

El lenguaje musical y las nuevas tecnologías en las enseñanzas profesionales de Música

María del Mar Bernabé Villodre, Universidad Católica de Murcia, España

Resumen: La Consejería de Educación de la Generalidad Valenciana lleva muchos años invirtiendo en la renovación digital de sus aulas; lo que ha llevado a que el profesorado tenga que amortizar dicha inversión sin formación suficiente para aprovechar dichos recursos. Esta comunicación recoge una experiencia educativa en el aula de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Profesionales de Música, en un conservatorio de la Comunidad Valenciana. El proceso de adaptación de una institución más tradicionalista (conservatorios de Música) en cuanto a su pedagogía que los centros de educación obligatoria, es más complejo que en estas otras instituciones. En esta comunicación se muestra el proceso de adaptación del docente para poder aplicar esta nueva tecnología que debía facilitar tanto su labor como el aprendizaje de esta materia a los estudiantes de Lenguaje Musical del conservatorio. También, se muestran los problemas que supuso el uso de la pizarra digital en esta asignatura, de escasísima (cuando no nula) tradición porque todas las experiencias se limitan a Infantil, Primaria y Secundaria; así como las necesidades formativas de los docentes de la especialidad de Lenguaje Musical para poder utilizar este recurso en sus clases.

Palabras clave: enseñanzas de régimen especial, enseñanzas profesionales, lenguaje musical

Abstract: The Ministry of Education of the Generalitat Valenciana has long been investing in digital renewing their classrooms; this has led to teachers having to amortize the investment without enough training to harness these resources. This communication includes an educational experience in the classroom Musical Language of Professional Music Education in a conservatory of Valencia. The process of adapting a more traditional institution (Conservatories of Music) in their pedagogy that compulsory education centers, is more complex than in these other institutions. In this communication the adaptation of teaching is shown to apply this new technology should facilitate both their work and learning this subject students Musical Language conservatory. The problems that led to the use of the whiteboard in this subject, in escasísima (if not null) tradition also show that all experiences are limited to Kindergarten, Primary and Secondary; as well as the training needs of teachers in the specialty of Musical Language to use this resource in their classes.

Keywords: Specialized Education, Professional Education, Musical Language.

1. Introducción: contextualización del problema

La legislación vigente, recientemente aprobada, continúa manteniendo que el alumnado desarrolle una serie de Competencias Básicas. Sin embargo, la legislación educativa de las Enseñanzas de Régimen Especial, al contar con unas competencias propias que se corresponden con las especificidades de cada instrumento, no se preocupa por la adquisición de aquellas. La cuestión es que en los niveles Elemental y Profesional, el alumnado cursa simultáneamente estudios obligatorios bien de Primaria o bien de Secundaria, en las que sí se incluyen dichas competencias y a las que, por extensión, tendría que darse cierta continuidad. De modo que, los centros de Régimen Especial deberían preocuparse de garantizar esa competencia digital, también, entre otras. Se ha considerado que los adolescentes que cursan Enseñanzas Profesionales se comunican más a través de internet con medios como Twitter, Facebook o WhatsApp que por conversaciones telefónicas o en persona. Si bien es cierto que las Enseñanzas de Régimen Especial no son obligatorias y poseen sus propias competencias, como ya se comentó más arriba, es cierto que debido al desarrollo de éstas coincidiendo con las etapas obligatorias, deberían contribuir a su adquisición o al refuerzo de las mismas.

Este artículo recoge la experiencia educativa vivida en las clases de Lenguaje Musical (con un ratio no superior a 15 personas por clase impuesta por la legislación vigente) de Enseñanzas Profesionales en distintos conservatorios de la Comunidad Valenciana, tras la instalación de una pizarra digital y con un curso de formación impartido por un maestro de Educación Primaria, para un públi-



co variado compuesto de trompetistas, trombonistas, compositores, pedagogos musicales, pianistas...; es decir, que se trataba de un curso no especializado para docentes de Conservatorio de Música. Se va a tratar de explicar cómo el uso de esta nueva tecnología acercó la asignatura a los educandos, facilitándoles su comprensión al ser presentada de una forma más atractiva, y el dificultoso proceso de adaptación pedagógico que supuso para el docente.

