

INNOVACIÓN

E D U C A T I V A

Volumen 18

77

■ TERCERA ÉPOCA ■

mayo-agosto, 2018

may-august, 2018

ISSN 1665-2673

SECCIÓN ALEPH

Alfabetización en salud

Health Literacy

INDIZACIÓN

Sistema de Clasificación de Revistas Mexicanas de Ciencia y Tecnología del CONACyT
Clarivate Analytics Web of Science (WoS)-SCIELO Citation Index

REDALYC

Scientific Electronic Library Online, SCIELO

Latindex-Directorio

Clase

Dialnet

Publindex

Ranking Redib-Clarivate Analytics

Rebiun

Índice Internacional «Actualidad Iberoamericana»

CREDI de la OEI

IRESIE

Registrada en los catálogos HELA y CATMEX

EBSCO-Host, Educational Research

CENGAGE Learning

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico del CSIC y UNIVERSIA

Matriz de Información para el Análisis de Revistas

Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Barcelona

La Referencia

CRUE

Publindex

REMERI-Indixe



La innovación educativa en la clase de Lenguaje Musical: respuestas y superación de barreras

Elena Berrón Ruiz
Conservatorio Profesional de Música de Segovia, España

Resumen

Se presenta una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de la educación auditiva en la clase de Lenguaje Musical. A partir de la misma, se analiza la respuesta de la comunidad educativa hacia los cambios planteados y se identifican las barreras encontradas a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las estrategias desarrolladas para superarlas. Para ello, se aplicó un enfoque cualitativo con base en el método de investigación en el aula. La recopilación de datos se realizó a través de la observación participante, entrevistas y análisis de documentos. Los resultados de la investigación muestran que la paciencia, la responsabilidad y la perseverancia en el trabajo por parte de la profesora fueron fundamentales tanto para superar los obstáculos encontrados como para que los alumnos disfrutaran y aprendieran los contenidos curriculares de forma significativa.

Palabras clave

Barreras educativas, conservatorio, educación musical, innovación educativa, lenguaje musical.

Educational innovation in Musical Language Course: responses and the overcoming of limitations

Abstract

This article presents an innovative methodological proposal for the development of auditory education in the course of the Language of Music. Based on this proposal, we analyze an educational community's response to the innovations implemented, and we identify the limitations recognized throughout the learning and teaching process, as well as the strategies developed to overcome them. To this end, we applied a qualitative methodology with the classroom-based research method. The compilation of data was carried out through participant observation, captured in the journals of the professor and researcher, interviews and analysis of documents. The research results demonstrate that patience, responsibility and perseverance in their work on behalf of the professors have been key to overcoming the limitations identified and in promoting that students enjoy and learn their class contents in meaningful ways.

Keywords

Conservatory, educational innovation, educational limitations, language of music, music education.

Recibido 05/02/2018
Aceptado: 09/03/2018

Introducción

La sociedad actual demanda cambios en el sistema educativo, para lo cual resulta necesario que los docentes apuesten por la innovación (D'Alessio, 2013). En este artículo, se mostrará cómo se manifiestan dichos cambios en la realidad educativa específica del Conservatorio Profesional de Música de Segovia (España), presentando una propuesta metodológica innovadora para el desarrollo de la educación auditiva en la asignatura de Lenguaje Musical. Tras su puesta en práctica en el aula, se han analizado los datos y los resultados obtenidos, los cuales han permitido dar respuesta a los dos objetivos de la investigación:

- ▶ Analizar la respuesta de la comunidad educativa hacia las innovaciones introducidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ▶ Identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso educativo innovador y las estrategias desarrolladas para superarlas.

Fundamentación teórica

En el siglo XXI, la sociedad demanda cambios en la educación en general para adaptarse a las nuevas necesidades (Benso y Pereira, 2007). Se trata de un momento de renovación importante, no sólo en la organización y funcionamiento del sistema educativo, sino también en la priorización y presentación de los contenidos en todos los niveles de la enseñanza.

Para conseguir dichos cambios, tal y como señala Pastor (2014), uno de los rasgos de mayor relevancia en el profesorado es tener la suficiente competencia para innovar, ya que “la mente se nutre del cambio, la anorexia mental viene por desnutrición de cambio” (p. 328). El poder de la imaginación innovadora radica en su capacidad de crear alternativas de mejora para la realidad dada, de resistencia al anquilosamiento. En el contexto de un centro educativo (escuela, instituto, universidad, conservatorio...) no se trata tanto de dar grandes saltos, cambiando todo de arriba a abajo, como pretenden infructuosamente las leyes orgánicas educativas imponer un gran cambio “desde arriba”. Se trata más bien de una ambición más duradera: la de acumular prácticas tangibles y esfuerzos continuados en todo aquello que sea susceptible de mejora. Dicho de otra forma, se debe potenciar la innovación derivada de algo tan básico como es sumar y multiplicar las mejores prácticas de cada colega del centro pues, a menudo, unos hacen algo valioso y útil, ocurre un traslado a otro sitio y, cuando han salido por la puerta, ya se ha volatilizado toda su herencia.

Las investigaciones dedicadas a la educación artística conforman un espacio específico y muy heterogéneo con su propia identidad distintiva, situado justo en la intersección entre los problemas de las artes y los problemas educativos (Viadel, 2011). Dichas investigaciones revelan que, como parte del sistema educativo, la sociedad actual también pide una renovación de los métodos de enseñanza utilizados en los conservatorios de música (Aróstegui, 2006). Hay que reconocer que la educación musical que se ofrece hoy en día en los conservatorios españoles es más completa que en épocas anteriores, lo que implica que los nuevos profesores estén cada vez mejor formados, pero los cambios son muy lentos y aún estamos demasiado anclados en el pasado (Pastor, 2014).

