



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado
Formación del Profesorado
Departamento de Didácticas Especiales
Departamento de Psicología y Sociología



El uso de las TIC en los centros superiores de música

Un análisis desde la perspectiva del profesorado,
del alumnado y de los recursos de las webs institucionales

Elena de la Rosa Medina
Las Palmas de Gran Canaria, 2015



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

Programa de Doctorado

Formación del Profesorado

Departamento de Didácticas Especiales

Departamento de Psicología y Sociología

**El uso de las TIC en los centros superiores de música.
Un análisis desde la perspectiva del profesorado, del
alumnado y de los recursos de las webs institucionales.**

Tesis doctoral presentada por

Dña. Elena de la Rosa Medina

Dirigida por:

Dr. D. José Juan Castro Sánchez

Dr. Dña. María del Carmen Mato Carrodegus

El Director

La Directora

La Doctoranda

Las Palmas de Gran Canaria, Octubre de 2015

El uso de las TIC en los centros superiores de música. Un análisis desde la perspectiva del profesorado, del alumnado y de los recursos de las webs institucionales.

Elena de la Rosa Medina



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS
DE GRAN CANARIA

A mi familia, amigos y compañeros.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos los participantes en este estudio, profesorado y alumnado, puesto que sin ellos no hubiera sido posible esta investigación. Especialmente, quiero agradecer a los equipos directivos y a aquellos profesores y profesoras que de manera desinteresada me ayudaron con la ardua tarea de la recogida de datos.

A Dña. Josefina Albores y D. Pablo Beltrán, del Conservatorio Superior de Vigo y Dña. Matilde Rubio, del Conservatorio Superior de A Coruña, gracias por vuestra acogida y colaboración.

Gracias a D. José Juan Castro Sánchez, mi tutor, por su disposición en todo momento, su buen hacer, su apoyo y orientación en todo el proceso.

Gracias a D. M^a del Carmen Mato Carrodegua, mi tutora, por el apoyo prestado y sus consejos.

Y, finalmente quiero agradecer el apoyo y paciencia de César, mi marido, y mis hijas, Ariadna y Elena, por el tiempo que hemos perdido.

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 15 |
| MARCO TEÓRICO | 23 |
| CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN ESPAÑA: expansión de los centros superiores de música hasta la convergencia del proyecto europeo..... | 25 |
| 1.1 Introducción..... | 27 |
| 1.2 La configuración de los centros superiores de música en España..... | 28 |
| 1.2.1 La ordenación de los primeros conservatorios de música..... | 28 |
| 1.2.2 Los centros superiores de música a partir de la LOGSE..... | 36 |
| 1.3 La educación musical reglada en España..... | 42 |
| 1.3.1 La enseñanza musical en la LOGSE..... | 43 |
| 1.3.2 La enseñanza musical en la LOE..... | 48 |
| 1.3.3 La enseñanza musical en la LOMCE..... | 56 |
| 1.4 La educación musical en el marco Europeo de la Educación Superior..... | 58 |
| 1.4.1 Modelos europeos de enseñanza musical superior..... | 59 |
| 1.4.2 La adaptación de las enseñanzas musicales superiores al EEES. ... | 67 |
| 1.4.3 La adaptación de las enseñanzas musicales superiores al EEES en España..... | 71 |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO II. LAS TIC Y LA EDUCACIÓN MUSICAL..... | 79 |
| 2.1 Introducción..... | 81 |
| 2.2 Aportaciones de las TIC a la educación musical..... | 82 |
| 2.2.1 La vinculación entre tecnología y música..... | 82 |
| 2.2.2 Aplicación de las TIC en la enseñanza musical..... | 83 |
| 2.3 La integración curricular de las TIC en la educación musical superior..... | 89 |
| 2.3.1 Las TIC como recurso didáctico..... | 92 |
| 2.3.2 Las TIC para la gestión y administración..... | 117 |
| 2.3.3 Las TIC como contenido o materia curricular..... | 122 |
| CAPÍTULO III. LA IMPLANTACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LOS CENTROS SUPERIORES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA..... | 125 |
| 3.1 Introducción..... | 127 |
| 3.2 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOGSE..... | 128 |
| 3.2.1 Estudio por Comunidades Autónomas..... | 130 |
| 3.2.2 Síntesis del análisis LOGSE..... | 155 |
| 3.3 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOE..... | 159 |
| 3.3.1 Estudio por Comunidades Autónomas..... | 162 |
| 3.3.2 Síntesis del análisis LOE..... | 195 |
| MARCO EMPÍRICO..... | 209 |
| CAPÍTULO IV. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS TIC EN LAS WEBS INSTITUCIONALES..... | 213 |
| 4.1 Introducción..... | 215 |
| 4.2 Objetivos..... | 216 |

| | | |
|---|-------------------------------|------------|
| 4.3 | Método..... | 216 |
| 4.3.1 | Participantes..... | 216 |
| 4.3.2 | Instrumento..... | 218 |
| 4.3.3 | Procedimiento..... | 219 |
| 4.4 | Resultados..... | 222 |
| 4.5 | Discusión y Conclusiones..... | 240 |
| CAPÍTULO V. PERFIL DEL PROFESORADO Y CARACTERÍSTICAS DE SU DOCENCIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC..... | | 247 |
| 5.1 | Introducción..... | 249 |
| 5.2 | Objetivos..... | 249 |
| 5.3 | Método..... | 250 |
| 5.3.1 | Participantes..... | 250 |
| 5.3.2 | Instrumento..... | 251 |
| 5.3.3 | Procedimiento..... | 252 |
| 5.4 | Resultados..... | 253 |
| 5.5 | Discusión y Conclusiones..... | 278 |
| CAPÍTULO VI. PERFIL DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC..... | | 283 |
| 6.1 | Introducción..... | 285 |
| 6.2 | Objetivos..... | 285 |
| 6.3 | Método..... | 286 |
| 6.3.1 | Participantes..... | 286 |
| 6.3.2 | Instrumento..... | 287 |
| 6.3.3 | Procedimiento..... | 288 |

| | | |
|--|--|------------|
| 6.4 | Resultados | 288 |
| 6.5 | Discusión y Conclusiones | 310 |
| CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL. | | 315 |
| 7.1 | Introducción | 317 |
| 7.2 | Objetivos..... | 317 |
| 7.3 | Método..... | 317 |
| 7.3.1 | Participantes | 317 |
| 7.3.2 | Instrumento | 318 |
| 7.3.3 | Procedimiento | 318 |
| 7.4 | Resultados | 318 |
| 7.4.1 | Las expectativas del profesorado | 318 |
| 7.4.2 | Las expectativas del alumnado | 326 |
| 7.4.3 | Comparativa entre profesorado y alumnado | 333 |
| 7.5 | Discusión y Conclusiones | 339 |
| CONCLUSIONES Y PESPECTIVAS FUTURAS..... | | 340 |
| LISTA DE REFERENCIAS | | 340 |
| ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS | | 340 |
| ANEXOS | | 340 |

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han cambiado nuestra forma de vida, nuestra manera de interactuar, aprender, trabajar o gestionar nuestro tiempo libre. Desde el análisis sociológico es mucho más, se ha producido tal revolución que ha transformado la sociedad incidiendo, tal y como analiza Castells (2001), en la estructura social, es decir, en la organización de las sociedades de acuerdo a las relaciones que se producen en torno a la producción/consumo, la experiencia y el poder. De esta manera, plantea que las tecnologías se relacionan con el proceso de producción en cuanto que surge una nueva economía caracterizada por ser informacional, global y estructurada en redes. Las experiencias de las personas tornan nuevos significados en cuanto que el uso de las tecnologías les permite acceder a la exposición de diferentes estilos de vida, roles e información crítica, y las relaciones de poder se transforman con el impacto que las tecnologías han tenido sobre las instituciones que legitiman ese poder. Una de esas instituciones es la escuela, que se encuentra ante el reto de asumir nuevos roles.

Entre esos cometidos está la promoción de las competencias básicas que resultan necesarias para la sociedad actual, e indiscutiblemente, las competencias en materia TIC se convierten en indispensables en la denominada sociedad de la información y el conocimiento.

Así, el uso de las TIC en la enseñanza está en auge, y no sólo por los medios que nos ofrecen los avances de la tecnología, sino porque en los últimos años viene respaldada por aquellas teorías de la enseñanza y el aprendizaje más adecuadas a las características de una sociedad global, flexible y dinámica.

Las últimas reformas del sistema educativo en nuestro país son conscientes de este cambio e incluyen importantes referencias al

tratamiento de las TIC. Por ello, han venido acompañadas de políticas educativas que tienen por objetivo su integración en los centros educativos, y que “(...) en el contexto español tienen una trayectoria histórica de más de un cuarto de siglo” (Area 2006; En Area, 2014). Sin embargo, los distintos proyectos desarrollados tanto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte como por las Comunidades Autónomas están fundamentalmente dirigidos a las etapas de la educación obligatoria. Ponemos como ejemplo el último proyecto en vigencia de integración de las TIC en los centros, *Programa Escuela 2.0*, destinado al tercer ciclo de Educación Primaria y a los primeros cursos de Educación Secundaria.

Realizamos esta observación porque, aunque en la actualidad las enseñanzas superiores de música se incluyen en la educación superior junto con los estudios universitarios y otras enseñanzas de grado superior y, mientras que la Universidad goza de autonomía para establecer sus planes estratégicos de integración de las TIC, los centros superiores de música *se mueven entre dos tierras*, bajo una normativa de educación secundaria, pero dentro de la jerarquía de la educación superior. Con ello, ni tienen medios y autonomía para gestionar estrategias conjuntas, ni desde las instancias de las que dependen se establecen proyectos específicos de integración de las TIC para el nivel de enseñanza que les corresponde.

Esto se traduce, por otro lado, en la producción de conocimiento. A pesar de que la literatura sobre tecnología se encuentra en un período intenso tanto en el plano de producción teórica, como de la actividad investigadora, así como de implementación de proyectos con la aplicación de las nuevas tecnologías a la enseñanza (Area, 2009), éstas se refieren a los ámbitos comentados con anterioridad, la educación obligatoria y la educación universitaria. Por las características que describimos, hay una menor, aunque creciente producción de los estudios relacionados con las

TIC y la educación musical superior en España, que vislumbran escenarios o realidades concretas, sin embargo, todavía parciales.

De ahí que este trabajo pretenda obtener una visión general del uso de las TIC en los centros superiores de música, y responder a las preguntas que nos planteamos: ¿se están utilizando las TIC? ¿Cuáles se utilizan? ¿Quiénes la utilizan? ¿Cómo y para qué se utilizan? Esta exploración permitirá conocer el contexto de estudio y realizar las reflexiones necesarias para establecer aquellas estrategias que permitan o mejoren el desarrollo de las TIC en estos centros.

La presente investigación queda estructurada en dos partes bien diferenciadas, el marco teórico en el que se fundamenta nuestro trabajo y el marco empírico en el que se definen cada uno de los diseños que hemos llevado a cabo para el desarrollo de este estudio.

Nuestra fundamentación teórica se organiza en los tres primeros capítulos. El primero, describe la distribución de los centros superiores de música explicando su conformación por todo el territorio español, a la vez que las cuestiones normativas y organizativas que han acompañado esta configuración. Se presenta este capítulo desde la situación de aislamiento por la que se caracterizaron durante mucho tiempo estos centros, hasta su incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES).

En el segundo capítulo nos centramos en la relación de las TIC y la educación musical, abordando en un primer momento el vínculo que mantienen la música y la tecnología. Este nexo nos permitirá comprender mejor las posibilidades que las TIC ofrecen a la educación musical, acercándonos desde un punto de vista didáctico, organizativo y de contenido curricular. Este último se verá más desarrollado en el tercer capítulo, ya que analizamos la implantación curricular de las materias de tecnología musical en los distintos planes de estudio de las Comunidades

Autónomas. Se analizan los planes enmarcados en la Ley 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante LOGSE) y la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (en adelante LOE), lo que nos permitirá apreciar no sólo el lugar que ocupan las TIC dentro de la formación musical superior en la actualidad, sino valorar el recorrido de su integración curricular como materia propia.

El marco empírico está constituido por tres análisis diferenciados, puesto que hemos considerado necesario realizar una aproximación a nuestro tema de investigación desde tres perspectivas importantes: el centro, el profesorado y el alumnado. De esta manera, en el cuarto capítulo se encuentra el estudio de las páginas webs institucionales, realizando un análisis de las mismas con el objetivo de conocer los recursos TIC disponibles en ellas. No obstante, este estudio también nos ofrece información relevante acerca de la calidad de los contenidos publicados en las webs institucionales de los centros, ya que la propuesta de análisis recoge ciertas directrices planteadas por aquellos organismos que trabajan en el desarrollo de la Web a largo plazo, y que tienen por objetivo desarrollar su máximo potencial, y por algunas investigaciones que analizan y evalúan sitios webs institucionales, como por ejemplo las universidades.

El quinto capítulo pretende describir el perfil del profesorado y las características de su docencia a través de las TIC, centrándonos en aquellos elementos que nos permiten conocer las características generales del profesorado en cuanto al equipamiento del que disponen en sus aulas, las herramientas TIC que utilizan y el uso educativo que hacen de ellas. Por otro lado, también es necesario averiguar la formación que han recibido así como la valoración que hacen de la integración curricular de las TIC en su labor docente.

El sexto capítulo analiza la perspectiva del alumnado, su perfil y las características de la enseñanza recibida a través del uso de las TIC. Se

obtienen los datos relacionados también con las herramientas TIC que utilizan, el equipamiento disponible y su uso en las aulas. Asimismo, nos interesa conocer el punto de vista de los estudiantes sobre la integración en sus centros de estudio.

En el séptimo capítulo se describen los datos obtenidos de los docentes y discentes acerca de las expectativas que tienen sobre el uso generalizado de las TIC como apoyo a la enseñanza presencial, lo que nos permite identificar la línea de pensamiento que ambos agentes tienen respecto a las consecuencias que se derivan de ello. En concreto, las consecuencias se refieren al profesorado, al alumnado, la calidad de la enseñanza, el manejo de las TIC, los contenidos, la comunicación e interacción y la asistencia presencial. Además, se presenta una comparativa entre las opiniones del profesorado y del alumnado, con el fin de conocer cuáles son los puntos en común y en cuáles discrepan.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones a las que se llegan con este trabajo, pero también se describen las limitaciones encontradas durante el proceso, así como las perspectivas de futuras investigaciones que permitan un mayor conocimiento sobre este tema. Con todo ello, procuramos que esta investigación sea de utilidad para aproximarnos y comprender el actual escenario de las TIC en los centros superiores de música y reflexionar sobre ello, con vistas a mejorar y promover aquellas estrategias relacionadas con su integración curricular.

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN MUSICAL SUPERIOR EN ESPAÑA: expansión de los centros superiores de música hasta la convergencia del proyecto europeo.

1.1. Introducción.

1.2. La configuración de los centros superiores de música en España.

1.2.1. La ordenación de los primeros conservatorios de música.

1.2.2. Los centros superiores de música a partir de la LOGSE.

1.3. La educación musical reglada en España.

1.3.1. La enseñanza musical en la LOGSE.

1.3.2. La enseñanza musical en la LOE.

1.3.3. La enseñanza musical en la LOMCE.

1.4. La educación musical en el marco Europeo de la Educación Superior.

1.4.1. Modelos europeos de enseñanza musical superior.

1.4.2. La adaptación de las enseñanzas artísticas superiores al EEES.

1.4.3. La adaptación del EEES en España

1.1 Introducción.

Distintos conceptos se han utilizado para describir el estado de los conservatorios en nuestro país: marginación, aislamiento, desconexión, abandono, etc. Dada la particular situación en la que se han visto inmersos los Conservatorios Superiores de Música en España a lo largo de su historia, este primer capítulo abordará cómo estos centros se han ido conformando dentro del marco educativo general hasta finalmente verse integrados en el marco europeo de la Educación Superior.

Todo ello a través de los textos legales. Por tanto, es necesario hacer referencia a la LOGSE, ya que supuso el comienzo de la renovación de las enseñanzas musicales, abriendo definitivamente el camino hacia lo que es hoy: enseñanzas de orden superior dentro del EEES. De esta manera, pondremos énfasis en las aportaciones más importantes que realizó esta norma, que sienta las bases de los aspectos definitorios en la conformación, organización y funcionamiento de los centros superiores, así como aquellos aspectos que nunca terminaron de definirse.

En la actualidad, las enseñanzas artísticas tienen un nuevo marco normativo, la LOE, que consolida la integración en Europa, por lo que se describen los aspectos más importantes del proceso de adaptación de estas enseñanzas al marco europeo. Con el fin de conocer dónde nos encontramos y dilucidar el futuro que posiblemente llegue, igualmente, resulta necesario conocer el panorama europeo de la educación musical superior, mostrando algunos de los modelos más importantes.

Entre tanto, a lo largo de nuestro análisis se hará hincapié en aquellos aspectos que tengan que ver con nuestro objeto de estudio: las TIC.

1.2 La configuración de los centros superiores de música en España.

1.2.1 La ordenación de los primeros conservatorios de música.

Como nos indica Pérez (1993), “los primeros centros de enseñanza musical organizada y oficializada en España nacen en el siglo XIX” con la creación en 1830 en Madrid, por mandato del Rey Fernando VII, del Real Conservatorio de música de María Cristina, dándole este nombre dada la influencia que ejerció la Reina en la creación de esta institución. “El nuevo centro no tardó en convertirse en un núcleo importante de la vida musical madrileña, impulsando el florecimiento de la música de cámara y de la zarzuela” (Turina, 1994).

Hasta entonces la formación de los profesionales de la música dependía de los gremios de músicos, de las capillas musicales, pero en nuestro país fueron, sobre todo, las instituciones denominadas *Sociedades Económicas Amigos del País*, quienes se ocuparon de forma relevante de la cultura e impulsaron notablemente la enseñanza musical con la creación de las primeras academias de música. Según Pérez (1993), “de muchas de estas sociedades nacieron a finales de siglo XIX los actuales Conservatorios”¹.

Poco después del Conservatorio de Madrid, surgen otros centros como el Liceo de Barcelona (1838), el Conservatorio de Valencia (1879), el Conservatorio de Málaga (1880) y el Conservatorio de Sevilla (1889), pero estos no tendrán la titularidad de centro superior hasta bien entrado el siglo XX . Como esclarece Sarget (2001), el hecho de que el Conservatorio de Madrid fuera el único centro en el que se impartían estudios superiores,

¹ Un ejemplo de ello lo vemos en el capítulo dedicado a la fundación del Conservatorio de Valencia escrito por el profesor de la Universidad Católica de Valencia, Rodrigo Madrid. Disponible en:

http://rseap.webs.upv.es/pdf/publicaciones/Ilustracion/RSEAP_Ilustracion_357.pdf

con validez académica, durante casi un siglo vislumbra el paradigma de la educación musical nacional.

Desde sus orígenes se mantuvieron al margen del sistema general de educación. Es decir, los planes establecidos con posterioridad a la creación del Conservatorio de Madrid, nos referimos al Plan de Instrucción Pública (conocido como el Plan Duque de Rivas) de 1836 y, sobre todo, el Plan General de Estudios (conocido como el Plan Pidal) de 1845, centrado en la organización de la enseñanza secundaria y superior, no hacen mención alguna a la enseñanza musical, diferenciando este último simplemente cuatro clases de estudios: 1) de segunda enseñanza; 2) de Facultad mayor; 3) de estudios superiores y 4) de estudios especiales, situando a las Bellas Artes en este último caso, y determinando en su artículo 41 que los reglamentos especiales determinarán el orden y la duración de estos estudios.

Fue con la Ley de Instrucción Pública de 1857 (conocida como Ley Moyano) cuando por primera vez se contempla la música como enseñanza superior dentro de la carrera de las Bellas Artes, junto con la pintura, la escultura y la arquitectura. En su artículo 58 hace referencia únicamente a los estudios que comprenderían la carrera de maestro compositor de música², quedando determinadas por reglamentos especiales, establecidos en el Real Conservatorio de Madrid, todo lo relativo a las enseñanzas de música vocal e instrumental y declamación, así como los estudios preparatorios, matrículas, exámenes, concursos públicos y expedición de los títulos propios de estas profesiones.

² Comprendería el estudio de la melodía, contrapunto, fuga, estudio de la instrumentación, composición religiosa, composición dramática, composición instrumental, historia crítica del arte musical y composición libre.

El Conservatorio de Madrid fue el centro de referencia para los que surgirían después, incluso el reglamento de 1917³ lo convertía en responsable de *vigilar el régimen y funcionamiento de los conservatorios y escuelas de música españoles donde el Estado reconozca validez oficial a los estudios*. Sin embargo, son algunos autores (Turina, 1994; Embid, 2000) los que consideran que la constitución de estos centros careció de normativas determinantes de organización. Hacemos referencia al Decreto de 1942, que si bien determina por primera vez los Conservatorios en tres clases: Superior, Profesional y Elemental (considerándose todavía únicamente como superior el de Madrid), según Turina (1994):

Los estudios conforme a este Decreto (llamado «Plan de 1942») carecían de una definición precisa, tanto en lo referente a su extensión reflejada en forma de número de cursos (lo que dio lugar a que la duración de una misma enseñanza variara, a veces considerablemente, de unos centros a otros), como en lo requisitos exigidos para las diferentes titulaciones, e incluso en la propia denominación de las mismas.

España tendrá que esperar hasta 1944⁴ para tener su segundo centro superior, el Conservatorio de Música y Declamación de Barcelona. En la práctica, esto supone que los estudios musicales superiores estuvieran concentrados primero en Madrid y posteriormente en Barcelona. Incluso más de veinte años después, la normativa de 1966⁵ refleja que son los dos únicos centros superiores a los que se les concede validez oficial aunque, como dice Catalán (2002), “la nueva situación que se

³ REAL DECRETO de 30 de Agosto de 1917 aprobado el Reglamento para el gobierno y régimen del Conservatorio de Música y Declamación (Gaceta de Madrid N°242, pp. 545-551)

⁴ DECRETO de 26 de enero de 1944 por el que se crea en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación.

⁵ DECRETO 2618/1966 de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. (BOE N° 254, de 24 de octubre de 1966).

planteó a partir del (conocido) «Plan del 66» supuso la descentralización de las enseñanzas puesto que autorizaba la existencia de otros conservatorios superiores”.

A partir de aquí comienzan a autorizarse otros Conservatorios, de larga tradición artística y formativa, por conveniencia de atender las necesidades de la enseñanza musical en otras regiones del Estado. Casi un siglo después de su fundación, el Conservatorio de Sevilla y el Conservatorio de Valencia obtienen el grado superior por Decreto de 26 de diciembre de 1968⁶. Incluso Madrid, a partir de 1970, cuenta con la Escuela Superior de Canto⁷ que surge, según expone Turina (1994), “con el objetivo de impartir unas enseñanzas de canto específicamente destinadas a la ópera, a diferencia de las existentes en los Conservatorios de Música”.

Sin embargo, nuevamente nos encontramos con una reforma (Decreto 2618/1966) inconexa y aislada del resto del sistema educativo, determinada por un reglamento específico que “no creaba mecanismos de integración y relación con el sistema educativo general” (Pérez, 2001). Aunque con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, se creía el fin de esta situación de aislamiento, dado lo que venía contemplado en su segunda disposición transitoria: *Las Escuelas Superiores de Bellas artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezca*. Mientras que las Escuelas Superiores de Bellas Artes, junto con las de Arquitectura, Ingeniería o los estudios de periodismo quedaron integradas en la Universidad, los Conservatorios de Música (y también las Escuelas de Arte

⁶ DECRETO 3223/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Sevilla al Grado de Conservatorio Superior.

DECRETO 3224/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Valencia al Grado de Conservatorio Superior.

⁷ DECRETO 313/1970, de 29 de enero, por el que se crea una Escuela Superior de Canto en Madrid. (BOE nº40, de 16 de febrero de 1970)

Dramático) siguieron, en palabras de Pérez (2001), “permaneciendo en la situación de aislamiento en la que estaban con anterioridad a 1970 y generando a la larga una serie de conflictos en cuanto a las competencias de algunas enseñanzas y títulos académicos impartidos y expedidos por ambas instituciones”.

Al margen de este hecho, nos encontramos con la complejidad de una norma que si bien establecía por primera vez una planificación algo más profunda, organizada por cursos y agrupadas por los grados ya establecidos: elemental, medio y superior, este último se organizaba en tan sólo dos años académicos, en la que tampoco se especificaban con claridad ciertos aspectos organizativos como los tiempos lectivos o el número de alumnos por profesor, además de seguir formando parte de la misma estructura y organización de los centros elementales y profesionales. En este sentido, podemos decir que se determina, en palabras de Roche (2002b), “un modelo insólito de conservatorio superior cuya característica más reseñable no era la de establecer un lugar propio para las enseñanzas superiores de la música dentro del sistema, sino la de contener todos los grados de la enseñanza”.

La educación musical empezó a valorarse como factor de progreso con especial intensidad a partir de los años setenta, y la respuesta de la Administración a la demanda social de una enseñanza especializada se canalizó a través de los conservatorios (Roche, 2002b). Efectivamente, la intensa y larga trayectoria educativa de los Conservatorios Profesionales de Música se vio recompensada en esta década caracterizada por el desarrollo social, cultural y económico de España, con la autorización al grado superior de otros cinco Conservatorios. Nos referimos al Conservatorio de Murcia, Málaga y Córdoba por Decreto de 23 de marzo de 1972⁸ y,

⁸ DECRETO 918/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Murcia al Grado de Conservatorio Superior.

posteriormente, en 1974 consiguen ser Conservatorios Superiores el de Alicante y Tenerife⁹.

La descentralización que supuso la normativa de 1966, además de la aprobación de la Constitución en 1978, que en su artículo 148.1.15 atribuye a las Comunidades Autónomas *determinadas competencias en materias de Museos, Bibliotecas y Conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma*, propiciará aún más la proliferación de este tipo de centros.

Por ello en la década de los ochenta aumentaron el número de centros superiores donde poder estudiar música. En 1980 se le concedió la validez oficial de estas enseñanzas al Conservatorio Profesional de San Sebastián¹⁰, convirtiéndose en el primer centro superior de la mitad norte de España. La comunidad de Extremadura eleva al grado superior en 1982¹¹ el Conservatorio Profesional de Música de Badajoz y un año después, la comunidad Canaria contará con otro centro en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria¹². La comunidad de Galicia conseguirá que dos de

DECRETO 919/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Málaga al Grado de Conservatorio Superior.

DECRETO 920/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Córdoba al Grado de Conservatorio Superior.

⁹ DECRETO 2142/1974, de 20 de julio, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas, en el grado de Conservatorio Superior, al actual Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife.

DECRETO 456/1974, de 7 de febrero, por el que se concede la validez oficial de las enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Alicante.

¹⁰ REAL DECRETO 2834/1980, de 14 de noviembre, por el que se concede la validez oficial de las enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de San Sebastián.

¹¹ REAL DECRETO 1832/1982, de 25 de junio, por el que se eleva al Grado Superior el Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Badajoz.

¹² DECRETO 464/1983, de 15 de Diciembre, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria.

sus Conservatorios Profesionales, el de Vigo y el de Coruña se elevan a grado superior en 1984¹³.

En la comunidad de Aragón, a pesar de que el Conservatorio Profesional de Zaragoza obtuvo validez académica, por orden de 1978, para impartir *los dos cursos de Prácticas del Profesorado y de Pedagogía Especializada, correspondientes a las enseñanzas de Piano, Violín, Violoncello y Musicología de grado superior*, es desde el año académico 1987-1988 cuando se le autoriza a impartir los cursos constitutivos del grado superior de las especialidades instrumentales de piano, violín, violonchelo, guitarra, órgano, clavecín, canto, flauta, oboe, clarinete, saxofón, trompa, trompeta, percusión, acordeón, trompeta, tuba y fagot¹⁴, obteniendo en sucesivas órdenes la autorización de otras especialidades.

Si bien comentábamos que uno de los primeros centros superiores en la mitad norte se estableció en San Sebastián, en la provincia de Guipúzcoa, en 1987 el Conservatorio Profesional de Música «Juan Crisóstomo de Arriaga» se eleva a grado de centro superior, con el fin de atender la demanda de estas enseñanzas en la zona donde se ubica este centro, Bilbao¹⁵. Posteriormente, en 1990, el Conservatorio de Música

¹³ DECRETO por el que se eleva a Grado Superior el Conservatorio Profesional de Música de Vigo. Publicado en DOG nº 71, de 10 de abril de 1984. Recogido de <http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/buscarAnunciosPublico.do?method=listado>

DECRETO por el que se eleva a Grado Superior el Conservatorio de Música de A Coruña. Publicado en DOG nº 98, de 23 de mayo de 1984. Recogido de <http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/buscarAnunciosPublico.do?method=listado>

¹⁴ ORDEN de 15 de diciembre de 1978 por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza para que pueda impartir, con validez académica oficial varios cursos de grado superior.

ORDEN de 21 de septiembre de 1987 por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza para impartir cursos del Grado Superior de varias especialidades instrumentales.

¹⁵ DECRETO 278/1987, de 6 de Agosto, por el que se eleva al Conservatorio Oficial Profesional Vizcaíno de Música «Juan Crisóstomo de Arriaga» de Bilbao al grado de Conservatorio Superior (BOPV Nº 158, de 20 de Agosto 1987)

«Jesús Guridi» de Vitoria-Gasteiz, Álava, obtiene la validez académica para las enseñanzas de grado superior¹⁶.

Respecto a la comunidad de Castilla y León, el primer reconocimiento legal del Conservatorio de Salamanca se remonta al año 1935, tal como se reseña en la web institucional. Sin embargo, no será hasta 1988, por Orden de 22 de julio, cuando fueron implantadas por primera vez las enseñanzas superiores de música dentro del plan del 66 obteniendo, por tanto, la validez académica de estos estudios.

Si la comunidad de Andalucía ya contaba con tres centros superiores, Sevilla, Málaga y Córdoba, en 1988 la provincia de Granada consigue que su Conservatorio Profesional se eleve a grado superior¹⁷. En este mismo año el Conservatorio Profesional de Música del Principado de Asturias «Eduardo Martínez Torner» se clasifica como Conservatorio Superior de Música¹⁸. La comunidad de Navarra, por Decreto Foral de 1989, crea el Conservatorio Superior de Música de Pamplona¹⁹.

Como hemos visto hasta ahora, entre la década de los sesenta hasta los ochenta se han constituido nueve centros que imparten enseñanzas superiores de música para todo el Estado español. Fueron los Conservatorios Profesionales, bajo el marco normativo de 1966, los que adquirieron validez para impartir las enseñanzas superiores en la mayoría de los casos, adquiriendo la denominación de superior pero formando parte de la estructura, en la que se impartían los tres grados: elemental,

¹⁶ DECRETO 278/1990, de 16 de octubre, por el que se le concede validez académica oficial a las enseñanzas musicales de Grado Superior impartidas en el Conservatorio de Música «Jesús Guridi» de Vitoria-Gasteiz (Araba) (BOPV Nº 215, de 26 de octubre de 1990)

¹⁷ DECRETO 275/1988, de 30 de Agosto, por el que se eleva a grado superior el Conservatorio Profesional de Música Victoria Eugenia de Granada.

¹⁸ ORDEN de 4 de octubre de 1988 por la que se clasifica el Conservatorio Profesional de Música del Principado de Asturias «Eduardo Martínez Torner» como Conservatorio Superior de Música. (BOE Nº 253, de 21 de octubre de 1988)

¹⁹ DECRETO FORAL 149/1989, de 16 de junio por el que se crea el Conservatorio Superior de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona. (BON Nº 79, de 26 de junio de 1989).

profesional y superior, y asumiendo la organización propia de los centros profesionales.

1.2.2 Los centros superiores de música a partir de la LOGSE.

La década de los noventa, con la promulgación de la LOGSE en 1990, fue decisiva para la música tanto en el ámbito de la educación obligatoria, consolidándose su presencia en esta etapa, como en los conservatorios, puesto que por primera vez se desarrolla una norma para estos centros dentro de la estructura del sistema educativo, entendiéndola como enseñanzas de régimen especial, al igual que la danza, el arte dramático o las enseñanzas de idiomas.

Al mismo tiempo, esta nueva regulación contempla los estudios especializados desde dos vertientes que ya definió el plan del 66, pero que nunca llevó a cabo. Por una parte, como enseñanzas profesionales, es decir, enmarcadas dentro de la educación formal y reglada que se desarrollará en los conservatorios y, como enseñanzas no profesionales, que en palabras de Roche (2003) “persigue la extensión y el desarrollo de la cultura musical a todos los ciudadanos que lo deseen, que podrá realizarse en centros específicos sin límites de edad ni criterios selectivos de ingreso y que no conducirá a titulación alguna”. De ahí surgieron las Escuelas de Música.

El Real Decreto de 1992²⁰, por otro lado, regula por primera vez los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas. En este sentido, como explica Turina (1994), “este Real Decreto garantiza a los centros que imparten enseñanzas artísticas superiores un nivel infraestructural acorde con los restantes centros docentes superiores de nuestro país”. Así, la denominación de Conservatorio Superior de Música

²⁰ REAL DECRETO 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas artísticas.

hará referencia únicamente a aquellos centros que impartan únicamente las enseñanzas superiores, en algunos casos con la creación de nuevas infraestructuras, en otros adaptándolas y compartiéndolas con los que antes eran centros profesionales, pero desvinculándose por completo de éstos, administrativa y normativamente.

Un ejemplo de ello lo vemos en el Real Decreto 1220/1992²¹, que en su artículo 1 establece:

Se transforma la estructura académica administrativa del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y del Conservatorio Superior de Música de Salamanca, los cuales dejarán de organizar e impartir los grados elemental y medio de estas enseñanzas, que tenían atribuidas por el artículo sexto, uno, del Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, y organizarán e impartirán, únicamente, el grado superior, de acuerdo con lo establecido en el artículo 9, c, del Real Decreto 389/1992.

En Madrid se crean tres Conservatorios Profesionales que asumen, por desdoblamiento, la organización e impartición de los grados elementales y medios (artículo 2) y en Salamanca se crea un Conservatorio Profesional que asumirá la organización e impartición del grado elemental y medio suprimido del Conservatorio Superior (artículo 3). Esta misma situación sucede en Aragón, cuando en 1994²² se transforma el Conservatorio Superior de Música de Zaragoza, denominado hoy Conservatorio Superior de Aragón, creándose un Conservatorio Profesional.

²¹ REAL DECRETO 1220/1992, de 2 de octubre, por el que se transforman el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y se crean nuevos Conservatorios Profesionales de Música.

²² REAL DECRETO 1980/1994, de 30 de septiembre, por el que se transforma el conservatorio superior de música de Zaragoza y se crea un conservatorio profesional de música en dicha ciudad.

Bajo el marco de la LOGSE se crearon otros centros como el Conservatorio de Música «Salvador Seguí» en Castellón²³ en 1998, por lo que la comunidad de Valencia cuenta con un centro superior en cada una de sus provincias. Por otro lado, la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares justifica la creación en 1999 de un Conservatorio Superior, por:

*La disponibilidad de un único centro profesional que imparte enseñanzas de grado elemental y profesional, teniendo el alumnado de esta comunidad que desea cursar estudios superiores que desplazarse, forzosamente, a otros lugares de la península o del extranjero, o abandonar sus estudios de música*²⁴.

El centro comienza su andadura en el mismo curso académico 1999-2000, pudiendo admitir todavía, como refleja la norma, alumnos del antiguo plan de 1966.

La nueva reorganización de centros superiores afecta de manera determinante a la comunidad del País Vasco, puesto que de los tres centros con los que contaba, uno en cada provincia, se reduce el grado superior únicamente a San Sebastián, perdiendo sus competencias tanto el Conservatorio de Vitoria como el de Bilbao, quedándose con las enseñanzas de grado elemental y grado medio. El Gobierno Vasco acuerda por Decreto²⁵ la implantación de los estudios superiores de música a partir del curso 2001/2002, para lo que se crea el centro con denominación específica Musikene.

²³ DECRETO 25/1999, de 9 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se crea un conservatorio superior de música en Castellón de la Plana. (DOGV Nº3435, de 16 febrero de 1999)

²⁴ DECRETO 40/1999, de 23 de abril, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música y Danza de las Illes Balears. (BOCAIB Nº55, de 1 de mayo de 1999)

²⁵ DECRETO 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOVP Nº86, de 8 de mayo de 2001)

Otra de las comunidades que reorganiza sus centros superiores de enseñanzas musicales después de una larga consolidación fue Cataluña. Recordando que fue el segundo centro superior de toda España, con la creación en 1944 del Conservatorio Superior de Música de Barcelona, en la que las funciones docentes fueron asumidas por la Escuela Municipal de Barcelona (posteriormente denominada Conservatorio Superior Municipal de Música) y el Conservatorio del Liceo, por Decreto de 1983²⁶ se desdoblan en dos centros que funcionarán de forma independiente, reconociéndoles la validez académica de grado superior a ambos. Poco después, en 1991²⁷, el Conservatorio del Liceo pasará a ser centro privado quedando, por otro lado, el Conservatorio Superior Municipal como el único centro de carácter público que impartía las enseñanzas de grado superior en la comunidad hasta 2001, año en el que se crea la Escuela Superior de Música de Cataluña, en Barcelona²⁸. La denominada ESMUC, a pesar de haber sido creada desde la iniciativa privada, en 2009 se transforma en un centro público siendo en la actualidad *el único centro oficial de iniciativa pública que imparte en Cataluña el título superior de música*, tal como se presenta en su web.

El caso de Canarias fue la unificación de sus dos centros superiores, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria, con la creación en 2002 del Conservatorio Superior de Música de Canarias²⁹, el actual CSMC,

²⁶ DECRETO 307/1983, de 7 de julio, por el que se desdobra el Conservatorio Superior de Música de Barcelona. (DOGC N°348, de 27 de julio 1983)

²⁷ DECRETO 297/1991, de 24 de diciembre, por el que se prorroga, durante los cursos 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, el reconocimiento provisional de la validez académica oficial de las enseñanzas impartidas por el Conservatorio Superior de Música del Liceu, se reordena su régimen de funcionamiento y se reclasifica transitoriamente.

²⁸ RESOLUCIÓN de 3 de diciembre de 2001, por la que se autoriza la apertura del centro privado autorizado de grado superior de música Escola Superior de Música de Catalunya, de Barcelona. (DOGC N°3530, de 10 de diciembre de 2001)

²⁹ DECRETO 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias. (BOC N°139, de 18 de octubre de 2002)

que se constituirá como único centro autonómico para las enseñanzas musicales de grado superior, con dos sedes territoriales, que se ubicarán en los antiguos centros autorizados, es decir, compartiendo instalaciones con los conservatorios profesionales. La implantación de los estudios bajo el nuevo plan se realiza en el mismo año académico 2002/2003.

Los últimos centros superiores creados fueron bajo el marco normativo de la LOE de 2006. La necesidad generada por la demanda, dado el incremento de alumnado en las enseñanzas profesionales que desean continuar sus estudios superiores en distintas comunidades, fuerza la creación de nuevos centros superiores. Es el caso de la provincia de Jaén, creando su Conservatorio Superior en 2010³⁰. El más reciente, en 2013³¹, es el Conservatorio Superior de Castilla-La Mancha, situado en la provincia de Albacete.

No obstante, surgieron otros centros de iniciativa privada, como el Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska por Orden 5418/2011 de 14 de noviembre³², ubicado en Madrid y la Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) de Barcelona que, después de una larga trayectoria, obtiene definitivamente la oficialidad de sus estudios superiores en 2012³³.

³⁰ DECRETO 338/2010, de 20 de julio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música en la ciudad de Jaén. (BOJA Nº 156, de 10 de agosto de 2010)

³¹ Decreto 37/2013, de 04/07/2013, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha. (DOCM Nº 131, de 9 de julio de 2013)

³² En 2012 obtiene la modificación de la autorización, ampliándose sus enseñanzas a grado superior en el que se especifican los puestos escolares así como las especialidades a impartir. En RESOLUCIÓN de 27 de febrero de 2012, del Director General de Universidades e Investigación, por la que se da publicidad a las autorizaciones y modificaciones de la autorización de centros docentes privados de Enseñanzas Artísticas Superiores aprobadas por la Consejería de Educación y Empleo en el segundo semestre de 2011 (BOCM Nº 69, de 21 de marzo de 2012)

³³ RESOLUCIÓN del Consorcio de Educación de Barcelona, por la cual se modifica la autorización d apertura del centro educativo privado Centro autorizado de enseñanzas artísticas superiores de música Taller de Músics. (DOGC Nº6127, de 14 de mayo de 2012)

Como hemos visto, la conformación de este tipo de centros ha sido cuanto menos prolongada, desarrollándose durante más de dos siglos. Podemos decir que las posibilidades de estudio de estas enseñanzas en su más alto nivel se abrieron a finales del siglo XX, extendiéndose hasta este siglo con el incremento de la oferta de centros. Otras comunidades autónomas, como Cantabria y La Rioja, o las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla carecen de centro superior, a pesar de contar con distintos Conservatorios Profesionales.

En la actualidad podemos contabilizar veintiséis centros donde poder estudiar oficialmente el grado superior de música. En el Cuadro 1.1 quedan reflejados los centros superiores de música por Comunidades Autónomas y su actual denominación. Se observa que las dos únicas comunidades que tienen más de un centro son Madrid y Barcelona, y que en cada caso, la oferta de centros es tanto pública como de iniciativa privada.

