ayudar a la iniciación del alumnado en los complejos conceptos del análisis musical, ya que se podían utilizar todos los recursos gráficos de la pizarra y, además, se podían introducir determinados fragmentos grabados y *clickar* sobre los mismos para escucharlos sin estropear grabaciones y sin tener que interpretarlos personalmente (cuestión imposible si se trataba de música instrumental no pianística).

Ahora bien, centrándonos en los cambios y en el proceso de adaptación de los docentes de Lenguaje Musical ante el uso de la pizarra digital, que es la principal intención de este artículo, puede verse cómo éstos se encuentran con una mayor problemática ante la transmisión de los contenidos propios de esta especialidad que los profesores instrumentistas. Es decir, en la especialidad de Lenguaje Musical se deben transmitir los elementos característicos del lenguaje de la música que tendrán que “leer” con su instrumento, de forma que los educandos vean que sin ese conocimiento teórico-práctico no pueden comprender ni, por tanto, interpretar la música a través de su instrumento. Los especialistas de Lenguaje Musical se suelen encontrar con actitudes muy variadas, aunque nuestra experiencia personal en ésta nos ha mostrado que casi todos consideran la materia poco útil o demasiado teórica, como un mundo aparte, totalmente diferente, del que se encuentran en su clase de instru-

mento. Por supuesto, para que esta situación tan común no tenga lugar debe contarse con una estrecha colaboración entre los docentes de Lenguaje Musical y los de instrumento, además de compartir directrices metodológicas en las respectivas clases: por ejemplo, cuando se comienza la interpretación de una pieza se deben señalar sus frases, secciones, etc., elementos que son explicados teórica y prácticamente en la clase de Lenguaje Musical, para que luego el alumno pueda realizar ese análisis con su profesor de instrumento sobre la partitura correspondiente.

Además, tal y como afirma Nuez (2011, p. 106), junto a esa problemática, desde esta especialidad “nos encontramos con la dificultad de acercar la Música Clásica a un alumnado con gustos muy marcados por los estilos musicales de moda”; aunque en la Comunidad Valenciana, la que podríamos denominar “cultura de bandas” acerca este tipo de música y de disciplina musical facilitando, en cierta medida, la labor del docente musical en los diferentes ámbitos educativos. Y ante este panorama, la utilización de las nuevas tecnologías en el aula de Lenguaje Musical supone un acercamiento del currículo, la facilitación de su comprensión y, al mismo tiempo, se produce una incentivación de la creatividad del educando. No podemos olvidar las palabras de la UNESCO (2006, p. 2) respecto a la Educación Artística que, a pesar del paso de los años (dicha *Hoja de Ruta para la Educación Artística* fue publicada en el año 2006), se puede considerar que sigue teniendo vigencia: uno de los objetivos de la Educación Artística es el desarrollo de las capacidades individuales, puesto que “las artes nos proporcionan un entorno y una práctica en los que la persona que aprende participa en experiencias, procesos y desarrollos creativos”.

Sin embargo, desde esta breve experiencia en la utilización de la pizarra digital en el aula de Lenguaje Musical (mediados del curso académico 2010/2011), se tomó consciencia de que no siempre podía recurrirse a su utilización, destacando todavía la importancia de la metodología tradicional para la transmisión de determinados elementos y prácticas propias de la especialidad, tal y como se señaló en anteriores epígrafes. Hernández Bravo *et al.* (2011, p. 182) apoyan esta conclusión cuando afirman que “si en determinadas actividades las herramientas tradicionales permiten el aprendizaje de igual o mejor manera que con las nuevas, no hay razón para utilizar éstas con los con los procedimientos de siempre”. No resulta necesaria ninguna aclaración más a este respecto.

Son muchos los recursos para pizarra digital que permiten acercar el

Lenguaje Musical al alumnado de Primaria, tal y como puede observarse en la webgrafía adjuntada (la Junta de Andalucía ofrece unos recursos interesantes), pero no destacan los recursos para las enseñanzas especializadas. Entonces, el profesorado se encuentra con que debe volver a adaptarse a unas herramientas que el alumnado tenderá a asociar con una asignatura de educación obligatoria con unos objetivos totalmente diferentes, con el consiguiente proceso de reinterpretación por parte del alumnado.

La problemática de la integración de este recurso en el aula, tal y como se pudo comprobar durante esta experiencia, vino determinada no sólo por determinados problemas técnicos inherentes al uso de estas tecnologías, sino principalmente por la falta de tiempo para elaborar materiales adecuados y de calidad. Si bien se contaba con un material impreso de la materia, éste debía escanearse para que el alumno pudiese corregir en el aula dichos ejercicios que debía realizar en casa; además si se querían realizar las explicaciones con la pizarra digital debían prepararse todas las unidades didácticas para adaptarlas a este nuevo recurso, lo que implicaba muchas horas ante todo lo que éste podía ofrecer. Se unían el hecho de que ya se contaba con años de preparación de materiales específicos para ser utilizados sin la pizarra digital y la preparación de materiales digitales adaptados en un breve período de tiempo para que se pudiese utilizar la pizarra digital en esos meses antes del final del curso.