La innovación requiere un proceso de cambio voluntario, planificado y creativo, pero los cambios resultan complicados y requieren tiempo, ya que las resistencias son múltiples y diversas (Lorenzo, Herrera y Hernández, 2007). Paradójicamente, en muchas ocasiones lo que más condiciona al docente que se plantea llevar a cabo iniciativas innovadoras no son las dificultades surgidas en su desarrollo, sino los cuestionamientos de la comunidad educativa sobre la validez de su forma de trabajar (García-Retamero, 2010). Esta circunstancia provoca que al docente le resulte aún más difícil introducir cambios sin garantías de éxito y que deba mantener una gran fortaleza anímica para llevar a cabo iniciativas innovadoras que le permitan adaptarse a los nuevos tiempos. Afortunadamente, cada vez hay más profesores que consiguen vencer sus miedos al convencerse de que, independientemente del resultado obtenido, toda innovación lleva a sacar conclusiones que permiten seguir avanzando en una u otra dirección, evitando el estancamiento educativo (Miralles, Maquilon, Hernández y García, 2012).

La investigadora y pedagoga musical Hemsy de Gainza (2003) señala que es esencial que los docentes puedan “recuperar cuanto antes su autonomía intelectual y preguntarse en relación a sus respectivos quehaceres: ¿Dónde estamos? ¿Qué hacemos? ¿Por qué y para qué lo hacemos?” (p. 18). En este sentido, cuando los profesores están comprometidos con su actividad docente, le nace espontáneamente el deseo de mejorar la enseñanza que ofrecen, lo cual les lleva a revisar los materiales y los planteamientos metodológicos del pasado y del presente para poder dirigir la mirada hacia un futuro de mayor calidad (Luna, 2005).

Finalmente, respecto a los recursos educativos se considera conveniente destacar que, desde hace años, resulta necesario potenciar el uso de las nuevas tecnologías en el aula (Gértrudix y Gértrudix, 2010). Ésta es una práctica generalizada en las distintas modalidades de enseñanza (obligatoria, universitaria, formación profesional, cursos formativos, etc.), pero no es tan frecuente en los conservatorios, ya que, tal y como señala Santapau (2014), “sigue

prevaleciendo la idea de que música y tecnología no van parejas y menos en el estudio de la música en un conservatorio” (p. 248).

Metodología

El presente artículo resume parte de la investigación realizada para la elaboración de la tesis doctoral de Berrón, E. (2016).

Método de investigación utilizado

En este artículo se presenta la investigación desarrollada en el aula por una profesora investigadora sobre sus propios alumnos, mediante una metodología cualitativa y bajo la consideración de que las personas con las que investiga son participantes, no sujetos pasivos (Barba, 2013).

Taylor y Bogdan (1986) definen la investigación cualitativa como “aquella investigación que produce datos descriptivos por medio de las palabras y la conducta observable” (p. 20) y, en la misma línea, Barba, González-Calvo y Barba-Martín (2014) afirman que “se trata de una propuesta para comprender o transformar los acontecimientos, las normas y los contextos desde la propia perspectiva de los participantes” (p. 3).

El método utilizado ha sido el de investigación-acción, pero entendida como investigación en el aula, puesto que no hubo varios ciclos de intervención (Barba, González-Calvo y Barba-Martín, 2014). Entre las características de la investigación en el aula cabe destacar que en ella tanto los estudiantes como los profesores trabajan juntos para mejorar el aprendizaje y en la que no se utilizan muestras representativas, sino que los profesores investigadores trabajan con sus propios estudiantes (Cain, 2013).

Configuración de la muestra

El estudio se llevó a cabo en el Conservatorio Profesional de Música de Segovia, con una muestra de 79 alumnos de la profesora investigadora (en adelante, “profesora”), pertenecientes a siete grupos de Lenguaje Musical de los dos primeros cursos de las enseñanzas elementales. Además, para la obtención de los distintos datos necesarios para la investigación, se contó con la colaboración de:

- ▶ Padres de los alumnos. Todos participaron en la investigación aportando datos a través de las tutorías y los correos electrónicos que dirigían a la profesora. No obstante, algunos contribuyeron también de forma más directa a través

de entrevistas individuales (cuatro familiares de primero y tres de segundo) y grupales (seis familiares de primero y siete de segundo).

- ▶ Cinco profesores de distintas especialidades instrumentales (tutores) que también impartían clase a dichos alumnos.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La recopilación de datos se realizó durante todo un curso académico, mediante la combinación de distintas técnicas e instrumentos, lo cual permitió llevar a cabo su triangulación y aportar mayor validez a los resultados (Barba, 2013). Dichas técnicas e instrumentos fueron los siguientes:

- ▶ Diario de la profesora (desde septiembre hasta junio).
- ▶ Entrevistas semiestructuradas de dos tipos: entrevistas individuales a padres y profesores de instrumento (tutores) de los alumnos a mitad del curso (en febrero), y entrevistas grupales a los padres, así como a los distintos grupos de alumnos al final (en el mes de junio).
- ▶ Cuestionarios abiertos de autoevaluación, cumplimentados por los alumnos en el mes de febrero. Cabe señalar que las respuestas ofrecidas en los mismos se interpretaron de forma cualitativa.
- ▶ Análisis de documentos:
 - Correos electrónicos enviados por los alumnos o sus padres (desde septiembre hasta junio).
 - Trabajos de los alumnos (comentados en el diario).
 - Videos y fotografías de las actividades realizadas (comentados en el diario).

Descripción de la experiencia

Este apartado se considera especialmente significativo porque recoge la esencia de la investigación y de su aportación al campo de la pedagogía musical.