Cuadro 1.1. Distribución de centros superiores de música por CC.AA.

| Centro | Actual denominación |
|---------------------------|--|
| Andalucía | Conservatorio Superior de Música <i>Rafael Orozco</i> de Córdoba |
| | Real Conservatorio Superior de Música <i>Victoria Eugenia</i> de Granada |
| | Conservatorio Superior de Música de Jaén |
| | Conservatorio Superior de Música de Málaga |
| Aragón | Conservatorio Superior de Música <i>Manuel Castillo</i> de Sevilla |
| | Conservatorio Superior de Música de Aragón |
| Asturias | Conservatorio Superior de Música <i>Eduardo Martínez Torner</i> del Principado de Asturias |
| Baleares (Islas) | Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares |
| Canarias (Islas) | Conservatorio Superior de Música de Canarias |
| Castilla-La Mancha | Conservatorio Superior de Música Castilla-La Mancha |
| Castilla y León | Conservatorio Superior de Música de Salamanca |
| Cataluña | Conservatorio del Liceo |
| | Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) |
| | Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) |
| Extremadura | Conservatorio Superior de Música <i>Bonifacio Gil</i> de Badajoz |

| | |
|-------------------|---|
| Galicia | Conservatorio Superior de Música de A Coruña Conservatorio Superior de Música de Vigo |
| Madrid | Escuela Superior de Canto de Madrid Real Conservatorio Superior de Música de Madrid Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska |
| Murcia | Conservatorio Superior de Música de Murcia <i>Manuel Massotti Littel</i> |
| Navarra | Conservatorio Superior de Música de Navarra |
| País vasco | Musikene |
| Valencia | Conservatorio Superior de Música <i>Salvador Seguí</i> de Castellón Conservatorio Superior de Música <i>Joaquín Rodrigo</i> de Valencia Conservatorio Superior de Música <i>Óscar Esplá</i> de Alicante |

Fuente: Elaboración propia

1.3 La educación musical reglada en España.

La exposición sobre la configuración de los centros superiores de música aprecia, una vez más, el panorama de la educación musical reglada en nuestro país.

Estos centros, que tenían como objetivo desarrollar una formación especializada, se vieron desprovistos de normativas bien definidas e inconexas, que provocaron grandes dificultades en la puesta en práctica concurriendo en una disparidad de interpretaciones y, por ende, de funcionamiento entre ellos.

Lo cierto es que la enseñanza especializada de la música ha sufrido una desatención por parte de las administraciones educativas. No es hasta la llegada de la LOGSE cuando se producen avances significativos, como consecuencia de su integración en el sistema educativo. Sin embargo, habrá que esperar hasta el año académico 2000-2001 en la mayoría de las comunidades para que se haga efectiva la nueva orientación de la organización de estas enseñanzas. Entre tanto la permanencia del Decreto 2618/1966 hasta este mismo año académico hace que estas enseñanzas queden estancadas en un modelo basado en el virtuosismo, en contraposición de los nuevos perfiles profesionales, más dinámicos y

cambiantes que exige la sociedad de la información y la comunicación en la que estamos inmersos.

1.3.1 La enseñanza musical en la LOGSE.

Uno de los aspectos más relevantes de esta nueva ordenación es la consideración de la enseñanza especializada de la música como enseñanza de régimen especial, manteniendo los mismos grados que en la normativa anterior (plan del 66): elemental, medio y superior, pero con la diferencia que son únicamente los centros superiores los que imparten las enseñanzas correspondientes al grado superior. Esto supone, por tanto, una redefinición de los conservatorios superiores, entendidos ahora como centros superiores únicos con independencia física y jurídica.

Esta redefinición se ve consolidada con la promulgación del Real Decreto 389/1992. Tal y como se expone en su preámbulo, aborda para estas enseñanzas:

La determinación de los espacios y superficies específicos que deben reunir los centros para impartir cada una de las distintas enseñanzas artísticas, [...] se fijan unas proporciones objetivas entre el número de alumnos y el de profesores, en razón a las distintas enseñanzas y al tipo de las clases dentro de cada una de ellas, [...] se efectúa una necesaria clarificación y definición de los distintos modelos de centro, tanto a través de la delimitación de su ámbito competencial y de las especialidades mínimas con que en cada caso deben contar, como por el distinto régimen jurídico aplicable en razón a la validez académica de las enseñanzas que impartan.

Este Real Decreto también estipula, por primera vez, la organización de los espacios específicos para cada una de las distintas enseñanzas artísticas. Con respecto a los recursos que se relacionan con esta

investigación, determina para el caso de los centros de música una biblioteca, videoteca y fonoteca. En relación a la especialidad de composición se exige que el centro disponga de un laboratorio de música electroacústica con una superficie mínima de 75 metros cuadrados. Esto supone el primer paso formal para la inclusión de las tecnologías en la educación musical.

El grado en música se conforma en un solo ciclo cuya duración se amplía a cuatro o cinco cursos académicos según la especialidad, adquiriendo así una similitud con las enseñanzas universitarias. Se establecen nuevas especialidades con la incorporación en el campo de la interpretación de los Instrumentos de cuerda pulsada del Renacimiento y el Barroco, Viola de gamba, Instrumentos de la Música Antigua y de los Instrumentos de la Música tradicional y popular. Lo más novedoso queda reflejado en el preámbulo de la norma: *por primera vez en nuestro país, hacen su aparición en este tipo de estudios otras especialidades no directamente relacionadas con la música culta occidental, como son las especialidades del Jazz, el Flamenco y la Etnomusicología.*

El modelo de conservatorio del siglo XIX que describe Pérez (2014), de formación específica, en el que pierden relevancia los aspectos extramusicales a favor de la especialización de la interpretación tanto vocal como instrumental, la composición y la dirección, se mantiene prácticamente hasta la nueva ordenación (a partir) de 1990.

La estructura se organiza en torno a tres áreas formativas básicas: la especialización en el aspecto intrínsecamente técnico, el estudio de materias teórico-humanísticas y la formada por los diversos conjuntos vocales, sinfónicos y camerísticos. De ahí que cuando se establece el currículo se organiza el contenido en distintas asignaturas: obligatorias, optativas y de libre elección. En este caso, nos referimos a las de carácter obligatorio de cada especialidad, que se ordenan en cuatro grupos,

dependiendo de su naturaleza y finalidad formativa. Son: A: Conocimientos centrales de la especialidad; B: Conocimientos teórico-humanísticos; C: Práctica instrumental o vocal de conjunto y D: Conocimientos diversos relacionados con la especialidad.

Otro aspecto importante que regula la LOGSE es el acceso a estas enseñanzas, estableciendo como requisitos la posesión del título de Bachiller, los estudios correspondientes al tercer ciclo de grado medio y superar una prueba específica de acceso que establezca el Gobierno, *en la cual deberá demostrar el aspirante los conocimientos y habilidades profesionales necesarios para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes*. No obstante, el artículo 40.4, contempla que *será posible acceder al grado superior de estas enseñanzas sin cumplir los requisitos académicos establecidos siempre que el aspirante demuestre tener tanto los conocimientos y aptitudes propios del grado medio como las habilidades específicas necesarias para cursar con aprovechamiento las enseñanzas correspondientes*.

Para Roche (1994), esto supone la “liberalización del acceso a los estudios profesionales, para los que se exige superar una prueba de ingreso, sin necesidad de haber cursado los tramos anteriores al nivel en que se solicita la incorporación a la enseñanza profesional dentro de la ordenación académica establecida”.

Esta prueba extraordinaria versará según el cumplimiento de los requisitos del aspirante. Es decir, para quienes no estén en posesión del título de bachiller, consiste en la realización de un ejercicio escrito, de carácter humanístico, que permita evaluar la madurez intelectual y humana del aspirante, a través de la utilización del lenguaje, la comprensión de conceptos y la capacidad para relacionar y sintetizar que, por otro lado, no tiene carácter eliminatorio. Para quienes no hayan superado el tercer ciclo de grado medio, se establece una prueba que

consistirá en la realización de un ejercicio de carácter teórico-práctico que permita evaluar la formación musical general del aspirante en lo relativo al desarrollo de su capacidad auditiva, así como sus conocimientos sobre la teoría y la historia de la música, y su grado de comprensión y utilización de los diferentes recursos y procedimientos armónicos³⁴.

Otro de los logros significativos se relaciona con la titulación, determinando que una vez superado satisfactoriamente el grado superior se tendrá derecho al Título Superior de Música, que será equivalente a todos los efectos al título de Licenciado Universitario. Esto da la posibilidad a los egresados de cursar los estudios de tercer ciclo establecidos por las Universidades, aunque en la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, sobre participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (en adelante LOPEGC) contempló en su disposición adicional cuarta que los *centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán los programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias*, reconociendo tal como expresa Lemes (2009), “la capacidad investigadora de los centros superiores de enseñanzas artísticas como a la necesidad y obligatoriedad de establecer programas de investigación vinculados a las disciplinas que constituyen las EEAASS” (Enseñanzas Artísticas Superiores). Sin embargo, no llega a conseguirse hasta la entrada de la actual normativa, siendo todavía insignificante el número de conservatorios que ofertan las enseñanzas de postgrado.

³⁴ Esta prueba se establece para todo el Estado en el Real Decreto 617/1995 (art. 9) y su desarrollo posterior se encuentra establecido en las distintas órdenes publicadas para las Comunidades Autónomas. En el caso de Canarias queda recogido en la Orden la ORDEN de 7 de noviembre de 2002, por la que se implanta el grado superior de las enseñanzas de Música de la nueva ordenación educativa y se regulan las pruebas de acceso a dicho grado en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Esto se debe a que las buenas intenciones de la LOGSE resultaron insuficientes en muchos aspectos organizativos y de funcionamiento, resultado de situarlas dentro del marco legal de las enseñanzas no universitarias y que, por coherencia, no les correspondía. Embid (1997) habla de:

La contradicción de unas enseñanzas que imparten una titulación semejante a la universitaria [...] y que contiene en el instrumento legal relativo, precisamente, a la enseñanza no universitaria, concebido para regular enseñanzas de rango elemental y medio, lo que conlleva una patente disfuncionalidad.

Considerando los avances de la LOGSE, Lemes (2009) también advierte:

La estructura y el estatus jurídico-administrativo, así como la organización y funcionamiento de estos Centros Superiores, ha seguido respondiendo a la configuración de centros de educación secundaria, con importantes limitaciones y obstáculos para ajustar el modelo de enseñanza artística superior al modelo de los centros superiores que son responsables de su impartición.

Si bien la LOGSE trae consigo una normativa curricular más clara y desarrollada en sus aspectos más básicos en relación, como hemos visto, a la estructura del plan de estudios, especialidades, pruebas de acceso, títulos así como de las evaluaciones, lo cierto es que los centros superiores de educación musical nunca han alcanzado el grado de autonomía de las universidades que, por el contrario, ya les otorgaba la Constitución de 1978. Las adaptaciones o interpretaciones legales que se han hecho para unas enseñanzas con características específicas han mermado la garantía de calidad educativa de estos centros, impidiéndoles desarrollarse al más alto nivel, esto es, de educación superior.

1.3.2 La enseñanza musical en la LOE.

La LOE supuso para las enseñanzas artísticas superiores, en palabras de López (2010), “un salto cualitativo, ubicándolas en un espacio propio y flexible dentro del marco europeo de la Educación Superior”.

Esta ley, al igual que la normativa anterior, organiza las enseñanzas artísticas como enseñanzas de régimen especial, pero en esta ocasión hace constar en el artículo 3.5 que *la enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior.*

Sin embargo, si atendemos a la titulación, no se habla todavía de titulación superior o grado, sino que se mantiene la equivalencia *a todos los efectos al título universitario de Licenciado o el título de Grado equivalente*³⁵, lo que suscita pensar que seguimos en la misma línea de considerar a las enseñanzas artísticas como un tramo complementario dentro de la larga carrera formativa de los estudiantes de música.

Por el contrario, una de las atribuciones que se le puede otorgar a esta ley se contempla en el artículo 45 con la creación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, como órgano consultivo del Estado y de participación en relación con estas enseñanzas. En su artículo 46 sobre ordenación establece:

³⁵ En lo referente al Título se concretiza en el R.D. 1614/2009. Los títulos de Graduado o Graduada en enseñanzas artísticas tendrán la denominación de Título de Graduado o Graduada en Música, seguido de la especialidad correspondiente. La interposición de recurso contencioso-administrativo iniciado por ciertas Universidades concluye con sentencia del Tribunal Supremo dejando sin denominación de Grado a los Títulos de enseñanzas artísticas. Es con el Real Decreto 96/2014, de 14 de febrero [BOE Nº 55, Miércoles 5 de marzo] cuando se resuelve esta situación quedando dentro del nivel de grado, con el nombre de Título Superior de Enseñanzas Artísticas Superiores.

La definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se hará en el contexto de la ordenación de la educación superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su caso, del Consejo de Coordinación Universitaria.

Según Roche (2007), esto provocó esperanzas e ilusiones al pensar que el órgano creado se dedicaría exclusivamente a las enseñanzas superiores, cumpliendo un papel semejante al Consejo de Universidades pudiendo abrir el camino hacia ese principio de autonomía. Sin embargo, este organismo parece haberse responsabilizado de todos los niveles de las enseñanzas artísticas, y por ello depende del Consejo Escolar del Estado.

A partir de aquí diversas Comunidades Autónomas, en sus competencias educativas, han desarrollado normativas con el objetivo de proporcionar una estructura jurídico-administrativa propia de estas enseñanzas. Estamos hablando de los Consejos o Institutos autonómicos de enseñanzas artísticas superiores creados en las Comunidades de Aragón³⁶, Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia, Cataluña y Extremadura. Según el análisis de Lemes (2009)³⁷, estos organismos se crean como “entidades administrativas autónomas para organizar y gestionar, en régimen de autonomía, las enseñanzas artísticas superiores, dotadas de personalidad jurídica propia, autonomía económica y administrativa, patrimonio propio y plena capacidad de obrar para el cumplimiento de sus fines”. Todo ello con el fin de conseguir lo que todo centro superior, como las universidades, tienen: autonomía pedagógica, organizativa y de gestión.

³⁶ La Comunidad de Aragón crea el Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores, bajo el marco de la LOGSE, contemplado en la Ley 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón.

³⁷ D. Francisco Luis Lemes, en su ponencia sobre el proyecto del Real Decreto 1614/2009, realiza un análisis de las normativas referidas a la Comunidad de Aragón, Andalucía, Comunidad Valenciana, que eran las que en su momento se aprobaron.

Dadas las características de la Educación Superior, la LOE contempla por primera vez, en su artículo 58 que *los centros superiores de enseñanzas artísticas fomentarán programas de investigación en el ámbito de las disciplinas que les sean propias*, lo que se interpreta como la posibilidad de que los centros de enseñanzas artísticas oferten estudios de postgrado. Al mismo tiempo insta a las Administraciones educativas a propiciar convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas. Estos aspectos se concretizan posteriormente en el capítulo II del Real Decreto 1614/2009, en el que finalmente se determina que los centros superiores de enseñanzas artísticas podrán ofertar las enseñanzas de Grado y Máster.

En la actualidad son los Conservatorios Superiores de Valencia, Alicante, Castellón, la Escuela Superior de Música de Cataluña, el Centro Superior de Enseñanza Musical *Katarina Gurska*, Musikene y la Escuela Superior de Canto de Madrid los que ofrecen distintos títulos de Máster homologados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte³⁸.

Los estudios de doctorado, por el contrario, quedarán establecidos según los convenios entre universidades y administraciones educativas. Sin más concreción, en la disposición adicional quinta se determina que los programas de investigación que fomentarán los centros estarán sujetos a los procedimientos que establezcan las administraciones educativas.

Como explica Veintimilla (2010), las enseñanzas artísticas superiores reciben el mismo tratamiento que las titulaciones reguladas por la Universidad, pero son las únicas para las que el Gobierno fija unos contenidos básicos que las Comunidades Autónomas, en el desarrollo de los planes de estudio, deberán respetar.

³⁸ Actualmente hay un total de 11 títulos de Máster homologados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Estos aspectos básicos quedan regulados por el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, caracterizados por la organización en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación, Musicología, Pedagogía, Producción y gestión y Sonología³⁹, unificando ciertas especialidades del plan anterior con *la intención de ampliar el perfil de competencia de los egresados a través de una formación de tendencia generalista, existiendo la posibilidad de diseñar la especialización que se determine en los diferentes planes de estudios para dar acceso a una amplia variedad de profesionalización.*

También quedan constituidas las competencias necesarias que deben adquirir los estudiantes al finalizar sus estudios de música. La norma organiza las competencias en transversales, generales y específicas. Las competencias transversales se entienden como comunes a cualquier titulación universitaria, las generales hacen referencia a las competencias del graduado en música y las específicas se concretan para cada una de las especialidades.

En el marco de una sociedad globalizada, multicultural, tecnológica y del conocimiento es necesario promover un entorno educativo en este contexto. Dada la naturaleza de nuestra investigación y la importancia de las tecnologías en este nuevo escenario educativo, es importante señalar que algunas de las competencias que se acuerdan hacen referencia a éstas.

De esta manera, de las 17 competencias transversales propuestas para el graduado en música, podríamos destacar las siguientes:

³⁹ Aunque el Real Decreto determina que la especialidad de Musicología integra las antiguas especialidades de Musicología, Etnomusicología y la opción de Flamencología de la especialidad de Flamenco, así como la opción de Guitarra flamenca de la especialidad de Flamenco en la especialidad de Interpretación, se aprueba posteriormente por *Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo*, la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico.

- *Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.*

De las 27 competencias generales que deben poseer los estudiantes al finalizar sus estudios, podemos destacar las que a continuación se detallan:

- *Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.*
- *Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.*

Atendiendo a las competencias específicas para cada una de las especialidades (incluimos la especialidad de Flamenco aprobada posteriormente por el citado Real Decreto 707/2011) podemos localizar al menos una competencia relacionada con las tecnologías, tal y como se observa en el Cuadro 1.2, salvo para la especialidad de interpretación en la que no se realiza explícitamente ninguna mención.

Cuadro 1.2. Relación de competencias específicas según especialidades

| Especialidad | Competencias específicas |
|---------------------|---|
| Composición | Saber aplicar las nuevas tecnologías al ámbito de la creación musical en una variedad de contextos y formatos, incluyendo las colaboraciones con otros campos artísticos. |
| Dirección | Conocer las aplicaciones tecnológicas en la notación, grabación, edición e interpretación musicales. |
| Musicología | Conocer las fuentes musicales y las herramientas de acceso a las mismas, así como las técnicas necesarias para su difusión. |
| | |

| | |
|-----------------------------|---|
| Pedagogía | Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías. |
| Producción y gestión | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar la informática musical, la ofimática y las redes de comunicación. ▪ Familiarizarse con las técnicas de grabación, reproducción y difusión de documentos sonoros en distintos formatos, incluidos los derivados de las nuevas tecnologías y de los sistemas multimedia |
| Sonología | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicar las tecnologías al ámbito de la creación, la interpretación y la difusión pública de la música, y utilizar los recursos técnicos que permitan la producción y la organización sonora, así como las diferentes aproximaciones, aplicaciones y funcionalidades que fundamentan la creación musical. ▪ Ser capaz de integrar arte, tecnología y ciencia, con la flexibilidad suficiente para adaptarse a entornos múltiples y cambiantes. |
| Flamenco | Dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para el acceso al mundo laboral, de la creación artística y docente. |

Fuente: Elaboración propia a partir del REAL DECRETO 631/2010 y Real Decreto 707/2011

Las competencias están íntimamente relacionadas con los perfiles profesionales puesto que son las que los constituyen. Por ello, en el Real Decreto también quedan reflejados los perfiles de cada una de las especialidades, observando que en la mayoría de ellos vuelven a referirse a la tecnología, si bien en otros puede entenderse que van implícitos en el discurso o, como el caso de interpretación, no la toman en consideración.

El perfil profesional del graduado en la especialidad de composición *deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la tecnología, y ser capaz de adecuarse a las exigencias o requisitos propios de distintos medios, incluyendo los proyectos escénicos y audiovisuales.* El perfil profesional de la especialidad de Dirección hace referencia a que *deberá tener un conocimiento amplio de las posibilidades que brinda la tecnología.* Para la especialidad de Musicología consta que el graduado *deberá conocer la práctica de la edición de fuentes musicales y de las*

herramientas tecnológicas implicadas en estos procesos. El perfil de Producción y gestión hace referencia a un profesional que deberá conocer ampliamente el mundo de la música y sus distintos ámbitos de desarrollo profesional, así como estar capacitado para el trabajo en equipo y para desenvolverse en distintos campos de acción, como la economía, la comunicación, la organización humana y de recursos materiales, la gestión logística y la planificación estratégica. El perfil de Sonología establece músico cualificado en la planificación y gestión de procesos relacionados con la creación, adaptación y aplicación crítica de recursos tecnológicos en apoyo de la composición, interpretación, grabación y difusión de la música.

A diferencia del plan anterior, que establecía la relación de especialidades y sus tiempos lectivos mínimos, quedando determinado por los distintos planes de estudio la carga lectiva total para cada especialidad⁴⁰, la LOE establece unos mínimos bien definidos: los planes de estudios comprenderán para cada una de sus especialidades 4 cursos académicos, de 60 créditos cada uno, con un total de 240 créditos. Incluso definen la distribución de los créditos correspondientes al contenido básico en dos grupos amplios: las materias de formación básica (cultura, pensamiento e historia; lenguajes y técnica de la música), que tendrá un mínimo de 24 créditos y las materias de formación especializada (instrumento/voz; formación instrumental complementaria; música de conjunto; composición e instrumentación; tecnología musical; etc.) que tendrá un mínimo de 102 créditos.

⁴⁰ Elisa Roche (2002, nº30) realiza un análisis de los distintos currículos LOGSE publicados por las comunidades autónomas y señala que éstos difieren en muchos aspectos (valor del crédito, tipos de asignaturas, criterios de promoción, etc.). Realizando una pequeña observación a modo de ejemplo y atendiendo a la carga lectiva total, encontramos que para la especialidad de Arpa, el Real Decreto de 1999 (adoptado por varias comunidades) computa 200 créditos, mientras que en el currículo publicado en la Comunidad de Aragón es de 174 créditos y para la Comunidad de Cataluña asciende a 300 créditos.

El Real Decreto entiende que las materias de formación básica junto con las materias de formación instrumental complementaria y la de música de conjunto suponen un nexo común entre todas las especialidades. Finalmente, se encuentra el trabajo fin de grado que tendrá un mínimo de 6 créditos.

Por otro parte, referido al acceso al grado superior, la LOE contempla los requisitos de forma distinta a los planteados por la normativa anterior. Es decir, establece dos únicos requisitos: a) Estar en posesión del título de Bachiller y b) Haber superado una prueba específica de acceso regulada por las Administraciones educativas. En el primer caso, también añade haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años si no se tiene el título de Bachiller y en el segundo caso, establece que se tendrá en cuenta en la calificación final de la prueba la posesión del título profesional.

Sin embargo, también considera la posibilidad de acceder sin cumplir con los requisitos académicos establecidos, limitando el acceso a los mayores de diecinueve años, siempre que se supere una prueba diferenciada, regulada y organizada por las Administraciones educativas, que acredite que el aspirante posee la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarios para cursar con aprovechamiento las correspondientes enseñanzas⁴¹.

⁴¹ En el caso de Canarias queda recogida en la *Resolución de 25 de mayo de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre organización y desarrollo de las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en la Comunidad Autónoma de Canarias, y se convocan las correspondientes al curso académico 2011*. En este caso, la prueba consiste en tres ejercicios escritos, uno relacionado con la materia de Lengua Castellana y Literatura, otro con la materia de Lengua Extranjera (con elección de inglés, francés o alemán) y un comentario de texto histórico-social o filosófico. La estructura de la prueba depende de la propuesta desarrollada por cada una de las Comunidades Autónomas.

El nuevo ordenamiento de las enseñanzas artísticas superiores trae consigo la renovación de los requisitos mínimos de estos centros por Real Decreto 303/2010, de 15 de marzo, donde se determina en su artículo 3.5 que *los centros docentes de enseñanzas artísticas contarán con el equipamiento y las instalaciones necesarias para el correcto desenvolvimiento de las actividades educativas*. Plantean unos mínimos generales para todos los centros que impartan enseñanzas artísticas sean cuales fuere su rango, pero es importante resaltar algunos de estos requisitos generales ya que se aprecian por primera vez, y se relacionan con la investigación que se está desarrollando. Nos referimos a la disposición de:

1. Una biblioteca con fondo bibliográfico, audiovisual y fonográfico en función del tipo de enseñanza (artículo 3.6.d).

2. Acceso, en todos los espacios en los que se desarrollen acciones docentes, así como la biblioteca, a las tecnologías de la información y la comunicación en cantidad y calidad adecuadas al número de puestos escolares, garantizando la accesibilidad a los entornos digitales del alumnado con capacidades diferentes (artículo 3.6.e).

1.3.3 La enseñanza musical en la LOMCE.

La modificación de la LOE se ratifica con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOMCE).

Hasta ahora esta modificación no ha afectado en gran medida a los planes de estudio de los centros superiores de educación musical que, por otra parte, siguen en proceso experimental.

Respecto a las modificaciones de las enseñanzas artísticas superiores, cabe destacar la mención que hace al Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Esto es, que el título superior de música queda incluido a todos los efectos en el nivel 2, de grado, siendo equivalente al título universitario de grado.

El artículo 58 sobre la organización de estas enseñanzas se ve modificado con la inclusión de dos apartados que expresan:

7. Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio a las Universidades, según lo indicado en el artículo 11 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

8. Las Administraciones educativas podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de Enseñanzas Artísticas.

Pero sin duda lo más relevante para esta investigación es la inclusión de un nuevo artículo 111bis, que viene enunciado por las *Tecnologías de la Información y la Comunicación*. En él se hace referencia a que las administraciones educativas y los equipos directivos de los centros promoverán el uso de las TIC en el aula, como medio didáctico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Señala que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrecerá plataformas digitales y tecnológicas de acceso a toda la comunidad educativa, identificando los entornos virtuales de aprendizaje como facilitadores del aprendizaje. Por otro lado, determinan en el último apartado la elaboración de *un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula*.

Otras modificaciones tienen que ver con la participación, autonomía y gobiernos de los centros pero, sin duda, uno de los cambios que hay que resaltar es el agravio de la música en la educación obligatoria, siendo eliminada la obligatoriedad de cursar *Educación Artística* en primaria y *Música* en secundaria, lo que puede conllevar que un alumno termine la etapa obligatoria sin haber estudiado esta materia. Por otra parte, otro de los logros conseguidos con la LOGSE, el Bachillerato artístico, se ha visto modificado en una propuesta confusa y vacía de calidad educativa y adaptación a las necesidades específicas de formación, según la Confederación de Asociaciones de Educación Musical del Estado Español.

1.4 La educación musical en el marco Europeo de la Educación Superior.

El marco Europeo de la Educación Superior comienza a forjarse en el seno de las Universidades, con la *Magna Charta Universitatum* (1988), firmada por los rectores de las universidades europeas. Los principios fundamentales se centran en la Universidad, como institución autónoma que produce y transmite la cultura por medio de la investigación y de la enseñanza, encontrándose en un contexto cultural, social y económico que exige el esfuerzo de la formación permanente.

La Declaración de la Sorbona de 1998, en la misma línea, insta la necesidad de crear un espacio europeo de enseñanza superior como medio privilegiado para fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global del continente europeo. Todo ello bajo la consideración de que el refuerzo de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas son la base para la construcción de una Europa más completa e influyente.

Es a partir de la Declaración de Bolonia (1999) cuando se define formalmente el proceso de convergencia en el EEES que establecía para el

año 2010 el plazo máximo para tener adaptadas las enseñanzas a la nueva estructura caracterizada por:

1. La adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, por medio, del suplemento europeo al título.

2. La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales: grado y postgrado.

3. Puesta a punto de un sistema de créditos ECTS como medio apropiado para promover una mayor movilidad entre los estudiantes.

4. Promoción de la movilidad de los estudiantes, docentes, investigadores y el personal administrativo.

5. La promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables.

6. La promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación.

1.4.1 Modelos europeos de enseñanza musical superior.

La situación de los centros superiores de educación musical en Europa goza de una posición sustancialmente distinta a la de España, es decir, son centros consolidados y enmarcados a todos los efectos en la educación superior. Siguiendo a Hernández (2002), en su revisión de los distintos modelos organizativos y de funcionamiento de los centros superiores de enseñanzas artísticas en el marco europeo, distingue unas características comunes entre ellos, que pasamos a reseñar a continuación:

1. Presencia de unas instituciones de educación superior artística consolidadas, que gozan de reconocido prestigio y alto nivel de aceptación social.

2. Existencia de una gran autonomía de planificación y gestión en los órdenes académico, organizacional, financiero, de producción cultural y de relaciones externas.

3. Articulación de procesos de evaluación institucional para garantizar el aseguramiento de la calidad de las enseñanzas y el necesario control social.

4. Configuración de los centros superiores como centros de excelencia en formación artística, con planes de estudio que conjugan una troncalidad básica con una gran apertura y flexibilidad académica que permite al alumnado diseñar sus propios itinerarios formativos, en función de sus propias expectativas, potenciando una formación de alto nivel, de carácter polivalente, que posibilita la adaptabilidad a un mercado de trabajo y a una sociedad permanentemente cambiantes.

5. Presencia de un profesorado altamente cualificado, tanto desde la perspectiva docente como de la del ejercicio artístico profesional, mediante fórmulas de selección y contratación muy variadas y flexibles, en las que se combinan dedicaciones docentes y figuras muy diversas, como la de los profesores asociados y la de los profesores invitados, entre otras.

6. Presencia de un alumnado muy seleccionado, fuertemente motivado y con claro perfil profesional, a menudo con participación significativa de estudiantes internacionales.

7. Existencia de instalaciones, equipamientos y recursos materiales adecuados al servicio educativo que prestan las instituciones superiores de educación artística.

8. Organización de sistemas de tutoría y seguimiento académico del alumnado durante la realización de sus estudios, realización de prácticas profesionales y articulación de mecanismos de información, orientación e inserción laboral.

9. Desarrollo y gestión de producciones artísticas propias o en colaboración con otras instituciones, con presencia de estudiantes, agrupaciones y/o profesorado de los Centros Superiores.

10. Existencia de servicios complementarios de ayuda al alumnado (alojamiento, comedores, transporte, préstamo de materiales, becas o ayudas de cualquier tipo).

11. Mantenimiento de relaciones externas con instituciones superiores análogas y con entidades diversas para el desarrollo de proyectos conjuntos de todo tipo y para el intercambio de alumnado y de profesorado.

Estas características se constatan en la descripción que realizan los máximos representantes de algunos de los centros superiores más prestigiosos de Europa, participantes en el Congreso celebrado en Murcia en 2002 sobre *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España*. Nos referimos a la exposición del modelo inglés a través de la *Guildhall School of Music and Drama*, el modelo austriaco de la Universidad de Música y Artes escénicas de Graz (*Universität für Musik und Darstellende*), el modelo alemán de la Escuela Superior de música de Colonia (*Hochschule für Musik*) o la Academia Sibelius (*Sibelius Academy*) de Finlandia.

En el caso particular de la *Guildhall School of Music and Drama*, fundada en 1880, explica el que fuera su director Iam Horsbrough (2002), es un centro perteneciente al Ayuntamiento de Londres. Su situación legal les permite desde emplear al personal docente hasta aprobar la estructura

curricular básica. Tienen total libertad para organizar cualquier tipo de actividades, teniendo muy en cuenta los márgenes económicos con los que cuentan.

Se financian a través de la matrícula de los estudiantes y la aportación de la corporación local. Pero además cuentan con una Fundación benéfica, la *Guildhall School Trust*, que fundamentalmente tiene el fin de recaudar dinero para aquellos estudiantes con dificultades económicas. El dinero se obtiene a través de distintas fuentes como legados, becas de instituciones, conciertos y eventos para la recaudación de fondos, empresas, patrocinadores, etc.

El centro cuenta con varias disciplinas: música, arte dramático y dirección escénica/técnica teatral. En música tienen distintos programas, desde la *Junior Guildhall*, donde ofrecen formación musical (a través de actividades instrumentales individuales, música de cámara, orquestas, coros, actividad del taller, clases y oportunidades de actuación frecuentes) a jóvenes con potencial musical de edades entre 8 y 18 años, hasta las escuelas de verano de música o la promoción del desarrollo profesional continuo ofreciendo cursos a estudiantes, profesores y profesionales de la música.

Otros programas son los estudios de música para pregraduados (*Undergraduate course*), distribuidos en cuatro años (Horsbrough específica licenciatura musical) y los distintos programas de postgrado (*Postgraduate courses*) compuestos en la actualidad por distintos máster que pueden tener una duración de 1 o 2 años.

En relación a la situación académica y universitaria del centro, explica que la escuela no posee rango universitario como tal, pero ofrece títulos como los de licenciado en música, convalidando estos títulos la *City University*. Los alumnos reciben un título de la *City University* que explicita claramente que han estudiado en la *Guildhall School*. Se trata de un

convenio establecido entre ambas instituciones en la que dicha universidad asume la responsabilidad de asegurar que el centro cumpla los requisitos.

El modelo austriaco lo expone Otto Kolleritsch (2002), entonces Rector de la Universidad de Música y Artes escénicas de Graz, quien realiza unas precisiones históricas en relación a la formación artística en Austria, y que consideramos relevantes destacar puesto que llama la atención que desde 1970 las escuelas artísticas se convirtieran en escuelas superiores a las que se les concedió idéntico rango que a las universidades. Respecto a esto, expone que fue un factor decisivo que la constitución austriaca determinara la igualdad de rango de arte y ciencia. De esta manera, hoy el modelo austriaco se caracteriza por una legislación académica unitaria que incluye tanto las universidades artísticas como las científicas y, de una Ley de Organización de Universidades Artísticas promulgada en 1993, análoga a la Ley de Organización Universitaria.

En Austria existen tres universidades para música y arte escénico, ópera y teatro. Destaca la Universidad de Graz, organizada en 17 institutos correspondientes a las especialidades que imparte. A modo de ejemplo, el Instituto 1 corresponde a Composición, teoría de la música, historia de la música y dirección; el Instituto 2 a Piano; el Instituto 5 sería Pedagogía musical; el Instituto 8 correspondería a Jazz y, de acuerdo a nuestra investigación, cabe destacar el instituto 13 donde se estudia Tecnología musical y el 17 de Música electrónica y acústica.

Desde el momento en que adquirieron el mismo rango de universidad, los estudiantes tenían la posibilidad de acceder a los estudios de doctorado, aunque realmente éstos no eran específicos de las artes. Se encontraban dentro del programa de filosofía o ciencias estableciéndose lo que denominaron Programas Interuniversitarios. No es hasta el curso 2009/2010 cuando se inaugura, sustituyendo al anterior, el primer programa de doctorado específico de enseñanzas artísticas conformado

por las materias académicas de musicología histórica, teoría de la música y música religiosa, investigación en Jazz y estudios de la música popular, estética de la música, etnomusicología, estudios teatrales y dramaturgia, pedagogía musical, instrumental y de la voz, sonido y música electroacústica. Este programa está dirigido a todas aquellas personas que además de perseguir una carrera artística, deseen desarrollar su talento mediante la reflexión artística y académica, es decir, mediante la investigación artística.

El modelo alemán es descrito por el que fuera Rector de la Escuela Superior de Colonia, Werner Lohmann (2002), quien explica que las escuelas superiores alemanas pertenecen jurídicamente a los ministerios de cada uno de los estados (Länder), existiendo tres grandes grupos: las Universidades, las Escuelas Superiores especializadas y las Escuelas Superiores de Arte, a la que pertenecen las Escuelas de Música. Desde el punto de vista jurídico y sobre la base de la Ley Marco de las Escuelas Superiores los tres tipos de escuela son de igual rango. Por eso tienen un status que no se diferencia en absoluto de las universidades.

En el marco de la autonomía de estos centros explica que son corporaciones autónomas de derecho público, lo que significa que con el presupuesto global que recibe la escuela cada año deben hacer frente a todos los gastos derivados de su funcionamiento (no está incluido dentro de este presupuesto el salario del profesorado; son pagados por el Länd). Es decir, deben autogestionarse con responsabilidad propia. También gestionan la selección del personal docente mediante procedimiento fijado por la propia escuela o, incluso, pueden decidir qué relaciones cultivan con el exterior (programas Sócrates, Erasmus, etc.). Igualmente tienen libertad a la hora de recibir recursos de terceros. Disponen de Fundaciones que gestionan estos recursos provenientes de terceros y que se emplean en conceder becas a los estudiantes para la participación en cursos

magistrales, competiciones o como aportación para la nueva adquisición de instrumentos. Explica que en Alemania no existen tasas de estudio, por lo que no se necesita ningún medio para financiar los estudios con becas.

Otro aspecto importante a destacar es la inexistencia de un currículo común entre las escuelas, ni en el mismo Estado o Länd, lo que deriva, según explica Werner Lohmann, en diferentes condiciones de estudio para los estudiantes de un estado a otro. Esta situación parece resolverse en la conferencia de presidentes y rectores de las Escuelas Superiores de Música alemanas, que se reúne dos veces por año, y que procura que las condiciones de estudio no se diferencien radicalmente unas de otras, estableciendo unas competencias comunes o equiparables.

El trabajo doctoral de Gutiérrez (2007), también describe la gran variedad de centros musicales dentro y fuera del sistema educativo alemán. En este caso, reflejamos las escuelas de primaria y secundaria con especialización en música, donde lógicamente hay una formación especial en la que se incluye la enseñanza vocal o instrumental y de conjunto, y las escuelas de música, al margen de la educación general, donde existe una amplia gama de centros de educación artística, escuelas privadas de música, instituciones especializadas de enseñanza que abarcan campos diversos. Sin embargo, también refleja la visión del profesor Friedrich Reinhardt de la *Pädagogische Hochschule* de Weingarten, que en su ponencia *sobre La Educación Musical en el Sistema Educativo de Alemania*, explica:

La situación general de la asignatura de música es muy irregular. Por una parte hay coros y orquestas en muchas escuelas, las cuales hacen música de alta calidad, por otra parte la música lleva una existencia miserable, especialmente en la Escuela Primaria y en la Escuela de Enseñanza General Básica (Hauptschule). En muchos casos no se dan clases de manera profesional. Y, sobre

todo, hay solo una clase semanal de unos 45 minutos durante la Primaria y también entre los cursos octavo y undécimo. Además hay cursos en la Secundaria (cursos: quinto hasta decimotercero) sin la asignatura de Música. [...] Pienso que han olvidado que la enseñanza junto con la práctica de la música desde la más temprana edad contribuye de manera muy especial e insustituible al desarrollo general de la personalidad de los alumnos y a la observación y mejora de su comportamiento hacia los demás.

Esta situación, muy similar a nuestro entorno más cercano, puede ser el reflejo del momento económico que está viviendo Europa en el que la cultura no es una de las prioridades de las políticas económicas.

Tuula Kotilainen (2002), expone el modelo finés como vicerrectora de la Academia Sibelius de Helsinki, explicando que todas las universidades finlandesas son estatales, siendo el estado quien aporta aproximadamente el 70% de sus recursos. Esta financiación se ha desarrollado bajo el modelo de gestión por resultados, dándose una interconexión entre objetivos y resultados y, aunque supone el 3% del presupuesto total, explica que este sistema ha sido objeto de debate. Muestra en su exposición algunos ejemplos de criterios de resultados: centros que destaquen en la investigación, en la enseñanza, en actividades artísticas, en educación de adultos, horarios de estudio, colocación de licenciados, evaluación específica de cada universidad según objetivos fijados y planificación estratégica.

Destaca que los principios que subyacen a la educación universitaria son la autonomía y la libertad de investigación, que dan a la universidad un gran margen para tomar decisiones propias. En este sentido, la Academia oferta grado y postgrado, incluyendo el doctorado. Por lo que respecta a nuestro objeto de estudio, llama la atención que la Academia Sibelius incluyera programas de Gestión Artística y Tecnología musical a finales de

los años 90, así como que para el año 2000 se dedicara una parte de la financiación nacional específica al Centro para la Tecnología e Información Musical.

Muestra las ventajas de esta autonomía y el rango universitario desde el punto de vista de la Academia, aunque resalta que hay ciertos límites en cuanto a decretos que cumplir. En este sentido, la Academia tiene autoridad para decidir sobre el contenido de sus carreras. Tiene derecho a proponer así como suprimir los programas de una titulación. La Academia, aunque tiene garantizado el presupuesto nacional, está autorizada a buscar y recibir financiación externa; tiene derecho a contratar y nombrar a su propio personal, incluidos los puestos de máxima responsabilidad; los representantes de las diversas juntas y comités se eligen mediante voto interno. La Academia decide sobre sus actividades internacionales así como sus convenios con otras instituciones (universidades, organizaciones, etc.). Tiene capacidad para determinar el calendario del curso académico, las pruebas de acceso y la organización de sus clases.

El EEES se está desarrollando sobre la base de la autonomía de las instituciones superiores y la investigación, aspectos que como hemos visto parecen estar resueltos en los centros europeos. Si bien es cierto que nos encontramos ante un proyecto de envergadura, España tendrá que aunar todavía más esfuerzos para situar en el lugar que le corresponde a las enseñanzas artísticas superiores en general y a las musicales en particular.

1.4.2 La adaptación de las enseñanzas musicales superiores al EEES.

Para el desarrollo del proceso de adaptación de la educación musical superior al nuevo marco europeo, se puso en marcha un ambicioso

proyecto denominado *Polifonía*⁴², coordinado conjuntamente por la Asociación Europea de Conservatorios (AEC) y el Real Conservatorio de La Haya. Este proyecto, desarrollado hasta ahora en tres ciclos, Polifonía I (2004-2007), Polifonía II (2007-2010) y Polifonía III (2011-2014) implica actualmente la colaboración de 55 instituciones en el campo de la formación profesional de la música en 26 países europeos, e incluso la participación de países de fuera de Europa.

Este proyecto se inicia en 2004 con el objetivo de estudiar los aspectos relacionados con el ejercicio profesional de la música a nivel europeo, estableciendo para ello distintos grupos de trabajo. Comienzan con el grupo de trabajo *Tuning (in music)* basándose en la metodología⁴³ que lleva el mismo nombre, y que versa sobre cuatro grandes ejes de acción: 1) competencias genéricas; 2) competencias específicas; 3) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación y; 4) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con la garantía de calidad y la evaluación.