De manera que, por una parte, debía sumarse una ratio concreta, unos ejercicios que debían corregirse fuera del aula, exámenes teóricos y prácticos, preparación de las lecciones de entonación, de ritmo, la realización de dictados musicales, los momentos de improvisación,...; y, por otra parte, las unidades didácticas en un formato diferente adaptado a las nuevas posibilidades que ofrecía la pizarra digital. De este modo, se llegó a la misma conclusión que aparece expresada en Hernández Bravo *et al.* (2011, p. 453) en sus encuestas que afirman que el uso de estas nuevas tecnologías “es una necesidad derivada del estado actual de uso de las mismas”, pero “no mejora los procesos de enseñanzas-aprendizaje, sino que favorece solamente la motivación hacia el aprendizaje”. Obviamente, una mejora en la motivación hacia el aprendizaje del Lenguaje Musical sí suponía un paso importante hacia el cambio de actitud del estudiante de música hacia esta asignatura; no obstante uno de los objetivos del Lenguaje Musical es garantizar que el alumno

pueda enfrentarse a la interpretación instrumental con todos las características propias del lenguaje de la música perfectamente dominadas, para que únicamente deba limitarse a los aspectos técnicos propios de su especialidad instrumental. Y, si el uso de una nueva tecnología sólo garantiza motivación pero no mejora los resultados a la larga, los docentes deberían plantearse si el cambio hacia esas nuevas tecnologías es lo más apropiado.

Tal como pudo comprobarse tras los comentarios del alumnado de Elemental y Profesional, quizá la asignatura resultaba más atractiva, sobre todo para los alumnos de Elemental gracias al uso de pizarras en sus clases de Música de Primaria. Pero, y precisamente por ello, el alumnado de Profesional, veía este recurso desde la “distancia” de la edad, lo consideraban una herramienta para niños. A pesar de todo, el planteamiento de utilización seguido en esta etapa sí les facilitaba el desarrollo de las clases, principalmente, de las destinadas al aprendizaje de los elementos del análisis musical.

Concluyendo, de acuerdo con Marín (2011, p. 64), el profesorado debe aplicar esas nuevas tecnologías “de un modo significativo para el entorno educativo en el que se integra”, en este caso en el aula de Lenguaje Musical, y “ponerlos al alcance del alumnado de un modo coherente con el currículo competencial del alumnado”. Se debe buscar la innovación siempre orientada a mejorar el rendimiento y los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje, de forma que si el uso de estas nuevas tecnologías supone una mejora de los resultados, bien merece la pena la inversión en la conversión y adaptación de los materiales didácticos del docente. En esta experiencia se comprobó cómo el alumnado, sobre todo el que cursaba estudios de Primaria que contaba con pizarras digitales en sus centros, acudía más motivado al aula, deseoso de utilizarla; de manera que se obtuvo al menos una mayor participación de los educandos en las diferentes sesiones. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no mejoraron ostensiblemente, puesto que pese a la aplicación de nuevas tecnologías y recursos digitalizados en el aula que hacen la materia más atractiva al alumno, éste debía continuar dedicando horas de estudio en casa y no siempre se invertía tiempo en el mismo. Podría decirse que la conclusión final de cómo mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado pasa por el mismo punto: por muy atractiva que se presente la materia en el aula con recursos como los incluidos en algunas de las páginas web citadas en la webgrafía, después se deben

dedicar horas de estudio en casa y en la falta de ellas reside, principalmente, el problema.

Referencias bibliográficas

- Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana (2007). *Decreto 158/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*. DOGV (25/09/2007), nº 5606, referencia 11706, 37005-37088.
- Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana (2007). *Decreto 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de música y se regula el acceso a estas enseñanzas*. DOGV (25/09/2007), nº 5606, referencia 11701, 37089-37112.
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán, M. A. (2011). La wiki como recurso para el aprendizaje colaborativo en el aula de música. En J. J. Maquilón, M. P. García y M. L. Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (445-454). Murcia: EDIT.UM, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Marín, J. M. (2011). La presentación multimedia como discurso didáctico. En J. J. Maquilón, M. P. García y M. L. Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (59-66). Murcia: EDIT.UM, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ministerio de Educación y Cultura (2006). *Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE (05/01/2007), nº 5, referencia 238, 677-773.
- Nuez, C. L. (2011). El podcast como generador de conocimiento en torno a la música culta canaria. En J. J. Maquilón, M. P. García y M. L. Belmonte (Coords.), *Innovación educativa en la enseñanza formal* (105-114). Murcia: EDIT.UM, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- UNESCO (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI, Lisboa.

Webgrafía

- http://www.genmagic.net/generadores/galeria2/dictado_mus1.swf
- http://juntadeandalucia.es/averroes/recursos_informaticos/andared02/la_musica/base1.htm
- <http://www.aprendomusica.com/index.htm>