En el nuevo planteamiento didáctico utilizado en el aula, se parte del convencimiento de que la educación auditiva es un concepto mucho más amplio que el asociado a la resolución de dictados musicales tradicionales y debe basarse en el contexto tonal-armónico propio de nuestra cultura, el cual –se considera– debe comenzar a conocer y manipular el alumnado desde que inicia sus estudios en el conservatorio. Esto implica que se debe hablar a los alumnos de los acordes y de las funciones armónicas mucho antes de lo que habitualmente suele ocurrir. En ello reside el pilar fundamental de la propuesta didáctica desarrollada y la

principal novedad respecto a la enseñanza tradicional del Lenguaje Musical.

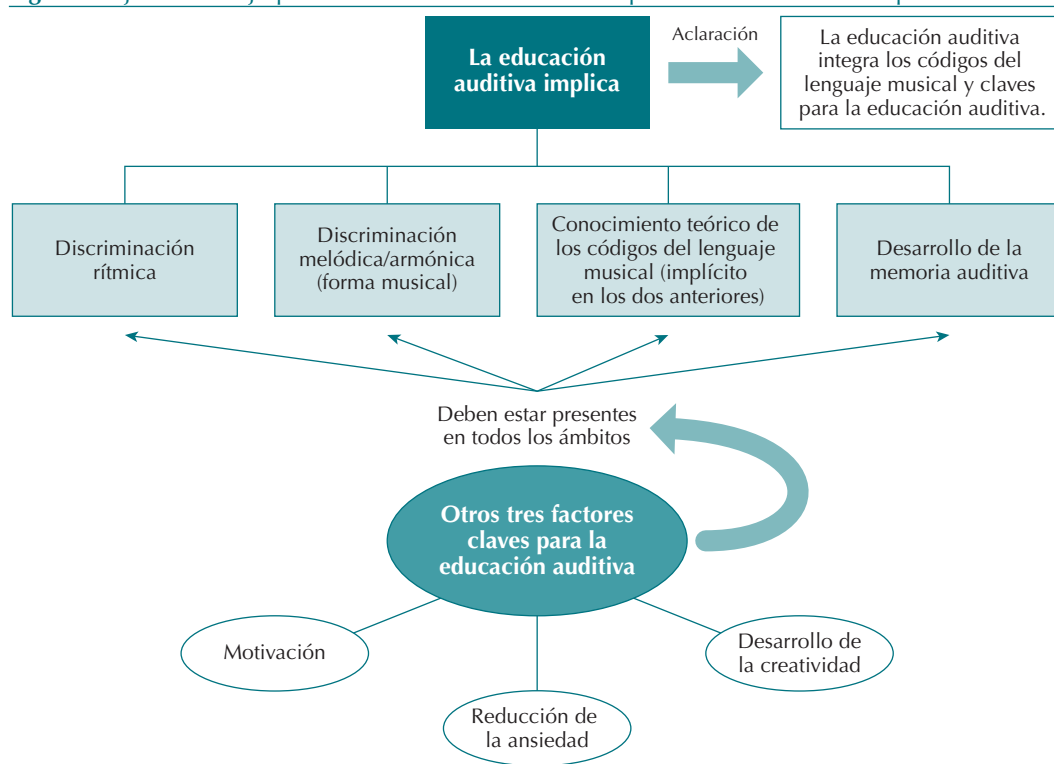
A partir de dicha premisa, se determinó que una óptima educación auditiva debía integrar todos los ámbitos que se trabajan en la asignatura de Lenguaje Musical; es decir, el desarrollo rítmico, el desarrollo melódico/armónico (que se relacionan con los tradicionales apartados de entonación y dictado) y los aspectos teóricos. Además, se consideró fundamental contemplar el entrenamiento de la memoria musical y cuidar en todo momento otros tres factores muy significativos en todo proceso de aprendizaje; y, más aún, si cabe en las enseñanzas artísticas: la motivación, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la creatividad.

La figura 1 muestra de forma gráfica los ejes del planteamiento didáctico.

Todo ello se trabajó en el aula de forma global durante un curso académico, en dos sesiones semanales de una hora. Las estrategias y actividades que se pusieron en práctica para desarrollar cada uno de estos ejes fueron las siguientes:

- ▶ Actividades y recursos de discriminación rítmica
 - Adivinanzas de palabras y de frases rítmicas

Figura 1. Ejes de trabajo para la educación auditiva en el planteamiento didáctico presentado.



- Identificación rítmica y creación a partir de refranes
- ▶ Actividades y recursos de discriminación melódica y armónica
 - Identificación auditiva de los acordes tonales
 - Reconocimiento auditivo de intervalos
 - Invención y adaptación de motivos rítmico-melódicos
 - Aprendizaje, análisis y transcripción de canciones
 - Nuestra principal aportación: la creación de canciones a partir de una base armónica.
- ▶ Conocimiento teórico de los códigos del lenguaje musical
 - Acordes tonales
 - Melodía: notas reales y notas de adorno
 - Desarrollo de motivos melódicos
 - Nociones básicas de instrumentación
- ▶ Ejercicios para el desarrollo de la memoria auditiva
 - Utilización de la fononimia de Zoltán Kodály
 - Interpretación de melodías y fragmentos de memoria
 - Notas, ritmos y secuencias rítmico-melódicas encadenadas
Asimismo, cabe destacar que en todas las actividades se cuidó la motivación del alumnado, se partió de sus intereses y los ejercicios fueron planteados como “juegos musicales” para aprender disfrutando. Se incentivó la creatividad haciendo hincapié en el aprendizaje por descubrimiento, a través de la manipulación de los elementos musicales y su utilización como medio de expresión de sus propias ideas y sentimientos. Asimismo, se logró controlar la ansiedad de los alumnos manteniendo una actitud flexible y aceptando los errores como parte natural de todo proceso de aprendizaje.