Los resultados de la labor realizada por este grupo fueron, entre otras, la elaboración de distintos manuales referidos al diseño y desarrollo curricular, la calidad interna, de aplicación y uso del crédito o el establecimiento de un marco europeo de cualificaciones en la educación musical superior. Por otro lado, este grupo se encargó de adaptar los Descriptores de Berlín (2003) a las enseñanzas musicales superiores, estableciendo los llamados *Polifonía/Descriptores de Dublín*, con el fin de establecer un marco común entre las instituciones musicales superiores,

⁴² Toda la información referente al proyecto se encuentra disponible en la web del proyecto: <http://www.aec-music.eu/polifonia/project-timeline>

⁴³ El Proyecto "*Tuning - Sintonizar las estructuras educativas de Europa*" comienza en el año 2000 por un grupo de universidades, Deusto (España) y Groningen (Holanda), que deseaban abordar las cuestiones planteadas por Bolonia.

unificando las competencias que los estudiantes deben alcanzar al finalizar los distintos niveles: grado, máster, doctorado.

Actualmente se encuentran activos cinco grupos de trabajo que están estudiando cuestiones relacionadas con los estándares y la evaluación, la investigación artística musical, la mejora de la calidad y la acreditación, la educación para el emprendimiento y el reconocimiento, la movilidad y los programas conjuntos. Este tercer ciclo de Polifonía tiene previsto ejecutarse en septiembre de 2014.

Desde la Asociación Europea de Conservatorios se han llevado a cabo otros proyectos que son necesarios señalar, ya que se relacionan con la promoción, desarrollo y difusión de las tecnologías de la información y la comunicación en el marco europeo de la educación superior.

MusicWeb (1999-2004), es un proyecto europeo de colaboración, apoyado por la Iniciativa Connect (1999-2001) y el programa eLearning de la Unión Europea (2002-2004), que tiene el objetivo de desarrollar nuevas herramientas para la educación musical utilizando redes de trabajo y tecnología hipertexto, facilitando el acceso a los recursos disponibles en beneficio de la comunidad educativa. Bajo la iniciativa eLearning de la Comisión Europea, se pretende movilizar a las comunidades educativas y culturales, así como a los agentes económicos y sociales en Europa, con el fin de acelerar la reforma de los sistemas de educación y de formación para la transición de Europa hacia una sociedad basada en el conocimiento. La iniciativa tiene cuatro objetivos: equipar a las escuelas con ordenadores, formar al profesorado en las tecnologías digitales, desarrollar servicios educativos y programas informáticos europeos y acelerar la creación de redes de escuelas y profesorado.

Harmos (2004-2007), es un proyecto apoyado por el Programa eContent y coordinado por la Fundación Albéniz de Madrid, dirigido a la elaboración de materiales educativos en línea a partir de las grabaciones

de clases magistrales y clases de música en diversos conservatorios europeos. Con un doble propósito: preservar y enriquecer el patrimonio musical europeo y la creación de un conservatorio virtual contando con un total de 700 horas de cursos. El programa comunitario eContent tiene la finalidad de apoyar la producción, difusión y el empleo de contenidos digitales europeos, y fomentar la diversidad lingüística en las redes mundiales.

El proyecto *Integra* (2005-2008), apoyado por el programa Cultura2000 y coordinado por el Conservatorio de Birmingham, promueve la cooperación y la movilidad en el campo de la composición electroacústica y la creación. El proyecto desarrolla un nuevo software: *Integra Live*⁴⁴, una aplicación para la composición e interpretación de música electrónica en vivo que hace que sea fácil producir música, al permitir al usuario añadir rápidamente, controlar y conectar con los módulos *Integra* sin el más mínimo esfuerzo. Actualmente el software se sigue desarrollando en el Conservatorio de Birmingham por *Integra Lab*, laboratorio de investigación interdisciplinar, cuyo objeto de estudio es la interacción entre el músico y el ordenador. En este desarrollo del software se incluyen aplicaciones en la educación, así como en la práctica artística profesional y abre nuevas posibilidades para aquellos que buscan un punto de entrada a la interacción con la *electrónica en vivo*.

El proyecto *VARIAZIONI* (2006-2009), apoyado por el Programa eContent y Coordinado por la Fundación Albéniz de Madrid, crea un portal para el enriquecimiento de los contenidos web, en donde las instituciones musicales europeas y comunidades de usuarios puedan integrar, enriquecer y reutilizar los contenidos musicales existentes así como enriquecerlos mediante el desarrollo de cursos, material didáctico,

⁴⁴ Podemos acceder a la información así como a la descarga de la aplicación en la siguiente página: <http://www.integralive.org/>

artículos, web temáticas, etc. Todo ello haciendo uso de una plataforma colaborativa, de fácil uso en la catalogación de los recursos digitales.

1.4.3 La adaptación de las enseñanzas musicales superiores al EEES en España.

De manera general España se incorporó con retraso al nuevo marco europeo. A pesar de que la adecuación de la legislación española comienza con la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades⁴⁵ y posteriormente, la aprobación de los Reales Decretos que regulan los aspectos básicos para la convergencia (suplemento europeo al título, sistema europeo de créditos y sistema de calificaciones, equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior, etc.), el *Informe sobre la implantación del proceso Bolonia* (2013) muestra que España es el país de la comunidad con el porcentaje más bajo, menos del 25% de estudiantes matriculados de acuerdo con los principios de Bolonia⁴⁶. Por el contrario, Francia, Finlandia, Suecia o Irlanda cuentan con el 90% de estudiantes matriculados de acuerdo a la nueva estructura.

Mientras Europa estaba trabajando en las acciones a llevar a cabo para el establecimiento del nuevo marco y las universidades españolas comenzaban a dar los primeros pasos para la adaptación, los conservatorios superiores se encontraban en pleno proceso de implantación de la LOGSE. La razón se encuentra en un calendario sucesivamente modificado y aplazado que, en la mayoría de los casos, coincidió con la extinción del plan de 1966, para el curso 2000-2001.

⁴⁵ Posteriormente se verá modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 abril.

⁴⁶ Según el Informe que analiza los datos del curso académico 2010/2011: *esto se debe bien a que los cambios en la legislación que establece la transferencia a las estructuras de Bolonia se adoptaron relativamente tarde, o a que los plazos límite para poner en marcha las reformas también han sido tardíos.*

La adaptación al EEES comienza con la promulgación de la LOE en 2006, aunque habrá que esperar a 2009 para que se establezca la ordenación específica de estas enseñanzas y un año más, hasta el mismo 2010, plazo máximo fijado, para regular el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música, determinando el inicio de la implantación del nuevo plan en el curso académico 2010/2011.

Este retraso provocó que las Comunidades Autónomas se vieran en la premura de aprobar planes experimentales o de carácter transitorio, en algunos casos todavía hoy sin definirse definitivamente. El ejemplo más cercano lo encontramos en Canarias, cuando la Orden de 29 de abril de 2011 aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de grado en música.

Por otro lado, bajo las premisas del EEES, el Real Decreto 1614/2009 anuncia en su preámbulo:

Un cambio estructural basado en la flexibilidad en la organización de la enseñanza y la renovación de las metodologías docentes, cuyo objetivo se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, la adquisición de competencias, la adecuación de los procedimientos de evaluación, la realización de prácticas externas, la movilidad de los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida.

Respecto a la renovación de las metodologías docentes, se entiende que éste deja de ser el único poseedor del conocimiento, teniendo como reto la adopción de nuevos roles. En palabras de Olcott y Schmidt (2002):

El papel que un docente deberá desempeñar en un futuro puede ser parecido al de un director de orquesta: por un lado deberá motivar, dirigir y dar autonomía a los músicos (el alumnado) y además deberá cuestionar, facilitar y crear un todo que sea más

que la suma de los estudiantes individuales. (Citado por Cabero, 2004a)

Desde esta perspectiva las TIC están jugando un papel determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal y como establece la UNESCO (2008) las tecnologías pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: *buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.* Capacidades que, sin duda, promueve el proyecto europeo de Educación Superior.

Otras posibilidades que ofrecen las TIC son las que destaca Cabero (2004a): *Ampliar la oferta formativa para el estudiante; favorecer la creación de escenarios tanto para el aprendizaje cooperativo como para el autoaprendizaje; potenciar el aprendizaje a lo largo de toda la vida; favorecer la interacción e interconexión de los participantes en la oferta educativa; adaptar los medios a las necesidades, características, estilos de aprendizaje e inteligencia múltiples de los sujetos; romper los clásicos escenarios formativos, limitados a las instituciones escolares.*

Un factor determinante para que las posibilidades de las TIC sean efectivas es que el profesorado pueda propiciar las experiencias de aprendizaje adecuadas, y para ello el docente debe adquirir las competencias tecnológicas necesarias a través de la formación permanente. De ahí que las normativas vigentes determinen la promoción de programas específicos de formación en este ámbito.

Sin embargo, la formación del profesorado de conservatorio en materia TIC es bien distinta. El estudio de Belló (2011), muestra la escasa

participación en los cursos ofertados por los CEFORE, Centros de Formación y Recursos de la Xunta de Galicia, por parte del profesorado de conservatorio y su poca aceptación hacia ellos, dada la naturaleza de los mismos.

En Canarias, la situación es similar ya que los cursos TIC que se ofertan son de temática general. Aunque pueden resultar de interés, lo cierto es que no están específicamente dirigidos al cuerpo de profesores de conservatorios y, por lo tanto, no cubren los intereses de éstos. La oferta formativa de la Consejería de Educación, en la línea de acción de formación TIC, está dirigida fundamentalmente a los colectivos de primaria y secundaria. Así lo demuestran los datos publicados en la memoria del Plan Canario de Formación del Profesorado para el curso 2012/2013. De las 1.156 acciones de formación y perfeccionamiento del profesorado realizadas de forma presencial y por teleformación, el 53% de los participantes fueron docentes de primaria, mientras que el 31% formaban parte del cuerpo de profesores de secundaria, el 4% Cuerpo de profesores Técnicos de Formación Profesional y el 12% restante hace referencia a Otros.

Los programas formativos que se dirigen a las enseñanzas artísticas se relacionan únicamente con las temáticas de la formación de los equipos directivos y servicios de apoyo a la escuela, y la formación de los puestos docentes de carácter singular.

Por lo que respecta a la determinación de las competencias TIC que deben adquirir los docentes, podemos reseñar el Proyecto *Estándares de Competencias en TIC para Docentes* de la UNESCO (2008), que establece un marco de referencia, determinando tres fases de adquisición de conocimiento: nociones básicas de TIC, profundización de conocimiento y generación de conocimiento. Al mismo tiempo, señalan para cada una de las fases repercusiones diferentes para los siguientes ámbitos: política, plan

de estudios y evaluación, pedagogía, utilización de las TIC, organización y administración de las institución educativa y formación profesional de docentes. En el Cuadro 1.3 se puede ver un resumen de las competencias establecidas para cada uno de los niveles y ámbitos relacionados.

Si bien el proyecto está dirigido al profesorado de educación obligatoria, tal y como determina el propio proyecto, se puede aplicar perfectamente al ámbito de la educación superior, con la salvedad de incluir, como explica Prendes (2013), la dimensión característica del docente universitario: la investigación. En este sentido, la autora desarrolla un estudio, *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española (2010)*⁴⁷, en la que establece un catálogo de indicadores organizados en tres áreas básicas en las que los docentes universitarios se desenvuelven profesionalmente: la docencia, la investigación y la gestión.

⁴⁷ Prendes Espinosa, M.P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas*. Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación. Disponible en: <http://www.um.es/competenciastic>

| POLÍTICA Y VISIÓN | NOCIONES BÁSICAS DE TIC | PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO | GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO |
|--------------------------------------|--|---|---|
| POLÍTICA | Los docentes deben comprender las políticas educativas y ser capaces de especificar cómo las prácticas de aula las atienden y apoyan. | Los docentes deben tener un conocimiento profundo de las políticas educativas nacionales y de las prioridades sociales. Además, poder definir, modificar y aplicar en las aulas de clase prácticas pedagógicas que respalden dichas políticas. | Los docentes deben comprender los objetivos de las políticas educativas nacionales y estar en capacidad de contribuir al debate sobre políticas de reforma educativa, así como poder participar en la concepción, aplicación y revisión de los programas destinados a aplicar esas políticas. |
| PLAN DE ESTUDIOS Y EVALUACIÓN | Los docentes deben tener conocimientos sólidos de los estándares curriculares (plan de estudios) de sus asignaturas como también, conocimiento de los procedimientos de evaluación estándar. Además, deben estar en capacidad de integrar el uso de las TIC por los estudiantes y los estándares de estas, en el currículo | Los docentes deben poseer un conocimiento profundo de su asignatura y estar en capacidad de aplicarlo (trabajarlo) de manera flexible en una diversidad de situaciones. También tienen que poder plantear problemas complejos para medir el grado de comprensión de los estudiantes. | Los docentes deben conocer los procesos cognitivos complejos, saber cómo aprenden los estudiantes y entender las dificultades con que éstos tropiezan. Deben tener las competencias necesarias para respaldar esos procesos complejos. |
| PEDAGOGÍA | Los docentes deben saber dónde, cuándo (también cuándo no) y cómo utilizar la tecnología digital (TIC) en actividades y presentaciones efectuadas en el aula. | La enseñanza/aprendizaje se centra en el estudiante y el papel del docente consiste en estructurar tareas, guiar la comprensión y apoyar los proyectos colaborativos de éstos. Para desempeñar este papel, los docentes deben tener competencias que les permitan ayudar a los estudiantes a generar, implementar y monitorear, planteamientos de proyectos y sus soluciones. | La función de los docentes en este enfoque consiste en modelar abiertamente procesos de aprendizaje, estructurar situaciones en las que los estudiantes apliquen sus competencias cognitivas y ayudar a los estudiantes a adquirirlas. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| UTILIZACIÓN DE LAS TIC | Los docentes deben conocer el funcionamiento básico del hardware y del software, así como de las aplicaciones de productividad, un navegador de Internet, un programa de comunicación, un presentador multimedia y aplicaciones de gestión. | Los docentes deben conocer una variedad de aplicaciones y herramientas específicas y deben ser capaces de utilizarlas con flexibilidad en diferentes situaciones basadas en problemas y proyectos. Los docentes deben poder utilizar redes de recursos para ayudar a los estudiantes a colaborar, acceder a la información y comunicarse con expertos externos, a fin de analizar y resolver los problemas seleccionados. Los docentes también deberán estar en capacidad de utilizar las TIC para crear y supervisar proyectos de clase realizados individualmente o por grupos de estudiantes. | Los docentes tienen que estar en capacidad de diseñar comunidades de conocimiento basadas en las TIC, y también de saber utilizar estas tecnologías para apoyar el desarrollo de las habilidades de los estudiantes tanto en materia de creación de conocimientos como para su aprendizaje permanente y reflexivo. |
| ORGANIZACIÓN Y ADMINISTRACIÓN | Los docentes deben estar en capacidad de utilizar las TIC durante las actividades realizadas con: el conjunto de la clase, pequeños grupos y de manera individual. Además, deben garantizar el acceso equitativo al uso de las TIC. | Los docentes deben ser capaces de generar ambientes de aprendizaje flexibles en las aulas. En esos ambientes, deben poder integrar actividades centradas en el estudiante y aplicar con flexibilidad las TIC, a fin de respaldar la colaboración. | Los docentes deben ser capaces de desempeñar un papel de liderazgo en la formación de sus colegas, así como en la elaboración e implementación de la visión de su institución educativa como comunidad basada en innovación y aprendizaje permanente, enriquecidos por las TIC. |
| FORMACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES | Los docentes deben tener habilidades en TIC y conocimiento de los recursos Web, necesarios para hacer uso de las TIC en la adquisición de conocimientos complementarios sobre sus asignaturas, además de la pedagogía, que contribuyan a su propio desarrollo profesional. | Los docentes deben tener las competencias y conocimientos para crear proyectos complejos, colaborar con otros docentes y hacer uso de redes para acceder a información, a colegas y a expertos externos, todo lo anterior con el fin de respaldar su propia formación profesional. | Los docentes, también deben estar en capacidad y mostrar la voluntad para experimentar, aprender continuamente y utilizar las TIC con el fin de crear comunidades profesionales del conocimiento. |

Cuadro 1.3. Competencias en TIC para docentes según UNESCO

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO (2008)



CAPÍTULO II. LAS TIC Y LA EDUCACIÓN MUSICAL.

2.1 Introducción.

2.2 Aportaciones de las TIC a la educación musical.

2.2.1 La vinculación entre tecnología y música

2.2.2 Aplicación de las TIC en la enseñanza musical

2.3 La integración curricular de las TIC en la educación musical superior.

2.3.1 Las TIC como recurso

2.3.2 Las TIC para la gestión de los centros

2.3.3 Las TIC como materia

2.1 Introducción.

En este capítulo nos aproximaremos a la íntima relación que mantienen la música y la tecnología, haciendo hincapié en las posibilidades musicales a través de las TIC. Si éstas ofrecen al campo de la educación en general un conjunto de herramientas que posibilitan nuevas experiencias de aprendizaje, en el campo de la música, y por ende, de la educación musical no iba a ser menos.

Todo lo contrario, “la música ha sido el campo artístico que ha conocido las transformaciones más radicales” (Ruesga, 2004), dado el contexto social del siglo XX, con la generalización de la educación, la llegada de los medios de comunicación de masas, la aparición de las industrias culturales y, por supuesto, con la revolución tecnológica. Esto conlleva una profunda transformación en la forma en que nos relacionamos con la música, es decir, en las formas de percibir, utilizar, pensar y construir la música, y que trasciende al ámbito educativo cambiando la perspectiva de la enseñanza musical.

Esta trascendencia se estudiará desde la integración curricular de las TIC abordando tres elementos importantes dentro de la dimensión curricular: las TIC como recurso didáctico, como recurso para la gestión de los centros educativos y como materia o asignatura curricular.

El estudio del primer elemento toma en consideración la definición de Area (2009), de los medios de enseñanzas: “objetos físicos que vehiculan información codificada mediante formas y sistemas de símbolos que proporcionan al sujeto una determinada experiencia de aprendizaje”. Siguiendo su clasificación sobre los tipos de medios, el estudio se centrará en los denominados medios digitales, caracterizados por desarrollar, utilizar y combinar indistintamente cualquier modalidad de codificación simbólica de la información (verbal, icónica fija o en movimiento, sonido.

hipertextualidad y multimedia). Concretamente, la pizarra digital interactiva, el software musical y algunos servicios de Internet.

Por otro lado, las TIC se presentan como herramientas eficaces en las tareas de administración y gestión de los centros, convirtiéndose cada vez más en herramientas indispensables. En este sentido, resaltamos su dimensión organizativa como elemento definitorio para la eficacia.

El estudio de las TIC como materia o asignatura curricular nos permite conocer el recorrido de dicha materia en los distintos planes de estudio de las enseñanzas de música, aportando la información necesaria para entender su consideración dentro de la formación superior especializada. Si bien para este análisis pormenorizado se ha dedicado un capítulo posterior, abordamos el tema de manera general exponiendo la necesidad de adaptar la enseñanza musical a la sociedad del siglo XXI, sociedad de la información y el conocimiento.

2.2 Aportaciones de las TIC a la educación musical.

2.2.1 La vinculación entre tecnología y música.

En palabras de Delalande (2004), “un hecho marca la historia reciente: la relación entre la música y la tecnología. Pero esta alianza debe ser relativizada, pues la música culta anterior a nuestro tiempo también se apoyaba en una tecnología, solo que no era la misma”. Gértrudix (2010), es más contundente al afirmar que “en el mismo momento en el que el ser humano trasciende su propio cuerpo para producir sonidos ya está usando una tecnología. La creación de artefactos que generarán sonidos supuso, por tanto, un gran avance tecnológico”.

Entendemos que estos dos pensamientos podrían ubicarse dentro de la definición de Cegarra (2004), que considera la tecnología como el conjunto de conocimientos que permite la creación de artefactos o

procesos para producirlos, por lo que reconoce que la tecnología es tan antigua como la humanidad. La historia muestra también que la música ha estado presente desde el principio, por lo que podemos establecer la estrecha relación entre tecnología y música: desde la emisión de sonidos, la construcción de instrumentos, la escritura musical hasta llegar a lo que hoy día se denomina tecnología musical.

Un hecho trasciende esta relación que supondrá la asociación definitiva entre la tecnología y la música. Nos referimos a la captura o fijación del sonido sobre un soporte, el cilindro de Edison (1877) y el posterior fonógrafo. Con el desarrollo tecnológico de hoy en día, con el ordenador, el software e Internet, las posibilidades se han multiplicado, pudiendo no sólo modificar, transformar y amplificar los sonidos sino existiendo la posibilidad de crearlos nuevos. Tal y como expresa Gértrudix (2010):

Es enorme la importancia que estos dispositivos han tenido para la evolución de la música y como ha cambiado nuestra relación con la realidad musical gracias a los medios tecnológicos: la percepción que tenemos de lo que escuchamos, la formas de consumo musical, el modo de acercarnos a una audición, las capacidades creativas que nos han otorgado, etc.

Como vemos, esta relación incide en todos los ámbitos relacionados con el fenómeno musical (interpretación, composición, audición, etc.), aunque nuestro interés reside en la incidencia de las TIC en la enseñanza de la música.

2.2.2 Aplicación de las TIC en la enseñanza musical.

Para referirnos a la aplicación de las TIC en la enseñanza musical tenemos que hacer mención a la informática y, por tanto, a la propuesta de

Brown (2007), que entiende el ordenador de tres formas distintas: como herramienta musical, como medio musical y como instrumento musical.

El autor explica que las tecnologías, cuando se usan como herramientas, se caracterizan como una ampliación de la capacidad humana, facilitando el trabajo de forma eficiente. Para que resulten eficaces es importante saber cuáles son las dimensiones del trabajo musical y estar familiarizado con las características de cada software y hardware. Este entendimiento le proporcionará al músico la capacidad de seleccionar las herramientas adecuadas para la tarea que vaya a desarrollar, y maximizar su potencial musical. Las herramientas musicales pueden variar: desde simples dispositivos físicos como diapasones a dispositivos más complejos como el afinador electrónico, o distintas aplicaciones informáticas de entrenamiento auditivo, etc., que podemos descargar en nuestros dispositivos.

Desde la perspectiva del ordenador como medio, Brown describe que todo el equipamiento musical está hecho de algún material, y cuando la música pasa a través de este material puede verse afectada por sus propiedades. Pone como ejemplo el sonido del piano, que comienza con las vibraciones en las cuerdas cuando son golpeadas por los martillos y se transfieren a la caja de resonancia. La calidad del sonido del piano depende en cierto modo del tipo de acero utilizado en las cuerdas, de la firmeza de los martillos y, en mayor medida, en las propiedades de la caja de resonancia. La madera y el acero serían los medios *de comunicación* del piano, importantes en la prestación de su sonido característico. De igual forma ocurriría con el ordenador, entendido como cualquier otro medio, que no es neutral y que afecta a la información (sonido o música) que se guarda o pasa por él. Las posibilidades de transformación del sonido y musicales que ofrece el ordenador pueden ser descritas como un extenso paisaje. El ordenador como medio representaría dicho paisaje y el software

con las distintas posibilidades que ofrece son los vehículos en manos de los músicos para explorar dicho paisaje.

Ante la consideración del ordenador como instrumento musical, el autor nos sugiere que simplemente nos preguntemos qué haríamos con él si fuera cualquier otro instrumento. El uso del ordenador como instrumento requiere del conocimiento del mismo (hardware y software) tanto como la práctica que requiere cualquier otro instrumento. Entiende que el ordenador es una caja de resonancia que refleja formas, y amplifica nuestra musicalidad, debiéndose centrar el enfoque en la expresividad musical en colaboración con el equipo.

En este sentido, podemos reseñar a Edson Zampronha, compositor y docente del Conservatorio Superior de Música de Asturias, cuando se refiere a cómo los nuevos medios de tecnología musical afectan a la interpretación de la música en directo:

[...] con los nuevos medios tecnológicos el sonido del trombón podría ser captado, introducido en un ordenador, y podría ser alterado en tiempo real. Se podría hacer que cuanto más fuerte fuese el sonido del instrumento más se alterase su espectro, realizando algunas partes estratégicas y añadiendo nuevos sonidos, lo que cambia el espectro del sonido del trombón en otro espectro distinto [...] En este ejemplo se puede ver que el trombón no es solamente el instrumento que está en el escenario. El trombón se convierte en un hiper-instrumento, cuyo sonido es la suma del instrumento físico más las transformaciones producidas por el ordenador. (En Gértrudix, 2010)

Por otro lado, la utilidad del ordenador en los procesos de análisis de la interpretación musical queda reflejada en el trabajo de Lorenzo (2010), señalando su aplicación a la enseñanza de los instrumentos (aunque su trabajo se centra en la interpretación pianística). A través del

espectrograma (representación de la descomposición del sonido en frecuencias a lo largo del tiempo) extrae una serie de parámetros a analizar (variaciones de agógica, dinámica, fraseo, articulación, tiempos metronómicos y aspectos de la ejecución instrumental) con el fin de obtener información pormenorizada de cada interpretación y poder trabajarla con el estudiante. Algunas conclusiones de su estudio son:

- *Sirve como utilidad para la autocrítica en la interpretación propia y en la labor del profesor.*
 - *Sirve para comparar y diferenciar la propia interpretación con las de otros intérpretes, desarrollando y formando criterios más objetivos.*
 - *Ha demostrado ser claramente un potente medio de educación auditiva, pues permite oír la obra con perspectivas diferentes continuamente.* (Lorenzo, 2010)
-

Pero antes del ordenador, según Gértrudix (2010), las herramientas tecnológicas por excelencia en el aula de todos los conservatorios en los últimos veinte años han sido los aparatos de reproducción (desde los discos vinilos, los casetes, los discos compactos hasta los actuales sistemas portátiles mp3 o ipod). Estos permiten la escucha y el análisis pormenorizado de las obras musicales.

Hoy día van penetrando otras herramientas que combinan distintos soportes. Es por ejemplo la propuesta de Bautista (2000), con su método audiovisual MAEI, que permite a los estudiantes de iniciación de conservatorio manejar material didáctico interactivo para la enseñanza instrumental con la grabación de una serie de ejercicios secuenciados en cuatro unidades, donde se combinan elementos visuales fijos y móviles que permitirán al estudiante adquirir la técnica del instrumento. Otras ventajas que enuncia el autor son las que a continuación se detallan:

- *La posibilidad de que el alumno tenga acceso a ese material en casa y en clase.*
 - *La posibilidad de que el alumno tenga grabado en audio, como modelo, todos los ejercicios y canciones que él deberá interpretar. Y además, guías rítmicas, verbales y otros instrumentos que le acompañen.*
 - *La posibilidad de un uso rico de elementos simbólicos visuales móviles que ayuden a comprender mejor el conocimiento que se desea trasvasar, usando formas, colores, lenguajes...*
 - *La posibilidad de que el alumno aprenda a estructurar una sesión de estudio. Que aprenda los rudimentos de una metodología.*
 - *La posibilidad de que el alumno realice un autoaprendizaje efectivo mediante el manejo de las herramientas dispuestas para ello.*
 - *El aumento de motivación que conlleva la combinación de medios para la transmisión de un conocimiento. (Bautista, 2000)*
-

En el ámbito de la creación musical es donde mayor incidencia ha tenido la tecnología, surgiendo nuevas posibilidades creadoras con el desarrollo de la música electroacústica y la música para los medios audiovisuales.

En este sentido, Giráldez (2010), resalta por un lado el avance en los software por su accesibilidad, convirtiendo a la composición en “una actividad que puede ser desarrollada por cualquier persona con el interés y la motivación necesarios” y, por otro lado, Internet y en especial la Web 2.0., “porque proporciona tanto nuevas herramientas para la composición musical colaborativa como los canales necesarios para difundir las creaciones propias”.

De la aplicación de estos recursos en los procesos de creación en el aula, si bien encontramos que las principales investigaciones se centran en la etapa escolar (niños y adolescentes) Giráldez (2012), considera que “puede servir para conocer modelos, enfoques y situaciones de enseñanza y aprendizaje digital que podrían ser transferidos a diferentes contextos”. En la revisión que realiza encuentra distintos estudios (Nilsson, 2002; Vie, 2008; Tseng y Chen, 2010; Folkestad, 2012) que muestran cómo el uso de las tecnologías (ordenadores, sintetizadores y otros periféricos) aumenta las posibilidades de los jóvenes para expresar sus ideas musicales.

La idea que se desprende de todo lo anterior es que el uso de las tecnologías en la música ha supuesto una auténtica revolución, conduciéndonos a nuevas experiencias que nos dirigen a nuevas formas de pensar y que nos sitúan ante un nuevo escenario para la educación musical. De la exposición anterior, entendemos que algunas de las aplicaciones de las TIC a la enseñanza musical pueden ser la creación de métodos (audiovisuales, multimedia), el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza tanto en el análisis musical, el entrenamiento auditivo como, por supuesto, en la composición musical. No obstante, como se observa en la Figura 2.1, también repercute en los procesos de aprendizaje, permitiendo la propia evaluación del discente de su actividad musical (grabaciones), la autonomía en el estudio por la disposición de múltiples recursos (estudio con la creación de patrones rítmicos, bases musicales, etc.), la mejora en la comprensión de conocimientos con el uso de elementos simbólicos o la propia creación musical (manipulación de sonidos, etc.).

Figura 2.1. Algunas aplicaciones de las TIC a la educación musical



2.3 La integración curricular de las TIC en la educación musical superior.

Atendiendo al proceso general de integración de las TIC en el sistema educativo nos acercamos a la exposición de Sanabria (2005), sobre los dos planteamientos existentes. Uno, el discurso de la perspectiva tecnológica sobre la innovación educativa, que podría resumirse con la idea expresada por la autora:

Entender que los cambios educativos deben responder a los intereses y necesidades del mercado, y en función de ello, se deben desarrollar políticas y acciones educativas dirigidas, por un lado, a dotar e integrar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los contextos educativos, y por otro, a desarrollar procesos educativos orientados a la adquisición de nuevas

habilidades y destrezas que deben adquirir el alumnado para el uso y manejo de los nuevos medios y de las informaciones y contenidos que se transmiten a través de estas tecnologías. (Sanabria, 2005)

Desde esta perspectiva se pone énfasis en la propia tecnología, considerando que su integración en los contextos escolares va a suponer el cambio educativo necesario para el nuevo contexto social. En palabras de Gros (2000), “la innovación pedagógica se centra en los medios, en las nuevas tecnologías” (En Sanabria, 2005).

El segundo discurso se plantea desde la perspectiva de la innovación educativa sobre la tecnología, y se desarrolla sobre la necesidad de un replanteamiento global del sistema educativo en cuanto a fines, metas, contenidos y métodos, que incluye al mismo tiempo, la revisión del proceso de integración de las TIC.

Por lo tanto, el cambio educativo es mucho más profundo y requiere acciones e iniciativas más complejas que la simple dotación de equipos y conexiones a la red, y del reclamo de nuevas competencias y habilidades para manejarse en estos entornos. De esta forma, la integración de las tecnologías se convertiría en un elemento más a partir del cual reflexionar sobre el sentido del cambio educativo. (Sanabria, 2005)

En la misma línea se encuentra Sánchez (2003), que basándose en la idea de invisibilidad planteada por Gross en su libro *El ordenador invisible*, entiende la integración curricular de las TIC cuando éstas “se tornan invisibles, el profesor y el aprendiz se apropian de ellas y las utilizan en un marco situado del aprender”.

En este sentido, se entiende que el uso de las TIC por sí solas no mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje. Si bien es cierto que la

presencia en las aulas es una condición necesaria e imprescindible, según Area (2007), es insuficiente, puesto que para que realmente se den procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad pedagógica se necesitan principios educativos de referencia.

Uno de los principios a los que se refiere el autor es que la calidad educativa no depende directamente de la tecnología empleada sino más bien de la metodología del docente, la interacción comunicativa entre éste y el alumno o alumna, el tipo de tareas que realice el alumnado así como el entorno social y comunicativo de la clase.

Otra referencia educativa se relaciona con la organización y desarrollo de procesos de aprendizaje de naturaleza socioconstructivista, que “defiende que el aprendizaje escolar debe ser un proceso constructivo del conocimiento que el alumno elabora a través de actividades aprendiendo a resolver situaciones problemáticas en colaboración con otros compañeros” (Area, 2007). De esta manera, las estrategias docentes basadas en Internet como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje por proyectos (AMP), los círculos de aprendizaje o las Webquest son ejemplos de aplicaciones de corte constructivista.

En tercer lugar, el citado autor hace referencia a que la tecnología permite la manipulación, almacenamiento, distribución y recuperación de gran cantidad de información con facilidad y rapidez. De esta manera, el docente deberá planificar aquellas situaciones de aprendizaje donde se promocionen las habilidades de uso inteligente de información. Es decir, situaciones que requieran que el alumnado elabore y construya el conocimiento tomando las decisiones adecuadas para resolver un determinado problema (identificar los datos relevantes, establecer estrategias de búsqueda de información, seleccionar los documentos más adecuados, reelaborar la información mediante ensayos o trabajos

personales, darle formato sea textual, gráfico o multimedia, y difundirlo a través de las TIC).

El cuarto principio se refiere a la tecnología como potente recurso para la comunicación entre los sujetos. Las TIC al servicio educativo generan procesos de aprendizaje colaborativo entre los alumnos de la clase y entre clases geográficamente distantes (Area, 2007). Los recursos que nos proporcionan las tecnologías como el correo electrónico, los chats, las videoconferencias, los foros o incluso, las redes sociales permiten desarrollar actividades comunicativas y de colaboración entre el alumnado y/o profesorado, entre alumnado de distintos entornos o países, pero también le proporcionan al docente intercambiar experiencias pedagógicas, de materiales, etc. a través de los espacios virtuales o sitios web disponibles.

Sin perder de vista estas referencias abordaremos la integración de las TIC en la educación musical superior desde las tres formas de integración y uso didáctico de las tecnologías que expone Sanabria (2005): “como recursos didácticos en las distintas áreas y asignaturas del currículo, como recurso para la gestión y administración de los centros educativos, y como contenido o asignatura curricular”.

2.3.1 Las TIC como recurso didáctico.

Entendiendo por recurso didáctico el conjunto de medios tecnológicos usados con una finalidad pedagógica, que sirven para desarrollar algún tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje, y comprobando la gran cantidad de herramientas que pueden utilizarse en el campo de la música, nos encontramos con un inmenso abanico de posibilidades.

Son distintos los autores (Tejada, 1993; Giráldez, 2005; Gétrudix, 2010; Belló, 2011; López, 2012) que han realizado una descripción de

aquellos recursos TIC que se pueden utilizar en la enseñanza de la música. En este caso nos guiaremos del trabajo de Belló (2011), que realiza una descripción de las herramientas más destacadas utilizadas en estos centros, si bien va más allá realizando un análisis exhaustivo de cada uno de ellos en relación a los mínimos requisitos de calidad y funcionamiento relativos al hardware, los diferentes software distinguiendo entre los comerciales y gratuitos, así como la observación de las ventajas para el aula de música. A modo de síntesis estos elementos se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.1. Relación Hardware y Software usados en Conservatorios de Música

| | |
|-----------------|--|
| HARDWARE | MIDI Audio digital Reproductores multimedia (CD, MiniDisc, DVD) Grabadores de audio Altavoces Cámaras de vídeo Televisor Ordenador Micrófono Video proyector Pizarra Digital Interactiva (PDI) Libro electrónico Dispositivos móviles (Smart phones, tabletas) |
| SOFTWARE | Sistemas operativos Software específicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grabación y edición de audio ▪ Captura y edición de vídeo ▪ Edición de partituras ▪ Educación auditiva, teoría musical y otras utilidades |

Fuente: Elaboración propia a partir de Belló (2011)

Sin ser nuestra intención realizar un examen tan exhaustivo, consideramos necesario clarificar los recursos más novedosos, dado que con el continuo avance de la tecnología cada vez surgen más recursos, nuevas prestaciones y variadas aplicaciones. De esta manera, nuestro interés radica en las posibilidades educativas de cada uno de ellos.

Pizarra Digital Interactiva

Por ser uno de los dispositivos a estudiar en nuestro marco empírico nos detendremos en la pizarra digital interactiva, definida por Marquès (2004), como el “sistema tecnológico, generalmente integrado por un ordenador, un video proyector y un dispositivo de control de puntero, que permite proyectar en una superficie interactiva contenidos digitales en un formato idóneo para visualización en grupo”. Por lo tanto, además de permitir proyectar imágenes o vídeos, escuchar audio, integrando generalmente un sistema de amplificación de sonido, nos permite interactuar con los contenidos proyectados.

El software del dispositivo proporciona una serie de recursos que permite la elaboración de material didáctico. Si bien es cierto que los bancos de recursos están dirigidos a otras etapas, generalmente nos permite añadir nuevos contenidos. En este sentido Belló (2011), habla de adaptación del software a la enseñanza musical.

Desde el punto de vista educativo, Marquès (2013), identifica 18 modelos didácticos para la pizarra digital que se muestran a modo de resumen en el Cuadro 2.2. Estos modelos se integran en dos grandes grupos:

1. Modelos centrados en el docente: aunque los estudiantes participan formulando sus preguntas y realizando los ejercicios y respondiendo las preguntas que les asigne el docente, la iniciativa de la actividad que se realiza con la pizarra digital la tiene plenamente el docente.

2. Modelos centrados en los estudiantes: los estudiantes pueden presentar a consideración del docente y de la clase los trabajos que realizan, adoptar el rol de profesor/a y hacer más observaciones y preguntas. Aunque tienen gran autonomía al desarrollar estas actividades,

los docentes coordinan su trabajo, completan las exposiciones de los estudiantes, explican y corrigen colectivamente los ejercicios y realizan evaluaciones formativas.

Cuadro 2.2. Modelos didácticos de la Pizarra Digital

| Modelos centrados en el docente | Modelos centrados en estudiantes |
|--|--|
| 1. El profesor explica y hace preguntas en la PD (profesor magistral) | 9. Los estudiantes buscan información y recursos didácticos en Internet y los presentan en la PD (alumnos buscadores) |
| 2. Realizar ejercicios “entre todos” en la PD | 10. Los estudiantes presentan y discuten sus trabajos (monografías, Webquest) en la PD |
| 3. Corrección colectiva de ejercicios en la PD | 11. Los estudiantes preparan un tema y lo exponen en la PD (los estudiantes hacen de profesores) |
| 4. Hacer síntesis en la PD (alumnos-relatores) | 12. Los alumnos preparan una batería de preguntas y la pasan a sus compañeros |
| 5. Chats y videoconferencias en la PD | 13. Los estudiantes crean materiales didácticos y los presentan en la PD |
| 6. Revisar “entre todos” el blog “diario de clase” en la PD | 14. Los alumnos presentan trabajos colaborativos intercentros en la PD y por videoconferencia(proyectos telemáticos) Trabajar juntos |
| 7. Improvisar en la PD (ampliar información, indagar sobre nuevos aspectos que surjan espontáneamente) | 15. Revisar y comentar la prensa entre todos (la actualidad entra en las aulas) |
| 8. Aplicaciones específicas en Educación Especial (realización de actividades específicas para estudiantes con NEAE) | 16. Debates con apoyos multimedia |
| | 17. Los estudiantes presentan su “blog portafolio personal” en la PD. Mi blog |
| | 18. Los estudiantes presentan en la PD trabajos colaborativos realizados en wikis |

Fuente: Elaboración propia a partir de Marquès (2013)

Según Marquès (2008b), distintas investigaciones desarrolladas en todo el mundo apuntan a que el profesorado que dispone de pizarras digitales en sus aulas y que ha recibido una adecuada formación “va

aplicando progresivamente modelos didácticos más centrados en la actividad de los estudiantes”.

Dispositivos móviles

Los dispositivos móviles se van abriendo camino dentro de la educación, configurándose lo que se entiende por *mobile Learnig* (m-Learning) y definido por Quinn (2000), como el e-Learning⁴⁸ pero a través de dispositivos computacionales móviles: dispositivos asistentes personales (Personal Digital Assistant, PDA), los ordenadores portátiles o Laptop's, Tablet y teléfonos móviles” (En Chavarría y García, 2011). Brazuelo y Gallego (2011), más centrados en las posibilidades de aprendizaje, establecen que “el Mobile Learning es una modalidad educativa que facilita la construcción del conocimiento, la resolución de problemas de aprendizaje y el desarrollo de destrezas o habilidades diversas de forma autónoma y ubicua gracias a la mediación de dispositivos móviles portables”.

En la actualidad los que representan mayor incidencia en las aulas son los denominados Smartphone o teléfonos inteligentes y las tabletas. Un solo dispositivo, sea uno u otro, nos ofrece múltiples prestaciones, como conexión a Internet, distintas opciones de comunicación e interacción, la visualización de múltiples formatos (vídeo, audio, texto),

⁴⁸ Cabero (2006) explica que el e-Learning (así como otros conceptos como aprendizaje en red, Teleformación, aprendizaje virtual) hace referencia generalmente a “la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información. Determina, por tanto, que la formación basada en la red se refiere a una modalidad formativa a distancia que se apoya en la red, y que facilita la comunicación entre el profesor y los alumnos según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de la comunicación”.

García Peñalvo (2005) explica que en el conjunto de definiciones de la modalidad e-Learning se hace mención explícita o implícitamente a tres aspectos: “la *tecnología* (plataformas, campus virtuales...), los *contenidos* (calidad y estructuración de los mismos se toman como elementos capitales para el éxito de una iniciativa de e-formación) y los *servicios* (siendo el elemento más variopinto que engloba la acción de los profesores, elementos de gestión, elementos de comunicación, elementos de evaluación...)”.

integrando al mismo tiempo otros hardware como cámara de fotos, vídeo, altavoz o micrófono. Esto permite no sólo la búsqueda y almacenamiento de la información así como la comunicación, sino que mediante ciertas herramientas podemos organizar (agenda), transformar (imagen) o crear (música).

Brazuelo (2012), presenta una serie de funcionalidades del teléfono móvil y sus posibles aplicaciones educativas, mientras que el trabajo de Marquès (2014) se centra en el uso educativo de las tabletas digitales. En el Cuadro 2.3 se muestran algunas de las posibilidades educativas propuestas por Brazuelo, considerando que se pueden aplicar a cualquiera de estos dispositivos.