2. Estado de la cuestión

2.1. Las Enseñanzas Profesionales de Música en la Comunidad Valenciana

En todo el territorio nacional, las Enseñanzas Profesionales de Música se estructuran en tres ciclos de dos cursos cada uno, teniendo por tanto una duración de seis años. Salvo ciertas diferencias en cuanto a las materias ofertadas como optativas en los últimos cursos, el currículo de esta etapa es similar en todas las comunidades autónomas, tanto objetivos como contenidos de las distintas materias que lo componen.

Si se toma como punto de partida 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 la Comunidad Valenciana, la finalidad de esta etapa es garantizar una formación artística con sólidas bases interpretativas y todo un conjunto de conocimientos teórico-prácticos que la fundamenten. De manera que, esto se traduce en que el docente de instrumento y el alumnado deben otorgar la misma importancia a las materias teórico-prácticas que a la asignatura de instrumento específico; puesto que ésta última depende en gran medida de las asignaturas de tipo teórico-práctico para asegurar una mejor interpretación instrumental.

2.2. La asignatura de Lenguaje Musical dentro del currículo de Enseñanzas Profesionales de Música

En las Enseñanzas Elementales de Música, de acuerdo con 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, el Lenguaje Musical se comprende como el eje vertebrador del proceso de enseñanza musical. Será gracias a su aprendizaje que se adquieran los conocimientos necesarios para hacer frente a la lectura de una partitura con el instrumento.

Pero, la importancia de esta asignatura no decae en las Enseñanzas Profesionales. 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*, muestra la importancia del Lenguaje Musical al determinar que las pruebas de acceso deben contemplar un examen centrado en reflejar los conocimientos adquiridos en ésta a lo largo de las Enseñanzas Elementales. Además, durante los dos cursos del primer ciclo en el que se imparte esta asignatura, se inicia al alumnado en conceptos situados a caballo entre ésta y la Armonía y el Análisis. Se convierte, por tanto, en el primer paso para comprender dos de las asignaturas que estudiarán en el segundo y tercer ciclos, que les ayudarán a interpretar las partituras instrumentales con más corrección y adecuación.

Durante esta etapa, la organización de las asignaturas de carácter optativo se corresponde con el momento de mayor madurez del alumnado (17-18), que inicia sus estudios con 12 años y los finaliza con 18 (aunque no todo el alumnado se encuentre en ese margen de edad). El estudio del Lenguaje Musical es sustituido en los dos últimos ciclos por asignaturas como Armonía o Análisis, por ejemplo, que vienen a complementar los conocimientos adquiridos durante los dos años del primer ciclo. De manera que, este tipo de asignaturas permitirán al alumnado profundizar en su propia interpretación y los distintos elementos que la caracterizan (armonía, melodía, etc.).

En la asignatura de Lenguaje Musical del primer ciclo de las Enseñanzas Profesionales, se inicia al alumnado en los conceptos básicos de la Armonía y del Análisis musical, asignaturas que formarán parte del currículo de los siguientes ciclos de la etapa (3º-4º para Armonía, y 5º-6º para Análisis, normalmente). Sin embargo, el currículo de esta materia no queda sólo en la iniciación a los conceptos armónicos y analíticos, sino que les da las primeras pautas para el trabajo de la impro-

visación y la composición; sin olvidar elementos como la memoria, la corrección y formalidad en la presentación de sus trabajos, y la creatividad.

Como se verá a continuación, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) no aparece mencionado en ningún momento en la asignatura de Lenguaje Musical. Esto vendría a contrastar con la continuidad y la globalidad que debe darse a la formación del alumnado, es decir, si éstos tienen 12 años y en el primer curso de Secundaria se utilizan instrumentos como la pizarra digital, lo lógico es continuar dicho uso en el resto de enseñanzas oficiales que curse. El educando tiene derecho a ser formado en las mejores condiciones y las TIC le acercan más a su realidad cotidiana, por tanto, tanto la enseñanza obligatoria como la enseñanza de régimen especial deben compartir herramientas, en la mayor medida posible.