A modo de síntesis, el principal aporte de la nueva propuesta didáctica radicó en presentar a los alumnos contenidos armónicos que tradicionalmente no suelen enseñarse hasta los niveles profesionales, familiarizándolos desde el comienzo de sus estudios musicales con la sonoridad, construcción y utilidad de los acordes tonales fundamentales (tónica, dominante y subdominante) en su relación con la melodía. Ello les permitió convertirse en compositores de sus propias canciones; aglutinar todo lo aprendido en cada uno de los bloques de contenidos recogidos en la figura 1; crear motivos y frases musicales con una estructura clara y ordenada, melodías pegadizas y bien construidas desde el punto de vista rítmico, melódico y armónico, y con un texto que presentaba unos acentos lingüísticos en perfecta correspondencia con los acentos musicales. Para crear dichas canciones, utilizaron el programa informático Musescore, lo cual también constituía una novedad respecto a la enseñanza tradicional del lenguaje musical, al incorporar los nuevos recursos tecnológicos disponibles en el siglo XXI. Después, interpretaban

las canciones ante sus compañeros y enriquecían la puesta en escena con disfraces, dibujos, bailes, instrumentos y todo aquello que consideraban conveniente (figura 2), lo cual constituyó una actividad altamente motivadora, creativa y perfectamente adaptada a sus capacidades, intereses y psicología infantil. Para más información sobre dicha propuesta, se remite al lector a Berrón (2016).

Análisis de los datos

Las entrevistas, el diario de la profesora, los cuestionarios abiertos de autoevaluación y los correos electrónicos constituyeron documentos escritos que recogieron discursos verbales muy extensos. A partir de los mismos, se analizó la naturaleza del discurso con la finalidad de responder a los objetivos del estudio.

Para el análisis de los datos, se establecieron siete categorías que, a su vez, se organizaron en dos grandes bloques temáticos, según su relación con el primero o el segundo de los objetivos de la investigación: importancia de arriesgarse para mejorar la educación (objetivo 1), la innovación frente a la estabilidad de lo tradicional (objetivo 2), lo invisible y lo visible de la innovación (o. 1), innovación adaptada a la realidad (o. 2), utilización de las TIC en la educación musical actual (o. 2), paciencia y perseverancia para la obtención de resultados (o. 2), la importancia del apoyo de la comunidad educativa (o. 1).

Figura 2. Interpretación en clase de la canción creada por una alumna.



Una vez organizados los datos y asignados a dichas categorías, se llevó a cabo un análisis descriptivo e interpretativo de todos ellos dentro del marco de la investigación cualitativa que hemos expuesto.

Resultados obtenidos

Para presentar los resultados obtenidos se utilizarán las siete categorías señaladas en el apartado de análisis de los datos.

Para identificar las distintas técnicas/instrumentos y a las personas de las que se ha extraído la información se emplearon los siguientes códigos garantizando el anonimato de los participantes (tabla 1).

Tabla 1. Codificación de los documentos y de las personas participantes.

Instrumentos técnicas	Código	Personas	Código	Curso/grupo	Mes**	Ejemplo de código	Significado del código
Diario	D	Profesora investigadora	P		Enero	DPE	Diario de la profesora investigadora, de enero
Correo electrónico	CE	Familiar	F		Mayo	CEF32Y	Correo electrónico de un familiar del alumno número 32, de mayo
Cuestionario abierto	C	Alumno	A	2C		CA2C	Cuestionario de un alumno del segundo curso**
Entrevista grupal	EG	Alumnos	As	2CB		EG2CAsB	Entrevista grupal a alumnos de 2º curso, del grupo B
Entrevista individual	E	Profesor-Tutor	T			ET4	Entrevista al profesor-tutor 4

* Se utiliza la inicial del mes, excepto en mayo (Y) para diferenciarlo de marzo (M).

** Los cuestionarios los cumplimentaron de forma anónima, por lo que sólo se puede indicar el curso del alumno.

La innovación frente a la estabilidad de lo tradicional

Existe una conciencia generalizada acerca de la necesidad de adecuar el sistema educativo a las demandas y exigencias sociales, para lo cual resulta inevitable introducir periódicamente procesos de reforma e innovación educativas.

La introducción de aspectos novedosos que rompan con lo que se viene realizando de forma tradicional puede generar dudas e, incluso, desconfianza entre los distintos miembros de la comunidad educativa (García-Retamero, 2010).

T- Noté a principio de curso que los padres tenían dudas con el tipo de metodología empleada, por la novedad de que los niños usaran nuevas tecnologías. (ET1, p. 2.)

Mis dos compañeros de departamento me insistían en cómo y cuándo aprendieron ellos estos contenidos durante sus estudios musicales y les costaba entender que los estuviéramos trabajando de una manera más vivencial y experimental, adaptada a la psicología y las capacidades de los niños. (DPD, p. 11.)

Por ello, a pesar del convencimiento de que “quien no arriesga, no gana”, a veces no resulta cómodo probar nuevas estrategias metodológicas, lo cual obliga al docente a armarse de valor y paciencia para no caer en el desánimo que lo lleve a desistir en su empeño.

Me entran ganas de desistir y volver al modelo tradicional. Cuando no te sales de “la norma”, nadie te mira, ni te cuestiona. (DPD, p. 11.)

Cuando uno se arriesga por mejorar, a veces el camino se vuelve muy tortuoso, por eso te deseo mucho ánimo. (CEICF6S, p. 1.)

Importancia de arriesgarse para mejorar la educación

El deseo de mejorar la educación debe ir acompañado de valentía para arriesgar.

Innovar implica tiempos de desierto, ya que te encuentras solo caminando por tierras arenosas en las que es difícil avanzar, encontrar apoyo y tener claro hacia dónde caminas. (DPD, p. 11.)

Además, cuando se trabaja en un centro en el que, por tradición, las cosas se hacen de una determinada manera, resulta un poco incómodo emprender acciones innovadoras por el miedo al “qué dirán”.