Cuadro 2.3. Funcionalidades educativas del teléfono móvil

| Funcionalidades | Posibilidades Educativas |
|------------------------|--|
| SMS | Enviar y recibir mensajes de texto en cualquier momento y lugar (avisos, calificaciones, información, etc.) |
| INTERNET | Acceso Web, Blogs, Wikis, plataformas educativas, redes sociales, etc. |
| GPS | Ejercicios de geolocalización, cazatesoros, etc. |
| CÁMARA DE FOTOS | Capturar imágenes en trabajos de campo, realizar fotos de actividades, crear montajes fotográficos de carácter didáctico, etc. |
| CÁMARA DE VÍDEO | Grabar explicaciones, trabajo de aula, crear minidocumentales, etc. |
| MP3 | Podcast, audiolibros, lecciones de aula, etc. |
| APP | Acceso a 350.000 aplicaciones para terceros de las cuales existen 50.000 aplicaciones educativas para Android y iPhone ⁴⁹ |

Fuente: Elaboración propia a partir de Brazuelo (2012)

⁴⁹ En el App Store de la Web oficial de Apple aseguran tener más de 75.000 apps de educación diseñadas especialmente para el iPad, sobre muchísimos temas y para todos los estilos didácticos y de aprendizaje. Disponible en <https://www.apple.com/es/education/ipad/apps-books-and-more/> Recuperado el 27 de Agosto de 2014.

Las aplicaciones (APP) dedicadas a la música se están desarrollando a una velocidad vertiginosa, encontrándose según Belló (2011), distintas utilidades (notación musical, educación auditiva, metrónomos, afinadores, herramientas de frecuencia y dB, instrumentos virtuales, etc.) para una clase de conservatorio de música.

Software

En relación con el software, existen múltiples aplicaciones con utilidades didácticas en el campo de la música, desde los paquetes ofimáticos hasta los software específicos. Con los paquetes ofimáticos nos referimos fundamentalmente a los procesadores de texto; las hojas de cálculo, útiles no sólo para la gestión de datos sino, por ejemplo, aplicada al aula de música, para el análisis auditivo y la elaboración de esquemas formales (En Roca, 2013); o los programas de presentaciones multimedia.

Cuando hacemos mención al software específico nos referimos al software musical, es decir, a todos aquellos programas que apoyan la actividad musical mediante el uso de la tecnología. Si bien estos se han desarrollado fundamentalmente desde el campo de la composición, hoy en día incorporan múltiples herramientas para cualquier profesional de la música, sea cual fuere su especialidad o campo.

Nos encontramos con software comercial y software libre, pudiendo ser este último gratuito o de bajo coste. El software se considera libre cuando los usuarios que lo adquieren pueden usarlo, copiarlo, estudiarlo, modificarlo, mejorarlo y redistribuirlo. En los últimos tiempos el desarrollo de este tipo de software merma la brecha digital permitiendo el acceso a estos recursos a estudiantes y docentes interesados. Incluso permite que los centros educativos puedan disponer de estos programas sin grandes inversiones.

Siguiendo el trabajo pormenorizado tanto de Belló (2011) como de Gértrudix (2010), resulta conveniente nombrar aquellos programas que se suelen utilizar en los conservatorios de música. En el Cuadro 2.4 se recogen los diferentes software, diferenciando entre comerciales y de uso libre.

Cuadro 2.4. Distribución de software musical

| Software | Comercial | Uso libre |
|-------------------------------------|--|---|
| Grabación y Edición de Audio | Reason - FL Studio - Pro Tools Logic Pro X - Adobe Audition Sound Forge - ACID Pro | Ardour – Rosegarden Audacity - GargeBand |
| Grabación y Edición de Vídeo | Final Cut Pro - Quicktime - Adobe Premiere Pro - Pinnacle Studio | VirtualDub – Avidemux Blender - ZS4 Video Editor |
| Edición de partituras | Sibelius - Finale - Encore | Rosgarden - Lilypond |
| Educación Auditiva | EarMaster- Sibelius Auralia Ear Training - | Good Ear - GNU Solfege - LenMus |

Fuente: Elaboración propia

En relación con las posibilidades educativas de estos programas cabe destacar el trabajo de Bautista (1999), que resalta las ventajas de la tecnología frente a la enseñanza tradicional, considerando que muchas de estas aplicaciones promueven aprendizajes de naturaleza constructivista.

En su trabajo analiza cuatro programas relacionados con la edición de partituras (Finale), el entrenamiento auditivo (Earmaster), de asistencia a la creación (Band in Box) y de secuenciación (Micrologic).

El programa de edición de partituras, según el citado autor, “permite a los alumnos reescribir viejas partituras (fotocopias de fotocopias), escribir partes desde partituras generales, hacer arreglos de partituras existentes o simplemente oírlas para un mejor estudio”. En el siguiente Cuadro 2.5 se exponen las ventajas respecto a la enseñanza tradicional.

Cuadro 2.5. Ventajas de programas editores de partituras (Finale)

| TRADICIONAL | TECNOLOGÍAS |
|--|---|
| A.-Caligrafía personal (no siempre legible) | A.-Caligrafía estándar (siempre legible) |
| B.-No suena (no hay posibilidad de audición) | B.-Suena (posibilidad de audición) |
| C.-No sincronización de imagen-sonido (para detección de errores, aprendizaje,...) | C.-Sincronización de imagen-sonido (para detección de errores, aprendizaje,...) |
| D.-No instrumentación | D.-Posibilidad de instrumentación varia: comprobación de posibilidades tímbricas. |
| E.-No hay posibilidades de "mover" lo escrito | E.-Posibilidades de transponer y modular la información con facilidad. |
| F.-Si la partitura es para grupo, se necesita escribir general y particelli por separado | F.-Una vez introducida la información, se pueden hacer las particelli desde la general sin apenas esfuerzo. |

Fuente: (Bautista, 1999)

El programa de entrenamiento auditivo *Earmaster* está diseñado según el citado autor para mejorar las aptitudes del alumnado de forma autónoma en el reconocimiento interválico, de acordes, de escalas, de líneas melódicas y de ritmos. En el Cuadro 2.6 muestra su reflexión:

Cuadro 2.6. Ventajas de programas entrenamiento auditivo (Earmaster)

| TRADICIONAL | TECNOLOGÍAS |
|---|--|
| A.-Dependencia de otra persona para la ejecución o evaluación de los ejercicios. | A.-Autonomía personal. |
| B.-Dificultad de realizar ejercicios en las habilidades en las que uno tiene lagunas. | B.-Fácil programación de cualquier dificultad. |
| C.- Evaluación dudosa. | C.-Evaluación efectiva y automática. |
| D.-Instrumentación limitada a las posibilidades del usuario | D.-Instrumentación variadísima gracias al MIDI |
| E.-Nivel ajustado a los conocimientos del usuario | E.-Posibilidad de múltiples niveles |

Fuente: (Bautista, 1999)

Respecto a *Band in Box*, se trata de un programa sencillo e intuitivo que puede ser utilizado tanto por aficionados como por profesionales de la música, que consiste en crear acompañamientos de instrumentos sobre la

armonía que el usuario quiera introducir. Las nuevas posibilidades frente a las tradicionales quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 2.7. Ventajas de programas de creación musical (Band in Box)

| TRADICIONAL | TECNOLOGÍAS |
|--|--|
| A.-Dependencia de otra-s persona para la ejecución acompañada | A.-Autonomía personal. |
| B.-Imposibilidad de ejecutar progresiones armónicas instrumentadas mientras se toca melodías o se escucha. | B.-Posibilidad de oír progresiones armónicas automáticamente |
| C.-No existe acompañamiento | C.-Instrumentación variada en acompañamientos |
| D.-Lectura a vista sólo | D.-Lectura a vista solo o acompañada. |

Fuente: (Bautista, 1999)

No obstante, el autor resalta la utilización del software fuera del aula de informática musical:

Su uso va más allá de ser una "banda en una caja", cuando además de usarlo en el aula de informática musical, lo introducimos en la clase de instrumento: música de cámara (el alumno toca acompañado), lectura a vista (la partitura de todos los instrumentos que suenan se muestran a tiempo real en pantalla, incluso con pre-dibujado), creación de material didáctico (playbacks para piezas de repertorio), creador de líneas de improvisación para el estudio de esta materia, armonizador de melodías... (Bautista, 1999)

Finalmente, con los programas de secuenciación mediante los cuales se pueden grabar obras musicales por trozos o secuencias se pueden según Johnson (1996), "Preparar música para acompañar (solistas o grupos), enseñar música en cualquier nivel, enseñar conceptos de arreglo a cualquier nivel, usarlos como herramienta para presentar música a

nuestros estudiantes, enseñar conceptos rítmicos, dictados, realización de proyectos musicales de clase y ensayos interactivos” (En Bautista, 1999).

Internet

Por otro lado, nos encontramos con Internet, que nos conduce a todo un mundo de posibilidades en el campo educativo. La red nos proporciona múltiples recursos que podemos aplicar en el aula de un conservatorio, desde la reproducción musical, de vídeos, los buscadores de información que dan acceso a los portales temáticos musicales, bibliotecas digitales especializadas, materiales didácticos, etc.

El desarrollo de la Web 2.0, “convertida en un espacio social, con cabida para todos los agentes sociales, capaz de dar soporte a y formar parte de una verdadera sociedad de la información” (Fumero y Roca, 2007), pone énfasis en una web centrada en el usuario, el intercambio de información y la colaboración. Esto es así según Castaño, Maiz, Palacio, y Villarroel (2008), que proponen las siguientes características que definen la Web 2.0.: *como plataforma de trabajo*, ofreciendo un escenario caracterizado por múltiples aplicaciones con las que el usuario puede interactuar. Por tanto, se entiende *el software como servicio*, que permite generar contenidos en la propia web. Aprovecha *la inteligencia colectiva*, poniendo como ejemplo la enciclopedia Wikipedia, que se elabora y reelabora con la participación de los usuarios. De esta manera, el usuario es el principal protagonista no sólo porque la web se nutre de sus publicaciones sino porque también gestiona los contenidos de su propio contexto virtual, valorando, comentando, etiquetando, etc. los contenidos.

En este caso nos centraremos en aquellos recursos basados en Internet que se incluyen en el marco empírico, con el fin de delimitar sus características y definir las principales aportaciones a la enseñanza.

Hablamos de las plataformas educativas, las Webquest, las redes sociales, los edublog, los foros, las herramientas de autor y los portafolios de aula.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Lo que denominamos plataformas educativas o entornos virtuales de aprendizaje (en adelante EVA) se denominan también Sistemas de Administración de Aprendizaje (en adelante LMS) que son las herramientas más utilizadas en el sistema e-Learning. En el caso de los conservatorios, al ser una enseñanza presencial, esta herramienta se utiliza como apoyo, integrándose en lo que se denomina sistema b-Learning, o enseñanza mixta, que como comentan Heinze y Procter (2006), la definición ampliamente aceptada es la que expresa una enseñanza que combinaría la educación presencial (cara a cara) con la educación en línea o asistida por ordenador.

Las posibilidades de estos sistemas dependen de las características específicas de su desarrollador, pero en general y de acuerdo con Pérez, Arratia, Martín y Galisteo (2009), el principal objetivo de un LMS es albergar cursos dirigidos a los estudiantes, ofreciendo al docente un medio para dotar a esos cursos de contenidos y actividades que mejor se adapten a las necesidades pedagógicas. Las herramientas que incluyen se pueden clasificar en cuatro categorías: *herramientas de administración* (gestión de usuario, perfil, rol, estructura curso, plan de trabajo), *de distribución de contenidos* (enlaces, página web, cuestionarios, lecciones, tareas), *de comunicación y colaboración* (chats, foros, Wikis, mensajería) y, *de seguimiento y evaluación* (registros, estadísticas, informes de participación, calificaciones).

Webquest

Otro recurso basado en la web es la denominada Webquest, definida en 1995 por su creador Bernie Dodge, como aquella actividad orientada a la investigación en la que la información utilizada por los estudiantes, en su mayor parte, proviene de los recursos en Internet.

Se ha convertido en una estrategia didáctica fundamental de integración de Internet en el aula, que si bien en España se ha extendido en mayor medida en la educación obligatoria no dudamos que sea un recurso efectivo en la educación superior, dado que una buena Webquest promueve la investigación, potencia el pensamiento crítico, la creatividad, la toma de decisiones y fomenta el trabajo cooperativo; competencias que, sin duda, se encuentran presentes en esta etapa. De igual forma Belló (2011), considera que la aplicación de este recurso en el campo de la educación musical no difiere demasiado de otros campos de la enseñanza, aunque destaca el uso de contenidos multimedia.

Uno de los requisitos que plantea este modelo es que el tema de trabajo debe ser atractivo y motivador, presentándose en formato HTML y accesibles en Internet a través de un servidor Web de acceso público. Para ello, el propio creador Bernie Dodge ha elaborado una serie de plantillas que han sido traducidas al español⁵⁰.

Las Webquest se caracterizan por una estructura bien establecida: *Título*. De la Webquest; *Introducción*. Presenta la situación de aprendizaje, en forma de problema o proyecto a realizar; *Tarea*. Debe ser estimulante, viable y que promueva la reflexión y el desarrollo de competencias; *Proceso*. Se describe paso a paso cómo hay que realizar la tarea; *Recursos*. Incluye las referencias de Internet y de otras fuentes que proporcionan la

⁵⁰ Sitio Web desarrollado por la profesora Isabel Pérez Torres en el que se pueden encontrar plantillas para generar Webquest en español: <http://www.isabelperez.com/webquest/modelo.htm>

información necesaria para resolver la tarea; *Evaluación*. Debe considerar tanto el producto como el proceso seguido. Para objetivar la evaluación y ofrecer al alumnado la explicitación de los elementos que se valorarán de su trabajo, se utilizan las matrices de valoración o rúbricas; *Conclusión*. Resumen de lo que los estudiantes han de haber aprendido al completar esta actividad. Se puede añadir algunos recursos complementarios para el que quiera profundizar en la información⁵¹.

Las Webquest se caracterizan por ser actividades creadas para trabajar en grupo (aunque también pueden ser propuestas individuales), pudiendo elaborarse de una sola materia o bien plantear una actividad interdisciplinar. Su finalidad debe ser que el estudiante realice un trabajo utilizando Internet como fuente principal de información (aunque no necesariamente la única). Sin embargo, se trata de que el estudiante utilice la información que el docente ha seleccionado previamente, puesto que no toda la información de la red es fiable, y la intención tampoco es que el estudiante emplee el tiempo en la búsqueda de ésta.

Redes Sociales

Otro de los recursos que hemos incluido en nuestro marco empírico son las redes sociales, puesto que en los últimos años se han popularizado de tal manera, que conforman una nueva forma de comunicación e interacción social. Algunos autores (Morduchowicz, 2012; Sádaba y Bringué, 2011), consideran incluso, que las redes sociales están contribuyendo a la formación de la personalidad e identidad de los jóvenes (En Chiecher, 2014). Por ello, el sistema educativo no puede quedar al margen de estos cambios y nuevas formas de interacción que afectan a todos los ámbitos: laboral, social y educativo. Tal como expresa De Haro

⁵¹ Información recogida de Curso de Formación del Profesorado: *Tratamiento de la Información y Competencia Digital (TICD)* ofertado por la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad en 2010.

(2010b), “la educación debe formar a las personas para aquello que será y en lo que trabajará dentro de diez años, no para emular la forma en la que se trabajaba hace diez”.

En su blog⁵² De Haro (2010c), hace una diferenciación entre Redes Sociales y Servicios de Redes Sociales. Considera las primeras como estructuras formadas por relaciones (de amistad, trabajo, etc.) que conectan nodos (habitualmente personas). Por tanto, se entiende que las redes sociales existen antes de la aparición de Internet. Los Servicios de Redes Sociales (en adelante SRS), se refieren a aquellas aplicaciones de Internet que permiten la creación de las redes sociales. En este sentido, los SRS se diferencian en servicios SRS estrictos, cuyo objetivo principal es la conexión entre las personas. Estas se diferencian en SRS horizontales donde los servicios en los que los usuarios no pueden aislarse completamente unos de otros, tal es el caso de Facebook, Tuenti, Twitter y, SRS verticales, en los que los usuarios pueden aislarse completamente unos de otros mediante la creación de redes independientes, creadas por ejemplo, por un centro educativo o por los propios docentes, tal como SocialGO, Edmodo o BudyPress, entre otros. Por otro lado, se encuentran las SRS como servicios 2.0 con características de redes sociales pero que sus servicios se centran en algún objeto, es decir, intercambio de documentos, vídeos, presentaciones, etc., permitiendo al mismo tiempo la conexión entre personas. Son servicios 2.0 YouTube, Vimeo, Flickr o LinkedIn.

Siguiendo al autor citado en su análisis sobre las características de las redes sociales y sus potencialidades educativas, por un lado, plantea que la actividad docente se desarrolla en una estructura (grupos de

⁵² Juan José de Haro, Doctor en Biología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y profesor de matemáticas e informática en Educación Secundaria escribe en su blog <http://jjdeharo.blogspot.com.es> sobre las metodologías y herramientas necesarias para conseguir una educación de calidad.

estudiantes) que se asemeja al modelo que representan las redes sociales y, en este sentido, las redes sociales permiten grupos de trabajo entre docentes y alumnos (grupos privados serían los más apropiados) como extensión de la clase presencial para la comunicación (información, debate, etc.) y la distribución e intercambio de documentos (materiales didácticos, entrega de trabajos, etc.). Por otro lado, permite unir lo estrictamente académico con lo social o puramente informal de las relaciones sociales, característica única de las redes sociales.

Sin embargo, lo que para unos es una oportunidad de romper las barreras de las aulas, otros lo ven como un elemento perjudicial o distractor del verdadero aprendizaje (académico). Lo cierto es que, como expresa Chiecher (2014), “las planificaciones docentes no deberían ignorar entonces el uso y aprovechamiento de las redes sociales, contextos que los alumnos transitan cotidianamente y que además valoran como potencialmente beneficiosos para la educación”.

Las redes sociales, como Facebook, incorporan las herramientas necesarias para que se dé un entorno de comunicación, colaboración e interacción social entre los estudiantes y los docentes. Incorporan diversas herramientas que permiten compartir gran diversidad de archivos, mensajería, chat y llamada, edición de perfil, valoración y comentario de la información del resto de usuarios, creación de grupos, blogs asociados, etc.

Aunque todavía hoy el uso de las redes sociales se encuadra dentro de lo personal y el ocio, hay una creciente iniciativa de usuarios que van realizando propuestas orientadas a la integración curricular de las TIC como parte de su docencia. En la búsqueda de información sobre los recursos TIC de los distintos conservatorios encontramos no pocas iniciativas de docentes que están utilizando esta herramienta como recurso didáctico para sus materias.

Wheeler⁵³ (2009), considera que “Twitter es un fenómeno de redes sociales”, aunque es una tecnología que se basa en microblogging, es decir, que consiste en la escritura de textos breves (140 caracteres). Este autor considera que tiene un fuerte potencial para ser utilizado en la enseñanza formal y propone diez principales usos para la educación. Son los siguientes:

- Tablón de anuncios *TwitBoard*: para la comunicación con los estudiantes sobre cambios en los cursos, horarios, lugares u otra información importante.
- *Summing up* o Resumiendo: Pedir a los estudiantes la lectura de un artículo o capítulo y después postear su resumen con las ideas más importantes. El límite de 140 caracteres exige una gran disciplina.
- *Twit links* o compartir enlaces: como una herramienta dirigida para hacer que el alumno comparta al menos un hipervínculo interesante de manera periódica.
- *Twitter Stalking* o Twitter al acecho: seguir a un personaje importante en nuestra materia y documentar el proceso. Mejor si se puede asociar a un evento.
- *Time Twitter* o Twitter en el tiempo: Elegir una persona famosa del pasado y crear una cuenta de Twitter para ella – elegir una imagen que represente su figura histórica- y en un plazo de tiempo estipulado escribir tweets asumiendo el rol de ese personaje, con un estilo y utilizando el vocabulario que pensemos que él utilizaría.

⁵³ Steve Wheeler es profesor asociado en el Instituto de Educación de Plymouth en la Universidad de Plymouth (Reino Unido) y en su blog <http://steve-wheeler.blogspot.com.es> expresa todos sus pensamientos sobre el aprendizaje de la tecnología y todo lo concerniente a lo digital. En el siguiente enlace <http://steve-wheeler.blogspot.com.es/2009/01/teaching-with-twitter.html> se presentan los diez principales usos del Twitter en educación.

- *Micro Meet* o Micro encuentros: Mantener conversaciones en las que participen todos los estudiantes suscritos a la cuenta de Twitter con una secuencia de los contribuyentes acordada de antemano que impida que alguien se pierda en la conversación.

- *Micro Write* o Micro escritura: Escritura progresiva y colaborativa en Twitter creando contenido en un periodo de tiempo por turnos.

- *Lingua Tweeta* o Lengua Tweeta: Enviar tweets en lenguas extranjeras y pedir a los estudiantes que respondan en la misma lengua o que traduzcan el Tweet a su idioma nativo. Puede servir para dominar un vocabulario sobre un tema específico en otros idiomas (ejemplo: el vocabulario sobre el clarinete en inglés).

- *Tweming Start off a meme* o comenzar un meme⁵⁴: Comenzar un meme (de acuerdo a una etiqueta única precedida por #) para que todo el contenido creado sea capturado automáticamente por Twemes u otro agregador⁵⁵.

- *Twitter Pals* o Twitter amigo: Animar a los estudiantes a encontrar un Twitter penpal (amigo a través de Twitter) y conversar regularmente con ellos durante un período de tiempo, para conocer su cultura, sus aficiones, amigos, familiares etc. Resulta ideal para aprender sobre personas de otras culturas.

El trabajo de Grosbeck y Holotescu (2008), destaca otras potencialidades de esta herramienta como por ejemplo, para la

⁵⁴ Un Meme es un término que se utiliza en el mundo Internet para describir la propagación cultural a través de la red. Es un medio por el que los usuarios transmiten hechos o ideas (a través de mensajes, fotos, videos, etc.) y se propagan rápidamente por Internet. Entendemos que la posibilidad que plantea Steve Wheeler es acordar con los estudiantes un tema a través del Twitter y seguir conversaciones con respecto al tema para conocer lo que opinan los twitteros.

⁵⁵ Se entiende por Twemes u otros agregadores como herramientas que permiten organizar o etiquetar la información, cada vez con más funcionalidades como RSS, mejor búsqueda, creación redes en torno a intereses, etc.

colaboración entre las instituciones y países, la combinación de exploración en contextos formales e informales o para las referencias o investigación, dado que casi toda la *edublogosphere* está conectada vía Twitter. Aunque son conscientes de los puntos débiles, destacan como aspectos positivos en el uso de esta herramienta: el cambio en la dinámica del aula, la obtención de información útil, recurso que puede servir tanto como medio de análisis como objeto de análisis, la conexión con el mundo real y la promoción de experiencias que de otra manera no podrían tenerse. En este sentido, en el contexto que estamos analizando, entendemos que es una herramienta igualmente viable, e incluso más efectiva en algunos casos, si atendemos a las ratios de los centros superiores de música.

Edublog

En el marco empírico también se mencionan los Edublog que, según De Haro (2007), es un “blog usado con fines educativos en entornos de aprendizaje”.

Si atendemos a lo que se entiende por blog, se define como una página web de sencillo manejo, gratuita y que sirve para que el autor cuelgue las impresiones sobre sus experiencias que luego pueden ser comentadas por otros visitantes (Bohórquez, 2008).

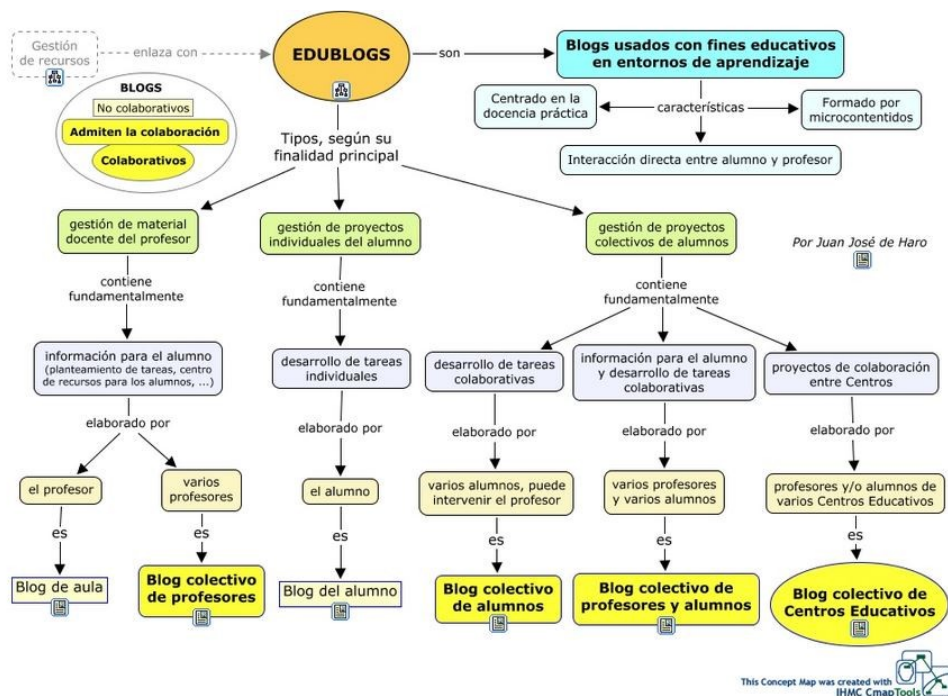
Las ventajas de esta herramienta para un uso educativo son las características que lo definen. Según Lara (2005), son de fácil uso, “funcionan con plantillas preconfiguradas para la gestión del contenido y su diseño de presentación. Esto permite que, desde un punto de vista educativo, el profesor se pueda centrar en el contenido y no se vea desbordado por la forma”. También se caracterizan por el uso de servidores gratuitos, como los que proporcionan Blogger o Wordpress. Destacan otras ventajas de este formato, como es el acceso al blog desde cualquier lugar, la publicación cronológica así como la distribución del

contenido por categorías o la posibilidad de utilizar enlaces permanentes. Por lo tanto, se accede al contenido desde distintas vías. Los denominados *blogroll* o listas de enlaces a otros blogs seleccionados o recomendados explica la autora “permite expandir la comunidad y abrir redes hacia otras fuentes de información que se consideren importantes para la profundización en el tema de nuestro blog. Además de esta función, el profesor también puede utilizar este espacio para publicar la lista de blogs de los alumnos”. Pero sin duda uno de los elementos que caracteriza a esta herramienta es la interactividad, es decir, la participación por parte de los visitantes del blog mediante los comentarios sobre el contenido publicado. De esta manera, se pasa del monólogo al diálogo a través de la conversación entre autor-audiencia, donde se produce un feedback y mayor conciencia del propio proceso de aprendizaje.

Desde el espacio Whyblogging.com, encontramos una presentación sobre *Ideas clave del uso de los blogs en la educación*. En ella Lara (2009), destaca también el papel que juega esta herramienta “como práctica cultural dentro de un concepto de educación abierta”. Por su parte, Orihuela (2009) considera que los blogs son una magnífica herramienta para la alfabetización digital, la exposición pública y la construcción de la identidad profesional.

Sobre la tipología de edublogs y sus características seguimos la propuesta de De Haro (2007), que presenta los tipos de blogs según la autoría de estos (ver Figura 2.2). Así, se encuentran los blog del profesorado, los blog de estudiantes y los colectivos, pudiendo ser estos últimos colaborativos entre los docentes, entre los estudiantes, o bien colaborativos entre estudiantes y profesorado, incluso de los centros educativos.

Figura 2.2. Tipología de Edublogs



Fuente: (De Haro, 2007)

Foros

Los foros se definen como aquellos espacios virtuales de comunicación e interacción que normalmente se organizan por temas. Existen distintos tipos de foros (sociales, profesionales, especializados, etc.), si bien nuestro interés se centra en los foros académicos o educativos. Estos pueden establecerse como páginas específicas, como por ejemplo el Foro del Conservatorio de Canarias, aunque en el ámbito educativo, se utiliza fundamentalmente como herramienta de comunicación dentro de los entornos virtuales de aprendizaje.

Los foros se caracterizan por su asincronía, multidireccionalidad y por favorecer el aprendizaje colaborativo (Román, 2014). Una de las

potencialidades de los foros es su asincronía, es decir, la comunicación se produce sin que las personas estén conectadas al mismo tiempo, lo que se convierte en una de las principales ventajas de estas herramientas, dotando al proceso comunicativo de una gran flexibilidad. La multidireccionalidad hace referencia a que los participantes pueden tanto emitir como recibir mensajes, lo que puede conducir al aprendizaje colaborativo, porque el estudiante dispone de un espacio en el que no sólo muestra sus reflexiones y conocimientos, sino conoce y cambia impresiones con los demás. Se convierte en una comunidad de aprendizaje con las aportaciones de los participantes, la toma de decisiones en conjunto, la responsabilidad común, etc. En esta línea Iglesias (2012), destaca otras potencialidades como son: favorece el pensamiento crítico y las relaciones interpersonales entre sus participantes, el trabajo autónomo, la motivación, la discusión y/o contraste de opiniones, la redacción y expresión escritas, y el intercambio de experiencias.

No obstante, hay que ser conscientes de que esta comunicación no se produce por sí sola; el mero hecho de disponer de esta tecnología no significa que se produzca este tipo de aprendizaje. Una de las desventajas que resalta Román (2014), es que a veces la comunicación puede resultar excesiva, redundante e inconexa por lo que es fundamental una adecuada gestión de los foros por parte del docente, estableciendo por una parte la retroalimentación necesaria así como la conducción de la comunicación.

Para el citado autor, el papel del docente juega un papel fundamental:

Debe contar con estrategias y habilidades específicas para conducir y guiar el proceso cognitivo de los alumnos a través de estas nuevas herramientas de comunicación en línea: recuperar el conocimiento previo de los alumnos, centrar la atención en algún aspecto en particular del proceso de aprendizaje, promover el

seguimiento cognitivo ayudando a los estudiantes a reflexionar acerca de sus procesos de comprensión y pensamiento, cuestionar el grado de comprensión alcanzado, debatir con otros las propias ideas, etc. (Román, 2014)

Siguiendo al mismo autor, el docente puede establecer foros no tutorizados, es decir, dejando un espacio para los estudiantes con el fin de promover las relaciones sociales entre iguales, y generar lazos afectivos. Por otro lado, el docente también puede establecer lo que serían los foros tutorizados, de consulta o dudas, foros de debate o trabajo colaborativo, destinados a que los estudiantes realicen algún tipo de actividad de reflexión y construcción colectiva del conocimiento, o bien los foros de exposición, destinados a otras tareas de exposición de información (conclusiones de lecturas, resultados búsqueda, etc.).

Herramientas de autor

Con el desarrollo de las tecnologías en el campo de la educación al docente se le plantean nuevos retos, destrezas y habilidades. Entre ellos, la adecuación de los materiales educativos a un formato digital. Montero y Herrero (2008), establecen que en los últimos años ha surgido una nueva clase de software cuyo objetivo es facilitar la creación, publicación y gestión de materiales educativos en formato digital. Estas aplicaciones informáticas se denominan herramientas de autor y se pueden clasificar en tres tipos: las que permiten la creación de materiales educativos digitales; las que pueden generar todos los materiales a incluir en el curso y su publicación; las que generan simulaciones.

Las herramientas de autor se caracterizan por una interfaz de usuario⁵⁶ amigable e intuitiva, con los elementos necesarios para que el

⁵⁶ Según Wikipedia la *interfaz de usuario* es el medio con el que el usuario puede comunicarse con una máquina, un equipo o una computadora, y comprende todos los

trabajo docente se vea simplificado y resulte eficaz a la hora de elaborar sus materiales sin necesidad de tener un conocimiento avanzado de informática. No obstante, requieren el esfuerzo y tiempo necesarios, que se ven recompensados con el producto final.

Este tipo de herramientas permite la creación de tareas interactivas de distintos tipos que estimulan el aprendizaje autónomo por parte del estudiante así como la evaluación de su propio proceso. Bien es cierto que en la actualidad existen una gran cantidad de herramientas, sobre todo dirigidas a las etapas obligatorias; aunque no dudamos que se desarrollarán con prontitud su adaptación a la educación superior.

Algunos ejemplos de estas aplicaciones son: *Jcllic*, desarrollado por Francesc Busquets Burguera, actualmente asesor técnico docente en el departamento de educación de la Generalitat de Cataluña; *Constructor Atenex*, desarrollado por la Consejería de Educación de Extremadura; *Cuadernia*, desarrollado por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha; *Rayuela*, desarrollado por el Instituto Cervantes y *Hot Potatoes*, desarrollado por la Universidad de Victoria (Canadá).

Portafolio digital

Otra herramienta que adquiere gran relevancia, sobre todo, gracias a la Web 2.0 es el tradicional portafolio, ahora denominado e-portafolio, portafolio digital, electrónico o portfolio.

García (2005), expone la clasificación de los tres tipos de portafolios según Bullock & Hawk (2000):

puntos de contacto entre el usuario y el equipo. Las interfaces básicas de usuario son aquellas que incluyen elementos como menús, ventanas, teclado, ratón, los *beeps* y algunos otros sonidos que la computadora hace, y en general, todos aquellos canales por los cuales se permite la comunicación entre el ser humano y la computadora.

- *Process Portfolio* (portafolio de procesos): que plasma en un documento una secuencia de acontecimientos encaminada a la consecución de objetivos prefijados. Se pone el acento en el cómo más que en el propio resultado.
- *Product Portfolio* (portafolio de productos): que analiza los resultados de una acción o acciones. Las evidencias incluyen tanto resultados positivos como negativos y se busca un análisis global de cara a la determinación del grado de consecución de unos objetivos antes que la simple presentación de resultados plenamente exitosos.
- *Showcase Portfolio* (Portafolio de muestras): Es un escaparate en el que se recogen los mejores resultados de un proceso. Su objetivo suele ser de “marketing” personal. Es el tipo de portafolio que utilizan los artistas.

Estos autores establecen que un portafolio se caracteriza por cuatro componentes básicos: tiene un objetivo determinado; se desarrolla para una audiencia particular; contiene trabajos realizados conocidos como evidencias e; incluye reflexiones personales acerca de las evidencias incorporadas.

De acuerdo con esta clasificación García (2005) considera, sin embargo, que todavía prevalecen los portafolios escaparate sobre los portafolios de proceso, utilizándose más como instrumentos de evaluación que como instrumentos de desarrollo personal y profesional. Sin embargo, el portafolio se enmarca dentro del constructivismo, que promueve la enseñanza centrada en el estudiante, y desde un enfoque más cualitativo cabe la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje. De esta manera, la citada autora considera que el portafolio electrónico puede ser una valiosa herramienta para el estudiante en la gestión de su aprendizaje, en la que no sólo muestra sus productos sino también los procesos de construcción de éstos.

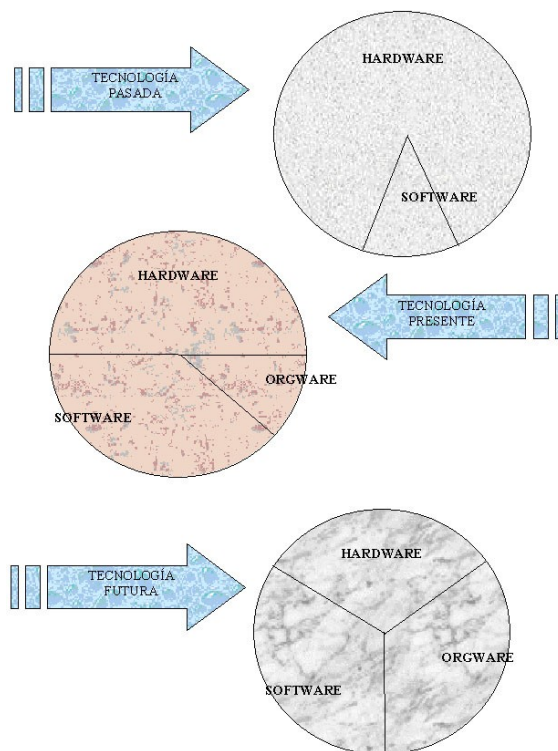
2.3.2 Las TIC para la gestión y administración.

En la actualidad y cada vez en mayor medida, las jornadas de trabajo se extienden al mundo virtual mediante las tutorías, la elaboración y seguimiento del alumnado en los entornos virtuales, la actualización constante de contenidos, etc. De igual modo los centros van conformando su identidad en la web y se internacionalizan, y las relaciones docente-discentes rompen las barreras formales de interacción. En este sentido, “las tecnologías [...] transforman los modos, las formas, los espacios, los tiempos y las modalidades de interacción de los que participan en la acción educativa” (Cabero, 2004b).

De acuerdo con el autor, en este contexto es necesario dar respuestas organizativas completamente diferentes, teniendo en cuenta no sólo la presencia de hardware y software sino estableciendo como factor fundamental lo que Dobrov (1979), denominó *orgware*: “Componente estructural de un sistema tecnológico, que tiene la misión de asegurar el funcionamiento de los anteriores, y garantizar la interacción con otros elementos y con otros sistemas de naturaleza diferente” (En Cabero, 2004b). Por lo tanto, plantea que la tecnología requiere de una organización estructural dado que sin ésta puede resultar inútil o perjudicial.

Tal como se muestra en la Figura 2.3, Drobov realiza una representación de la tecnología a lo largo de la historia en la que presenta estos elementos en cada uno de los períodos que establece: tecnología pasada, del presente y del futuro. Mediante esta representación gráfica sugiere que el elemento de *orgware* va adquiriendo importancia hasta situarse en el mismo nivel que el software y hardware.

Figura 2.3. Diferenciación histórica de la tecnología educativa según Dobrov (1979)



Fuente: (Cabero, 2004b)

Una vez que se han dotado a los centros del equipamiento tecnológico es conveniente atender también a la dimensión organizativa. En este sentido, son evidentes los esfuerzos por parte de las administraciones y de los centros educativos de gestionar eficientemente las tecnologías. Sin un proyecto de esta índole lo más seguro es que todo ese equipamiento quede obsoleto y arrinconado en las aulas convirtiéndose en un estorbo. De ahí que en el proyecto educativo se incorpore el plan de integración de las TIC.

En el caso de Canarias, esta incorporación viene recogida en el Decreto 81/2010⁵⁷, y de acuerdo con las orientaciones que presenta la Consejería, es un documento que contiene los acuerdos alcanzados en el centro con respecto a los objetivos generales del plan, las estrategias de dinamización y gestión de los recursos tecnológicos y la inclusión de las TIC en las diferentes concreciones curriculares.

Aparece entonces una nueva figura, el coordinador TIC de centro, responsable de promocionar, gestionar y revisar periódicamente el plan de trabajo establecido. Una figura no del todo presente en el caso particular de los centros superiores de música. No obstante, hay que tener en cuenta que la regulación de la organización de los centros difiere entre las comunidades autónomas, y puede ser que no todas contemplen este plan. El acceso a esta información a través de las webs institucionales resulta incompleto, dado que no todas publican su proyecto educativo. Algunas sedes, como Granada, Aragón, Vigo, el Real Conservatorio de Madrid, la Escuela Superior de Canto presentan información acerca del coordinador TIC. En el caso de la ESMUC o Musikene existe un responsable de servicios informáticos.

Por otro lado, cada vez son más los centros que trabajan con secretarías virtuales, es decir, con programas que gestionan todo lo relativo al expediente del estudiante: matrículas, becas, faltas de asistencia, notas, etc. También facilitan el trabajo para la gestión de los datos de los docentes: datos personales, partes o permisos, horarios, asignaturas, etc., o comunicación con la comunidad educativa (email, espacios virtuales, foros, etc.).

⁵⁷ DECRETO 81/2010, de 8 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Canarias.

La Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias pone a disposición de la comunidad educativa la aplicación de gestión académica *Pincel Ekade* dirigida tanto a docentes, familias como miembros de los equipos directivos. Actualmente el Conservatorio Superior de Música de Canarias está en proceso de migración a esta aplicación (aunque hasta el momento no está disponible). Para los docentes dispone de herramientas para la gestión del expediente académico de los estudiantes, gestión de faltas y seguimiento así como envío de comunicaciones. La aplicación dirigida a los equipos directivos cuenta además con la gestión del calendario, espacios físicos y dependencias, plan de estudios, horarios, títulos, departamentos, entre otras muchas.

Mientras se produce esta migración, por iniciativa del equipo directivo, la organización y gestión de todo lo relativo al centro de Canarias (información, gestión de actividades, calendario, exámenes, etc.) se realiza mediante el uso de las aplicaciones informáticas disponibles en la red (Google Sites, calendar, drives, formularios, Skype, etc.) gestionadas, en este caso, por jefatura de estudios. Por su parte, los docentes usuarios de las tecnologías recurren a aquellas aplicaciones educativas para la gestión de aula como pueden ser *Adittio*, *Idoceo* o, de iniciativa española, *Cuaderno del Profesor*.

Otro elemento fundamental en un centro superior es el espacio de documentación. Nos referimos a las bibliotecas. Las tecnologías no sólo han permitido herramientas más eficaces para la catalogación y control de usuarios sino que se están desarrollando espacios virtuales en la que podemos tener acceso a documentos digitalizados. Es el caso, por ejemplo, del Conservatorio Superior de Música de Aragón que ha creado un espacio a través de Intranet donde la comunidad educativa tiene acceso a los trabajos de fin de grado. Hay otras instituciones, como la ESMUC, que

participan dentro de proyectos colaborativos, como es RECERCAT, y que tiene como objetivo hacer visible la investigación que se lleva a cabo en la comunidad catalana. Impulsado por las universidades de la comunidad y la biblioteca de Cataluña, la Escuela Superior de Música dispone de un espacio de acceso libre a los trabajos de fin de grado del alumnado.