2.3. Las TIC en los conservatorios de Música de la Comunidad Valenciana

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación, ya tan extendido y generalizado en los centros de educación obligatoria (Primaria y Secundaria) de todo el territorio español (Marín, 2011), no lo está tanto en los conservatorios porque la inversión en tecnología es mínima en comparación con los centros de Secundaria (Bernabé, 2013). Pero, a diferencia de otras comunidades autónomas, la Generalidad Valenciana ha dotado a los centros de Enseñanzas de Régimen Especial de los recursos tecnológicos necesarios para que el proceso educativo valenciano se encuentre en la vanguardia de la adaptación a las TIC. Sin embargo, debe señalarse que, salvo en determinados centros de la provincia de Valencia donde se cuenta con pizarras digitales, la dotación tecnológica se ha limitado a equipos informáticos básicos.

El Decreto 158/2007 no incluye referencia alguna a la metodología que el docente debe utilizar en sus clases, ni se hace referencia al uso de otras tecnologías diferentes a las propias de cada especialidad instrumental o teórica musical. No obstante, en esta experiencia concreta que se comentará en epígrafes siguientes, la pizarra digital debía empezar a utilizarse para justificar la inversión económica realizada por el gobierno autonómico, además de que el alumnado del siglo XXI necesitaba esa digitalización porque estaba acostumbrado a su uso desde Primaria (Segovia, Casas y Luengo, 2010; Castañón y Vivaracho, 2012).

La llegada de las denominadas (incluso en este año 2015) nuevas tecnologías a los conservatorios vino de la mano de la adición de un disco compacto a los manuales de lectura rítmica y melódica utilizados en la clase de Lenguaje Musical; además, muchas editoriales musicales incluían grabaciones de las partes de piano de cada lección, de forma que el educando pudiese interpretarlas acompañado y encontrarse más fácil su estudio. Pero, a nivel formativo, el profesorado de Grado Superior no fue formado en edición de partituras y de audio, en el uso de secuenciadores ni en programas CAI hasta que se puso en marcha el primer curso de Grado Superior de LOGSE en el año 2001 (la primera promoción se graduó en 2001-2005), en el que sí se contaba con dos años de lo que se denominó "Informática musical". Así, se contaba con que incorporasen dichos conocimientos en su desarrollo diario en Enseñanzas Elementales y Profesionales.

A pesar de la formación en este tipo de tecnologías específicas musicales que se viene impartiendo desde el año 2001 con esa primera promoción LOGSE, no todos los conservatorios de la Comunidad Valenciana cuentan con ordenadores en sus aulas para aplicar todo lo anteriormente comentado (los conservatorios de la provincia de Valencia en los que hemos trabajado sí cuentan con ellos, a diferencia de los de la provincia de Alicante, en los que salvo raras excepciones, únicamente tienen ordenadores aquellas aulas destinadas a materias optativas y las salas de profesorado); de modo que, se puede decir que en las Enseñanzas Profesionales, la (única) incorporación del disco compacto supuso una gran ayuda para el alumnado, porque podían iniciarse en los conceptos del análisis musical de una forma más cercana gracias a la utilización del ordenador; aunque esto resultase muy pobre frente a las muchísimas posibilidades que las TIC ofrecen para el proceso de enseñanza/aprendizaje de la Música.

Como ya se comentó en el epígrafe anterior, en la asignatura de Lenguaje Musical de las Enseñanzas Profesionales, se inicia al alumnado en los conceptos básicos de la Armonía y del Análisis

musical, y precisamente son las características didácticas de estas dos asignaturas las que convierten a la pizarra digital en una herramienta de múltiples posibilidades, tal como iremos exponiendo en epígrafes posteriores. Principalmente, las opciones de “cortar-pegar” posibilitaban que el trabajo de los términos básicos del Análisis musical, tales como célula, motivo, etc., fuese más cómodo al poder colocar estos elementos literalmente sobre los modelos de la partitura; también, permitía oír determinados fragmentos al enlazar los mismos a los distintos compases de la partitura. Entre otras opciones que se han incluido en este artículo.