Soy consciente de que las novedades en mi metodología pueden dar de qué hablar, porque todo lo nuevo parece que se percibe como una amenaza, pero no quiero negarme la posibilidad de innovar, ya que estoy convencida de que las cosas pueden aprenderse de otra manera ¡y mejor! (DPO, p. 8.)

No obstante, se defiende el hecho de que vale la pena poner en práctica algo en lo que se cree, aunque no se tenga muy claro si saldrá bien o no.

En esta incertidumbre se descubre lo bonito que es tratar de mejorar y abrir nuevos horizontes: quien no se adentra en estos caminos, trabajará tranquilo y es posible que obtenga resultados aceptables, pero está condenado a reproducir modelos que ya están obsoletos, porque ni los niños ni la educación son como en el siglo pasado. (DPD, p. 11.)

Y es que, independientemente del resultado, todo cambio metodológico genera un movimiento que ayuda a evitar el conformismo docente (Miralles *et al.*, 2012), lo cual se considera fundamental para progresar en el campo de la educación.

T- Cuando intentas hacerlo cada vez mejor, siempre hay un avance. Tendrás momentos de decir: “Ahora voy para un lado y ahora para el otro”, pero el que no hace nada, no se mueve de donde está desde hace un montón de años y eso es muy pobre. (ET2, p. 10.)

Lo invisible y lo visible de la innovación

A veces las innovaciones pueden pasar desapercibidas, especialmente cuando se trabaja con alumnos que no han recibido clases de Lenguaje Musical con anterioridad, y algunos de ellos y sus padres no sabían si lo que se estaba haciendo en clase era innovador o era lo habitual.

T- Si nunca han tenido clase de Lenguaje Musical con otra gente, no saben si lo que estás haciendo es peor, es mejor, es más lento o es más rápido. (ET4, pp. 7-8.)

Pero lo frecuente es que las novedades llamen la atención (Pastor, 2014) y que se perciba un cambio.

F37- Tenemos familiares que estudiaron en el conservatorio y la opinión de generaciones anteriores es: “¡Qué bien!, ¡cómo ha cambiado esto!”, porque antes era mucho más rígido y más académico. (EG1CFS, p. 10.)

En este sentido, la mayoría de la comunidad educativa era consciente de que se estaba poniendo en práctica una metodología diferente.

F- No es una enseñanza tradicional como la que estudié yo. (E1CF6, p. 7.)

P- ¿Qué es lo que te ha sorprendido de lo que hemos hecho aquí?

A7- Pues lo de crear canciones, lo de los refranes, grabarnos con las canciones, traer cosas que hemos hecho para las canciones y ponerlas por la clase... Vamos, que es mejor de lo que me imaginaba. (EGICASA, p. 5.)

Innovación adaptada a la realidad

A priori, en educación no hay nada que esté bien ni que esté mal, todo depende con qué fin se lleve a cabo, con qué medios y con qué metodología.

T- Algo no está ni bien ni mal de entrada. Todo lo que sea aprender y, sobre todo, potenciar que haya conexión con el mundo real, me parece que es positivo. (ET1, p. 12.)

En cualquier caso, siempre que se plantea un cambio hay que tener presente la edad de los alumnos para adaptarlo a sus capacidades y a sus características psicológicas (Pozo, 2008). En este sentido, hubo que asegurarse de que era asequible para todos ellos.

Quiero agradecerte personalmente el proceso que has llevado a cabo en la enseñanza de la música de A6, aplicando otras formas de enseñanza que, aunque profesionales, están muy bien adaptadas a la psicología de estas edades. (CE1CF6Y, p. 3.)

Asimismo, fue necesario dotarse de los recursos que permitieran llevar a cabo las propuestas, pero hubo que utilizar muchos materiales de creación propia, porque no existía en el mercado nada que se adaptara perfectamente a los objetivos que se perseguían.

Tengo las ideas claras de lo que quiero conseguir, pero a veces no es fácil encontrar materiales que se adapten a lo que se desea, por lo que utilizaré varios materiales de creación propia. (DPS, p. 2.)

Por otra parte, siempre hay que asegurarse de que la realización de actividades novedosas no interfiera en modo alguno en el trabajo de los contenidos curriculares y en la consecución de los objetivos recogidos en la programación. Dicho de otra forma, una nueva metodología se considera válida cuando permite alcanzar los objetivos propuestos con calidad sin perjudicar los logros que ya se estaban consiguiendo con anterioridad.

T- Los docentes tenemos que conseguir equilibrar: coger lo bueno de lo que se venía haciendo e intentar adaptarlo al futuro. (ET3, p. 17.)

En este sentido, los tutores no notaron que hubiera disminuido el rendimiento de sus alumnos en ningún aspecto del curso de Lenguaje Musical con respecto a otros años.

T- Ha mejorado, no ha perdido nivel por hacer cosas distintas, al contrario. (ET5, p. 7.)

Utilización de las TIC en la educación musical actual

Las tecnologías han supuesto una auténtica revolución en el mundo de la música y tienen el potencial de modificar sustancialmente la educación musical, pero, aunque esto es evidente en algunas parcelas de la música moderna, no lo es tanto en la música clásica. Afortunadamente, las cosas están cambiando y, poco a poco, las TIC van teniendo mayor presencia en la educación formal impartida en los conservatorios de música.

Consciente de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías (Giráldez, 2012), la comunidad educativa colaboró en nuestro trabajo apoyando el uso del programa informático de edición de partituras MuseScore en las clases de Lenguaje Musical.

F50- La enseñanza que estás impartiendo nos parece muy correcta. Además, has sabido utilizar las nuevas tecnologías al servicio de la música y eso nos parece un gran acierto. (EG2CFS, p. 1.)