Aunque se están desarrollando iniciativas importantes de acceso a la información, encontramos una realidad bastante desoladora según la investigación de Fernández (2010) sobre las bibliotecas de los conservatorios. Una de las conclusiones a la que llega es:

En la mayor parte de los casos nos encontramos con personal insuficiente, fondos escasos, inexistencia de programas específicos de gestión bibliotecaria, horario deficitario y unos servicios, que dependen más de la buena voluntad de los profesionales, que de una planificación y gestión adecuada de los mismos.

De la evaluación que realiza de algunas bibliotecas de los conservatorios superiores da cuenta de:

Las bibliotecas evaluadas arrojan unos pobres resultados en lo que respecta a la cantidad y calidad de los servicios ofrecidos en las mismas. Algunas de las sedes Web analizadas no son más que meros apartados de la página propia del centro, en la que se ofrece información más o menos amplia de la biblioteca del mismo, pero que dista mucho de poder ser considerada una biblioteca en línea.

Con relación a los servicios presenciales y en línea que ofrecen las bibliotecas, concluye que siendo más representativos los servicios presenciales que los que se ofrecen en línea, encuentra que éstos son insuficientes para satisfacer las necesidades de los usuarios de enseñanza superior. Asimismo, ubica a los servicios en línea de las bibliotecas en

excepcionales. En esta línea y relacionado con la dimensión organizativa, recogemos las palabras de la autora: “Esta situación deriva, en gran medida, de una realidad lastrada por la situación jurídica de indeterminación que poseyeron los conservatorios superiores hasta hace bien poco” (Fernández, 2010).

2.3.3 Las TIC como contenido o materia curricular.

Otro de los elementos importantes en el análisis de la integración de las tecnologías es su incorporación como contenido o materia curricular. Por ello nos remitimos al análisis que realiza Area (2006), sobre las políticas institucionales que se han llevado a cabo en los últimos años para la incorporación de las TIC en el sistema educativo. De esta manera, los primeros programas que apostaban por incorporar nuevas asignaturas al currículo relacionadas con la informática fechan desde finales de los años 70. Esta integración se refiere al sistema educativo general. Para el caso de los conservatorios rescatamos una entrevista a Mariano Pérez Gutiérrez (1985), director del Conservatorio Superior de Sevilla, que nos permite comprender el estado general de estas instituciones, ya que describe la situación de los conservatorios españoles por aquel entonces (*edificios sin insonorización, pianos malos y escasos, falta de bibliotecas, fonotecas, etc.*) frente a los conservatorios europeos:

En tales centros disponen de una infinidad de medios materiales que a nosotros hoy nos parecen un sueño: varias aulas por asignatura, totalmente insonorizados, varios órganos, clavecines, laboratorios de música electrónica, bibliotecas dignas, cabinas de estudio, y de todos los medios que ofrece la técnica actual musical.

En este contexto, dadas las carencias básicas de estas instituciones, se comprende que la integración de las tecnologías no fuera prioritaria.

Con la revolución de Internet en la última década del siglo XX y la consolidación de la denominada sociedad del conocimiento, las tecnologías se establecen definitivamente bajo los fundamentos, según Area (2006), de adecuar el sistema escolar a las características de la sociedad de la información, preparando a la juventud en la cultura digital, donde se mejore la calidad de los procesos de enseñanza a través de la innovación de los métodos y los materiales didácticos.

Por el contrario, la incorporación de este tipo de materias en los conservatorios de música llega con mayor retraso, debido a la situación de aislamiento descrita en el capítulo I, además de la tardía implantación de la reforma LOGSE, que por primera vez atiende a este tipo de asignaturas.

Con esta nueva ordenación aparecen materias específicas de tecnología aplicadas al campo de la música, que permitieron una verdadera actualización de contenidos y de aplicación en este ámbito. Hasta entonces esas nuevas competencias se transmitían por aquel profesorado interesado en las TIC que, bien de forma autodidacta o formado en el extranjero, intentaba trasladar a sus estudiantes.

CAPÍTULO III. LA IMPLANTACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LOS CENTROS SUPERIORES DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA.

3.1 Introducción.

3.2 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOGSE.

3.2.1 Estudio por Comunidades Autónomas.

3.2.2 Síntesis del análisis LOGSE.

3.3 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOE.

3.3.1 Estudio por Comunidades Autónomas.

3.3.2 Síntesis del análisis LOE.

3.1 Introducción.

La íntima relación que mantienen la música y la tecnología descrita en el capítulo II se traduce en la conformación de nuevos campos de conocimiento, nuevas formas de crear música así como nuevas formas de enseñarla. De ahí que los futuros profesionales tengan que adquirir las competencias necesarias para desenvolverse con acierto en esta sociedad cada vez más dominada por las tecnologías.

Estos cambios se afrontan por medio de las reformas en el sistema educativo, por lo que uno de los elementos que nos permite conocer el escenario de las TIC en las enseñanzas superiores de música es el análisis curricular. De esta manera y con el fin de conocer el transcurso de las TIC como materia en la trayectoria de estos centros hemos considerado necesario realizar un análisis de los planes de estudio.

En la revisión de las normativas se observa que la integración curricular de las TIC en estas enseñanzas es prácticamente reciente. Esta incorporación se efectúa con la LOGSE, plan extinguido recientemente, y se consolida con la LOE, marco normativo actualmente vigente. Por lo tanto, el análisis se centra en estos dos reglamentos.

Con la intención de obtener una visión más completa de esta implantación el estudio se ha organizado por Comunidades Autónomas y según las especialidades que diseñan. Se parte de las normativas generales que regulan los aspectos básicos del currículo, para posteriormente centrarnos en las que desarrollan las autonomías.

El análisis se ha realizado teniendo en cuenta lo que hoy se denomina *tecnología musical*, y que incluye una serie de asignaturas que conforman este ámbito, a priori muy ligadas a la composición electroacústica y audiovisual, y centradas sobre todo en la informática musical, pero cada vez más extendidas a todas las áreas de la música,

tomando conciencia de su implicación y posibilidades. Es decir, se toma como referencia la organización vigente para realizar el estudio retrospectivo. Por otro lado, se presta atención a otras características como el tipo de asignatura, el número de créditos así como los descriptores, atendiendo a las referencias que en ellos se hagan a las tecnologías.

3.2 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOGSE.

Este análisis debe partir del Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, *por el que se establecen los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios*, donde se exponen las materias básicas que deben contener cada una de las especialidades que posteriormente desarrollarán las administraciones competentes.

Atendiendo al contenido descrito en las materias propuestas advertimos que las especialidades de composición, pedagogía, musicología, etnomusicología y flamenco incluyen aspectos vinculados con nuestro objeto de estudio.

El Real Decreto especifica para la especialidad de composición:

Para un mejor desarrollo de esta especialidad, en consonancia con los diferentes perfiles de las actuales exigencias profesionales, se recomienda a las administraciones educativas que valoren la inclusión, en sus planes de estudios, de aquellas materias que permitan profundizar en los campos de la composición electroacústica y la composición para medios audiovisuales.

De esta manera, estos contenidos quedan recogidos en la materia que lleva el mismo nombre que la especialidad (Cuadro 3.1).

Cuadro 3.1. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Composición

| MATERIA | CONTENIDOS | TIEMPOS LECTIVOS En horas |
|-------------|--|------------------------------|
| Composición | <i>Utilización de los diferentes elementos y procedimientos constructivos en la realización de trabajos y obras estilísticas y libres, vocales e instrumentales. Estudio de los distintos parámetros musicales del lenguaje hablado y poético, y su aplicación en la composición musical. Medios electroacústicos e informáticos. Fundamentos de la composición para medios audiovisuales.</i> | 480 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo II del REAL DECRETO 617/1995

En pedagogía se hace mención a las nuevas tecnologías en la materia de didáctica de la música, tal y como se muestra en el siguiente Cuadro:

Cuadro 3.2. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Pedagogía

| MATERIA | CONTENIDOS | TIEMPOS LECTIVOS En horas |
|------------------------|---|------------------------------|
| Didáctica de la Música | <i>Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos. Recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación.</i> | 120 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo II del REAL DECRETO 617/1995

En la especialidad de flamenco se alude a *las grabaciones como primeros documentos de análisis* en la materia de transcripción. Por otro lado, cabe destacar que para las especialidades de musicología, flamencología y etnomusicología se encuentra la materia de organología y acústica, vinculada fuertemente con la tecnología musical. De hecho, las asignaturas que se agrupan en torno a esta materia, nos referimos a acústica y organología, han pasado en la actualidad (en muchos de los

casos) a ordenarse dentro de la materia de tecnología musical. Se muestra en el siguiente Cuadro 3.3:

Cuadro 3.3. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Musicología, Flamencología y Etnomusicología

| MATERIA | CONTENIDOS | TIEMPOS LECTIVOS En horas |
|------------------------|---|------------------------------|
| Organología y acústica | <i>Estudio de los instrumentos musicales, a partir de los diferentes enfoques históricos, tanto antropológicos como técnicos o científicos. Conocimiento de las clasificaciones de los instrumentos y voces de las diferentes culturas, de acuerdo con los criterios de los tratadistas más importantes. Fundamentos de acústica musical en relación con el estudio organológico. Psicoacústica. Acústica de salas.</i> | 90 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo II del REAL DECRETO 617/1995

3.2.1 Estudio por Comunidades Autónomas.

Nos encontramos con la complejidad de tener al menos diez currículos distintos en grado LOGSE, de manera que Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura y País Vasco desarrollaron la Orden de 25 de junio de 1999 *por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música*, propuesta por el Ministerio de Educación, mientras que posteriormente Cataluña, Madrid, Galicia, Valencia, Murcia, Andalucía, Aragón, Navarra y Baleares establecieron su propia normativa.

Es necesario resaltar las especialidades reflejadas en las distintas normativas, puesto que surgen nuevas especialidades más acordes con el transcurso del tiempo y que tienen que ver con nuestro análisis. Por otro lado, queremos señalar que aunque la Orden de 1999 “fijó en gran medida el patrón por el que la inmensa mayoría de Comunidades articuló su norma

propia” (Roca, 2013), existen diferencias sustanciales, en relación a la implantación curricular de materias TIC.

Asturias, Canarias, Castilla y León, Extremadura y País Vasco

La Orden de 1999 se caracteriza por desarrollar la propuesta de las nuevas especialidades, aunque es necesario advertir que no significó que los centros las asumieran por completo. En este momento, por ejemplo Extremadura sólo oferta la especialidad interpretativa y de composición, la especialidad de jazz sólo se puede estudiar en País Vasco, y únicamente Canarias y Castilla-León asumieron musicología. Por otro lado, la especialidad interpretativa y compositiva se oferta en todos los conservatorios, mientras que pedagogía se puede estudiar en Asturias, Canarias y País Vasco. Sin embargo, es cierto que la propuesta de especialidades se ha visto modificada en el transcurso de implantación del plan LOGSE.

Con el fin de atender a los diferentes perfiles que derivan del ejercicio profesional, se plantean distintos itinerarios para los dos últimos cursos en las especialidades de Composición, Canto, Piano y Pedagogía del lenguaje y de la educación musical. Estos son:

Para Composición: a) Composición general; b) Composición electroacústica, y c) Composición con medios audiovisuales.

Para Canto: a) Concierto y Oratorio, y b) Teatro lírico.

En Pedagogía del lenguaje y de la educación musical: a) Lenguaje musical; b) Música en la Educación Secundaria y, c) Educación musical temprana.

En Piano: a) Solista; b) Música de Cámara con piano, y c) Acompañamiento vocal.

La norma congrega las asignaturas del ámbito tecnológico en la especialidad de composición. En el Cuadro 3.4 se muestra el conjunto de asignaturas relacionadas, observando que se constituyen dentro del conjunto de asignaturas tipo *d*, de conocimientos diversos relacionados con la especialidad, aunque acústica se encuentra en las de tipo *b*, de conocimientos teórico-humanísticos. Se encuentran en la formación específica según el itinerario escogido y, en el último curso, la asignatura de *taller de composición*, tipo *a*, de conocimientos centrales, integraría todos los conocimientos adquiridos a lo largo de la especialidad, tal y como viene desarrollado en su descriptor⁵⁸.

Cuadro 3.4. Relación de asignaturas de Composición según Orden Ministerial

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|---------------|--------|-------------|----------|
| Acústica musical | B | I-II | 1º y 2º | 9 |
| Fundamentos de electroacústica e Informática musical | D | I-II | 2º y 3º | 9 |
| Introducción a la composición con medios audiovisuales | D | I | 3º | 4,5 |
| Técnica de la composición electroacústica | de Itinerario | I-II | 4º y 5º | 12 |
| Técnica de la composición con medios audiovisuales | de Itinerario | I-II | 4º y 5º | 12 |
| Taller de composición | A | I | 5º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de la ORDEN de 25 de junio de 1999

⁵⁸ Descriptor Taller de composición. Aplicación de los conocimientos adquiridos tanto en las asignaturas «Técnica de la composición», «Composición electroacústica» o «Composición con medios audiovisuales»: Montaje de obras propias con un grupo de intérpretes, y resolución de los diferentes problemas tanto técnicos como musicales que puedan surgir durante las sesiones de trabajo; inclusión, en su caso, de transformaciones electroacústicas en tiempo real, empleando las distintas posibilidades ofrecidas por los medios informáticos, así como sonorización de imágenes con música propia, con o sin utilización de medios electroacústicos

De manera general podemos decir que la especialidad de composición contempla el ámbito de la tecnología musical a lo largo de los cinco cursos establecidos, contando con una formación general de 28,5 créditos, lo que sería un total de 285 horas. Se sumarían 12 créditos según el itinerario escogido de composición electroacústica o para medios audiovisuales.

La especialidad de etnomusicología, en el Cuadro 3.5, también integra ciertas asignaturas del ámbito, contando con una formación total de 19,5 créditos.

Cuadro 3.5. Relación de asignaturas de Etnomusicología según Orden Ministerial

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|------|--------|-------------|----------|
| Acústica musical | B | I-II | 1º Y 2º | 9 |
| Técnicas Informáticas | D | I | 3º | 4,5 |
| Técnicas de Edición Etnomusicológica ⁵⁹ | D | I | 4º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de la ORDEN de 25 de junio de 1999

Para la especialidad de musicología se encuentran las mismas asignaturas, salvo la específica de etnomusicología, con las mismas características tanto en descriptor como en créditos y orden de cursos.

Se puede concluir, por tanto, que las asignaturas del ámbito tecnológico se integran especialmente en la especialidad de composición y, en menor medida en las especialidades de etnomusicología y musicología. Por otro lado, y a pesar de que el Real Decreto de 1995 de contenido básico del currículo hacía referencia a las nuevas tecnologías en la materia específica de la especialidad de pedagogía, la Orden no desarrolla ninguna materia o asignatura para esta especialidad; ni siquiera hay mención en los descriptores. Se establece, sin embargo, la asignatura de *organología*, con

⁵⁹ Descriptor Técnicas de Edición Etnomusicológica. Información acerca de la aplicación de las diferentes técnicas informáticas de edición como herramienta de trabajo para la investigación etnomusicológica, y práctica de las mismas.

6 créditos y cursada en tercero, en todos los itinerarios de la especialidad de pedagogía y de interpretación, salvo en canto. En las especialidades de dirección y flamenco (en el itinerario de flamencología) se configura la asignatura *acústica musical*, con las mismas características que para composición o musicología.

Cataluña

Si analizamos el currículo propuesto por Decreto 63/2001, de 20 de febrero, por el que se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, en la comunidad de Cataluña tenemos que partir que la ordenación es bastante diferente del planteamiento propuesto por el Ministerio. Primeramente, se habla de ámbitos y no de especialidades y, en este caso, hace referencia a diez ámbitos que quedan como a continuación se detallan: a) Instrumentos de la música clásica y contemporánea; b) Instrumentos de jazz y de la música moderna; c) Instrumentos de la música antigua; d) Instrumentos de la música tradicional; e) Dirección; f) Pedagogía; g) Musicología; h) Composición; i) Sonología y j) Promoción y gestión.

La propuesta de Cataluña se caracteriza por ser pionera en ofertar dos especialidades, las enseñanzas de promoción y gestión, y de sonología, aunque tal y como describe el artículo 5 del presente Decreto sólo será acreditable mediante diplomas y certificados con validez limitada a Cataluña. En la actualidad, bajo el marco de la LOE se hace extensivo a todo el Estado, ya que se recogen ambas especialidades.

Por otro lado, el currículo contiene asignaturas troncales que son aquellas consideradas obligatorias para todos los ámbitos, modalidades e itinerarios. Forman el cuerpo de asignaturas comunes a todos los estudiantes de grado superior y garantizan unos conocimientos comunes

mínimos. En este sentido, destaca este currículo por ofrecer una formación común a todos los estudiantes de las distintas especialidades teniendo como asignaturas troncales *acústica y organología e introducción a la tecnología musical*. Esta última tiene entre otros objetivos, adquirir una visión general de las posibilidades de uso de la tecnología en la música; aprender el uso de diversas herramientas informáticas de interés musical, o hacer uso de los desarrollos tecnológicos musicales más importantes aparecidos a lo largo de la historia.

Dentro del cuerpo de asignaturas específicas obligatorias de los diferentes ámbitos, modalidades e itinerarios curriculares se encuentra la asignatura *técnicas de grabación y posproducción* (con 6 créditos) para los ámbitos de los instrumentos de la música clásica y contemporánea (Acordeón, Arpa, Canto, Clarinete, Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Órgano, Percusión, Piano, Saxofón, Trombón, Trompa, Trompeta, Tuba, Viola, Violín, Violoncelo); para los instrumentos de la música tradicional (Tible, Tenora, Flabiol y Tamborí, Guitarra flamenca, Cante flamenco e Instrumentos propios de otras tradiciones y folclores) y para el ámbito de la etnomusicología.

En la especialidad de composición no se especifican los itinerarios propuestos por el ministerio, pero sí incorporan las asignaturas propias de cada uno dentro de las asignaturas específicas obligatorias, añadiendo además otras del área tecnológica: *composición asistida por ordenador, informática musical I, composición electroacústica I, composición para medios audiovisuales I*.

Como se observa en el Cuadro 3.6, todos los estudiantes de esta especialidad tendrían un total de 34 créditos de formación, resaltando que plantea el ámbito de la composición en cuatro cursos académicos, a diferencia de otras comunidades, que proponen cinco años.

Cuadro 3.6. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Cataluña

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|---|------------------------|--------|-------------|----------|
| Acústica y organología I | Troncal | I | 1º o 2º | 6 |
| Introducción a la tecnología musical | Troncal | I | 1º o 2º | 4 |
| Informática musical I | Específica Obligatoria | I | 1º o 2º | 6 |
| Composición asistida por ordenador | Específica Obligatoria | I | 3º o 4º | 6 |
| Composición electroacústica I | Específica Obligatoria | I | 3º o 4º | 6 |
| Composición para medios audiovisuales I | Específica Obligatoria | I | 3º o 4º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I del DECRETO 63/2001, de 20 de febrero

El Decreto establece dos modalidades para el ámbito de la pedagogía: Pedagogía del instrumento, que podrá referirse a cualquiera de las modalidades que figuran en el ámbito de instrumentos, y la Pedagogía para la formación musical básica y general. En este sentido, además de las asignaturas que establecen como troncales, se incorpora para esta última modalidad una asignatura específica obligatoria denominada *informática para la educación musical*, que se cursa en tercer o cuarto curso, contando con 6 créditos. Por lo tanto, nos encontramos que los estudiantes que cursen la especialidad de pedagogía en la modalidad de formación musical básica y general tendrán una formación más específica a su campo profesional.

En cuanto al ámbito de la promoción y gestión nos encontramos también con la asignatura específica obligatoria *informática de usuario*, que cuenta con 6 créditos, pero sobre todo destaca, como decíamos con anterioridad, la propuesta pionera del ámbito de la sonología, especialidad que surge de la íntima relación entre música y tecnología, así como de los avances de ésta última y el surgimiento de nuevos perfiles profesionales.

No puede ser de otra manera que el plan de estudios incorpore en su gran mayoría asignaturas tales como *composición electroacústica I, diseño de sonido, electrónica, informática de usuario, informática I y II, interpretación con medios electrónicos I, prácticas de laboratorio de sonido, técnicas de grabación y de posproducción II, técnicas de programación informática I y II*, puesto que esta especialidad, tal y como se presenta en la web de la ESMUC, conlleva la introducción de los estudiantes a distintos medios y tecnologías para que aprendan a trabajar de manera organizada y eficiente en un estudio de grabación, a detectar y solucionar problemas con las diversas tecnologías disponibles, a fabricar interfaces de control gestual y musical, a planificar y realizar producciones musicales, a crear y transformar sonidos con finalidades creativas o de apoyo a bandas sonoras o producciones multimedia y a desarrollar software informático de apoyo a la creación musical, entre otros.

No cabe duda de que la propuesta de Cataluña, con respecto a la orden ministerial, es más vanguardista por la incorporación de materias de corte tecnológico. Por un lado, configurando este tipo de asignaturas en troncales, y que por lo tanto son comunes a todas las especialidades. Por otro, proponiendo asignaturas específicas para algunas modalidades como la composición o la pedagogía.

Madrid

La comunidad de Madrid publica la Orden 1754/2001, de 11 de mayo, *por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música* [BOCM nº 120 de 22 de mayo de 2001] que incorpora asignaturas del ámbito tecnológico, sobre todo para la especialidad de composición dado los distintos itinerarios, pero también establece una formación complementaria en este ámbito para los estudiantes que cursan la especialidad de etnomusicología, musicología, pedagogía y la especialidad de flamenco en el itinerario de flamencología.

La especialidad de composición se caracteriza por establecer como asignaturas de formación básica *composición electroacústica e informática musical I y II* en los tres itinerarios establecidos, contando con una formación de 18 créditos cursados en 2º y 3º, salvo para el propio itinerario (de electroacústica) que se extendería hasta 4º y 5º, con un total de 36 créditos. Por otro lado, también se establece la asignatura de *composición para medios audiovisuales* en los tres itinerarios, cursada en 3º, con 9 créditos, salvo para el propio itinerario (de audiovisuales) que se extendería hasta 4º y 5º, con un total de 27 créditos.

Para las especialidades de etnomusicología, musicología, flamencología y de pedagogía se establece como formación complementaria propia de la especialidad la asignatura *informática musical: bases de datos y aplicaciones*. En todos los casos, salvo en pedagogía, se plantea para los cursos 2º y 3º contando con 6 créditos en cada curso, con una formación total de 12 créditos. En la especialidad de pedagogía, en el itinerario de pedagogía del lenguaje y de la educación musical, se plantea en 4º curso contando con 4,5 créditos. Sin embargo, se oferta también la asignatura de *nuevas tecnologías*, de 3 créditos en cada curso desde 1º hasta 3º, dirigida a la aplicación en el aula de los medios audiovisuales, el potencial didáctico del ordenador o la elaboración de programas y materiales didácticos.

Como se muestra en el Cuadro 3.7, las asignaturas de organología y acústica se combinan para las distintas especialidades ordenadas, en este caso, en la materia con la misma denominación.

Cuadro 3.7. Relación de asignaturas de formación complementaria según Orden de Madrid

| Asignaturas | Tipo | Especialidad | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|-------------------------------------|--|--------|-------------|----------|
| Informática musical: bases de datos y aplicaciones | De especialidad | Etnomusicología | I-II | 2º y 3º | 12 |
| | | Musicología Flamencología Pedagogía | I | 4º | 4,5 |
| Nuevas tecnologías | De especialidad | Pedagogía | I-III | 1º, 2º y 3º | 9 |
| Acústica | Formación complementaria común | Composición Dirección Etnomusicología Flamencología | I | 1º | 6 |
| Organología y acústica | Formación complementaria común | Interpretación Pedagogía | I | 3º | 6 |
| Organología | Formación complementaria específica | Etnomusicología | I | 1º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I del Orden 1754/2001, de 11 de mayo

Galicia

En la comunidad de Galicia, bajo el Decreto 183/2001, de 19 de julio, *por la que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado* [DOG nº 156, 13 de agosto], se determina la materia troncal *organología* para todas las especialidades e itinerarios desarrollados en la norma.

En la línea general, las asignaturas vinculadas al ámbito tecnológico están delimitadas a la especialidad de composición. Este Decreto establece dos itinerarios para la especialidad, general y de medios audiovisuales, teniendo una formación específica de 15 créditos en cada uno de ellos. En el Cuadro 3.8 se observa que la asignatura de *fundamentos de electroacústica e informática musical* se encuentra en el itinerario de

composición general y *composición con medios audiovisuales*, en el propio, completándose esta formación específica con la asignatura de *taller de composición* en ambos itinerarios, *orientada al montaje de obras, una vez adquiridos los conocimientos de las distintas asignaturas de la especialidad y con capacidad de aplicación, haciendo uso, en su caso, de las distintas posibilidades ofrecidas por los medios informáticos.*

Cuadro 3.8. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Galicia

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|--|--------|-------------|----------|
| Organología | Troncal | I-II | 3º y 4º | 9 |
| Fundamentos de electroacústica e informática musical | De Itinerario: Composición general | I-II | 4º y 5º | 9 |
| <i>Composición con medios audiovisuales</i> | De itinerario: Composición de medios audiovisuales | I-II | 4º y 5º | 9 |
| Taller de Composición | De itinerario: Ambos itinerarios | I | 5º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I del Decreto 183/2001, de 19 de julio

La oferta se amplía con la aprobación de la Orden de 6 de diciembre de 2002 que determina las materias optativas y de libre elección. Entre otras, se determina *informática musical* para todas las especialidades y la asignatura de *técnicas de grabación y posproducción*, ofertada únicamente para el alumnado de composición.

Valencia

El Decreto 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, *por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas* [DOGV nº 4.064, 14 de agosto], se caracteriza también por establecer el ámbito tecnológico en la especialidad de composición. Si bien no estructura esta especialidad por

itinerarios, sí existe una formación que abarca los conocimientos de electroacústica y medios audiovisuales.

Las asignaturas se muestran en el siguiente Cuadro 3.9, teniendo en cuenta que el Decreto organiza las asignaturas según sean propias de la especialidad (lo que la orden ministerial clasifica en *tipo a*) y comunes (agrupa en esta categoría las pertenecientes a las asignaturas *tipo b, c y d*).

Cuadro 3.9. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Valencia

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|---|-----------------|--------|-------------|----------|
| Organología | Común | I-II | 1º y 2º | 9 |
| Informática musical | De especialidad | I-II | 2º y 3º | 6 |
| Electroacústica | De especialidad | I-II | 4º y 5º | 12 |
| Música para escena, TV y otros medios audiovisuales | De especialidad | I-II | 4º y 5º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I del Decreto 132/2001, de 19 de julio

Por otro lado, el descriptor de la asignatura *didáctica de la música*⁶⁰ menciona las nuevas tecnologías. Esta asignatura se encuadra dentro de la especialidad de pedagogía, en sus dos opciones: a) del lenguaje y la educación musical y b) del canto y de las especialidades instrumentales, establecida de 1º a 4º curso, contando con un total de 18 créditos.

Dentro de la materia historia de la música se define la asignatura común *organología*, fijada para todas las especialidades salvo para pedagogía y canto. Al igual que para composición, tiene 9 créditos y se cursa en 1º y 2º, excepto en musicología que se ordena en 2º y 3º.

⁶⁰ Descriptor: Didáctica de la música. Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías. Programación.

Murcia

En la Región de Murcia, la Orden de 22 de noviembre de 2001 establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música [BORM nº 291, 18 de diciembre]. En este caso, observamos un plan que incorpora el ámbito tecnológico en todas sus especialidades, puesto que establece como asignatura troncal *fundamentos de Informática aplicada I y II*, cursadas en 3º y 4º con un total de 6 créditos, excepto para la especialidad de composición que se cursa en 1º. Esta especialidad, al igual que Valencia, no estructura los itinerarios pero presenta una formación que abarca los conocimientos propios. Como muestra el Cuadro 3.10, además de la asignatura troncal, se establecen *acústica e informática aplicada a la composición*, esta última dirigida tanto a la aplicación de la composición de los medios electroacústicos e informáticos como a la composición para el medio escénico y los medios audiovisuales. Hay que resaltar que el descriptor de la asignatura *técnica de composición*⁶¹ establecida para los cuatro cursos, con un total de 36 créditos también hace referencia a la composición para el medio escénico y los medios audiovisuales.

⁶¹ Descriptor: Técnica de composición. Utilización de los diferentes elementos y procedimientos constructivos en la realización de trabajos vocales e instrumentales según estilos dados o de configuración libre. Estudio de los parámetros musicales del lenguaje hablado y poético y de su aplicación a la composición musical. Composición para el medio escénico y los medios audiovisuales.

Cuadro 3.10. Relación de asignaturas de Composición según Orden de Murcia

| Asignaturas | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|---------------------------------------|-----------------|--------|-------------|----------|
| Fundamentos de Informática aplicada | Troncal | I | 1º | 6 |
| Acústica | De especialidad | I | 1º | 4,5 |
| Informática aplicada a la composición | De especialidad | I-III | 2º,3º y 4º | 18 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de la Orden de 22 de noviembre de 2001

Para la especialidad de pedagogía se encuentra la asignatura *didáctica de la música*⁶² cuyo descriptor hace mención a las tecnologías. Es una asignatura propia de esta especialidad, que se cursa de primero a tercero, con un total de 13,5 créditos.

Finalmente, queda establecida para las especialidades de dirección, musicología y percusión la asignatura de *acústica*, como específica de la especialidad, cursada en 1º y con 4,5 créditos. En musicología se completa con el ámbito de la *organología*, con los mismos créditos pero cursada en 2º curso.

Andalucía

El Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios [BOJA nº 27, 5 de marzo] de Andalucía establece las asignaturas propias para la especialidad de composición, sin itinerarios, pero proponiendo una formación de *composición con medios electroacústicos e informáticos* de 18 créditos (I-IV) y de *composición para medios audiovisuales* de 12 créditos (III-IV). Por otra parte, se determina la

⁶² Descriptor: Didáctica de la música. Principios de la educación musical. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Contenidos, recursos didácticos y materiales para la enseñanza de la música. Nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la música. Planificación y programación didáctica.

asignatura troncal *técnicas de transcripción informática*⁶³, que cuenta con 4,5 créditos cursados en tercero en las especialidades de musicología, etnomusicología, flamencología, instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y barroco, instrumentos de música antigua (en sus cuatro modalidades), instrumentos de la música tradicional y popular, instrumentos de púa y en la especialidad instrumental de viola de gamba. En las especialidades de musicología, etnomusicología, flamencología se ordenan como asignaturas troncales *acústica* en 1º, que cuenta con 4,5 créditos y *organología* en 2º curso con los mismos créditos.

Para la especialidad de pedagogía no establecen ninguna materia específica, pero en el descriptor de la asignatura *didáctica de la música* se hace mención del uso de las nuevas tecnologías y su aplicación en el aula.

En el siguiente Cuadro 3.11 se presenta la relación de asignaturas según las especialidades:

Cuadro 3.11. Relación de asignaturas según Decreto de Andalucía

| Asignaturas | Especialidad | Tipo | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|--|---------|--------|-------------|----------|
| Composición con medios electroacústicos e informáticos | Composición | Troncal | I-IV | 1º a 4º | 18 |
| Composición para medios audiovisuales | Composición | Troncal | I-II | 3º y 4º | 12 |
| Técnicas de transcripción informática | Interpretación* Musicología Etnomusicología Flamencología | Troncal | I | 3º | 4,5 |
| Acústica | Musicología Etnomusicología Flamencología | Troncal | I | 1º | 4,5 |

⁶³ Descriptor: Técnicas de transcripción informática. Aplicación de las técnicas informáticas como herramientas de trabajo para la investigación. Adquisición de conocimientos sobre equipos y programas informáticos especializados en la edición de partituras. Edición y tratamiento de partituras.

| | | | | | |
|---|---|---------|---|----|-----|
| Organología | Musicología Etnomusicología Flamencología | Troncal | I | 2º | 4,5 |
| * Sólo para determinados itinerarios de interpretación. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de Decreto 56/2002 de 19 de febrero

El Decreto de la comunidad andaluza, en su artículo 7, permite que cada conservatorio superior complete los planes de estudios con las materias propias de cada centro para cada una de las especialidades que tenga autorizadas, respetando el número de créditos establecidos en el propio Decreto, que se concretan en 42 para todas las especialidades, salvo para composición, dirección, musicología, flamencología y pedagogía que se establecen 48 créditos.

Por tanto, tenemos que hacer referencia a la Orden de 16 de julio de 2002, en la que se aprueban los planes de estudio de los distintos conservatorios superiores de la comunidad andaluza [BOJA nº 98, 22 de agosto].

El Conservatorio Superior de Música *Manuel Castillo* de Sevilla no destaca por incorporar muchas más asignaturas de este tipo dentro de su currículo. Podemos destacar la asignatura de *Acústica*, con 4,5 créditos, como troncal para todas las especialidades salvo para musicología, en cuyo descriptor incluye: *técnicas de grabación y reproducción sonoras*. Para la especialidad de composición se incorpora la asignatura de *taller de composición*, en tercer y cuarto curso (10,5 créditos), si bien es cierto que en este caso el descriptor no hace mención explícita a los medios tecnológicos. Se establece, por otro lado, la asignatura de *técnicas de grabación*⁶⁴, en cuarto curso (4,5 créditos).

⁶⁴ Descriptor: Técnicas de grabación. Conocimiento teórico y práctico de las distintas técnicas utilizadas tanto para la grabación de música electroacústica como en vivo.

El plan de estudios de Sevilla incluye la oferta de asignaturas optativas, sin encontrar ninguna específica o que haga referencia alguna a las tecnologías en sus descriptores.

El Conservatorio Superior de Música de Málaga destacaría por incorporar la asignatura de *didáctica de la música* para todas las especialidades, salvo para el instrumento saxofón, cuya carga lectiva es de 4,5 créditos, cursada en cuarto. Tal y como especifica su descriptor, proporciona una formación general en pedagogía musical, en la que se incluye el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías y de su aplicación en el aula. Por otro lado, también se propone para las especialidades de composición y dirección la asignatura *edición de partituras asistida por ordenador*, de 4,5 créditos y cursada en segundo. Además, es una asignatura que se oferta como optativa.

El Conservatorio Superior de Música *Victoria Eugenia* de Granada no completa su currículo con ninguna asignatura del ámbito tecnológico para ninguna de las especialidades autorizadas, es decir, interpretación (instrumentos sinfónicos) y composición. Destaca, por el contrario, la asignatura optativa *didáctica de la música*, que si bien en otros descriptores se hace explícito el estudio de las nuevas tecnologías, en este caso observamos un contenido bastante general y amplio.

El Conservatorio Superior de Música *Rafael Orozco* de Córdoba completa su currículo agrupando las asignaturas de cada especialidad en materias obligatorias y en materias optativas del centro. En este último grupo propone como asignaturas optativas para todas las especialidades, *acústica, informática y electrónica musical* y *edición de partituras por ordenador*, salvo para la especialidad de canto que oferta *acústica e informática y electrónica musical*. Todas cuentan con 4,5 créditos y al ser optativas quedan a elección del estudiante según la oferta general por especialidad, curso y créditos que cubrir. Por ejemplo, un estudiante de

tercer curso de guitarra tiene que elegir una opción de las cuatro optativas que se ofertan para ese curso, en este caso, la elección estaría entre *análisis de la música antigua, fundamentos del Jazz, informática y electrónica musical o la guitarra contemporánea: análisis, notación y nuevo vocabulario tímbrico*.

Esta propuesta destaca por fijar la materia de informática en su plan de estudios y por proponer para la especialidad de composición algunas asignaturas obligatorias y optativas del centro. Como asignaturas obligatorias ordena *acústica y edición de partituras por ordenador* en segundo curso y con 4,5 créditos. Propone la asignatura optativa de *técnicas de secuenciación, síntesis y procesamiento del sonido mediante ordenador*, con 4,5 créditos, a elegir en tercero entre dos propuestas. Por otro lado, se incluyen otras asignaturas como *Análisis del repertorio electroacústico* o *Taller de música contemporánea*, que si bien están relacionados con nuestro campo de estudio, el descriptor es bastante general.

A modo de síntesis, las propuestas de los centros quedan reflejadas en el siguiente Cuadro:

Cuadro 3.12. Relación de asignaturas según normativa conservatorios de Andalucía

| Centro | Asignaturas | Especialidad | Tipo | Curso | Nº de curso | Créditos |
|-------------|--|--|-------------|-------|-------------|----------|
| CSM Sevilla | Acústica | Composición Interpretación Dirección | Obligatoria | I | 1º | 4,5 |
| | Técnicas de grabación | Composición | Obligatoria | I | 4º | 4,5 |
| CSM Málaga | Edición de partituras asistida por ordenador | Composición Dirección | Obligatoria | I | 2º | 4,5 |
| | | Otras especialidades | Optativa | I | 2º/3º | 4,5 |
| CSM Córdoba | Edición de partituras | Composición | Obligatoria | I | 2º | 4,5 |
| | | Otras | Optativa | I | 4º | 4,5 |

| | | | | | |
|---|----------------------|-------------|---|----|-----|
| asistidas por ordenador | especialidades * | | | | |
| Acústica | Composición | Obligatoria | I | 2º | 4,5 |
| | | Optativa | I | 4º | 4,5 |
| Técnicas de secuenciación, síntesis y procesamiento del sonido mediante ordenador | Otras especialidades | | | | |
| | Composición | Obligatoria | I | 3º | 4,5 |
| Informática y electrónica musical | Otras especialidades | Optativa | I | 3º | 4,5 |

* Asignatura que se encuentra como optativa en todas las especialidades del conservatorio de Córdoba salvo para Canto.

Fuente: Elaboración propia a partir de ORDEN de 16 de julio de 2002

De todo lo expuesto anteriormente se deriva que la integración de la TIC como materia se abre camino en los distintos centros de la comunidad andaluza, si bien es cierto que unos destacan más que otros. La línea general sigue siendo la implantación de asignaturas en la especialidad de composición mientras que lo hace más tímidamente en otras como dirección, musicología o algunos itinerarios de interpretación. Sin duda, destaca la propuesta del Conservatorio *Rafael Orozco* de Córdoba estableciendo asignaturas optativas dirigidas a todas las especialidades. Por el contrario, el Conservatorio de Málaga no propone ninguna asignatura de este tipo, manteniendo lo establecido en el Decreto autonómico.

Aragón

En la comunidad de Aragón, por Orden de 20 de agosto de 2001, se establece con carácter experimental el desarrollo curricular del primer curso de estas enseñanzas y es por Orden de 8 de julio de 2002 cuando se desarrolla el currículo del grado superior completamente. Centrándonos en este último, aunque considerando los cambios producidos por Orden de 6 de mayo de 2003 [BOA nº 63, 26 de mayo de 2003] en la que se adecuan ciertos aspectos del currículo, se observa que la especialidad de composición, como en otras ocasiones, es la que integra en mayor medida las asignaturas del ámbito tecnológico, y en su caso porque sigue el modelo ministerial estableciendo los tres itinerarios propuestos por éste.

Tal como se observa en el Cuadro 3.13, establecen dos asignaturas, *fundamentos de informática y electroacústica* de 10 créditos y *composición para medios audiovisuales* de 5 créditos, como asignaturas comunes tipo *d* (de conocimientos diversos relacionados con la especialidad) y una específica de 12 créditos según el itinerario escogido. Como asignatura común tipo *b* (de conocimientos teóricos-humanísticos) ordenan *acústica y organología* de 9 créditos totales.

Es importante señalar que el descriptor de la asignatura tipo *a*, de conocimientos centrales de la especialidad, *composición*⁶⁵ hace referencia a medios informáticos, electroacústicos y audiovisuales. Esta asignatura se cursa de primero a tercero contando con un total de 16 créditos. Con el mismo nombre y compartiendo el mismo descriptor, se incluye como asignatura tipo *d* en el itinerario de composición general en cuarto y quinto, contando con un total de 12 créditos. Con los mismos créditos y

⁶⁵ Descriptor: Composición. Utilización de los diferentes elementos y procedimientos constructivos en la realización de trabajos y obras estilísticas y libres, vocales e instrumentales. Estudio de los distintos parámetros musicales del lenguaje hablado y poético, y su aplicación en la composición musical. Medios electroacústicos e informáticos. Fundamentos de la composición para medios audiovisuales.

establecidas también en los cursos cuarto y quinto, encontramos las asignaturas específicas de *composición electroacústica* y *composición para los medios audiovisuales* para cada uno de los itinerarios.

Por otro lado, *taller de composición*⁶⁶ se incluye dentro del grupo de asignaturas tipo *d*, en 4º y 5º contando con 10 créditos. En su descriptor se mencionan los medios informáticos y electroacústicos.

De manera general, podemos decir que este plan establece una formación común de 34 créditos, teniendo tres asignaturas específicas que se cursan en primero, segundo y tercero, y una de aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de la especialidad en los últimos cursos, cuarto y quinto. Dependiendo del itinerario los estudiantes tendrán 12 créditos más de formación especializada, sobre todo en los itinerarios de electroacústica y audiovisual.

Cuadro 3.13. Relación de asignaturas de Composición según Orden de Aragón

| Asignaturas | Tipo | Especialidad/ Itinerario | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|---------------|-----------------------------|--------|----------------|----------|
| Acústica y organología | B | Especialidad | I-II | 1º y 2º | 9 |
| Fundamentos de informática y electroacústica | D | Especialidad | I-II | 1º y 2º | 10 |
| Composición para medios audiovisuales | D | Especialidad | I | 3º | 5 |
| Taller de composición | D | Especialidad | I-II | 4º y 5º | 10 |
| Composición | A | Especialidad | I-III | 1º,2º y3º | 16 |
| | De itinerario | Composición general | I-II | 4º y 5º | 12 |

⁶⁶ Descriptor. Taller de Composición. Aplicación de los conocimientos adquiridos en los diferentes aspectos de la composición. Montaje de obras propias con un grupo de intérpretes, y resolución de los diferentes problemas tanto técnicos como musicales que puedan surgir de las sesiones de trabajo; inclusión en su caso, de transformaciones electroacústicas en tiempo real, empleando las distintas posibilidades ofrecidas por los medios informáticos, así como sonorización de imágenes con música propia, con o sin utilización de medios electroacústicos.

| | | | | | |
|---------------------------------------|---------------|---------------------------------------|------|---------|----|
| Composición electroacústica | De itinerario | Composición electroacústica | I-II | 4º y 5º | 12 |
| Composición para medios audiovisuales | De itinerario | Composición para medios audiovisuales | I-II | 4º y 5º | 12 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de Orden 8 de julio de 2002 y modificaciones

Para la especialidad de etnomusicología se establece la asignatura de *laboratorio de sonido, estudio de análisis, grabación y edición* contando con un total de 9 créditos. Tal como expresa el descriptor *esta materia se plantea claramente diferenciada de la que actualmente se entiende por informática musical puesto que la edición etnomusicológica requiere de unas herramientas específicas diferentes de las empleadas en la notación convencional de la música occidental*. Esta misma asignatura se encuentra únicamente en la especialidad de interpretación para los instrumentos de la música tradicional y popular.