Normalmente, la pizarra digital se emplea en los centros educativos de Primaria y Secundaria (Fernández, 2010), contándose con gran multitud de actividades que implican un descubrimiento por parte del alumnado y una participación muy activa. Es decir, la pizarra digital no es una mera sustituta del encerado, donde se escriben los ejercicios para las correcciones o determinados fragmentos de los conceptos trabajados, incluso permite la posibilidad de indicar en todo momento qué fragmento se está interpretando vocalmente. En este sentido, para las Enseñanzas Elementales sí puede resultar atractiva como simple encerado, como se ha podido comprobar al utilizarla en dicha etapa, aunque hay que ser conscientes de sus muchísimas utilidades más “técnicas”: el alumnado que durante las Enseñanzas Elementales está cursando paralelamente Educación Primaria, sí encuentra atractivo corregir en la pizarra utilizando los múltiples rotuladores que tiene la pizarra digital, por ejemplo. Así, al instalarse en los conservatorios, era necesario “adaptarla” a la realidad de cada materia de la etapa. Las experiencias de Ordoñana, Laucirica y Tejada (2004) y de Roig y Moncunill (2012) muestran cómo se puede incorporar no sólo la pizarra sino otras tecnologías de edición de materiales musicales, por ejemplo.

Entonces, en los conservatorios debe utilizarse alejada de esta interpretación como encerado, porque si no se desaprovecharán sus posibilidades más “modernas” y útiles para aproximarse al alumnado actual. En las clases de Lenguaje Musical de esta etapa (con alumnado de Secundaria), su uso no puede fundamentarse como en Primaria (en cuanto a actividades demasiado infantiles de descubrir el sonido/imagen oculta al abrir una ventana), ya que se debe conseguir que el educando sea capaz de reconocer elementos armónicos y analíticos en diferentes fragmentos musicales. De este modo, la utilización de la pizarra digital se debe caracterizar por un uso menos lúdico, porque las características psicoevolutivas del alumnado obligan a perspectivas didácticas diferentes y a una mayor profundización teórica para garantizar que sean capaces de analizar la pieza musical que deben interpretar instrumentalmente.

Todas estas reflexiones llevaron a plantear las siguientes propuestas para poder incorporar la pizarra digital al aula de Lenguaje Musical, sin mayor perjuicio para un alumnado acostumbrado a cambiar su forma de trabajar respecto a la educación obligatoria.

3. Diseño y metodología de las sesiones musicales digitales

Seguidamente, se detalla cómo fueron diseñadas las distintas actividades prácticas desarrolladas en las aulas de conservatorios profesionales de Música, y qué metodología se siguió en las mismas para garantizar el uso de la pizarra digital, que autores como Tejada (2004) considera que es relativamente más fácil adaptar su uso en estas enseñanzas que en la enseñanza obligatoria.

Pero, antes de nada, se comentan los primeros pasos anteriores al diseño y la metodología seguidas. Primero, se realizó una división conceptual de los elementos conceptuales de la asignatura de Lenguaje Musical que se dividieron según el siguiente criterio: en cuáles podía utilizarse la pizarra digital como simple apoyo para la explicación de cada concepto (corta-pega de elementos de la partitura, por ejemplo) y en cuáles debía mantenerse una utilización como encerado que permitiese reforzar la tradicional explicación en el aula (realización de esquemas, anotación de palabras clave, por ejemplo).

Después, tras la reflexión y la estructuración de esos conceptos, se procedió al diseño de los materiales que se utilizarían en el aula. En este momento, se tomó consciencia de la difícil situación que se estaba planteando a nivel profesional: por un lado, desde la Dirección se estaba indicando que debía utilizarse la pizarra digital por la importante inversión de la Generalidad en la actualización tecnológica de todos sus centros educativos; y, por otro, esto implicaba que los materiales que

las familias habían comprado no se pudiesen utilizar en el aula, aunque sí los necesitarían para estudiar en casa los contenidos trabajados en el aula. Es decir que, a nosotros como docentes se nos estaba limitando, en cierta manera, la libertad de cátedra que se menciona en la legislación vigente; además de que toda esta situación suponía cierto enfrentamiento con las familias al tener que explicarles la situación respecto al material didáctico comprado. Como puede comprobarse, el cambio fue muy difícil para todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (docente, discente y familia del discente). Pero, por encima de todo, se intentaba conseguir que los padres fuesen conscientes de que los objetivos y los contenidos de la asignatura continuaban siendo los mismos a pesar de que iban a empezar a trabajar sobre los documentos proyectados; que el alumnado no trabajaría con la pizarra digital como en Educación Primaria; y que el docente no debía sentir miedo ante el uso de este nuevo recurso.