Su utilización resultó muy sencilla, pero fue necesario formar adecuadamente a los alumnos y aclarar bien las dudas que les iban surgiendo para que se familiarizaran con él.

Esta semana he subido con cada uno de mis grupos de alumnos al aula de informática y hemos hecho prácticas con el programa MuseScore. Han asistido todos los alumnos y bastantes padres y creo que se han solucionado todas las dudas. (DPO, p. 8.)

De esta forma –de acuerdo con Sang (2010) y Webster (2011)–, se consiguió que los alumnos aprovecharan las ventajas que les ofrecían las TIC y que aumentara su motivación hacia los aprendizajes.

Lo que más me gusta es que utilicemos tecnología para la música. (CA2C, pre. 4.)

A63- Si componemos a mano una canción, no podemos oír cómo suena, pero con el ordenador sí se oye. (EG2CASB, p. 5.)

Paciencia y perseverancia para la obtención de resultados

Durante los primeros meses, la profesora tuvo que dedicar muchas horas a corregir los trabajos de los alumnos y a resolver las dudas que les surgían, lo cual resultaba muy agobiante e, incluso, desconsolador.

Me he armado de paciencia y he vuelto a responder todos los correos diciendo lo que le faltaba a cada uno para completar la actividad. ¡Espero que cojan bien el hábito pronto, porque, si no, me dan ganas de desistir! (DPO, p. 9.)

No obstante, cuando una innovación educativa está bien fundamentada y planteada desde la base, la obtención de resultados positivos suele ser cuestión de tiempo, por lo que pronto se comprobó que los alumnos iban asimilando el nuevo sistema de trabajo y disfrutaban con él.

Esta vez he tardado bastante menos en responder todos los correos. Los alumnos ya comprenden la forma de trabajo, van asimilando los conceptos y empiezan a disfrutar lo que hacen, lo cual me anima a seguir trabajando por este camino (DPD, p. 6.)

Con la paciencia y la perseverancia como aliadas (García-Retameiro, 2010), los resultados muestran que las novedades introducidas han merecido la pena y han sido positivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

T- Te animo a que sigas trabajando con esta metodología, que yo creo que es muy novedosa, pero, a la par, muy eficaz y que está produciendo buenos resultados. Estás consiguiendo que los alumnos que tienes aprendan música desde otro punto de vista al que nos ha tocado aprender a nosotros, experimentando desde la propia música. Lo veo muy acertado. (ET4, p. 5.)

La importancia del apoyo de la comunidad educativa

La aplicación de cualquier propuesta innovadora resulta mucho más sencilla cuando se cuenta con el apoyo de la comunidad educativa. Al respecto, ya se han señalado las críticas y el cuestionamiento inicial de la nueva metodología por parte de algunos padres y, principalmente, de algunos profesores del centro.

No obstante, a lo largo de todo el proceso educativo e investigador, también se ha contado con el apoyo continuo de:

- ▶ Los alumnos:
 - A4- Yo creo que eres muy original para enseñar porque, en vez de estar haciendo notas todo el rato, hacemos cosas

muy divertidas y entonces se nos queda mejor todo. Haciendo cosas divertidas se aprende mejor. (EG1CASA, p. 7.)

► Los padres y las madres:

Estoy recibiendo por los pasillos y vía *e-mail* comentarios de varios padres felicitándome por el trabajo que estoy realizando con sus hijos y agradeciéndome el interés y esfuerzo que estoy poniendo, lo cual me anima a continuar. (DPD, p. 7.)

► Y distintos compañeros:

T- Sorprende, pero el camino que llevas me parece lógico y coherente. (ET5, p. 6.)

T- Yo creo que estás siguiendo una línea mucho más acertada que lo que está haciendo la mayoría de la gente. (ET2, p. 2.)

Cuando la innovación va acompañada del proceso investigador desde una perspectiva científica (Lorenzo, Herrera y Hernández, 2007), las dificultades se multiplican y resulta aún más valioso el apoyo de las personas implicadas.

F- Cuando uno investiga sobre sus clases, dice mucho de una persona. (E1CF6, p. 8.)

Soy profesora en la universidad y soy consciente de las dificultades que surgen al llevar a cabo una investigación de esta envergadura, así que quería decirte que puedes contar conmigo para lo que puedas necesitar. Es alentador comprobar que hay docentes que apuestan por una educación de mayor calidad. (CE1CF6S, p. 1.)

Discusión y conclusiones

Las novedades metodológicas introducidas en el aula afectan, en mayor o menor medida, a todas las personas implicadas en el proceso educativo (Jensen, 2010). Por ello, como primer objetivo de la investigación, se planteó valorar la respuesta de la comunidad educativa ante las nuevas propuestas didácticas. Para exponer las conclusiones extraídas de dicho análisis, se organizaron en función de los distintos sectores implicados: profesores, alumnos y familias.

Desde el momento en que se pusieron en práctica las iniciativas innovadoras, se sucedieron una serie de reacciones entre el profesorado: algunos compañeros mostraron indiferencia; otros sintieron curiosidad y se interesaron por ellas; hubo algunos que,

incluso, se sumaron a las propuestas desde sus clases de instrumento; pero también se formó un sector, especialmente dentro del propio departamento al que pertenece la asignatura de Lenguaje Musical, que mostró oposición hacia las mismas y rechazó inicialmente su validez, descalificándolas sin esperar a ver los resultados que se obtenían con ellas. Dicha oposición tensó las relaciones personales y docentes, y generó situaciones muy incómodas para el ejercicio profesional (Torre, Pujol, Lorenzo y Rajadell, 2011). No obstante, a medida que avanzaba el curso y se demostraba que las novedades introducidas en el aula resultaban positivas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, las críticas y el rechazo a las nuevas propuestas se fueron suavizando.