En la especialidad de musicología la asignatura tipo *a, códigos y transcripción* de 6 créditos es la que hace referencia a las tecnologías en su descriptor: *soporte informático y herramientas cibernéticas*. También se establece la *acústica musical* con 4,5 créditos ordenada en primer curso.

Como se comenta con anterioridad, la Orden de 6 de mayo de 2003 adecúa ciertos aspectos del currículo. Uno de los cambios es la incorporación de la asignatura de *nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*⁶⁷ para la especialidad de pedagogía del lenguaje y la educación musical. Se enmarca dentro de las asignaturas tipo *d* y cuenta con 6 créditos en cuarto curso.

⁶⁷ Descriptor. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. : Conocimiento de las técnicas electrónicas e informáticas y su aplicación al trabajo musical. Herramientas para la edición, documentación y creación musical. Programas de apoyo al aprendizaje musical en sus distintas facetas.

Esta formación se complementa con las asignaturas optativas que oferta el centro. Dado que nos encontramos en un momento de transición de planes de estudios, encontramos que excepcionalmente para el curso 2013/2014 el alumnado del plan LOGSE podrá escoger entre las asignaturas optativas que se ofertan para el nuevo plan. De esta manera, se ofertan para este curso académico las siguientes asignaturas relacionadas con las tecnologías: *técnicas de grabación I-VI o música para audiovisuales I-II, prácticas de electroacústica I-II* (dirigido a las distintas especialidades excepto composición y dirección) y *prácticas de taller de composición I-II* para los alumnos de interpretación (excepto saxofón).

Navarra

En la comunidad de Navarra se aprueba por Orden Foral 423/2002, de 27 de agosto, el currículo del grado superior de las enseñanzas de música, que establece la asignatura de *tecnología*⁶⁸ como asignatura obligatoria para todas las especialidades impartidas por el conservatorio (interpretación, pedagogía, musicología y composición), contando con 6 créditos a cursar en diferentes cursos según la especialidad. Además, establecen una formación general común de *didáctica de la música*, que en su descriptor también hace referencia explícita a las nuevas tecnologías. Esta asignatura de didáctica se establece en primero, contando con 6 créditos. En la especialidad de pedagogía, en los itinerarios de lenguaje y educación musical como en pedagogía instrumental esta formación se intensifica, como es lógico, en dos cursos con un total de 12 créditos.

En este currículo la especialidad de composición se organiza sin itinerarios, quedando la formación de medios electroacústicos o para

⁶⁸ Descriptor: Tecnología I. Conocimiento de las técnicas y procedimientos relacionados con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, a la interpretación, a la grabación y procesamiento del sonido, sonorización, programas secuenciadores y editores, síntesis de sonido, MIDI, etc.

medios audiovisuales en la asignatura obligatoria de *composición*⁶⁹, distribuida en los cuatros cursos de la especialidad, contando en cada uno de ellos con 12 créditos. Únicamente para musicología se establece la asignatura *organología y acústica* cursada en 1º y 2º, con un total de 9 créditos.

Es necesario hacer referencia a la Resolución 461/2005 por la que se regulan y establecen las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de Música en los centros superiores de Música de la Comunidad Foral de Navarra, donde se encuentran distintas asignaturas que tienen que ver con nuestro análisis, como son: *tecnología II y diseño de materiales didácticos multimedia*. La primera, tal como se regula en la norma, tiene el objetivo de ofrecer una vía para profundizar en lo estudiado y trabajado en *tecnología I* y la segunda tiene una doble finalidad: familiarizar al alumno con las posibilidades que las TIC ofrecen a la educación musical dentro de un entorno multimedia, y conocer y utilizar el hardware y software que permite la visualización y la creación de aplicaciones multimedia. Estas asignaturas tienen una carga lectiva de tres créditos y su duración será de un curso académico.

Baleares

Finalmente, las Islas Baleares establecieron su currículo LOGSE por Orden de 1 de septiembre de 2003, aunque dado su carácter experimental fue modificado posteriormente en 2005 [BOIP nº 169, de 10 noviembre]. Observamos en primera instancia que las especialidades desarrolladas en este currículo corresponden a la interpretación (Canto, Clarinete,

⁶⁹ Descriptor: Composición. Utilización de los diferentes elementos y procedimientos constructivos en la realización de trabajos y obras estilísticas y libres, vocales e instrumentales. Estudio de los distintos parámetros musicales del lenguaje hablado y poético y su aplicación en la composición musical. Medios electroacústicos e informáticos. Fundamentos de la composición para medios audiovisuales.

Contrabajo, Fagot, Flauta travesera, Guitarra, Oboe, Percusión, Piano, Saxofón, Trompa, Trompeta, Trombón, Tuba, Viola, Violín, Violonchelo e Instrumentos de música tradicional de las Islas Baleares), la composición y la pedagogía del lenguaje y de la educación musical.

Para las especialidades instrumentales se establece como asignatura *tipo b*, es decir, de conocimientos teóricos y humanísticos, *tecnología musical*⁷⁰ I-II, cursada en tercer y cuarto curso con un total de 6 créditos, aunque como observamos en su descriptor difiere mucho de otros descriptores con el mismo nombre. Para la especialidad de pedagogía se modifica la asignatura de *informática para la educación musical*⁷¹ de 3 créditos en cuarto, por su incorporación en los cursos primero y segundo quedando en dos niveles con un total de 6 créditos.

Como se observa en el Cuadro 3.14, se encuentra más presencia de las tecnologías en la especialidad de composición, que además de tener la asignatura de *tecnología de la música*⁷² en tercero y cuarto, también cuenta con la asignatura de *fundamentos de electroacústica e Informática musical*, que se cursa en segundo y tercero, con un total de 9 créditos. En tercero se cursa *introducción a la composición con medios audiovisuales* con 4,5 créditos y en quinto *taller de composición* de 6 créditos, asignatura cuyo descriptor establece la aplicación de los conocimientos adquiridos

⁷⁰ Descriptor: Tecnología musical. Técnicas actuales de análisis, síntesis y tratamiento del sonido musical. La problemática de los intervalos en la construcción de escalas y la descripción histórica de los principales instrumentos de la música occidental. Análisis de fenómenos acústicos mediante métodos físicos y matemáticos.

⁷¹ Descriptor. Informática para la educación musical. Información de la aplicación de las diferentes tecnologías informáticas, tanto en lo puramente musical como herramienta de trabajo para la investigación y práctica, como en la elaboración de diferentes materiales de aula.

⁷² Aunque en el plan de estudio aparece la denominación *Tecnología de la música* para composición y *Tecnología Musical* para las especialidades instrumentales, entendemos que es la misma asignatura dado que en los descriptores solo aparece la denominada Tecnología Musical, tiene los mismos créditos, se cursa en 3º y 4º y pertenecen al mismo tipo de asignaturas.

tanto en las asignaturas técnica de la composición, composición electroacústica o composición con medios audiovisuales.

Cuadro 3.14. Relación de asignaturas de Composición según Orden Balears

| Asignaturas | Tipo | Especialidad/ Itinerario | Cursos | Nº de curso | Créditos |
|--|------|-----------------------------|--------|-------------|----------|
| Fundamentos de electroacústica e Informática musical | B | Especialidad | I-II | 2º y 3º | 9 |
| Tecnología de la música | B | Especialidad | I-II | 3º y 4º | 6 |
| Introducción a la composición con medios audiovisuales | D | Especialidad | I | 3º | 4,5 |
| Taller de composición | A | Especialidad | II | 5º | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo I de Orden 1 de septiembre de 2003

3.2.2 Síntesis del análisis LOGSE

Por la complejidad que presenta el currículo LOGSE, dado el gran número de especialidades e itinerarios así como de asignaturas, junto con la heterogeneidad que presentan los planteamientos de las distintas comunidades, parece necesario realizar una síntesis de las características más importantes.

Sin duda alguna, la recomendación de la LOGSE de incluir materias de los campos de la composición electroacústica y para medios audiovisuales es una de las más importantes, puesto que tal y como expresa Lewin-Richter⁷³ (2008) “los conservatorios de música no se interesaron por estos temas”, refiriéndose a la música electroacústica, hasta la década de los 70. En su trabajo, en el que hace un recorrido por

⁷³ Andrés Lewin-Richter, compositor y doctor ingeniero industrial firma este trabajo publicado en la web de la Asociación de Música Electroacústica de España (AMEE). El documento se encuentra disponible en la siguiente dirección <http://www.musicaelectroacustica.com/amee/enlaces/la-musica-electroacustica-en-espana/>

esta música en España, expone las distintas iniciativas de establecer estos estudios, bien a través de seminarios con especialistas o mediante la consecución de estudios de grabación en los propios centros, propiciado por profesorado interesado en la materia. Pero no es hasta la nueva reforma cuando se determinan las condiciones y se diseñan los estudios oficiales.

Resulta lógico que la especialidad de composición destaque por contener el mayor número de asignaturas vinculadas a las tecnologías. En este sentido, aunque hay comunidades que no contemplan los itinerarios, igualmente abarcan estos contenidos. Por otra parte, la acústica y la organología se asientan en los nuevos planes pero no sólo en esta especialidad sino como asignatura troncal o común a prácticamente todas las especialidades e itinerarios. Dependiendo de las propuestas podremos encontrarlas como asignaturas independientes o combinadas.

No menos importantes son las propuestas que llegan a otros campos de la música. Nos referimos a las que establecen asignaturas específicas del campo de la pedagogía y de la etnomusicología. Son los planteamientos, por ejemplo, de Cataluña, Madrid, Aragón o Baleares que configuran en pedagogía aquellas que han denominado *informática para la educación musical o nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical*, que tienen como objetivo potenciar didácticamente los recursos TIC en la enseñanza y aprendizaje de la música, poniendo énfasis en el diseño y elaboración de material didáctico multimedia. Otras propuestas como la de Valencia, Murcia y Navarra se caracterizan por integrar estos contenidos en la asignatura de didáctica de la música, haciendo mención a las nuevas tecnologías en sus respectivos descriptores.

En el caso de etnomusicología se encuentra el diseño de la orden ministerial que propone *técnicas de edición etnomusicológica* y Aragón que determina la asignatura de *laboratorio de sonido: estudio de análisis*,

grabación y edición. El descriptor⁷⁴ de esta última deja bien claro la diferencia respecto a la informática musical, centrando su interés en las técnicas y herramientas auxiliares utilizadas en la investigación etnomusicológica.

Son menores los diseños que fijan asignaturas troncales, es decir, comunes para todas las especialidades, lo que supone para el alumnado una formación común en este ámbito. Es el caso de las comunidades de Cataluña, Murcia y Navarra que determinan las asignaturas denominadas *introducción a la tecnología musical, fundamentos de informática aplicada* o *tecnología* respectivamente y que tienen en común el estudio y utilización del hardware y software informático y de aplicación musical (notación, edición, composición, secuenciación, grabación, MIDI, etc.).

En otras comunidades la integración de las TIC se ha llevado a cabo mediante la oferta de asignaturas optativas. Es el caso de Galicia, Aragón y determinados centros de la comunidad andaluza, en concreto, del Conservatorio de Málaga y Córdoba. Por su parte, otras comunidades que ya proponían asignaturas troncales completan esta formación con otras optativas. Destaca Navarra con la oferta de *tecnología II y diseño de material didáctico multimedia*.

En este sentido, parece no haber un criterio claro y preciso para la implantación de asignaturas TIC en los distintos planes de estudio. Si bien hay mayor definición para composición, no lo está tanto para el resto de especialidades, encontrando más disparidad entre comunidades y entre especialidades en la integración de asignaturas vinculadas a la informática

⁷⁴ Descriptor. Laboratorio de sonido: estudio de análisis, grabación y edición. Conocimiento y manejo práctico de las técnicas y herramientas auxiliares de la investigación etnomusicológica desde la recogida de los materiales audio en el trabajo de campo, hasta la edición y análisis del material etnomusicológico mediante instrumentos electrónicos e informáticos. Conocimiento de los diversos equipos de grabación, micrófonos, tipos de representaciones gráficas y su análisis.

musical. Por ejemplo, las comunidades de Cataluña, Murcia, Navarra y Baleares son las que determinan esta integración para la especialidad de interpretación.

De acuerdo con Roche (2002a) en su análisis de los diferentes currículos:

El valor de los créditos, los tipos de asignaturas, el porcentaje de horas que se dedican a las asignaturas optativas o a las de libre elección, los criterios de promoción y de permanencia de los alumnos en los centros, la configuración de áreas de conocimiento, la carga lectiva total entre especialidades similares, et., son cuestiones que, en los diferentes currículos publicados hasta la fecha, o no se regulan o, para los mismos conceptos, están adoptando significados muy diferentes según los criterios de cada Comunidad.

En relación con nuestro objeto de estudio se encuentran coincidencias con el análisis de la autora. Los créditos, la tipología de asignaturas, la configuración de las materias, etc. son elementos que las comunidades autónomas han interpretado de forma distinta provocando, a nuestro entender, grandes diferencias formativas.

Una de las características que ha podido suscitar esta variedad de lecturas es la indeterminación de una materia específica del ámbito de las TIC. Así, el Real Decreto 617/1995 daba cabida a que las administraciones pudieran completar el currículo con otras asignaturas no vinculadas a las materias propuestas en él y que, por coherencia, determinaran sus materias vinculantes. El diseño del Conservatorio Superior de Córdoba es el único que define una materia para este ámbito, denominada informática musical.

Encontrándonos en un escenario en el que las TIC se van instalando en la formación musical superior, con muchas propuestas dirigidas más allá

del campo de la composición, esta integración parece desorganizada, sin acuerdo unánime de la importancia formativa para el contexto actual y teniendo como consecuencia una diversidad de criterios que hacen que las propuestas sean tan dispares como desequilibradas de unas comunidades a otras.

3.3 La implantación de las TIC en el plan de estudio LOE.

Bajo el marco de la LOE se aprueba el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, *por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música* [BOE nº 137, sábado 5 de junio], que define la estructura y el contenido mínimo de los diferentes estudios superiores desde la propuesta del Espacio Europeo de Educación Superior.

En este escenario la educación se ve en la necesidad de preparar adecuadamente para la sociedad del siglo XXI, la sociedad de la información y la comunicación, desarrollando las competencias necesarias para el desenvolvimiento en ella, lo que supone garantizar el acceso de todos a las TIC, un profesorado capacitado y una renovación de las metodologías.

Para las enseñanzas superiores de música las competencias vienen determinadas en el citado Real Decreto, junto con los perfiles profesionales que se pretenden alcanzar. En el punto 1.4.3 del Capítulo I se describían las referidas al ámbito de la tecnología, que derivan en dos materias: la tecnología musical y la tecnología aplicada. Como se muestra en el Cuadro 3.15, se propone la materia de tecnología musical para distintas especialidades: composición, dirección, musicología y pedagogía. Se ordenan bajo el mismo descriptor con la diferencia que para dirección y pedagogía tienen menor carga de créditos (6 créditos). El descriptor cambia para la especialidad de producción y gestión, al mismo tiempo que aumentan los créditos (18 créditos). Finalmente, para la especialidad de

sonología se establece la materia de tecnologías aplicadas contando con 30 créditos ECTS de formación, aunque también hay que tener muy en cuenta la materia de formación técnica específica dado que se refiere a los *estudios y prácticas complementarias directamente vinculadas al ejercicio de la Sonología*.

Cuadro 3.15. Relación de materias de tecnología según R.D. 631/2010

| MATERIA | ESPECIALIDAD | CONTENIDOS | CRÉDITOS ECTS |
|-----------------------|-------------------------|--|---------------|
| Tecnología musical | Composición Musicología | <i>Fundamentos de acústica aplicada a la música. Informática musical aplicada a la creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones MIDI y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.</i> | 12 |
| | Dirección Pedagogía | | 6 |
| Tecnología musical | Producción y gestión | <i>Informática musical aplicada a la creación. Producción y edición musical MIDI, audio y de partituras. Posibles usos de la tecnología y de las telecomunicaciones en relación con la música, su aprendizaje, creación y difusión. Utilización de equipos, dispositivos y periféricos. Conexión básico. Fundamentos de acústica y organología. Búsqueda y difusión de contenidos a través de la red.</i> | 18 |
| Tecnologías aplicadas | Sonología | <i>Grabación de sonidos: microfonía. Tratamiento de señal. Diferentes técnicas de grabación. Trabajo de mezclas. Relación de los conocimientos acústicos con la grabación. Comprensión entre fenómeno sonoro y el balance correcto. Nexo entre grabación y producción. Post producción: dominar el montaje analógico y digital. Técnicas de audio-frecuencia: introducción a las técnicas de</i> | 30 |

audiofrecuencia, bases audioanalógicas, bases numéricas. Grabación magnética en bandas de base, bases audionuméricas. Sonorización de eventos musicales. Síntesis y procesado del sonido y de la música.

Fuente: Elaboración propia a partir de Anexo II del REAL DECRETO 631/2010

Por lo tanto, la LOE trae consigo un avance con respecto a la integración curricular de las TIC en las enseñanzas superiores de música, estableciéndose como materia específica dentro de las materias obligatorias de la especialidad, lo que se traduce en una mayor uniformidad formativa con respecto a la LOGSE.

Sin embargo, observamos que esta regulación sigue sin establecer esta materia en la especialidad de interpretación. Esta situación se justifica desde la comisión permanente del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas que constituye *la Ponencia para elaborar el Informe sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la estructura y el contenido básico de las enseñanzas superiores de música reguladas en la LOE*, siendo el ponente D. Alberto Veintimilla Bonet. El informe publicado en 2009 deja constancia que la especialidad de interpretación no incluye la materia de tecnología musical dentro de las materias obligatorias porque al ser la especialidad que mayor carga en ECTS en la formación obligatoria tiene, supondría un desequilibrio en el porcentaje de créditos con respecto al resto de especialidades. No por ello resta importancia a esta materia refiriéndose a *que en la actualidad el conocimiento y aplicación de las nuevas tecnologías es esencial en cualquier campo*. Por tanto, entienden que la materia deba incluirse en esta especialidad pero de forma distinta, siendo los que propicien esta integración las administraciones educativas y los propios centros en la determinación de los nuevos planes de estudio.

Hay que hacer referencia, por otro lado, al *Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las*

enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico. Para esta especialidad también se configura la materia de tecnología musical, tendiendo las mismas características que para las especialidades de pedagogía y dirección, es decir, el mismo descriptor de contenidos y 6 créditos ECTS.

3.3.1 Estudio por Comunidades Autónomas.

Dada la complejidad que se presenta en este análisis, en cuanto que cada una de las comunidades autónomas establece su desarrollo curricular, resulta facilitador atender a las materias de tecnología establecidas en el Real Decreto de contenido básico. Así mismo, tal y como hicimos en el análisis LOGSE se tendrán en cuenta los descriptores de las asignaturas y los créditos ECTS.

Madrid

La comunidad de Madrid, por Decreto 36/2010, de 2 de junio [BOCM nº 141, 16 de junio 2011], es la primera en aprobar el plan de estudios de grado en música. De manera general, podemos decir que sigue las orientaciones del Real Decreto, cumpliendo los mínimos establecidos para las especialidades y, tal y como estableciera en LOGSE, no incluyendo la materia en la especialidad de interpretación.

El currículo de mínimos establece para las especialidades de composición y musicología 12 créditos de formación en la materia de tecnología musical. La propuesta de Madrid configura 21 créditos para composición y 13 créditos para musicología.

Como se muestra en el Cuadro 3.16, las asignaturas que constituyen esta materia en la especialidad de composición son las que anteriormente conformaban el grosor de los itinerarios. Se incluye también la asignatura

de *Acústica musical aplicada*⁷⁵, cuyo descriptor incluye elementos propiamente tecnológicos.

Cuadro 3.16. Relación de asignaturas de Composición y Musicología según Decreto de Madrid

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Acústica musical aplicada | 3 | | | | 3 |
| Informática musical I y II | 3 | 3 | | | 6 |
| Composición electroacústica I y II | | | 3 | 3 | 6 |
| Composición para medios audiovisuales I y II | | | 3 | 3 | 6 |
| Musicología | | | | | |
| Informática musical I y II | 3 | 3 | | | 6 |
| Acústica musical aplicada | | 3 | | | 3 |
| Organología | | | 4 | | 4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 36/2010, de 2 junio

En la especialidad de musicología se observa la inclusión de la asignatura *organología*⁷⁶. Cabe destacar que esta asignatura, con el mismo descriptor, se encuentra dentro de la materia de cultura, pensamiento e historia en la especialidad de pedagogía e interpretación, para el itinerario C (clave, órgano, instrumentos de cuerda pulsada del renacimiento y el barroco, flauta de pico, traverso barroco, violín barroco, viola da gamba, viola da braccio, violonchelo barroco, canto histórico).

⁷⁵ Descriptor Acústica musical aplicada. Conocer los fundamentos de acústica aplicada a la música. Entender desde un punto de vista acústico los parámetros musicales. Entender los sistemas de afinación. Conocer los fundamentos de la psicoacústica y sus consecuencias en nuestro sistema de percepción. Adquirir unos conocimientos básicos de acústica de salas, técnicas de grabación, microfonía y de acústica aplicada a la orquesta. Conocer los principales programas informáticos de análisis del sonido.

⁷⁶ Descriptor Organología. Conocimiento de las clasificaciones de los instrumentos atendiendo a los criterios de los principales tratadistas. Conocimiento de la mecánica y la acústica de los instrumentos y de su evolución histórica.

Si el Decreto marca un mínimo de 6 créditos para la especialidad de pedagogía, la comunidad de Madrid propone 12 créditos, incluyendo *organología e informática musical I y II*. Para la especialidad de dirección se mantiene el mínimo establecido con las asignaturas de *acústica musical aplicada* (3 créditos) e *informática musical* (3 créditos), como se muestra en el Cuadro 3.17.

Cuadro 3.17. Relación de asignaturas de Dirección y Pedagogía según Decreto de Madrid

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Dirección | | | | | |
| Acústica musical aplicada | 3 | | | | 3 |
| Informática musical | | | 3 | | 3 |
| Pedagogía | | | | | |
| Organología | 4 | | | | 4 |
| Informática musical I y II | | 4 | 4 | | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 36/2010, de 2 junio

Las asignaturas que se establecen para la especialidad de producción y gestión son cuatro: *Acústica musical aplicada*, *Organología*, *Difusión musical*⁷⁷ *I, II, III y IV* e *Informática musical I, II y III* con un total de 28 créditos. La propuesta supera con bastante diferencia el mínimo de 18 créditos. Por otro lado, advertimos una similitud de los descriptores con el resto de especialidades.

En la especialidad de sonología encontramos la materia de tecnologías aplicadas con un total de 11 asignaturas, donde incluye las propias de composición y producción y gestión, pero también incorpora otras como *Sonorización*, *Producción*, *Postproducción*, *Interpretación con*

⁷⁷ Descriptor Difusión Musical. Saber cómo buscar y difundir contenidos a través de redes informáticas. Conocer las diferentes tendencias y circuitos musicales, culturales o artísticos actuales en los ámbitos de la interpretación, la creación, la producción y la investigación. Conocer los mecanismos y estrategias promocionales específicas de cada ámbito. Tener unos criterios adecuados de programación cultural.

nuevas tecnologías, desglosadas la mayoría de ellas en varios cursos académicos, con un total de 82 créditos. No obstante, no podemos dejar de mencionar otras asignaturas que, aunque se incluyen en la materia de Formación técnica específica, dada la naturaleza de la especialidad están vinculadas con las tecnologías. Es el caso por ejemplo de la asignatura de *Prácticas de laboratorio de sonido*⁷⁸ I-IV, para los cuatro años de carrera, así como el *Practicum*, que sería la aplicación de los conocimientos adquiridos mediante la realización de prácticas tanto internas como externas.

Asturias

El Principado de Asturias, por Resolución de 9 de julio de 2010, [BOPA nº 173, 26 de julio], aprueba los planes de estudios para las enseñanzas superiores de música impartidas en el Conservatorio Superior de Música *Eduardo Martínez Torner* de Oviedo, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía. Para todas ellas se establece la materia de tecnología musical, incluyendo las asignaturas que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 3.18. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución de Asturias

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnologías aplicadas a la música I y II | 6 | 6 | | | 12 |
| Herramientas tecnológicas para la composición I y II | | 6 | 6 | | 12 |
| Acústica musical | | | | 6 | 6 |
| Dirección - Pedagogía - Interpretación | | | | | |
| Tecnologías aplicadas a la música I y II | 6 | 6 | | | 12 |
| Acústica musical | | | | 6 | 6 |

⁷⁸ Descriptor Prácticas de laboratorio de sonido. Conocimiento práctico del funcionamiento de un laboratorio de sonido. Técnicas de grabación y elaboración para soporte digital. Edición. Aplicaciones prácticas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Resolución de 9 de julio de 2010

Como se observa, las asignaturas de *Acústica musical* y *Tecnologías aplicadas a la música* son comunes a todas las especialidades, encontrando una sola asignatura específica para la especialidad de composición. No obstante, es importante resaltar que en este caso las asignaturas de *Técnicas de composición para medios audiovisuales* y *Técnicas de composición electroacústica* se encuentran integradas dentro de la materia de Composición e Instrumentación, contando con un total de 12 créditos de formación.

En el resto de especialidades se superan los 6 créditos mínimos establecidos, configurándose además la materia de tecnología musical para la especialidad de interpretación.

Galicia

En la Orden de 30 de septiembre de 2010 *por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia* [DOG nº 195, 8 de octubre], se configuran las especialidades de composición, interpretación, musicología y pedagogía.

Tal como se muestra en el Cuadro 3.19, la propuesta de esta comunidad incluye la materia de tecnología musical para todas las especialidades desarrolladas en su normativa, lo que significa que también la propone para la especialidad de interpretación.

Cuadro 3.19. Relación de asignaturas por especialidades según Orden Galicia

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnologías aplicadas a la composición (I-VIII) | 6 | 6 | 6 | 6 | 24 |
| Acústica general | 3 | | | | 3 |
| Acústica aplicada a la composición | | 3 | | | 3 |
| Musicología | | | | | |
| Acústica general | 3 | | | | 3 |
| Nuevas tecnologías aplicadas a la musicología (I-III) | | | 6 | 3 | 9 |
| Pedagogía | | | | | |
| Acústica general | 3 | | | | 3 |
| Tecnologías para la música (I-III) | 4 | 2 | | | 6 |
| Interpretación | | | | | |
| Tecnologías para la música (I-III) | 4 | 2 | | | 6 |
| Los cuadros curriculares se organizan por módulos cuatrimestrales | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden 9 de septiembre de 2010

Para la especialidad de composición encontramos dos asignaturas específicas con un total de 30 créditos, aunque al igual que Asturias, en la materia de Composición e instrumentación se encuentra la asignatura de *Composición para la imagen* (6 créditos).

La especialidad de musicología presenta dos itinerarios: etnomusicología y musicología histórica. Para ambos se encuentra una asignatura de tecnología específica de la especialidad, mientras que encontramos que acústica musical es común a otras especialidades. En relación a los créditos, mantiene los mínimos propuestos por el Ministerio. Sin embargo, no podemos dejar atrás otras asignaturas que, si bien no forman parte de la materia objeto de estudio, sí consideramos que tienen estrecha relación con las tecnologías, como *Música y medios audiovisuales* o *Edición musical*.

La especialidad de pedagogía también presenta dos itinerarios: Pedagogía instrumental y, Pedagogía general y del lenguaje musical, y para ambos itinerarios se establecen dos asignaturas de tecnología musical. En el caso de la especialidad de interpretación, se incluye la materia de tecnología para todos sus itinerarios, con 6 créditos.

Andalucía

La comunidad andaluza fue la siguiente en establecer, por Decreto 260/2011 de 26 de julio [BOJA nº 165, 23 de agosto], las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música que, a diferencia de la LOGSE, será un único decreto de aplicación en todos los centros docentes de la comunidad autónoma. La norma establece las especialidades de composición, dirección, interpretación, musicología, pedagogía, producción y gestión, sonología y flamenco. Ésta última no contemplada en el decreto de mínimos se establece posteriormente por Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo y que incluye la materia de tecnología musical con un mínimo de 6 créditos ECTS.

La especialidad de composición incluye, dentro de la materia de tecnología musical, las asignaturas de los distintos itinerarios contemplados en LOGSE. Serían *Composición con medios electroacústicos e informáticos* y *Composición para medios audiovisuales* con un total de 16 créditos ECTS. En la especialidad de dirección establecen el mínimo con la asignatura *Tecnología informática aplicada a la música* cursada en dos cursos académicos. Sin embargo, seguimos sin encontrar en esta comunidad la tecnología musical para el campo de la interpretación.

Como se observa en el Cuadro 3.20, la especialidad de musicología consta de dos itinerarios, el propio de la especialidad y el itinerario de Flamencología. En ambos casos se configura la materia de tecnología musical, que incluye la asignatura de *Organología y Acústica* común para

los dos itinerarios. Es necesario señalar que si bien esta asignatura está inserta en la materia de tecnología musical, tal y como se ha dicho, está presente en la especialidad de composición y dirección como asignatura dentro de la materia de formación instrumental complementaria, teniendo el mismo descriptor⁷⁹. La formación en tecnología musical sería de 13 créditos para cada itinerario.

Cuadro 3.20. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Andalucía

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Composición con medios electroacústicos e informáticos I-II | | | 4 | 4 | 8 |
| Composición para medios audiovisuales I-II | | | 4 | 4 | 8 |
| Dirección | | | | | |
| Tecnología informática aplicada a la música I-II | 3 | 3 | | | 6 |
| Musicología | | | | | |
| <i>Itinerario Flamencología</i> | | | | | |
| Organología y Acústica | | | | 4 | 4 |
| Flamenco y nuevas tecnologías I-III | | 3 | 3 | 3 | 9 |
| <i>Itinerario Musicología</i> | | | | | |
| Organología y Acústica | | | | 4 | 4 |
| Tecnología informática aplicada a la música I-III | 3 | 3 | 3 | | 9 |
| Flamenco | | | | | |
| Flamenco y nuevas tecnologías | | | | 6 | 6 |
| Pedagogía | | | | | |
| Tecnología informática aplicada a la música I | 3 | | | | 3 |

⁷⁹ Descriptor Organología y acústica. Estudio de los instrumentos musicales a partir de los diferentes enfoques históricos, tanto antropológicos como técnicos o científicos. Conocimiento de las clasificaciones de los instrumentos de acuerdo con los criterios de los tratadistas más importantes. Estudio físico del sonido, parámetros, cualidades, representación gráfica y fenómenos que se producen en la transmisión del sonido. Acústica de salas. Sistemas de afinación. Fundamentos de acústica musical en relación con el estudio organológico. El aparato fonador. El aparato auditivo. Psicoacústica. Fundamentos de electroacústica.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|----|
| Organología y Acústica | | | 4 | | 4 |
| Producción y gestión | | | | | |
| Tecnología informática aplicada a la música I-IV | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| Organología y Acústica | | | 4 | 4 | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 260/2011 de 26 de julio

La especialidad de flamenco presenta tres itinerarios (flamencología, cante flamenco y guitarra flamenca) que incluye la materia de tecnología con la misma asignatura propuesta para la especialidad de musicología en el itinerario de flamencología, es decir, *Flamenco y nuevas tecnologías*, con la diferencia de que en esta especialidad se cursa en cuarto curso y tiene 6 créditos.

Observamos, por otro lado, que las asignaturas de *Tecnología informática aplicada a la música* así como *Organología y acústica* son asignaturas comunes a las especialidades de musicología, pedagogía o producción y gestión. En este último caso, la diferencia se encuentra en la asignación de más créditos, un total de 20 créditos ECTS. Así mismo encontramos que la misma asignatura *Organología y acústica* es común también para la especialidad de composición y sonología, pero no forma parte de la materia de tecnología. En composición se encuentra en formación instrumental complementaria y en sonología está dentro de la materia de acústica.

Para la especialidad de sonología la norma incorpora 42 créditos de los 30 propuestos por el Ministerio. Para las tecnologías aplicadas se configuran 5 asignaturas específicas de la especialidad: *Técnicas de grabación musical*, *Técnicas de mezclas*, *Técnicas de muestreo de sonido*, *Técnicas de masterización* y *Técnicas de postproducción para radio, cine y TV*. Al igual que ocurre en Madrid, la materia de Formación técnica específica incorpora 6 asignaturas que sin duda tenemos que reseñar: *Síntesis musical*, *Programación informática aplicada*, *Interpretación musical*

con medios informáticos, Laboratorio multimedia, Composición con medios electroacústicos e informáticos y Aplicaciones interactivas. De esta manera, se sumarían 64 créditos ECTS.

Aragón

La Orden de 14 de septiembre de 2011, [BOA nº 195, 3 de octubre], por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en la comunidad de Aragón, configura las especialidades de composición, dirección e interpretación. Se establecen las asignaturas que figuran en el siguiente Cuadro 3.21, y que organizan por semestres.

Cuadro 3.21. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Aragón

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnologías musical I-IV | 4 | 4 | | | 8 |
| Fundamentos de electroacústica I-IV | 6 | 6 | | | 12 |
| Composición para medios audiovisuales I-IV | | | 6 | 6 | 12 |
| Dirección | | | | | |
| Tecnología musical I-IV | 4 | 4 | | | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 14 de septiembre de 2011

Se propone una asignatura común a las especialidades de composición y dirección y, en la línea del Real Decreto, no se incluye la materia de tecnología musical en ninguno de los itinerarios de la especialidad de interpretación. Esto deja a las asignaturas optativas como única opción formativa. De la oferta de optativas para el curso 2013/2014 relacionadas con las tecnologías se encuentran: *Técnicas de grabación I-VI*, *Música para audiovisuales. Análisis de la música para la imagen I-II*, *Prácticas de electroacústica I-II* (sólo para interpretación). Para el curso 2014/2015 se ofertan, entre otras: *Acústica I-II*, *Artes performativas I-II*,

Audiovisuales. Análisis de la música para la imagen *I-II*, *Técnicas de grabación I-VI*. Esta última asignatura se oferta en sus niveles III-VI únicamente para la especialidad de interpretación.

Castilla y León

En la comunidad de Castilla y León se establece el plan de estudios del grado en música de las especialidades de composición, interpretación y musicología, con el Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, [BOCYL nº 183, 21 de septiembre].

La materia de tecnología musical se encuentra presente en las especialidades de composición y musicología. Cabe destacar que en esta propuesta las asignaturas de composición electroacústica y para medios audiovisuales se ordenan en este ámbito.

En el Cuadro 3.22 se muestra la asignatura de *Tecnología musical* para la especialidad de interpretación, pero es necesario advertir que no se incluye dentro de la materia objeto de estudio. Es decir, en este caso forma parte del conjunto de asignaturas de la materia de Formación teórica de la especialidad. Se establece para todos los itinerarios instrumentales, contando con 4 créditos ECTS.

Cuadro 3.22. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Castilla y León

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Informática musical I-II | 4 | 4 | | | 8 |
| Técnica de la composición electroacústica | | | 4 | | 4 |
| Técnica de la composición con medios audiovisuales | | | | 4 | 4 |
| Acústica musical | | | | 2 | 2 |
| Musicología | | | | | |
| Itinerario Etnomusicología | | | | | |

| | | | |
|--|---|---|---|
| Tecnología musical | 4 | | 4 |
| Organología y acústica | | 6 | 6 |
| Técnicas de edición etnomusicológica I-II | | 6 | 6 |
| Itinerario Musicología | | | |
| Tecnología musical | 4 | | 4 |
| Organología y acústica | 6 | | 6 |
| Recursos informáticos aplicados a la musicología | | 6 | 6 |
| Interpretación | | | |
| Tecnología musical | 4 | | 4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 57/2011 de 15 de septiembre

Por otro lado, observamos que para la especialidad de musicología en sus dos itinerarios se encuentra la asignatura de *Organología y Acústica*. El planteamiento queda reflejado en la breve descripción de dos puntos: 1. Estudio de la Organología y la Acústica como materia científica, así como su relación con disciplinas afines (Iconografía, Arqueología, Literatura); 2. Historia y evolución de los instrumentos musicales y de la instrumentación. Así mismo, la descripción de las competencias para la asignatura no refleja explícitamente el conocimiento o uso de las tecnologías.

En cuanto a las asignaturas propuestas para la especialidad de musicología, observamos una específica para cada itinerario. Nos referimos a *Técnicas de edición etnomusicológica*, centrada en la evolución histórica de las técnicas así como de la práctica con software de edición de audio, fotografía y vídeo digital y, *Recursos informáticos aplicados a la musicología*, dirigida a la utilización de los recursos de internet para la investigación musical.

Comunidad Valenciana

La Orden 24/2011, de 2 de noviembre, [DOCV nº 6648, 10 de noviembre], establece y autoriza los planes de estudio de los Conservatorios Superiores de música de Alicante, Castellón y Valencia. En

esta orden se autorizan las especialidades de composición, dirección, interpretación, musicología y pedagogía.

El siguiente Cuadro 3.23 muestra las asignaturas que componen la materia de tecnología musical para cada una de las especialidades, señalando la inclusión de ésta en la especialidad de interpretación en todos los itinerarios autorizados (Arpa, Canto, Clave, Guitarra, Instrumentos de la Orquesta Sinfónica, Instrumentos de la Música Antigua, Jazz, Órgano y Piano).

Cuadro 3.23. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Valencia

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnologías aplicadas | 2 | | | | 2 |
| Tecnología y acústica | | 4 | | | 4 |
| Composición electroacústica I-II | | | 6 | 6 | 12 |
| Composición ámbito de medios audiovisuales | | | | 4 | 4 |
| Dirección y Pedagogía | | | | | |
| Tecnologías aplicadas | 2 | | | | 2 |
| Tecnología y acústica | | 4 | | | 4 |
| Musicología | | | | | |
| Tecnologías aplicadas I-II | 2 | 6 | | | 8 |
| Tecnología y acústica | | | 4 | | 4 |
| Interpretación | | | | | |
| Tecnología y acústica | | 4 | | | 4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden 24/2011 de 2 de noviembre

Se observa la asignatura de *Tecnología y acústica*⁸⁰, de 4 créditos, común a todas las especialidades, mientras que *Tecnologías aplicadas*⁸¹ la

⁸⁰ Descriptor Tecnología y acústica. Fundamentos de acústica aplicada a la música: acústica física, psicoacústica y acústica de salas. Prácticas en laboratorio de edición, grabación, análisis y procesamiento sonoro mediante software. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.

⁸¹ Descriptor Tecnologías aplicadas. Introducción a las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, investigación, creación, generación y procesamiento del sonido y la edición de

comparten todas las especialidades menos interpretación. En musicología esta asignatura se reparte en dos cursos, ampliándose con diferencia los créditos. En la especialidad de composición destacan las asignaturas de electroacústica y medios audiovisuales, con mayor dedicación la primera que la segunda.

País Vasco

La comunidad del País Vasco regula las enseñanzas superiores de Música en las especialidades de composición, dirección, interpretación y pedagogía con el Decreto 368/2013, de 25 de junio, [BOPV nº 143, 29 de julio].

En el Cuadro 3.24 se muestran las asignaturas que constituyen la materia de tecnología musical para cada una de las especialidades, observando que en el caso de interpretación no se incluye la materia ni tampoco ninguna otra asignatura, salvo para la especialidad de acordeón que se encuentra la asignatura de *Sistemas MIDI y amplificaciones para acordeón*, de 3 créditos dentro de la materia de Formación instrumental complementaria.

Cuadro 3.24. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de País Vasco

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Informática musical | 2 | | | | 2 |
| Acústica musical | 4 | | | | 4 |
| Técnicas de grabación y difusión de sonido e imagen | | 4 | | | 4 |
| Fundamentos electroacústicos y audiovisuales | | 4 | | | 4 |
| Composición con medios electroacústicos I-II | | | 8 | 8 | 16 |

partituras. Conocimiento y uso de las aplicaciones MIDI y de audio. Uso de la tecnología musical en distintos formatos. Microfonía y técnicas de grabación, procesado y difusión. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas.

| | | | |
|--|---|---|----|
| Composición con medios audiovisuales I-II | 8 | 8 | 16 |
| Dirección | | | |
| Informática musical | 2 | | 2 |
| Acústica musical | 4 | | 4 |
| Técnicas de grabación y difusión de sonido e imagen | 4 | | 4 |
| Pedagogía | | | |
| Tecnologías para la vida profesional : informática | 2 | | 2 |
| Tecnologías para la vida profesional: grabación y proceso de audio | 2 | | 2 |
| Uso de las TIC en la enseñanza musical | | 4 | 4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 368/2013, de 25 de junio

Las asignaturas de *Informática musical*, *Acústica musical* y *Técnicas de grabación y difusión de sonido e imagen* son comunes para las especialidades de composición y dirección, destacando los 46 créditos de formación en tecnología musical que tiene composición. En este caso, las asignaturas de composición electroacústica y con medios audiovisuales se organizan dentro de la materia de tecnología.

En pedagogía, la denominación de las asignaturas difiere aunque el grueso, la informática y las técnicas de grabación están presentes. Completan la formación con una asignatura específica para la educación musical.

Murcia

La Región de Murcia establece su plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música por Resolución de 25 de julio de 2013, [BORM nº 189, 16 de agosto], en la que se configuran las especialidades de composición, dirección, interpretación, musicología y pedagogía.