Gracias a la incorporación de la pizarra digital, se pretendía favorecer una metodología más participativa en la que el alumnado se mostrase más interesado hacia esta asignatura, que tradicionalmente ha sido considerada demasiado teórica. Este objetivo se pretendía alcanzar gracias a la creación de actividades de formato más atractivo y a la ruptura de la rutina de estar siempre sentados ante el libro de teoría.

Durante las Enseñanzas Profesionales se trabajan los siguientes bloques: Rítmicos, Melódico-armónicos, Lecto-escritura, Audición, y Expresión y ornamentación. En todos ellos, la pizarra digital se podía utilizar con gran facilidad y sin suponer diferencias con respecto a las propuestas metodológicas anteriores; no obstante, los dictados y las piezas de entonación requerían una metodología más tradicional, como era el caso de la interpretación con el piano como instrumento acompañante debido al trabajo de la afinación. Entonces, el diseño de las actividades para la pizarra digital se organizó a partir de los seis bloques enumerados en el párrafo anterior; y de la idea de que no todos podrían trabajarse con la pizarra digital al cien por cien de sus posibilidades técnicas, dada la premura para utilizarla y el escaso margen temporal hasta el final del curso. Se caracterizó por distintas fichas correspondientes a las partituras, en las que se asociaban sonidos, mecanismos de acierto-error, y partituras con instrumento acompañante y cursor de seguimiento de la misma.

Para las actividades destinadas a la introducción de los conceptos característicos de la Armonía y del Análisis, puesto que esta herramienta permitía escuchar fragmentos breves señalados por el alumnado sin necesidad de adelantar o retrasar la grabación, y además también permitía señalar-cortar-recolocar células y frases para compararlas, se plantearon pequeñas fichas en las que la partitura presentaba espacios en los que había asociado el motivo-célula-etc. similar para que apareciese un signo positivo si se colocaba correctamente. Es decir, las comparaciones entre los distintos elementos de la partitura serían más fáciles de explicar, ahorrándose trabajo escrito y tiempo, a la vez que podían empezar a comprender el concepto de variación.

Quizá, el momento de la explicación teórico-práctica fuese el menos estimulante tecnológicamente hablando, ya que se recurría a la participación voluntaria limitada a mostrar la comprensión de los conceptos explicados, como un encerado tradicional.

El trabajo de la audición mediante el dictado musical y el de la interpretación vocal, seguían la línea más tradicional, al limitarse al uso del piano; aunque, para la interpretación rítmica se pudiese recurrir a acompañamientos grabados con otros instrumentos y al seguimiento de la partitura con el cursor sobre la pizarra digital.

Incluso, para la tarea de la corrección se recurrió a la pizarra digital, de forma que se proyectaba el ejercicio que se quisiese corregir y se escribía sobre el mismo; de modo que, se disminuía el tiempo al no tener que copiar constantemente cada actividad.

4. Propuestas didácticas de Lenguaje Musical con la pizarra digital

Las actividades propuestas durante esta experiencia pueden resultar muy simples si se comparan con los usos que muestran múltiples experiencias en el aula de Primaria (Galera y Mendoza, 2011; Chávez, 2014; Monreal, Giráldez y Gutiérrez, 2015) y de Secundaria. Esas actividades podían dividirse en aquellas que se caracterizaron por un uso más cuidado de la pizarra digital y aquellas otras en las que

la pizarra era más un encerado/pantalla de proyección. No obstante, pese a lo que pueda considerarse a simple vista, incluso esa utilización más sencilla supuso un cambio de actitud en el alumnado.

Los momentos de lectura rítmica resultaron muy entretenidos porque se pudo añadir un instrumento acompañante con un ritmo diferente para lograr un efecto de diálogo rítmico, además de que se incorporó un metrónomo que aumentaba su velocidad conforme se procedía a repetir el fragmento rítmico. Los educandos seguían la batuta virtual (una especie de cursor) que les indicaba cada compás y, así, se evitaban fallos en la interpretación porque el alumnado sabía en todo momento en qué compás se encontraba.