En cuanto a la respuesta del alumnado, en general ha sido muy positiva desde el principio, aunque en los primeros meses algunos se agobiaron bastante hasta que comprendieron y adquirieron la dinámica de trabajo, lo cual exigió a la profesora estar especialmente atenta y disponible, incluso fuera del horario laboral, para solucionar las dudas que iban surgiendo. Pasado el primer trimestre, todos los alumnos tenían bien sentadas las bases sobre las cuales construir aprendizajes significativos, y fueron ganando seguridad y confianza (Sabbatella, 2000). El componente lúdico y creativo de las actividades, la interacción grupal y la valoración de sus trabajos, tanto en el aula como en el centro de estudios, han sido elementos claves para potenciar su implicación en las clases y en las tareas que debían realizar en casa. No obstante, en lo que más se ha insistido ha sido en favorecer que el aprendizaje fuera motivador por sí mismo (D'Alessio, 2013), que los alumnos sintieran orgullo personal al notar sus progresos y que disfrutaran no sólo de los resultados, sino de todo el proceso seguido en las propuestas desarrolladas (Covarrubias y Piña, 2004).

Por último, respecto a las familias, la acogida inicial de las innovaciones introducidas en el aula fue buena. Se tenía presente el hecho de que, si no existía una adecuada información y negociación previa, difícilmente se podría esperar una cooperación entusiasta de su parte (Comellas, 2009). De ahí que las nuevas propuestas fueran presentadas en una reunión anterior al inicio de curso, en la que se solicitó su colaboración y consentimiento para que sus hijos participaran en la investigación. Todas se mostraron receptivas e interesadas por los cambios planteados; justificaron su actitud por las necesidades del propio sistema y en la búsqueda de una mayor calidad educativa. No obstante, al igual que pasó con algunos alumnos, hubo familias que en los primeros momentos mostraron preocupación ante las dificultades que surgían en su puesta en práctica. Ante tal circunstancia, la cercanía de la profesora y su predisposición para atenderlas y solucionar todas sus dudas fueron determinantes para recuperar la confianza. De esta forma, según avanzaban los meses e iban comprobando que las nuevas propuestas resultaban beneficiosas

para la educación musical de sus hijos, las familias se fueron relajando e involucrando con mayor motivación. Al final de curso, terminaron muy agradecidas con el trabajo desarrollado.

El segundo objetivo de la investigación hacía referencia a identificar las barreras encontradas a lo largo del proceso educativo y las estrategias desarrolladas para superarlas. Al respecto, se ha comprobado que los cambios no son sencillos cuando se aplican en centros donde, por tradición, las cosas se hacen de una determinada manera (Pastor, 2014), y la primera barrera a la que se tuvo que hacer frente fue la falta de apoyo inicial por parte de varios compañeros. Esta situación incomodó la labor docente y tensó mucho las relaciones. Sólo tuvo solución cuando se hizo patente que todas las propuestas sugeridas tenían cabida en el marco legislativo vigente y eran acordes tanto con la programación didáctica de la asignatura como con las características de los alumnos. La eficacia de dichas propuestas para la consecución de los objetivos curriculares, así como la constancia en el cuidado de las relaciones profesionales y personales con los compañeros, posibilitaron, poco a poco, superar dicha barrera, hasta recuperar su confianza.

Otro obstáculo fue la falta de una dotación tecnológica adecuada en el aula (Galera, Tejada y Trigo, 2013), lo cual imposibilitó que los alumnos pudieran realizar sus composiciones con el ordenador en las horas lectivas y aprender el manejo del programa MuseScore con la supervisión directa de la profesora. El hecho de no poder acceder al aula de informática, por encontrarse ocupada para el desarrollo de otras asignaturas, impidió realizar diversas prácticas que hubieran solucionado todas sus dudas en clase. Ante tal situación, se elaboró un guion con los pasos que debían seguir los alumnos al crear sus propias canciones, al igual que un sencillo manual sobre el programa que debían utilizar. Como tal solución no fue suficiente, se solicitó al equipo directivo del centro y a los profesores implicados modificar la organización de las clases durante un par de días para poder acceder al aula de informática con todos los grupos, lo cual permitió realizar una práctica con ordenadores en la que participaron tanto los alumnos como los padres que quisieron acompañarles. Esta medida ayudó a resolver casi todas las dudas, aunque también hubo que responder algunas cuestiones específicas en clase, en las horas de tutoría y a través del correo electrónico.

La siguiente dificultad que hubo que afrontar fue la relativa al tiempo necesario para llevar a cabo las propuestas didácticas, dentro y fuera del aula. Por un lado, se comprobó que introducir las novedades planteadas requería más tiempo de dedicación en las clases del que se había previsto, lo cual obligó a reconducirlas para no dejar desatendidos otros contenidos de la asignatura (Davini, 2010). Por otro, en las semanas correspondientes a crear canciones en casa con el programa MuseScore, aumentaba el trabajo docente exhaustivamente, ya que había que corregir las composiciones

realizadas por siete grupos y enviar la retroalimentación por correo electrónico a todos los alumnos, donde se les indicaba su validez o los errores cometidos. Además, en algunos casos, cuando las pautas eran más complejas y no las seguían correctamente, la profesora debía corregir dos o incluso tres veces una misma composición, lo que multiplicaba aún más el tiempo de dedicación y llegó a implicar, en ocasiones, una importante sobrecarga de trabajo. Esta barrera fue difícil de eliminar, ya que la corrección individual y constructiva de las canciones resulta –de manera inevitable– lenta, y es algo que los docentes interesados en aplicar esta actividad deben estar dispuestos a asumir. No obstante, los resultados demuestran que el esfuerzo se compensa.