Para la especialidad de composición se establecen las asignaturas que se muestran en el Cuadro 3.25, con un total de 34 créditos ECTS. Por otro lado, resulta importante señalar que la asignatura obligatoria de *Composición* establecida para todos los cursos académicos (12 créditos por curso) hace referencia en el contenido del descriptor a la composición para el medio escénico y los medios audiovisuales.

Cuadro 3.25. Relación de asignaturas de composición según Resolución de Murcia

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Acústica | 2 | | | | 2 |
| Composición asistida por ordenador I-IV | 6 | 6 | 4 | 4 | 20 |
| Informática aplicada I-II* | 4 | | | | 4 |
| Tecnología del sonido I-IV* | | 4 | 4 | | 8 |
| * Asignaturas de carácter semestral teniendo en cada semestre 2 créditos ECTS | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Resolución de 25 de julio de 2013

Para el resto de especialidades se establecen las asignaturas que se muestran en el Cuadro 3.26, donde se puede observar que las asignaturas de *Informática aplicada* y *Técnicas de sonido* son generales a todas las especialidades. Para musicología y pedagogía se propone una asignatura específica de cada especialidad, *Tecnologías aplicadas a la archivística* y *Recursos informáticos en el aula de música* respectivamente.

La propuesta de Murcia se caracteriza por ordenar el contenido del plan de estudios en formación básica y formación especializada. Ésta última consta de dos tipos de materias: obligatorias de la especialidad y, de ampliación y especialización. La integración de la asignatura *Informática aplicada* para la especialidad de interpretación se organiza dentro de las materias de ampliación y especialización. Cuenta con 2 créditos ECTS y tiene un carácter semestral.

Cuadro 3.26. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución de Murcia

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Dirección | | | | | |
| Informática aplicada I-II* | | 4 | | | 4 |
| Tecnología del sonido I-II* | | | 4 | | 4 |
| Pedagogía | | | | | |
| Informática aplicada I-II* | | 4 | | | 4 |
| Tecnología del sonido I-II* | | | 4 | | 4 |
| Recursos informáticos en el aula de música | | | | 3 | 3 |
| Musicología | | | | | |
| Informática aplicada I-II* | 4 | | | | 4 |
| Tecnología del sonido I-II* | | 4 | | | 4 |
| Tecnologías aplicadas a la archivística I-II* | | | | 4 | 4 |
| Interpretación | | | | | |
| Informática aplicada I | 2 | | | | 2 |
| * Asignaturas de carácter semestral teniendo en cada semestre 2 créditos ECTS. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de Resolución de 25 de julio de 2013

Castilla-La Mancha

Como vimos en el Capítulo I, el Conservatorio de Castilla-La Mancha se pone en funcionamiento en el curso 2013-2014. En este año y por Decreto 70/2013, de 12 de septiembre, se aprueba el plan de estudios del primer curso, teniendo éste un carácter experimental estableciendo únicamente la especialidad de interpretación. El desarrollo de la norma plantea tres itinerarios: A. de instrumentos sinfónicos; B. piano y C. guitarra. Para cada uno de ellos establece *Informática musical*, con 2 créditos, como asignatura optativa obligatoria dentro de las materias de la especialidad.

Nuestro mayor interés reside en la actual norma, el Decreto 88/2014, de 29 de agosto, [DOCM nº 169, 3 de septiembre], por el que se aprueba el plan de estudios en las especialidades de interpretación,

dirección y composición. El artículo 2 organiza las enseñanzas de la especialidad de dirección en el itinerario de dirección de banda y para la especialidad de interpretación en los siguientes itinerarios:

- Itinerario A. Instrumentos sinfónicos: clarinete, contrabajo, fagot, flauta travesera, oboe, percusión, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, viola, violín, violoncello.
- Itinerario B. Piano.
- Itinerario C. Guitarra

En la actual propuesta observamos la integración de la materia de tecnología musical para todas las especialidades e itinerarios. Como se observa en el Cuadro 3.27, para la especialidad de dirección se superan los 6 créditos mínimos establecidos. Lo mismo ocurre con composición sólo que se elevan a 34 créditos de formación ECTS. Para interpretación se plantean 6 créditos, con dos asignaturas. El plan de estudios se estructura, por otro lado, en semestres.

Cuadro 3.27. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Castilla-La Mancha

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|----------|----------|----------|----------|---------------|
| <i>Dirección</i> | | | | | |
| Informática musical I-II | 2 | 2 | | | 4 |
| Técnicas de grabación y edición de audio | | | | 4 | 4 |
| Fundamentos de acústica I-II | 4 | 4 | | | 8 |
| <i>Interpretación Itinerarios A,B y C</i> | | | | | |
| Acústica I | | | 2 | | 2 |
| Informática musical I-II | 2 | 2 | | | 4 |
| <i>Composición</i> | | | | | |
| Informática musical I | 2 | | | | 2 |
| Composición con medios electroacústicos I-IV | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |
| Composición con medios audiovisuales I-II | | | 4 | 4 | 8 |
| Fundamentos de acústica I-II | 4 | 4 | | | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 88/2014, de 29 de agosto

De manera general advertimos asignaturas comunes a todas las especialidades, como es el caso de *Informática musical*, compartiendo la misma ordenación en dirección e interpretación, mientras que para composición se establece sólo para el primer curso. La especialidad de dirección presenta una asignatura específica en cuarto curso, *Técnicas de grabación y edición de audio* y composición organiza las propias de medios electroacústicos y audiovisuales.

Por otro lado, las especialidades de dirección y composición comparten la asignatura de *Fundamentos de acústica*, mientras que para interpretación se establece la asignatura de *Acústica*. En este sentido, los descriptores y contenidos se diferencian y hay que destacar su referencia explícita a las tecnologías. En el caso de Fundamentos se describe:

Fundamentos de acústica aplicada a la música. Los parámetros musicales desde un punto de vista acústico. Sistemas de afinación. Psicoacústica. Acústica y mecánica de los instrumentos musicales. Aplicación de los conocimientos acústicos a la música: acústica de salas, técnicas de grabación y microfonía, acústica aplicada a la orquesta. Programas informáticos de análisis del sonido (Decreto 88/2014, de 29 de agosto).

Para la asignatura de *Acústica* se redacta:

Conocimiento de las herramientas tecnológicas al servicio de la música para facilitar la inmersión en un mundo cada vez más tecnológico y desenvolverse dentro del ámbito de dispositivos electrónicos que puedan grabar, reproducir, mostrar, editar, etc. la música. Estudio de la acústica física, psicoacústica y acústica de salas. Prácticas en laboratorio de

edición, grabación, análisis y procesamiento sonoro mediante software. Búsqueda y difusión de contenidos a través de redes informáticas (Decreto 88/2014, de 29 de agosto).

Extremadura

La comunidad extremeña establece su plan de estudios por Decreto 28/2014, de 4 de marzo, [DOE nº 47, 10 de marzo], en las especialidades de composición, interpretación y pedagogía. La propuesta establece diferentes itinerarios para las dos primeras especialidades. En el artículo 4 del Decreto constan los itinerarios de instrumento/voz y audiovisuales para la especialidad de composición, y en interpretación los siguientes itinerarios académicos: canto, clarinete, clave, contrabajo, fagot, flauta travesera, flauta de pico, guitarra, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba, violín, viola y violoncello.

Comenzando el análisis por la especialidad de composición se observan diferencias de créditos según los itinerarios propuestos. Es decir, el itinerario de instrumento/voz tiene el mínimo establecido de 12 créditos frente a los 22 créditos propuestos para el itinerario de audiovisuales. En el siguiente Cuadro 3.28 se muestran las asignaturas que corresponden a este ámbito. No obstante, si atendemos a los descriptores de las asignaturas (en este caso también se establecen las competencias), hay que indicar que las asignaturas de *Música Mixta I-II* y *Música escénica I-II* organizadas dentro del ámbito de formación instrumental complementaria, hacen referencia explícita a las tecnologías, centrada la primera en la música electrónica y la segunda en las artes escénicas.

Cuadro 3.28. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Extremadura

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición Instrumento/Voz | | | | | |
| Electroacústica I-II | | 2 | 2 | | 4 |
| Medios audiovisuales I-II | | 4 | 4 | | 8 |
| Composición Audiovisuales | | | | | |
| Electroacústica I-II | | 2 | 2 | | 4 |
| Grabación y montaje I-III | | 6 | 6 | 6 | 18 |

Fuente: Elaboración propia a partir de DECRETO 28/2014, de 4 de marzo

Observamos que para la especialidad de interpretación, en ninguno de los itinerarios propuestos se incorpora el ámbito tecnológico. Por su parte establecen las asignaturas de *Tecnología informática aplicada a la música* con 3 créditos en primero y *Organología y acústica* con 4 créditos en tercer curso para la especialidad de pedagogía. Cabe destacar que esta última asignatura se encuentra en el resto de las especialidades propuestas, compartiendo el mismo descriptor, pero que se ordenan dentro de la materia Lenguajes y técnicas de la música, en composición y para interpretación en el ámbito de la Cultura, pensamiento e historia.

Finalmente, teniendo acceso a la oferta de optativas para el curso 2014-2015 observamos que las relacionadas con el ámbito tecnológico son: *Grabación y Montaje I-II*, *Música Mixta*, *Música Escénica* (para todas las especialidades excepto para composición), *Taller de Experimentación Sonora* (sólo para estudiantes de primer y segundo curso) y *Música y Cine*.

Canarias

En la comunidad Canaria, el 14 de marzo de 2014, [BOC nº 66, 3 de abril], se aprueba la Orden por la que se modifica la orden anterior (de 29 de abril de 2011), culminándose así el proceso de implantación experimental de los estudios superiores de música. Las especialidades implantadas son composición, interpretación, pedagogía y musicología,

autorizándose las dos primeras para ambas sedes, mientras que pedagogía se oferta en la sede de Las Palmas y Musicología en la sede de Tenerife.

Para la especialidad de interpretación se establecen los itinerarios de música clásica y, Jazz y música moderna. Para la especialidad de pedagogía, se encuentran los itinerarios de pedagogía de la educación musical y pedagogía de los instrumentos.

La nueva ordenación destaca por la incorporación de la materia de tecnología musical para todas las especialidades, incluida interpretación en sus dos itinerarios. Las asignaturas que conformarían esta materia quedan reflejadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.29. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Canarias

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Técnicas informáticas aplicadas a la composición | 7 | | | | 7 |
| Composición para medios electroacústicos | | 5 | | | 5 |
| Composición para medios audiovisuales | | | 6 | | 6 |
| Musicología | | | | | |
| Informática musical | 4 | | | | 4 |
| Tratamiento informatizado de recursos musicológicos | | 3 | | | 3 |
| Técnicas de transcripción por medios informáticos | | | 6 | | 6 |
| Pedagogía | | | | | |
| Informática musical | 4 | | | | 4 |
| Aplicación didáctica de las TIC | | | 4 | | 4 |
| Interpretación | | | | | |
| Informática musical | 4 | | | | 4 |

Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 14 de marzo de 2014

La especialidad de composición integra las asignaturas tanto de medios audiovisuales como electroacústicos, además de configurar una asignatura de informática específica para la composición, mientras que *Informática musical* es común al resto de especialidades. En el caso de musicología, se observan dos asignaturas específicas, centradas en el tratamiento informatizado de los recursos para la investigación musicológica además de la transcripción informatizada. En pedagogía, completan la formación con la asignatura *Aplicación didáctica de las TIC*, enfocada en el uso didáctico de las tecnologías en el aula de música.

Por otro lado, si atendemos a los descriptores se observa la asignatura de *Recursos y técnicas para la investigación musical*⁸² que si bien se encuadra dentro las materias de formación básica de Cultura, Pensamiento e Historia, hace referencia explícita a las TIC, en este caso, en el ámbito de la investigación.

Navarra

La ORDEN FORAL 34/2014, de 22 de abril, [BON nº 89, 9 de mayo], establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en la Comunidad Foral de Navarra. Se desarrollan las especialidades de composición, interpretación con distintos itinerarios instrumentales incluidos jazz y txistu, musicología y pedagogía, con los itinerarios de pedagogía de instrumento/voz clásico e instrumento/voz jazz.

⁸² Descriptor Recursos y técnicas de investigación musical. Conceptos básicos de investigación. Fuentes primarias, secundarias y terciarias. Campos de la investigación musical. Organización de una investigación musicológica, pedagógica o performativa. Planificación del trabajo. El proyecto de investigación. Estructura y organización del trabajo científico: marco teórico, metodología, análisis de datos, resultados y conclusiones. Bibliografía y referencias bibliográficas. Internet como fuente de información y documentación. Principales programas informáticos utilizados para la investigación musical. Aspectos legales de la investigación musical. La redacción: reglas, criterios y técnicas de la escritura científica.

Tal como se muestra en el Cuadro 3.30, la orden configura la materia de tecnología musical en todas las especialidades dentro de las materias de formación obligatoria de la especialidad. En el caso de composición cabe destacar la asignatura de *Composición con medios electroacústicos I-II*, en tercero y cuarto con un total de 12 créditos, que se ordena dentro de la materia de Composición e instrumentación.

Cuadro 3.30. Relación de asignaturas por especialidades según Orden Foral de Navarra

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|----------|----------|----------|----------|---------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnología para la composición I-II | 4 | 4 | | | 8 |
| Acústica | | | 4 | | 4 |
| Musicología y Pedagogía | | | | | |
| Tecnología musical I-II | 4 | 4 | | | 8 |
| Acústica | | | | 4 | 4 |
| Interpretación | | | | | |
| Tecnología musical I | 4 | | | | 4 |
| Acústica* | | | 4 | | 4 |
| * En el itinerario de Jazz no hay acústica. | | | | | |

Fuente: Elaboración propia a partir de ORDEN FORAL 34/2014, de 22 de abril

Se observa una asignatura común a todas las especialidades, Acústica⁸³, salvo para el itinerario de jazz. Por otro lado, la asignatura de *Tecnología musical* es común para musicología, pedagogía e interpretación, estableciéndose en un solo curso para la especialidad de interpretación.

Cataluña

En el caso de la comunidad de Cataluña encontramos distintas normativas para cada uno de los centros de estudio, y que con carácter definitivo fechan el 23 de junio de 2014, [BOGC nº 6660, 9 de julio].

⁸³ Descriptor Acústica. Aplicación de los conocimientos acústicos a la música: acústica de salas, técnicas de grabación y microfónica, acústica aplicada a la orquesta. Programas informáticos de análisis del sonido. Fundamentos de electroacústica y sonorización

Estamos hablando de la ESMUC, el Conservatorio del Liceu y la ESEM. Para un mayor entendimiento del análisis es necesario mostrar la integración de la materia de tecnología por centros superiores y especialidades que ofertan.

ESMUC

Comenzando con la ESMUC, centro superior de carácter público, observamos en el Cuadro 3.31 la configuración de algunas asignaturas comunes prácticamente a todas las especialidades, como es *Introducción a la tecnología musical* y *Técnicas de grabación y postproducción*.

Para las especialidades de composición y musicología, se cumplen prácticamente los mínimos establecidos, siendo 13 créditos en composición y 12 en musicología, distribuyéndose en cinco asignaturas. Además de las asignaturas comunes, se suman para composición las asignaturas de *Composición electroacústica*, *Composición para medios audiovisuales* o la *Composición asistida por ordenador*. En musicología, en donde se establecen los itinerarios de etnomusicología y musicología, se ordenan las asignaturas específicas de *Organología* y *Tecnología para la investigación musical*.

Para la especialidad de dirección, se incorpora la asignatura de *Edición de partituras con medios informáticos*, que también se encuentra en la especialidad de musicología. En pedagogía, se propone *Introducción a la tecnología musical* y una específica, *Tecnología para la educación musical*.

Cuadro 3.31. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para ESMUC

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Introducción a la tecnología musical | 2 | | | | 2 |
| Técnicas de grabación y postproducción | 2 | | | | 2 |
| Composición electroacústica | | 3 | | | 3 |
| Composición asistida por ordenador | | | 3 | | 3 |
| Composición para medios audiovisuales | | | 3 | | 3 |
| Dirección | | | | | |
| Introducción a la tecnología musical | 2 | | | | 2 |
| Edición de partituras con medios informáticos | | 2 | | | 2 |
| Técnicas de grabación y postproducción | | | | 2 | 2 |
| Pedagogía | | | | | |
| Introducción a la tecnología musical | 2 | | | | 2 |
| Tecnología para la educación musical | | 4 | | | 4 |
| Musicología | | | | | |
| Introducción a la tecnología musical | 2 | | | | 2 |
| Edición de partituras con medios informáticos | | 2 | | | 2 |
| Organología | | | 3 | | 3 |
| Tecnología para la investigación musical | | | 3 | | 3 |
| Técnicas de grabación y postproducción | | | | 2 | 2 |
| Producción y gestión | | | | | |
| Introducción a la tecnología musical | 2 | | | | 2 |
| Técnicas de grabación y postproducción I-II | 2 | 3 | | | 5 |
| Acústica de recintos | | 4 | | | 4 |
| Tecnología aplicada a la producción y Difusión I-II | | | 3 | 4 | 7 |

Fuente: Elaboración propia a partir de RESOLUCIÓN ENS/1554/2014, de 23 de junio

En cuanto a la especialidad de interpretación, hemos tenido que realizar un análisis específico dada la ordenación del plan de estudios por sus diferentes ámbitos, itinerarios y modalidades. Son los que se muestran en el siguiente Cuadro 3.32.

Cuadro 3.32. Ámbitos, itinerarios y modalidades de interpretación en ESMUC

| Ámbitos | Itinerarios/ Menciones | Modalidades |
|---------------------------------------|------------------------------------|---|
| Música clásica y contemporánea | | Acordeón, arpa, canto, clarinete, contrabajo, fagot, flauta travesera, guitarra, oboe, órgano, percusión, piano, saxofón, trombón, trompa, trompeta, tuba/bombardino, viola, violín y violonchelo. |
| Jazz y música moderna | Jazz | Batería, canto, contrabajo, guitarra, piano, saxofón, trombón, trompeta y violín. |
| | Música moderna | Batería, bajo eléctrico, canto, trompeta, trombón, guitarra eléctrica, percusión, saxofón y teclados. |
| Música antigua | | Arpas históricas, canto histórico, clarinete histórico, clave, contrabajo histórico/violone, fagot histórico, flauta de pico, flauta travesera histórica, fortepiano, corneta, instrumentos históricos de cuerda pulsada (laúd, vihuela, tiorba), oboe barroco, percusión histórica, sacabuche, trompa natural, trompeta natural, viola de gamba, violín histórico, viola histórico, violonchelo histórico. |
| Música tradicional | Cobla | Flabiol y tamborí, fliscorno, tible y tenora. |
| | Música tradicional catalana | Gralla / dulzaina, cornamusa y acordeón diatónico. |
| | Flamenco | Cante flamenco y Guitarra flamenca. |

Fuente: Elaboración propia a partir RESOLUCIÓN ENS/1554/2014, de 23 de junio

A pesar de que las asignaturas que integran la materia de tecnología musical son las comunes al resto de especialidades, nos vemos en la necesidad de realizar una descripción por ámbitos ya que, dependiendo de la modalidad, hay variación en cuanto al orden de curso así como la integración de otras asignaturas específicas.

Comenzando por el ámbito de Música clásica y contemporánea, las asignaturas *Introducción a la tecnología musical* y *Técnicas de grabación y postproducción* se encuentran en segundo curso, salvo para la modalidad

de acordeón y guitarra que se ordenan en primero y segundo porque en cuarto curso incorporan la asignatura de *Edición de partituras con medios informáticos*. Para la modalidad de canto se encuentra también en primero y segundo aunque no incorporan esta última, y para órgano en segundo y cuarto curso.

En el ámbito de Jazz y música moderna se incorporan para los dos itinerarios en los dos primeros cursos, salvo para la modalidad de canto que integra dentro de la materia de tecnología musical las siguientes asignaturas en el tercer curso: *Introducción a la tecnología musical* (2 créditos); *Arreglos de Jazz/música moderna II* (3 créditos) (esta asignatura en su nivel I aparece en segundo curso dentro de la materia de Teoría e historia); *Composición de Jazz/música moderna I* (3 créditos) (esta asignatura en su nivel II aparece en cuarto curso dentro de la materia de Teoría e historia); *Historia del Jazz* (4 créditos) (asignatura que en otras modalidades se encuentra dentro de la materia de Teoría e historia). En cuarto curso incorpora la asignatura de *Técnicas de grabación y postproducción*.

En el ámbito de la Música antigua se encuentran las dos asignaturas comunes de esta materia, si bien para las modalidades instrumentales se encuentra *Introducción a la tecnología musical* en segundo curso, para la modalidad de canto histórico se encuentra en primero. *Técnicas de grabación y postproducción* se ordena para todas las modalidades en tercer curso.

Finalmente, para el ámbito de la música tradicional se encuentran integradas las asignaturas de *Introducción a la tecnología musical* y *Técnicas de grabación y postproducción* en sus distintos itinerarios: còbala, música tradicional catalana y flamenco. Para los dos primeros se ordenan en segundo curso mientras que para flamenco, en sus dos modalidades, cante y guitarra, se configuran en segundo curso *Introducción a la*

tecnología musical y en cuarto curso *Técnicas de grabación y postproducción*. Para la modalidad de guitarra flamenca se configura además la asignatura de *Transcripción para guitarra flamenca* (2 créditos) en tercer curso.

Con respecto a la especialidad de sonología podemos resaltar que, a pesar que los mínimos establecidos por Real Decreto son para la materia de tecnología aplicada, este centro incorpora también la materia de tecnología musical con las asignaturas de *Introducción a la tecnología musical*, *Informática I-II* y *Edición de partituras con medios informáticos*, con un total de 10 créditos, todas ellas establecidas en primer curso. La materia de tecnología aplicada supera el mínimo establecido con 44 créditos y un total de siete asignaturas.

Al igual que ocurre en otras comunidades y dadas las características de esta especialidad, se localizan otras asignaturas del ámbito tecnológico ordenadas dentro de otras materias. Por ejemplo, en la materia de formación técnica específica se ordenan *Laboratorio de sonido I-IV* o *Técnicas de programación*, aunque lo que más llama la atención por su ubicación, dentro de la materia teoría e historia, son las asignaturas de *Composición electroacústica*, *Composición para medios audiovisuales* o *Composición asistida por ordenador*.

La resolución incluye el listado global de asignaturas optativas (ver Cuadro 3.33) en la que, entre otras, se determina un total de diez asignaturas en la materia de ampliación de tecnología musical. Cabe destacar que para las distintas especialidades se configura un mínimo de 12 créditos ECTS de elección de optativas.

Cuadro 3.33. Relación de asignaturas optativas de ampliación de tecnología musical en ESMUC

| Materia: Ampliación de tecnología musical | Créditos |
|--|----------|
| Análisis, síntesis y procesamiento del sonido I | 3 |
| Análisis, síntesis y procesamiento del sonido II | 3 |
| Edición de partituras con medios informáticos | 2 |
| Física y matemáticas para la música I | 3 |
| Informática musical I | 3 |
| Organología | 3 |
| Psicoacústica | 3 |
| Técnicas de programación I | 3 |
| Técnicas de registro y postproducción I | 2 |
| Tecnologías para la investigación musical | 3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de RESOLUCIÓN ENS/1554/2014, de 23 de junio

ESEM

El centro autorizado de enseñanzas superiores *Taller de Músicas*, más conocido como ESEM, desarrolla su plan de estudios en las especialidades de composición, producción y gestión, y la especialidad de interpretación en los ámbitos de Jazz y música moderna y Flamenco.

En el Cuadro 3.34 se muestran las asignaturas que integran la materia de tecnología musical destacando, en este caso, la inclusión de la asignatura de *Informática musical* en la especialidad de interpretación para todos los itinerarios. En la especialidad de producción y gestión mantienen los 18 créditos mínimos.

Cuadro 3.34. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para ESEM

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--|----------|----------|----------|----------|---------------|
| Composición | | | | | |
| Informática musical | 8 | | | | 8 |
| Composición electroacústica | | | 3 | | 3 |
| Fundamentos de composición y producción para medios audiovisuales I-IV | | | 6 | 6 | 12 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Técnicas de grabación y postproducción | | 3 | | 3 |
| Producción y gestión | | | | |
| Técnicas de grabación y postproducción I-II | 3 | | 3 | 6 |
| Tecnología en la producción y gestión I-II | | 4 | 4 | 8 |
| Acústica de espacios y recintos | | | 4 | 4 |
| Interpretación | | | | |
| Informática musical | | 8 | | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de RESOLUCIÓN ENS/1552/2014, de 23 de junio

Por otro lado, cabe destacar que esta norma incluye las asignaturas optativas comunes a todas las especialidades en tercer y cuarto curso. Aunque no encontramos ninguna materia relacionada con la tecnología musical sí que incluyen asignaturas de este ámbito. Nos referimos a las asignaturas de *Acústica y organología*, *Diseño sonoro para cine y vídeo*, *Fundamentos de composición y producción para medios audiovisuales*, *Introducción a la tecnología musical* o *Técnicas de composición electroacústica* ordenadas dentro de la materia Desarrollo del lenguaje y las técnicas de la música. En la materia Management y gestión específicos se incluye la asignatura *Técnicas de autopromoción online*.

CONSERVATORIO DE LICEU

El Conservatorio de Liceu desarrolla su plan de estudios en las especialidades de composición, dirección, pedagogía, producción y gestión e interpretación, en los ámbitos de música clásica y contemporánea, jazz y música moderna, y música tradicional.

Como se observa en el Cuadro 3.35, son pocas las asignaturas que configuran la materia de tecnología musical, observando que la asignatura que da nombre a la materia es común para todas las especialidades, salvo para producción y gestión. En esta especialidad se establece la asignatura

Tecnología, ordenada en los tres primeros cursos, completando los 18 créditos mínimos establecidos.

En la especialidad de composición se localiza en cuarto curso la asignatura de *Electroacústica* que junto con *Tecnología musical* suman 13 créditos. Para la especialidad de pedagogía y dirección mantienen el mínimo establecido por el Real Decreto y, siguiendo su línea no incluyen la materia en la especialidad de interpretación.

Cuadro 3.35. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para LICEU

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| Composición | | | | | |
| Tecnología musical | | 7 | | | 7 |
| Electroacústica | | | | 6 | 6 |
| Dirección | | | | | |
| Tecnología musical | | | 6 | | 6 |
| Pedagogía | | | | | |
| Tecnología musical | 6 | | | | 6 |
| Producción y gestión | | | | | |
| Tecnología I-III | 6 | 6 | 6 | | 18 |

Fuente: Elaboración propia a partir de RESOLUCIÓN ENS/1551/2014, de 23 de junio

Cabe destacar que la norma planteada para este centro no presenta, a diferencia de las anteriores, el listado de asignaturas optativas, por lo que no podemos determinar si las asignaturas de la materia de tecnología se ofertan como optativas, lo que supondría una vía de acceso formativo a los estudiantes de interpretación.

Baleares

En este caso nos encontramos con la particularidad de que en el momento de redacción de este trabajo sigue sin publicarse el plan de estudios. A pesar de que por Orden de 1 de octubre de 2010 [BOIB nº148, 14 de octubre] se establece el desarrollo curricular del primer curso, para

el año académico 2010-2011 del grado, a fecha de hoy⁸⁴ sólo encontramos el anuncio público del Anteproyecto de Decreto del plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en las especialidades de composición, interpretación (en las modalidades de cuerda, viento, percusión, saxofón, piano, guitarra y voz), musicología y pedagogía.

No obstante, este desarrollo curricular en todos sus cursos se encuentra en la web del conservatorio superior de la comunidad, por lo que nuestro análisis se ha realizado en base a lo publicado por el centro.

La materia de tecnología musical se encuentra en el conjunto de materias que son obligatorias de la especialidad. La propuesta de Baleares incluye esta materia en todas las especialidades salvo en interpretación. En el Cuadro 3.36 se puede ver que la asignatura de *Informática musical* es común a todas las especialidades presentadas, contando con 3 créditos y ordenada semestralmente en el primer curso.

Cuadro 3.36. Relación de asignaturas por especialidades en el CSM de Baleares

| Asignatura | Curso 1º | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | CRÉDITOS ECTS |
|--------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------------|
| Composición | | | | | |
| Informática musical I-II | 3 | | | | 3 |
| Electroacústica I-IV | | 3 | 9 | | 12 |
| Audiovisuales I-II | | | | 9 | 9 |
| Musicología | | | | | |
| Informática musical I-II | 3 | | | | 3 |
| Acústica musical I-II | | 3 | | | 3 |
| Organología I-IV | | | 3 | 3 | 6 |
| Pedagogía | | | | | |
| Informática musical I-II | 3 | | | | 3 |
| Acústica musical I-II | 3 | | | | 3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de publicación en Web del CSM de las Islas Baleares

⁸⁴ Con fecha de 15 de noviembre de 2014 se publica en el Boletín Oficial de las Islas Baleares la Resolución del Director General de Cultura en la que somete a información pública el Anteproyecto publicado en la página web <http://dgcultur.caib.es>

Otra de las asignaturas comunes a las especialidades es *Acústica musical*, que si bien se integra en la materia de tecnología para las especialidades de musicología y pedagogía, en la especialidad de composición la localizamos en la materia de lenguajes y técnicas de la música. Esto mismo ocurre para la asignatura de *Organología*.

Tanto para musicología como para pedagogía se configuran los créditos mínimos exigidos, mientras que para composición se establecen 24 créditos, contando con las asignaturas de *Electroacústica* y *Audiovisuales*.

La web publica la oferta de optativas para el presente curso académico 2014/2015 en donde se localizan aquellas asignaturas curriculares (acústica musical, Informática musical y Organología) de ámbito tecnológico que se ofertan como optativas para aquellas especialidades que no la integran en su plan, como puede ser el caso de interpretación.

3.3.2 Síntesis del análisis LOE.

El Real Decreto de mínimos del ministerio supone el punto de referencia para que las administraciones y los centros determinen el currículo de cada comunidad. En este sentido, el establecimiento de una materia específica de tecnología musical dentro de las materias obligatorias en las especialidades de composición, dirección, musicología, pedagogía, producción y gestión, sonología y, posteriormente, flamenco, supone mayor uniformidad con respecto a la LOGSE en la integración de las TIC en las enseñanzas superiores de música.

La especialidad que supone mayor discrepancia es interpretación puesto que la norma no incluye esta materia, y son las administraciones las que posteriormente dispondrán su inclusión en los planes de estudios. Dado el contexto actual, desde la ponencia sobre el proyecto del Real

Decreto, presidida por Alberto Veintimilla, se consideró la importancia de las TIC en la formación de los estudiantes de grado superior en música. En este sentido, de los veintiséis centros en los que se oferta la especialidad de interpretación, son trece los que se han hecho eco de esta recomendación. No obstante, dada la complejidad en la configuración del currículo se observa que no todos han integrado las asignaturas dentro de la materia propia de tecnología musical. Es el caso de las comunidades de Castilla y León y Murcia, que si bien integran este tipo de asignaturas, Castilla y León la incluye dentro de la materia Formación teórica de la especialidad, mientras que Murcia la fija dentro de la materia que denomina Ampliación y especialización. País Vasco, sin embargo, introduce únicamente una asignatura para el itinerario de acordeón ubicada en la materia de Formación instrumental complementaria.

Como se observa en el Cuadro 3.37, los planteamientos generalmente combinan la tecnología musical con la acústica o la informática musical, destacando la propuesta de ESMUC de integrar una asignatura más específica centrada en las técnicas de grabación y postproducción común a todos los ámbitos de la interpretación. Este centro junto con Asturias, Castilla-La Mancha y Navarra proponen más de una asignatura. Por otro lado, las propuestas son bastante dispares según los créditos, observando un mínimo de 2 créditos ECTS en la comunidad de Murcia hasta los 18 que propone Asturias.

Cuadro 3.37. Distribución de asignaturas TIC en Interpretación ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|------------------------|-------------------------|---|---------------------|
| <i>Asturias</i> | TM | Tecnologías aplicadas a la música I -II Acústica musical | 18 |
| <i>Galicia</i> | TM | Tecnologías para la música I-III | 6 |
| <i>Castilla y León</i> | Formación teórica de la | Tecnología musical | 4 |

LA IMPLANTACIÓN CURRICULAR DE LAS TIC EN LOS CENTROS SUPERIORES

| especialidad | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|---|---|
| Valencia | TM | Tecnología y acústica | 4 |
| País Vasco | Formación instrumental complementaria | Sistemas MIDI y amplificaciones para acordeón* *(solo esta especialidad) | 3 |
| Murcia | Ampliación y especialización | Informática aplicada I | 2 |
| Castilla-La Mancha | TM | Acústica I Informática musical I-II | 6 |
| Canarias | TM | Informática musical | 4 |
| Navarra | TM | Tecnología musical I Acústica (salvo en jazz) | 8 |
| Cataluña | | | |
| <i>ESMUC</i> | TM | Introducción a la tecnología musical | 2 |
| | | Técnicas de grabación y postproducción | 2 |
| | | Edición de partituras con medios informáticos* *(solo acordeón, guitarra y guitarra flamenca) | 2 |
| | | Transcripción para guitarra flamenca* *(solo para esta modalidad) | 2 |
| | | | |
| ESEM | TM | Informática musical | 8 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

Las comunidades que no determinan en su planteamiento curricular la materia de tecnología musical para la especialidad de interpretación son Madrid, Andalucía, Aragón, Extremadura, Baleares y el Conservatorio del Liceu en la comunidad de Cataluña, observando que la integración se desarrolla a través de la oferta de asignaturas optativas en la mayoría de los casos.

Con la LOE, los tres itinerarios planteados para la especialidad de composición se reestructuran en un grado de corte generalista. Esto significa, según la ponencia del Real Decreto, una formación global en el grado donde se pone de manifiesto el peso importante del estudio de las tecnologías aplicadas a la especialidad, pero sin entenderlas como un fin en sí mismo. Por tanto, los estudios de postgrado serán la vía de

especialización de lo que antes era el itinerario de electroacústica y el de audiovisuales.

En este sentido, como se observa en el Cuadro 3.38, la mayoría de las comunidades han congregate las asignaturas de los anteriores itinerarios de electroacústica y audiovisuales en la materia de tecnología musical, salvo en el caso de Asturias y Navarra, que las ordenan dentro de la materia de Composición e Instrumentación. Extremadura, sin embargo, establece los itinerarios de instrumento/voz y audiovisuales. Los créditos asignados para la materia de tecnología musical en el primer itinerario son 12, con las asignaturas de electroacústica y medios audiovisuales. Para el itinerario de audiovisuales se fijan 22 créditos, con las asignaturas de electroacústica y grabación y montaje.

Por otro lado, en el currículo de mínimos el descriptor de la materia objeto de análisis incluye contenidos tanto de acústica aplicada a la música como de informática musical. Las propuestas de Madrid, Asturias, Galicia, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Valencia, País Vasco, Murcia y Navarra incorporan asignaturas de la rama de la acústica. Galicia, por ejemplo, incluye dos asignaturas: acústica general y acústica aplicada a la composición, mientras que Valencia combina tecnología y acústica. Por lo que respecta a la informática, son siete comunidades más el centro ESEM de Cataluña quienes plantean asignaturas específicas de informática aplicada a la música. Las restantes propuestas se caracterizan por la denominación del ámbito de la *tecnología*.

Atendiendo a los créditos, recordamos que el decreto de contenidos mínimos establece para esta especialidad un total de 12 créditos. En este sentido, se observa gran disparidad de unas comunidades a otras. Destaca, por ejemplo, la comunidad de Cataluña con la propuesta del centro ESEM que reúne 4 asignaturas con un total de 26 créditos. Por el contrario, el LICEO propone dos asignaturas con un total de 13 créditos.

Estos mismos créditos los propone la ESMUC pero congregando 5 asignaturas. País Vasco, por otro lado, propone 6 asignaturas con un total de 46 créditos, destacando por ser la propuesta con más asignaturas y créditos asignados.

Cuadro 3.38. Distribución de asignaturas TIC en Composición ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|------------------------|---------|---|---------------------|
| <i>Madrid</i> | TM | Acústica musical aplicada | 21 |
| | | Informática musical I y II | |
| | | Composición para medios audiovisuales I y II | |
| | | Composición electroacústica I y II | |
| <i>Asturias</i> | TM | Tecnologías aplicadas a la música I y II | 30 |
| | | Herramientas tecnológicas para la composición I y II | |
| | | Acústica musical | |
| <i>Galicia</i> | TM | Tecnologías aplicadas a la composición (I-VIII) | 30 |
| | | Acústica general | |
| | | Acústica aplicada a la composición | |
| <i>Andalucía</i> | TM | Composición con medios electroacústicos e informáticos I-II | 16 |
| | | Composición para medios audiovisuales I-II | |
| <i>Aragón</i> | TM | Tecnología musical I-IV | 32 |
| | | Fundamentos de electroacústica I-IV | |
| | | Composición para medios audiovisuales I-IV | |
| <i>Castilla y León</i> | TM | Acústica musical | 18 |
| | | Informática musical I-II | |
| | | Técnica de la composición con medios audiovisuales | |
| | | Técnica de la composición electroacústica | |
| <i>Valencia</i> | TM | Tecnologías aplicadas | 22 |
| | | Tecnología y acústica | |
| | | Composición electroacústica I-II | |
| | | Composición ámbito de medios audiovisuales | |
| <i>País Vasco</i> | TM | Informática musical | 46 |
| | | Acústica musical | |
| | | Técnicas de grabación y difusión de sonido e | |

| | | | |
|---------------------------|----|--|----|
| | | imagen | |
| | | Fundamentos electroacústicos y audiovisuales | |
| | | Composición con medios electroacústicos I-II | |
| | | Composición con medios audiovisuales I-II | |
| Murcia | TM | Acústica | |
| | | Composición asistida por ordenador I-IV | 34 |
| | | Informática aplicada I-II* | |
| | | Tecnología del sonido I-IV* | |
| Castilla-La Mancha | TM | Informática musical I | |
| | | Composición con medios electroacústicos I-IV | 34 |
| | | Composición con medios audiovisuales I-II | |
| | | Fundamentos de acústica I-II | |
| Extremadura | TM | Electroacústica I-II (común) | 4 |
| | | Medios audiovisuales I-II (Instrumento/Voz) | 8 |
| | | Grabación y montaje I-III (Audiovisuales) | 18 |
| Canarias | TM | Técnicas informáticas aplicadas a la composición | 18 |
| | | Composición para medios electroacústicos | |
| | | Composición para medios audiovisuales | |
| Navarra | TM | Tecnología para la composición I-II | 12 |
| | | Acústica | |
| Cataluña | | | |
| ESMUC | TM | Introducción a la tecnología musical | |
| | | Técnicas de grabación y postproducción | |
| | | Composición electroacústica | 13 |
| | | Composición asistida por ordenador | |
| | | Composición para medios audiovisuales | |
| ESEM | TM | Informática musical | |
| | | Composición electroacústica | |
| | | Fundamentos de composición y producción para medios audiovisuales I-IV | 26 |
| | | Técnicas de grabación y postproducción | |
| LICEO | TM | Tecnología musical | 13 |
| | | Electroacústica | |
| Baleares | TM | Informática musical I-II | |
| | | Electroacústica I-IV | 24 |
| | | Audiovisuales I-II | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

Para la especialidad de pedagogía se establece un mínimo de 6 créditos en la materia de tecnología musical y su descriptor es el mismo que para las especialidades de composición, musicología y dirección. En el siguiente Cuadro 3.39 se muestran las asignaturas que constituyen la materia.

Cuadro 3.39. Distribución de asignaturas TIC en Pedagogía ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|--------------------|---------|--|---------------------|
| <i>Madrid</i> | TM | Organología | 12 |
| | | Informática musical I y II | |
| <i>Asturias</i> | TM | Tecnologías aplicadas a la música I y II | 18 |
| | | Acústica musical | |
| <i>Galicia</i> | TM | Acústica general | 9 |
| | | Tecnologías para la música (I-III) | |
| <i>Andalucía</i> | TM | Tecnología informática aplicada a la música I | 7 |
| | | Organología y acústica | |
| <i>Valencia</i> | TM | Tecnologías aplicadas | 6 |
| | | Tecnología y acústica | |
| <i>País Vasco</i> | TM | Tecnologías para la vida profesional: informática | 8 |
| | | Tecnologías para la vida profesional: grabación y proceso de audio | |
| | | Uso de las TIC en la enseñanza musical | |
| <i>Murcia</i> | TM | Informática aplicada I-II | 11 |
| | | Tecnología del sonido I-II | |
| | | Recursos informáticos en el aula de música | |
| <i>Extremadura</i> | TM | Tecnología informática aplicada a la música | 7 |
| | | Organología y acústica | |
| <i>Canarias</i> | TM | Informática musical | 8 |
| | | Aplicación didáctica de las TIC | |
| <i>Navarra</i> | TM | Tecnología musical I-II | 12 |
| | | Acústica | |
| <i>Cataluña</i> | | | |
| <i>ESMUC</i> | TM | Introducción a la tecnología musical | 6 |
| | | Tecnología para la educación musical | |
| <i>LICEO</i> | TM | Tecnología musical | 6 |
| | | Informática musical I-II | |

| | | | |
|-----------------|----|-----------------------|---|
| <i>Baleares</i> | TM | Acústica musical I-II | 6 |
|-----------------|----|-----------------------|---|

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

Como se observa, las comunidades de Madrid, Asturias, Galicia, Andalucía, Extremadura, Navarra y Baleares siguen la línea del descriptor estableciendo asignaturas de acústica o combinando la organología y la acústica. La comunidad valenciana, al igual que para otras especialidades, propone la asignatura de tecnología y acústica.

Lo más destacado en esta especialidad son las propuestas de País Vasco, Murcia, Canarias y el currículo de la ESMUC en la comunidad catalana que incorporan asignaturas específicas del área de la pedagogía. Es decir, están más orientadas al uso didáctico de las TIC en el aula de música, donde no sólo es importante conocer y manejar los múltiples recursos que ofrecen las tecnologías, sino las posibilidades educativas para su integración en el aula, atendiendo a los contextos específicos y niveles educativos de la educación musical.