Incluso, la interpretación vocal tenía cabida en la pizarra digital, puesto que sus herramientas (cortar-pegar) facilitaban la comprensión de los elementos formales-armónicos-estilísticos la partitura y su seguimiento; aunque, no cambiaba la dinámica propia de interpretar las mismas con el acompañamiento pianístico *in situ*. Sin embargo, los contenidos de Historia de la Música se enfocaron de un modo diferente: mediante presentaciones visuales de PowerPoint con sonidos insertados en las imágenes y con accesos a páginas web especializadas en instrumentos de diversa procedencia, y a páginas oficiales de compositores de este siglo. Se podría hablar de un uso más tradicional de las nuevas tecnologías, ya que la pizarra digital se convirtió en una pantalla para proyectar presentaciones desde un cañón.

Los contenidos de Armonía y Análisis presentes en el currículo valenciano fueron los más favorecidos por la utilización de esta herramienta: la partitura se podía proyectar para que todos pudiesen verla y evitar las pérdidas de compás por distracciones, puesto que así siempre se veía la frase o el compás con el que se estaba trabajando. Pero, lo que más contribuyó a considerar la pizarra como una herramienta ideal para esta asignatura fue que con ella se podían subrayar y destacar elementos con diferentes colores, borrando después o duplicando la página sin anotaciones. Todo esto supuso una comprensión más rápida de los elementos característicos del Análisis musical.

Una de las primeras actividades centradas en estos conceptos partió de las características de los intervalos armónicos: se insertaron grabaciones en distintos compases en los que estuviesen representados gráficamente cada uno de los ejemplos armónicos estudiados. El punto de partida fueron dos opuestos (ascendente y descendente) que debían escucharse primero y, luego, arrastrar la opción correcta hacia el intervalo. En cada uno de ellos, aparecía la respuesta pero bloqueada, de modo que si arrastraban la opción correcta se desbloquearía la casilla y se veía una señal de positivo. Esta forma de trabajar los intervalos armónicos permitió una actitud más atenta, además de que al alejarse de lo habitual, el alumnado se mostraba más receptivo a estos conceptos que ya habían sido estudiados de forma muy simplificada en las Enseñanzas Elementales.

Para trabajar los conceptos de célula, motivo, semifrase y frase, se propuso comenzar con la comparación entre fragmentos cortados de la partitura y posados sobre otra hoja que representase la misma partitura, tratando de ver si coincidían. También, se les propuso recomponer las secciones, frases, semifrases, de la pieza como si fuese un rompecabezas, para aprender a dotar de sentido musical a una partitura. Esto les sirvió para interpretar correctamente las distintas piezas que estaban interpretando. Puesto que se podían seleccionar y cortar fragmentos, el alumnado debía realizar un “cortado” de los diferentes motivos característicos de la obra trabajada, separándolos para comprender la “construcción” de ésta; trabajo que fue repetido con las células motivicas para que llegasen a comprender la diferencia entre célula y motivo, que tanta literatura especializada ha producido.

Se podría decir que la utilización de la pizarra digital para la explicación de los contenidos de Armonía y Análisis fue muy significativa, ya que la actuación del educando era más activa y más comprensiva.

5. Conclusiones

Desde nuestra experiencia docente con alumnado de Enseñanzas Elementales y Profesionales, la asignatura de Lenguaje Musical suele ser considerada por ellos una materia de carga muy teórica y poco práctica o aplicable en el aula de instrumento. Esto puede resultar contradictorio porque esta materia es imprescindible para la interpretación musical, puesto que en ella se estudian los elemen-

tos característicos del lenguaje de la Música que se lee/interpreta con el instrumento. Sin su estudio inicial no se puede empezar a interpretar una partitura, así como la profundización en sus diferentes elementos, llevarán al alumnado a comprender la Música y realizar una interpretación mejor. De modo que, para que esta actitud de desprestigio no tenga lugar, tanto los docentes de esta materia como los de instrumento deben colaborar estrechamente y compartir directrices metodológicas: por ejemplo, cuando se comienza la interpretación de una pieza en la clase de instrumento se deben señalar frases, secciones, etc., elementos que son explicados en la clase de Lenguaje Musical que, por su parte, podría plantear el estudio de esos elementos desde las partituras del alumnado presente.