Finalmente, cabe desatacar que la barrera más importante a la que hubo que hacer frente, fruto de todas las anteriores, fue la inestabilidad emocional que experimentó la profesora durante el primer trimestre del curso escolar. Las críticas recibidas contra el método de enseñanza, las dificultades surgidas por carecer de recursos tecnológicos idóneos, los límites de tiempo para desarrollar todas las actividades propuestas en el horario previsto, el gran número de horas de trabajo en casa para corregir las canciones compuestas por los alumnos y la imposibilidad de solucionar en clase todas las dudas del alumnado e incluso de sus padres, debilitó su confianza y le generó dudas sobre la viabilidad de las innovaciones para mejorar el aprendizaje en el contexto en el que se estaban aplicando (Luna, 2005).

La paciencia y la confianza transmitida por el equipo directivo, distintos compañeros y algunos padres, todos ellos conscientes de las dificultades que surgen al emprender nuevas propuestas, ayudaron a perseverar en el trabajo iniciado, aunque la barrera emocional generada no se disolvió completamente hasta que no se comprobó que los alumnos estaban disfrutando y empezaban a dominar tanto el método como los contenidos curriculares.

Entre las limitaciones de la investigación resulta relevante señalar que, a pesar de la satisfacción con los resultados obtenidos, se tiene el convencimiento de que las iniciativas individuales tienen un efecto limitado, por lo que es fundamental conseguir dar el salto hacia compromisos compartidos por equipos de profesores que decidan trabajar en la misma línea. A su vez, dichos equipos docentes han de buscar el apoyo de sus directivos, asesores, inspectores, etc., cuya colaboración es definitiva para impulsar las reformas emprendidas. Se considera que sólo así se pueden producir grandes cambios innovadores que transformen significativamente las prácticas educativas de un centro.

En este sentido, a partir del trabajo presentado podrían desarrollarse futuras líneas de investigación relativas a la elaboración, experimentación y evaluación de propuestas didácticas que busquen profundizar en la educación auditiva de los alumnos desde el contexto tonal en las enseñanzas profesionales y superiores,

tanto desde la asignatura de Lenguaje Musical como de otras afines, por ejemplo, las de Educación Auditiva, Acompañamiento, Fundamentos de Composición, Análisis o Armonía. Asimismo, resultaría muy interesante investigar la eficacia de nuevas propuestas metodológicas dirigidas a favorecer la educación auditiva desde otros sistemas musicales: modales, pentatónicos, hexatonales, atonales, etc., para que los alumnos también pudieran familiarizarse con ellos.

Referencias

- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la convergencia europea de enseñanzas universitarias. *Revista de Educación* 341, 829-844.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En Maravillas, A. y Giráldez, A. (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Madrid, ES: Graó.
- Barba, J. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. A. (2014). Que la fuerza esté contigo: desvelar el lado oscuro de la investigación en educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 7(14), 125-140.
- Benso, C. y Pereira, C. (Coords.) (2007). *Familia y escuela: el reto de educar en el siglo XXI*. Ourense, ES: Concellería de Educación.
- Berrón, E. (2016). *Iniciación a la educación auditiva desde un contexto tonal en la asignatura de Lenguaje Musical*. (Tesis doctoral). Valladolid, ES: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/16793>
- Cain, T. (2013). Investigación-acción en educación musical. En Díaz, M. y Giráldez, A. (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 57-76). Barcelona, ES: Graó.
- Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, ES: Graó.
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 34(1), 47-84.
- D'Alessio, A. (2013). Las competencias del docente ideal. *Intersecciones. Revista Electrónica de la Facultad de Psicología de la UBA*, 8. Recuperado de http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=53:las-competencias-del-docente-ideal&Itemid=1
- Davini, C. (2010). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, AR: Santillana.
- Galera, M. M., Tejada, J. y Trigo, E. (2013). El editor de partituras como medio para facilitar el estudio de la lectura musical cantada. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 11(1), 215-238. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/16318/file_1.pdf?sequence=1
- García-Retamero, J. (2010). De profesor tradicional a profesor innovador. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza* 102, 1-11.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2010). The Utility of Musico-visual Formats in Teaching. *Comunicar* 34(17), 99-107.
- Giráldez, A. (2012). TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas. *Revista de Red Educativa Musical* 7. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13562>
- Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: Del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Buenos Aires, AR: Universidad de San Andrés.

- Jensen, E. (2010). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, ES: Narcea.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: An analysis of the Educational Resources Information Center (ERIC) Database. *Research Perspectives in Music Education 11*, 12-21.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC 1*, 170-173.
- Miralles, P., Maquilón, J. J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 15(1)*, 19-26. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/133779829310.pdf
- Pastor, P. (2014). Integración pedagógica, músico versátil. En A. Álamo y E. Molina (Eds.). *Actas del Congreso CEIMUS III* (pp. 321-337). Madrid, ES: Enclave Creativa Ediciones.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sabbatella, P. (2000). Control del comportamiento y disciplina en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación 5*. Recuperado de <http://fresno.pntic.mec.es/~emod0002/disciplina.htm>
- Sang, L. (2010). La educación musical del futuro. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas 28*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/LYDIA_SANG_LEGRAN_01.pdf
- Santapau, V. (2014). Los profesores de instrumento de los Conservatorios también pueden ser profesores 2.0. En *Actas del Congreso CEIMUS III* (pp. 248-254). Madrid, ES: Enclave Creativa Ediciones.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, AR: Paidós.
- Torre, S., Pujol, M. A., Lorenzo, N. y Rajadell, N. (2011). *Innovación y creatividad: la adversidad como oportunidad*. Barcelona, ES: GIAD-UB.
- Viadel, R. M. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: Temas, tendencias y miradas. *Educação 34(3)*, 271-285.
- Webster, P. R. (2011). Key research in music technology and music teaching and learning. *Journal of Music, Technology and Education 4*, 115-130.