El principal punto débil para la integración de este recurso en el aula del Conservatorio, desde el caso de la experiencia que estamos presentando, vino determinado por la falta de tiempo para elaborar materiales adecuados y de calidad, dada la presteza y exigencia con que tuvo que comenzar a utilizarse. Esta experiencia nos hizo conscientes de que no siempre podrá utilizarse, ya que la metodología tradicional (explicación teórica magistral) para la transmisión de determinados elementos y prácticas propias de la especialidad, se puede considerar todavía muy importante (Hernández Bravo *et al.*, 2011).

Y, en cuanto a sus puntos fuertes, se podía decir que la experiencia realizada demostró que para la explicación de los conceptos de Armonía y Análisis era realmente necesaria, tanto para facilitar el trabajo del docente como del alumnado. A esto, podemos añadir que incluso para el trabajo del canto y del ritmo se podían realizar interesantes adaptaciones, ya Laucirica, Ordoñana y Muruamendiaraz (2009) comentaban la importante utilidad de las tecnologías para el trabajo de este elemento musical.

Todo esto lleva a afirmar que la pizarra digital ofrece interesantes posibilidades para el proceso de enseñanza/aprendizaje en los conservatorios profesionales de Música.

REFERENCIAS

- Bernabé, M. (2013). Enseñanzas de Régimen Especial y nuevas tecnologías. Una experiencia en el Conservatorio Profesional de Música de Torrente. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 193-212.
- Castañón, M. R. y Vivaracho, C. E. (2012). LEEMÚSICA: Enseñanza del lenguaje musical en educación infantil (3 a 5 años) con apoyo de las TIC. *Revista NEUMA*, 5(2), 98-108.
- Chávez, F. (2014). Inclusión de las tecnologías de información y comunicación (TICS) en el aula de música, un desafío permanente. *Revista NEUMA*, 7(1), 100-112.
- 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.
- Fernández, N. (2010). Creando un karaoke. Integrando las tic y el canto en alumnos de 4º de la ESO. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 62, 1-9.
- Galera, M. M. y Mendoza, J. (2011). Tecnología Musical y Creatividad: Una experiencia en la formación de maestros. *Revista Electrónica de LEEEME*, 28, 24-36.
- Hernández Bravo, J. R., Hernández Bravo, J. A. y Milán Arellano, 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* (pp. 445-454). Murcia, España: EDIT.UM, Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Laucirica, A., Ordoñana, J. A. y Muruamendiáraz, N. (2009). Consideraciones preliminares en el diseño de programas informáticos para el desarrollo rítmico. *Revista Electrónica de LEEEME*, 24, 49-63.
- 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* (pp. 59-66). Murcia, España: 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.
- Monreal, I., Giráldez, A. y Gutiérrez, A. (2015). Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI) en la clase de música en primaria: un estudio de caso en Segovia. *Multi-disciplinary Journal of Educational Research*, 5(1), 82-104.
- Ordoñana, J. A., Laucirica, A. y Tejada, J. (2004). Estudio cualitativo sobre el uso de programas informáticos para el desarrollo de destrezas rítmicas en la enseñanza musical especializada. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 127-135.
- Roig, R. y Moncunill, M. (Noviembre de 2012). *Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical: un estudio en el conservatorio profesional de música de Alicante*. Comunicación presentada en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla, España.
- Segovia, J. P., Casas, L. M. y Luengo, R. (Marzo de 2010). *Creando música con la pizarra digital*. Comunicación presentada en el II Congreso DIM-Aulatic, Barcelona, España.
- Tejada, J. (2004). Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje. *Educación XXI*, 7, 15-26.

SOBRE LA AUTORA

María del Mar Bernabé Villodre: Licenciada en Historia del Arte (UMU), Título Superior de Música en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical (CSMU), Doctora en Teoría e Historia de la Educación (UMU), Máster en Musicoterapia (UCV) y Máster en Métodos y Técnicas avanzadas de investigación histórica, artística y geográfica (UNED). Ha sido Profesora Asociada del Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares y de la UMH, y Profesora Contratada Doctora de la UCAM; actualmente, es Profesora Ayudante Doctora de la Universidad de Valencia. Colaboradora en el Grupo “Investigación Interdisciplinar en Didácticas Específicas” de la Universidad Católica de Murcia. Líneas de investigación centradas en didáctica musical, didáctica de las CC.SS. y pedagogía musical intercultural.