Las comunidades de Madrid y Baleares, que en el plan anterior se caracterizaron por incorporar estas asignaturas específicas de pedagogía, se vuelven más generalistas con la nueva ordenación, estableciendo asignaturas comunes a otras especialidades. El caso de Aragón, que también llegó a incluir una asignatura específica en LOGSE, no desarrolla la especialidad de pedagogía en el actual plan.

Teniendo en cuenta que Asturias, Aragón, País Vasco, Castilla-La Mancha, Extremadura y los centros de ESEM y LICEU en Cataluña no desarrollan la especialidad de musicología en el nuevo plan, se observa que el resto de propuestas mantiene prácticamente el mínimo de créditos establecido (ver Cuadro 3.40), salvo Castilla y León que destaca porque eleva los créditos a 16 en el itinerario de musicología y a 22 en el itinerario de etnomusicología. Es una de las comunidades que incluye, al igual que

Galicia, Murcia, Canarias o la Escuela Superior de Música de Cataluña, asignaturas específicas del propio ámbito de la especialidad, que establecen en sus contenidos los programas de búsqueda bibliográfica, bases de datos, procesamiento de datos, transcripción musical, etc., y que constituyen las herramientas de trabajo para la investigación musical. La propuesta de Madrid y Baleares destaca por establecer asignaturas comunes a otras especialidades como la acústica, la organología y la informática. En el caso de Valencia y Navarra sucede lo mismo sólo que combinan la tecnología con la acústica.

Como se ha visto en el análisis por comunidades autónomas, la asignatura de organología se ordena de forma distinta según la especialidad aún cuando mantiene el mismo descriptor. Es el caso, por ejemplo, de Madrid o Andalucía que fijan la asignatura en otras materias como Cultura, pensamiento e historia o Formación instrumental complementaria.

Cuadro 3.40. Distribución de asignaturas TIC en Musicología ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|------------------------|---------|---|---------------------|
| <i>Madrid</i> | TM | Informática musical I y II | 13 |
| | | Acústica musical aplicada | |
| | | Organología | |
| <i>Galicia</i> | TM | Acústica general | 12 |
| | | Nuevas tecnologías aplicadas a la musicología (I-III) | |
| <i>Andalucía</i> | TM | Organología y Acústica | 4 |
| | | Flamenco y nuevas tecnologías I-III | 9 |
| | | Tecnología informática aplicada a la música I-III | 9 |
| <i>Castilla y León</i> | TM | Tecnología musical | 4 |
| | | Organología y acústica | 6 |
| | | Técnicas de edición etnomusicológica I-II | 12 |
| | | Recursos informáticos aplicados a la musicología | 6 |
| | TM | Tecnologías aplicadas I-II | 12 |

| | | | |
|-----------------|----|---|----|
| Valencia | | Tecnología y acústica | |
| Murcia | TM | Informática aplicada I-II | 12 |
| | | Tecnología del sonido I-II | |
| | | Tecnologías aplicadas a la archivística I-II* | |
| Canarias | TM | Informática musical | 13 |
| | | Tratamiento informatizado de recursos musicológicos | |
| | | Técnicas de transcripción por medios informáticos | |
| Navarra | TM | Tecnología musical I-II | 12 |
| | | Acústica | |
| Cataluña | | | |
| ESMUC | TM | Introducción a la tecnología musical | 12 |
| | | Edición de partituras con medios informáticos | |
| | | Organología | |
| | | Tecnología para la investigación musical | |
| | | Técnicas de grabación y postproducción | |
| Baleares | TM | Informática musical I-II | 12 |
| | | Acústica musical I-II | |
| | | Organología I-IV | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

La especialidad de dirección (ver Cuadro 3.41) viene recogida en las comunidades de Madrid, Asturias, Andalucía, Aragón, Valencia, País Vasco, Castilla-La Mancha y en los planes de estudio de los centros de ESMUC y Liceu de la comunidad de Cataluña. Las asignaturas que conforman la materia de tecnología musical en esta especialidad son comunes a otras especialidades, en la mayoría de los casos, son asignaturas que se encuentran en la especialidad de composición. Cabe destacar la propuesta de Castilla-La Mancha que propone la asignatura *Técnicas de grabación y edición de audio* únicamente para esta especialidad. En ESMUC, además de compartir asignaturas de composición se establece *Edición de partituras con medios informáticos*, común a la especialidad de musicología.

Cuadro 3.41. Distribución de asignaturas TIC en Dirección ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|---------------------------|---------|---|---------------------|
| Madrid | TM | Acústica musical aplicada | 6 |
| | | Informática musical | |
| Asturias | TM | Tecnologías aplicadas a la música I y II | 18 |
| | | Acústica musical | |
| Andalucía | TM | Tecnología informática aplicada a la música I-II | 6 |
| Aragón | TM | Tecnología musical I-IV | 8 |
| Valencia | TM | Tecnologías aplicadas | 6 |
| | | Tecnología y acústica | |
| País Vasco | TM | Informática musical | 10 |
| | | Acústica musical | |
| | | Técnicas de grabación y difusión de sonido e imagen | |
| Castilla-La Mancha | TM | Informática musical I-II | 16 |
| | | Técnicas de grabación y edición de audio | |
| | | Fundamentos de acústica I-II | |
| Cataluña | | | |
| <i>ESMUC</i> | TM | Introducción a la tecnología musical | 6 |
| | | Edición de partituras con medios informáticos | |
| | | Técnicas de grabación y postproducción | |
| <i>LICEO</i> | TM | Tecnología musical | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

La especialidad de producción y gestión se desarrolla en los currículos de Madrid, Andalucía y Cataluña, en la normativa específica de cada uno de los tres centros superiores de la comunidad. En el Cuadro 3.42 se muestran las asignaturas que configuran la materia de tecnología musical, así como los créditos totales con los que cuenta.

Destaca Madrid porque amplía al doble los 18 créditos mínimos propuestos. Por otro lado, además de asignaturas comunes a otras especialidades, se encuentran en esta materia asignaturas propias de la especialidad como *Difusión musical*, en Madrid, *Tecnología aplicada a la producción y difusión*, en ESMUC o *Tecnología en la producción y gestión*,

en ESEM. En la rama de la acústica, estos dos últimos centros proponen asignaturas más delimitadas al campo de los recintos o salas. En Andalucía o Liceu de Barcelona las asignaturas que conforman la tecnología musical son comunes a otras especialidades con la diferencia que se amplían los años cursados, y por tanto los créditos.

Cuadro 3.42. Distribución de asignaturas TIC en Producción y Gestión ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos ECTS |
|--------------------|---------|---|---------------------|
| <i>Madrid</i> | | Acústica musical aplicada | 28 |
| | | Difusión musical I-IV | |
| | TM | Organología | |
| | | Informática musical I-III | |
| <i>Andalucía</i> | TM | Tecnología informática aplicada a la música I-IV | 20 |
| | | Organología y Acústica | |
| <i>Cataluña</i> | | | |
| <i>ESMUC</i> | | Acústica de recintos | 18 |
| | | Introducción a la tecnología musical | |
| | TM | Técnicas de grabación y postproducción I-II | |
| <i>ESEM</i> | | Tecnología aplicada a la producción y difusión I-II | 18 |
| | TM | Acústica de espacios y recintos | |
| | | Técnicas de grabación y postproducción I-II | |
| <i>LICEU</i> | | Tecnología en la producción y gestión I-II | 18 |
| | | Tecnología I-III | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

La especialidad de sonología se establece en las normativas de Madrid, Andalucía y en Cataluña, únicamente en la ESMUC (ver Cuadro 3.43). El Real Decreto establece en esta especialidad la materia de tecnologías aplicadas, fijando un mínimo de 30 créditos. Así, las propuestas destacan por superar con diferencia este mínimo, siendo Madrid la que se distingue con la asignación total de 82 créditos.

Cuadro 3.43. Distribución de asignaturas TIC en Sonología ordenadas por CC.AA.

| Comunidad Autónoma | Materia | Nº Asignaturas/ denominación | Total Créditos |
|--------------------|---------|---|----------------|
| Madrid | TA | Composición electroacústica II y II | 82 |
| | | Composición para medios audiovisuales I y II | |
| | | Interpretación con nuevas tecnologías I | |
| | | Síntesis y diseño del sonido I y II | |
| | | Grabación y edición musical I y II | |
| | | Producción I, II, III y IV | |
| | | Postproducción I, II, III y IV | |
| | | Sonorización I y II | |
| | | Fundamentos de electrónica | |
| | | Difusión musical I y II | |
| | | Informática musical I, II y III | |
| Andalucía | TA | Técnicas de grabación musical | 55,5 |
| | | Técnicas de mezclas | |
| | | Técnicas de muestreo de sonido | |
| | | Técnicas de masterización | |
| | | Técnicas de postproducción para radio, cine y TV | |
| Cataluña | | | |
| ESMUC | TA | Electrónica I-II | 44 |
| | | Técnicas de grabación y postproducción I-IV | |
| | | Análisis, síntesis y procesamiento del sonido I-III | |
| | | Electrotecnia | |
| | | Diseño de sonido | |
| | | Sonorización de directos | |
| | | Tecnologías para la investigación musical | |

Fuente: Elaboración propia a partir de las normativas autonómicas

Como se indica en el análisis por comunidades, la ESMUC además de la materia propia de la especialidad configura la materia de tecnología musical con tres asignaturas comunes a otras especialidades (edición de partituras con medios informáticos, informática musical e introducción a la tecnología musical), establecidas en primer curso contando con un total de 10 créditos.

Por otro lado, dadas las características de la especialidad hay que atender a otras materias que disponen de asignaturas que se refieren a las tecnologías. Es el caso de la materia de Formación técnica específica, con asignaturas como prácticas de laboratorio de sonido, programación informática aplicada, laboratorio multimedia, técnicas de programación, entre otras. Asimismo, si la acústica en otras especialidades queda configurada como asignatura o conjunto de asignaturas dentro de la materia de tecnología musical, en la especialidad de sonología se establece como materia propia, con un mínimo de 12 créditos, cuyo descriptor queda descrito como: *Fundamentos de acústica. Conjunto de conocimientos relacionados con la acústica de salas, la acústica fisiológica y la psicoacústica. Conocimiento de los instrumentos musicales, sus diferentes clasificaciones y sus diferentes características. Enfoque histórico y antropológico. Fundamentos de electroacústica y sonorización.*

MARCO EMPÍRICO

Si atendemos a una de las características propias del enfoque cuantitativo propuesta por Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2006), “recolecta datos numéricos de los objetos, fenómenos o participantes que estudia y analiza mediante procedimientos estadísticos”, podemos enmarcar nuestra investigación dentro de este enfoque.

Asimismo, nuestra meta no es otra que describir el contexto delimitado, los centros superiores de educación musical, en relación a nuestro objeto de estudio, las TIC. Por tanto, entendemos que se trata de una investigación descriptiva. De acuerdo con Dankhe (1989), “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (En Hernández, Fernández-Collado y Baptista, 2006).

Con el objetivo de mostrar el uso de las TIC en los centros superiores de música, se presentan en este marco empírico tres análisis bien diferenciados, atendiendo a la dimensión de centro, del profesorado y del alumnado. En cada uno de ellos se especifican los objetivos planteados y el método utilizado, describiendo en cada uno de los casos, la muestra, las técnicas de recogida de datos, así como el procedimiento que se ha llevado a cabo.



CAPÍTULO IV. DISPONIBILIDAD DE RECURSOS TIC EN LAS WEBS INSTITUCIONALES.

4.1 Introducción

4.2 Objetivos

4.3 Método

4.3.1 Participantes

4.3.2 Instrumento

4.3.3 Procedimiento

4.4 Resultados

4.5 Discusión y Conclusiones

4.1 Introducción.

Con la revolución de Internet se va conformando cada vez más una identidad digital, de tal manera que la identidad definida en la vida real es incompleta si no estamos visibles en el mundo virtual (Area, 2011). Por ello, hay un progresivo aumento de los individuos, empresas e instituciones que disponen de un espacio en la red, sea a través de cuentas de correo electrónico, webs, redes sociales, etc., o la combinación de todas ellas.

En este sentido, para las instituciones educativas desarrollar un espacio web no sólo ayuda a consolidar su imagen corporativa de centro sino que puede servir como otra herramienta más de formación para el alumnado. Como expresan Ortega y Hassan (2013) “tanto ofreciendo materiales, cerrados o en abierto, como publicando información que ayude a que la comunidad pueda seguir la evolución, el ritmo del cambio y la consolidación de su propia institución”.

Debido a la gran cantidad de contenidos generados en la red, hay una preocupación creciente por evaluar la calidad de esos contenidos. De ahí que distintos organismos trabajen para el establecimiento de unos estándares web que permitan crear y valorar páginas de calidad. El Consorcio World Wide Web (W3C), comunidad internacional, es uno de los organismos que trabaja para desarrollar estos estándares. Tiene como principio el valor social que aporta la web, por lo que atiende a los aspectos de accesibilidad, internacionalización así como de acceso desde cualquier dispositivo. Por otro lado, también incluye estándares relacionados con la participación de los usuarios, la distribución del conocimiento y construcción de espacios de confianza a gran escala.

En esta línea, si bien es cierto que nuestra pretensión es analizar las páginas institucionales con el objetivo de identificar las herramientas web 2.0 que están utilizando los centros superiores de música, consideramos que la propuesta que llevamos a cabo recoge en gran parte estos

estándares de calidad por lo que, por otra parte, también podemos identificar, en un marco exploratorio, las prácticas que se están efectuando en el diseño de los sitios web de estos centros superiores.

4.2 Objetivos.

Los objetivos específicos establecidos para este estudio son los siguientes:

1. Conocer los aspectos generales de los sitios web de los centros superiores de música.
2. Identificar las herramientas de acceso a la información que los centros utilizan en sus espacios web.
3. Determinar las herramientas de comunicación e interacción que se utilizan en las webs de estos centros.

4.3 Método

4.3.1 Participantes

En la actualidad hay 26 centros que imparten enseñanzas superiores de música repartidos por 15 comunidades autónomas y la totalidad de ellos dispone de un sitio web institucional. El siguiente cuadro muestra los directorios de las web que se van a analizar.

Cuadro 4.1. Distribución de centros superiores y directorios web

| Centros | Directorios Web |
|--|---|
| Conservatorio Superior de Música <i>Rafael Orozco</i> de Córdoba | www.csmcordoba.com |
| Real Conservatorio Superior de Música <i>Victoria Eugenia</i> de Granada | http://www.conservatoriosuperiorganada.com/ |
| Conservatorio Superior de Música de Jaén | http://www.csmjaen.es/ |
| Conservatorio Superior de Música de Málaga | http://www.conservatoriosuperi |

LA DISPONIBILIDAD DE LOS RECURSOS TIC EN LAS WEBS INSTITUCIONALES

| | |
|--|---|
| | ormalaga.com/ |
| Conservatorio Superior de Música <i>Manuel Castillo</i> de Sevilla | www.consev.es |
| Conservatorio Superior de Música de Aragón | www.csma.es |
| Conservatorio Superior de Música <i>Eduardo Martínez Torner</i> del Principado de Asturias | www.consmupa.es |
| Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares | www.conservatorisuperior.com |
| Conservatorio Superior de Música de Canarias | http://www.consmucan.es/ |
| Conservatorio Superior de Música Castilla-La Mancha | http://www.csmclm.com/es/ |
| Conservatorio Superior de Música de Salamanca | http://www.coscyl.com/ |
| Conservatorio del Liceo | http://www.conservatoriliceu.es/ca/ |
| Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) | www.esmuc.cat |
| Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) | http://tallerdemusics.com/superior |
| Conservatorio Superior de Música <i>Bonifacio Gil</i> de Badajoz | www.csmbadajoz.es |
| Conservatorio Superior de Música de A Coruña | www.csmcoruna.com |
| Conservatorio Superior de Música de Vigo | www.conservatoriosuperiorvigo.com |
| Escuela Superior de Canto de Madrid | www.escm.es |
| Real Conservatorio Superior de Música de Madrid | http://www.rcsmm.eu/ |
| Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska | http://www.katarinagurska.com/ |
| Conservatorio Superior de Música de Murcia <i>Manuel Massotti Littel</i> | www.csmmurcia.com |
| Conservatorio Superior de Música de Navarra | http://csmn.educacion.navarra.es/web1/ |
| Musikene | www.musikene.eus |
| Conservatorio Superior de Música <i>Salvador Seguí</i> de Castellón | http://www.conservatorisuperiorcastello.com/ |
| Conservatorio Superior de Música <i>Joaquín Rodrigo</i> de Valencia | www.csmvalencia.es |
| Conservatorio Superior de Música <i>Óscar Esplá</i> de Alicante | www.csmalicante.es |

Fuente: Elaboración propia

4.3.2 Instrumento

Para llevar a cabo este estudio hemos elaborado una ficha sistemática partiendo de los trabajos realizados por otros autores (Codina, 2000; Ayuso y Martínez, 2006; Fernández, 2010; Rocha, Cobo y Alonso, 2011; Ortega y Hassan, 2013), valorando los indicadores de evaluación propuestos y realizando, posteriormente, una adaptación según nuestros objetivos.

En esta evaluación hemos determinado tres categorías: indicadores generales, de acceso a la información y de comunicación e interacción. El primero se refiere a las características generales del espacio web y que pueden resultar de interés, como las relacionadas con la URL, la autoría, la imagen corporativa así como la actualización de la información o los estándares web. La segunda categoría la hemos dividido en tres elementos que consideramos importantes en nuestro caso: la información sobre la propia institución, la biblioteca o el que hemos denominado de apoyo, por contener indicadores que se relacionan con la ayuda al usuario, facilitando el acceso a la información. Nos referimos a los buscadores internos, información multimedia, agenda y enlaces a webs/edublogs del profesorado. Finalmente, en la categoría de comunicación e interacción se establecen una serie de indicadores más específicos relacionados con los servicios de acceso restringido, de contacto con la institución o de activación de otros canales de difusión en la red.

En el siguiente Cuadro 4.2 se presenta la ficha sistemática de observación, encontrándose el modelo completo en el anexo I.

Cuadro 4.2. Categorías e Indicadores objeto de análisis

| | | |
|--|-----------------------|----------------------------------|
| 1.Indicadores Generales | | URL amigable y fácil de recordar |
| | | Imagen corporativa |
| | | Estructura |
| | | Autoría |
| | | Actualización |
| 2.Indicadores de Acceso a la información | 2.1Institución | Estándares |
| | | Organigrama |
| | | Oferta formativa |
| | | Proyecto educativo |
| | | Guías docentes |
| | | Novedades |
| | 2.2Biblioteca | Multimedia |
| | | Sección |
| | | Catálogo en línea |
| | 2.3Apoyo | Préstamo y reserva |
| | | Colecciones digitales propias |
| | | Búsqueda |
| Internacionalización | | |
| Agenda | | |
| 3.Indicadores de Comunicación e interacción | 3.1Acceso restringido | Mapa web |
| | | Sede electrónica |
| | | Campus virtual |
| | | Web/Edublog |
| | 3.2Contacto | Foro |
| | | Sección |
| | | Correo electrónico |
| | 3.3Canales | Formularios |
| | | Canales de comunicación |

Fuente: Elaboración propia

4.3.3 Procedimiento

La obtención de los datos de este estudio ha pasado por dos fases de observación. Una primera, en los meses de mayo-junio de 2014 cuando se recopilan todos los sitios webs y se realiza un análisis preliminar de las características de estos y, una segunda fase, en los meses de abril-mayo de 2015, de revisión y actualización de los datos.

Con la información recogida y almacenada en una base de datos se procede a su correspondiente análisis, mediante los estadísticos descriptivos y de acuerdo a las categorías e indicadores propuestos, que se caracterizan por ser atómicos. Según Linares, Codina y Pedraza (2015), son aquellos que solamente se pueden evaluar de forma binaria, es decir, mediante la presencia/ausencia del mismo. En nuestro caso, los hemos definido con un *Sí* o *No*, donde la presencia cuantifica 1 y la ausencia puntúa con 0.

Siguiendo la propuesta metodológica de Codina (2000), resulta conveniente aclarar algunos de los conceptos que se van a tratar en este estudio. En el siguiente cuadro se muestran las definiciones que sitúan nuestro análisis.

Cuadro 4.3. Definiciones de términos

| Término | Definición |
|---|---|
| Página web (sinónimos: sede web, lugar web, sitio web, web) | “Una página web es una sección unitaria de una sede web”. Entiende por sede web una unidad virtual formada por distintos recursos (Codina, 2000) |
| Recurso digital (sinónimos: recurso electrónico) | “Es un término abstracto para referirse a cualquier documento o servicio de información en formato digital”(Codina, 2000) |
| Herramienta web (sinónimo: aplicación web) | En el marco de la web 2.0 caracterizada porque los usuarios no son sólo consumidores de información sino emisores de la misma, Area (2009) utiliza los términos recursos o herramientas para definir el conjunto de software que permiten la publicación de archivos audiovisuales, imagen, multimedia, webs, de publicación compartida, etc. |
| Logotipo (sinónimos: logo) | Según la Real Academia Española significa: distintivo formado por letras, abreviaturas, etc., peculiar de una empresa, conmemoración, marca o producto. |
| Estándares Web | El Consorcio W3C define un estándar como el conjunto de reglas normalizadas que describen los requisitos que deben ser cumplidos por un producto, proceso o servicio, y que tienen como finalidad la creación de una Web universal, accesible, fácil de usar y en la que todo el mundo pueda confiar. |

| | |
|----------------------------|---|
| Multimedia | <p>Según la Real Academia Española significa: que utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información.</p> <p>Area (2009) establece que “El concepto de multimedia se puede definir como un dispositivo o conjunto de dispositivos (software y hardware) que permiten integrar simultáneamente diversos formatos de información: textual, gráfica (dibujos y diagramas), auditiva (música y voz) e icónica (imágenes fijas, animadas y secuencias de vídeo)”.</p> |
| Catálogo en línea | <p>“El instrumento que permite al público acceder y consultar, de forma interactiva, los materiales que forman la colección de la biblioteca a través de un terminal de ordenador, ya esté situado en la propia biblioteca o, utilizando las redes de telecomunicaciones, desde un terminal remoto” (García Caro, 2001).</p> |
| Publicación digital propia | <p>Se entiende por aquellas publicaciones que realiza la institución a los que accede el usuario por medio de dispositivos a través de los servicios de Internet y que puede estar en múltiples formatos (pdf., doc., Mp3, entre otros)</p> |
| Internacionalización | <p>Según Wikipedia (2015, 19 abril), la internacionalización es el proceso mediante el cual se prepara un elemento o producto para permitir su adaptación a diferentes idiomas y regiones.</p> |
| Sede electrónica | <p>Sitio en Internet a través del cual los miembros de la comunidad educativa pueden realizar diversos trámites administrativos en línea (matriculación, consulta expediente, etc.)</p> <p>El concepto de sede electrónica se creó por la Ley 11/2007, de 22 de junio, de acceso electrónico de los ciudadanos a los Servicios Públicos, justificado por “la necesidad de definir claramente la sede administrativa electrónica con la que se establecen las relaciones, promoviendo un régimen de identificación, autenticación, contenido mínimo, protección jurídica, accesibilidad, disponibilidad y responsabilidad”</p> |
| Canales de comunicación | <p>Se define como el elemento físico mediante el cual el emisor transmite la información y el receptor la capta a través de los sentidos. En este caso, cuando utilizamos este concepto nos referimos a lo establecido en el indicador propuesto: otros canales de información y</p> |

comunicación no contemplados previamente, como son las redes sociales, canales de vídeo, fotografía, de redifusión web, etc.

Fuente: Elaboración propia

4.4 Resultados

Se presentan en este apartado los resultados obtenidos del análisis de las páginas webs. En primer lugar se describen los datos de acuerdo a los indicadores y, posteriormente, conforme a los promedios obtenidos por centros educativos.

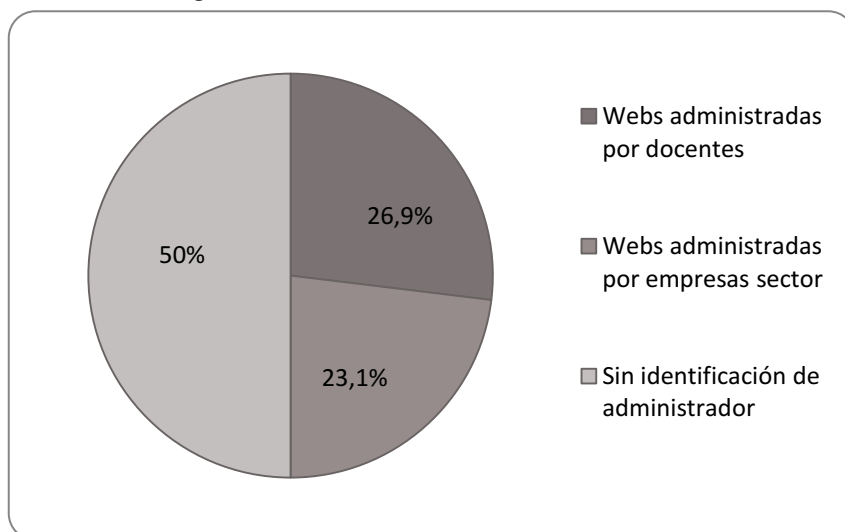
Indicadores Generales

En relación con la URL, se obtiene que el 100% de los centros cuenta con una dirección fácil de recordar ya que identifican el nombre de la institución o bien sus acrónimos. La totalidad de las webs analizadas también muestran su logotipo de forma visible representando adecuadamente el nombre de la institución así como una estructura coherente donde se identifican menús o barras de navegación que facilitan el acceso a la información. No obstante, se observa que los diseños de las webs de Sevilla, Canarias, Murcia y Valencia utilizan un número elevado de categorías o elementos que pueden dificultar el acceso a la información.

Respecto a la autoría, nos hemos centrado en la identificación del webmaster o administrador de la web, dado que en el análisis preliminar se observó un porcentaje considerado de aquellas páginas diseñadas y gestionadas por docentes del centro. Como se observa en la Figura 4.1, en el 50% de las webs se identifica el administrador, siendo gestionadas por el profesorado el 26,9% de las páginas y el 23,1% por empresas del sector. En el restante 50% no se identifica este indicador, pero se observa que algunas sedes, como Vigo, Navarra o Valencia son diseñadas mediante la

herramienta Wordpress, por lo que su gestión puede estar de la mano del profesorado.

Figura 4.1. Distribución de indicador de Autoría



En cuanto al indicador de actualización, se observa que no todas las webs muestran la fecha de actualización así como que en el 42,3% de los casos no se corresponde con el año actual. De esta manera, hemos considerado que la aplicación del código JavaScript nos daría mayor fiabilidad de los datos, obteniendo que el 100% de las páginas están actualizadas en correspondencia con el año actual.

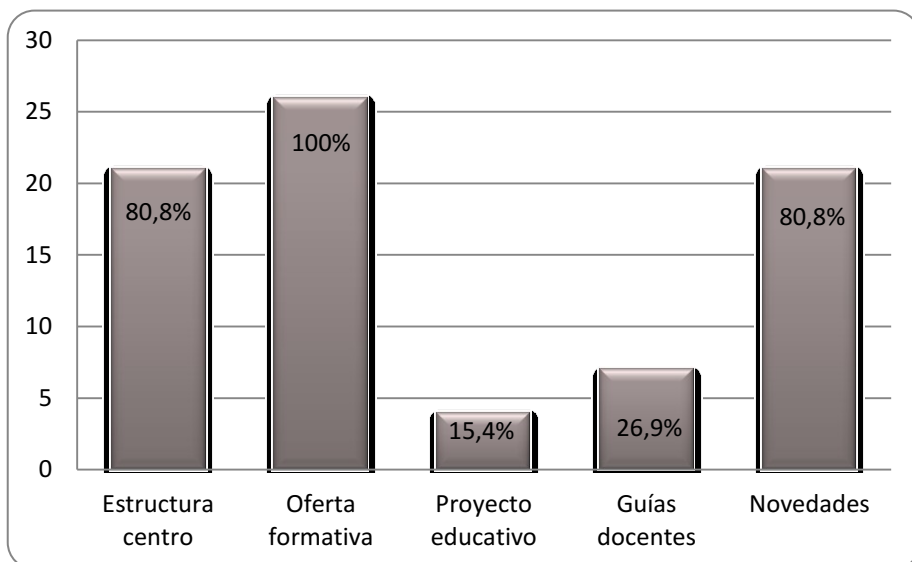
De acuerdo con los resultados, la identificación de los estándares son más bajos, registrándose en el 15,4% de las webs. Los centros de Córdoba, Badajoz, el conservatorio de Madrid y Musikene son los que ponen de manifiesto que han seguido las recomendaciones del Consorcio Word Wide Web (W3C) para su diseño. Sin embargo, sólo es el conservatorio de Badajoz quien tiene la validación conforme a los estándares CSS. Aunque presenta también los estándares WAI-AA y XHTML 1.0, estos no enlazan a su validación.

Indicadores de acceso a la información

Los resultados relativos al acceso de la información se muestran de acuerdo a las tres categorías propuestas. Estas son: referida a la información sobre la institución, relacionada con la biblioteca y la que hemos denominado de apoyo, porque incluye algunos elementos que facilitan la búsqueda y la accesibilidad a dicha información.

Respecto a la institución se obtiene, como se muestra en la Figura 4.2, que el 80,8% de las webs indica la estructura y organización del centro, estableciendo en la mayoría de los casos una sección específica denominándola, según los diseños, organigrama, estructura u organización del centro. En este caso, suelen definirse los miembros del equipo directivo, los órganos colegiados como departamentos, claustro, consejo escolar, etc. Por el contrario, el 19,2% no lo señala, siendo las webs de los centros de Jaén, Liceu y Katarina Gurska las que no ofrecen esta información, mientras que las páginas de Sevilla y Baleares la muestran en la sección de contactos ofreciendo información parcial acerca del organigrama del centro.

Figura 4.2. Distribución de indicadores de la Institución



El 100% de las webs institucionales ofrecen información sobre la oferta formativa, publicando principalmente los cuadros curriculares de las especialidades que ofrecen. En algunos casos, como la web de la ESMUC, se detalla más información con los objetivos docentes de cada especialidad, el perfil de ingreso de los futuros estudiantes o el perfil profesional de los graduados, los contenidos de la especialidad así como las salidas profesionales.

El 15,4% de las webs publican su proyecto educativo, siendo Sevilla, Canarias y Madrid quienes muestran esta información. Hemos incluido también a Asturias que, aunque no lo denominan proyecto educativo, recoge algunos aspectos de éste. Es un documento de descarga que se encuentra en la sección de *nuestro centro*, y que se presenta como artículo elaborado a petición del Ministerio de Educación.

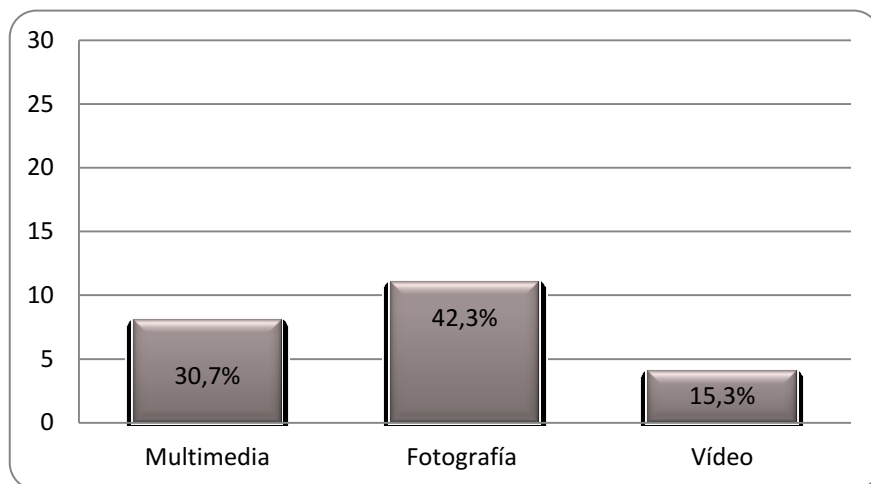
Un porcentaje mayor, el 26,9%, se encuentra en la publicación de las guías docentes. Las páginas de los centros de Granada, Sevilla, Aragón,

Canarias, ESMUC, Vigo y Murcia son las que muestran esta información. Por otro lado, no se han podido registrar las webs de Valencia y A Coruña puesto que en el caso de Valencia el listado de asignaturas carece de enlaces, mientras que la página del Conservatorio de A Coruña presenta enlaces rotos.

Dada la importancia de ofrecer información actualizada sobre las actividades, cursos, conciertos, gestiones administrativas, etc. consideramos necesario incluir el indicador de *novedades* referido a la disposición en las webs de una sección de actualidad o noticias más recientes. De esta manera el 80,8% ubican esta sección frente al 19,2% de los centros correspondientes a Córdoba, Jaén, Baleares, Castilla-La Mancha o Murcia que no la establecen. No obstante, suelen presentar la información más reciente en su página de inicio.

Si atendemos a los recursos multimedia que complementan la información ofrecida a los usuarios, de manera general se observa que todas las sedes web hacen uso, sobre todo, de imágenes y vídeos. Por las características de estas enseñanzas hemos considerado relevante conocer si establecen una sección para estos recursos, dada la potencia que tienen a la hora de divulgar la información. En este sentido, el 77% de las webs organiza alguna sección frente al 23% que no la emplaza. De las páginas que establecen estos apartados específicos se observa que los más usuales se pueden agrupar en tres grandes grupos: multimedia, fotografía y vídeos, combinando algunos sitios dos secciones distintas. Como se observa en la Figura 4.3, destaca la sección de fotografía, con un 42,3%, mientras que el 30,7% de las páginas tiene zona multimedia. La sección de vídeos es la menos utilizada, en el 15,3% de las webs.

Figura 4.3. Distribución de indicadores de Recursos Multimedia



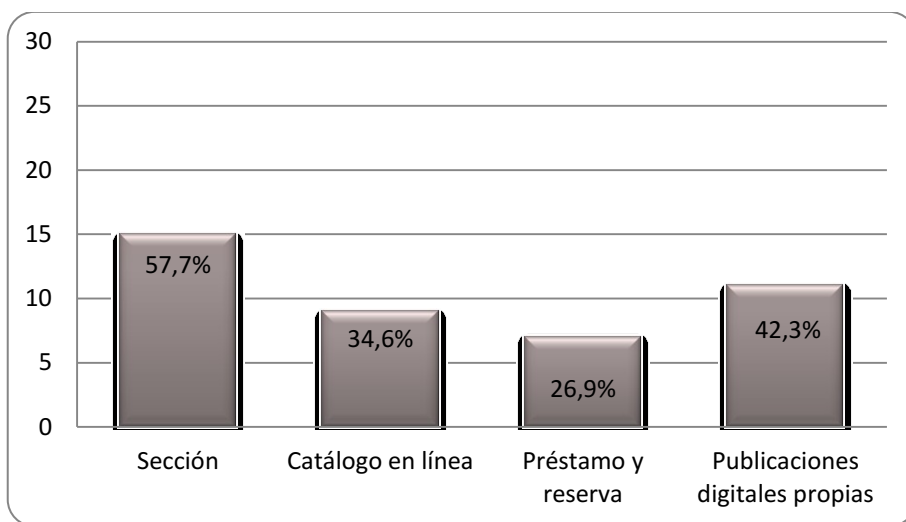
Cabe destacar que la organización de estas secciones varía según el diseño, es decir, las webs de Granada o Jaén organizan esta información dentro de la categoría de recursos, mientras que Canarias, Castilla-La Mancha o A Coruña la ubica en una categoría superior o sección específica. Por otro lado, se observa que son secciones que si bien están establecidas en las páginas, como es el caso de Córdoba o Castellón, todavía se encuentran en construcción. Otros diseños utilizan distintos canales para enlazar con este contenido. Es el caso del diseño de ESEM o Vigo que hacen uso, por ejemplo, de Vimeo o Youtube para mostrar los vídeos y de Instagram o Google plus para acceder a las imágenes.

En cuanto a la categoría de biblioteca, se obtiene que el 57,7% de las webs dedica alguna sección mientras que el 42,3% no la ubica. Se observa que el Conservatorio de Salamanca, A Coruña, Aragón y la Escuela Superior de Canto de Madrid redireccionan a un diseño web propio. Es decir, la biblioteca del centro dispone de una sede web propia.

En la Figura 4.4 destaca que el 34,6% dispone del servicio de catálogo en línea, observando que la mayoría de estas bibliotecas forman

parte de la Red de Bibliotecas Públicas de cada Comunidad, por lo que habilitan tanto este servicio como el préstamo y reserva de ejemplares. En relación con éste último, el porcentaje disminuye ligeramente, a un 26,9%, que se debe a dos casos en particular. El primero es la web del Conservatorio de Málaga, que si bien dispone de catálogo en línea mediante el programa de aplicación para la gestión de bibliotecas escolares (ABIES), éste sólo es de consulta, sin identificar ninguna opción del servicio de préstamo y reserva. Por otro lado, se encuentra la web de la biblioteca de Aragón en la que se identifican las secciones de catálogo y biblioteca virtual, sin embargo, el acceso requiere de contraseña por lo que no ha sido posible determinar si disponen del servicio de préstamo y reserva.

Figura 4.4. Distribución de indicadores de Biblioteca



De acuerdo con el indicador de acceso a las publicaciones digitales propias, se obtiene que el 42,3% de las webs dispone de esos enlaces. En su mayoría, son revistas que publica cada centro y que son de libre acceso para cualquier usuario. En el siguiente Cuadro 4.4 se muestran los enlaces correspondientes, si bien hay que señalar que la revista *Scordatura* del Conservatorio de Alicante tiene su icono en la web del centro que nos

remite a la información sobre la revista y las normas de publicación. En este documento se explica que es una revista dedicada a la investigación musical, editada anualmente en soporte electrónico y gratuito, pero no se encuentra ningún acceso a la revista. Es por ello, que ese 42,3% no incluye la publicación del Conservatorio de Alicante.

Cuadro 4.4. Distribución de revistas digitales de los centros superiores de música

| | |
|---|---|
| <p>Conservatorio Superior de Música <i>Rafael Orozco</i> de Córdoba</p> <p>Musicalia</p> | <p>Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC)</p>  |
| <p>Real Conservatorio Superior de Música <i>Victoria Eugenia</i> de Granada</p>  | <p>Conservatorio Superior de Música de Vigo</p>  |
| <p>Conservatorio Superior de Música de Jaén</p>  | <p>Real Conservatorio Superior de Música de Madrid</p>  |
| <p>Conservatorio Superior de Música de Málaga</p>  | <p>Musikene musikeNews</p> |
| <p>Conservatorio Superior de Música <i>Eduardo Martínez Torner</i> del Principado de Asturias</p>  | <p>Conservatorio Superior de Música <i>Joaquín Rodrigo</i> de Valencia</p>  |
| <p>Conservatorio Superior de Música de Salamanca</p>  | <p>Conservatorio Superior de Música <i>Óscar Esplá</i> de Alicante</p>  |

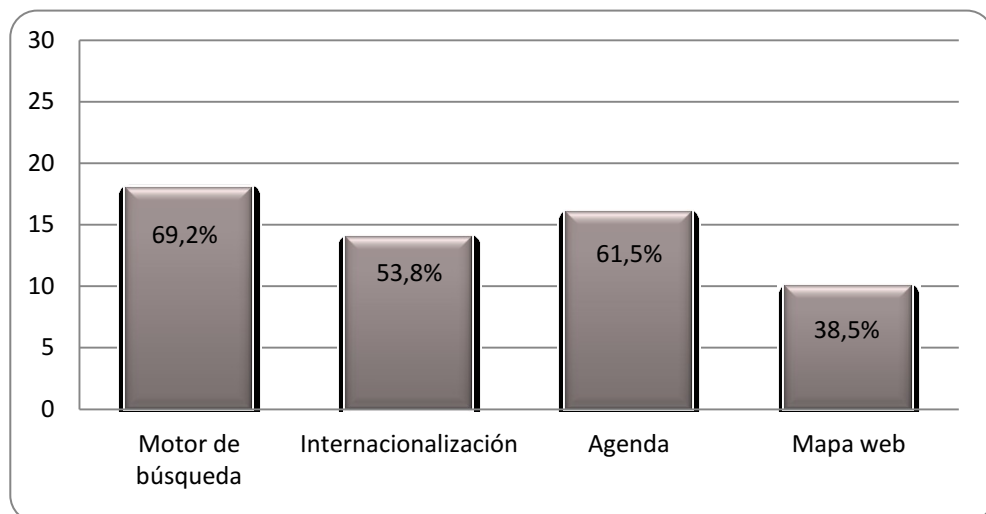
Cabe destacar que no siempre se accede a esta información desde la sección de biblioteca. Sólo las webs de ESMUC y Málaga integran sus publicaciones digitales en esta sección. Por otro lado, pueden presentar accesos directos en la página principal, pero se observa que de las webs que tienen sección de biblioteca predomina la organización de esta información en las secciones que denominan *Actualidad* (Musikene), *Actividades y agenda* (Salamanca), *Recursos* (Granada), *Tablón de anuncios*

(Asturias) o *Publicaciones y grabaciones* (Real Conservatorio de Madrid). El Conservatorio de Vigo, por otro lado, establece un acceso directo desde su página principal. De aquellas webs que no identifican sección de biblioteca organizan la información también en *Eventos* (Valencia), *Recursos* (Jaén) o *Actividades* (Córdoba).

Otros centros, como Madrid, Baleares, Asturias, ESMUC o Musikene se caracterizan por incluir en sus webs otras publicaciones como grabaciones o libros. En algunos casos son ediciones del centro y en otros, incorporan publicaciones del profesorado, estando algunas de ellas disponibles mediante acceso de descarga en la propia web. Es por ejemplo, la web de la ESMUC, que pone al alcance del usuario sus colaboraciones en la *Revista Musical Catalana*. La sede de Musikene destaca por tener servicio de tienda online, organizada en las categorías de música, publicaciones y merchandising.

Referido a los elementos que resultan de utilidad al usuario y favorecen el acceso a la información, se establece la categoría de apoyo, incluyendo distintos indicadores de observación, que se muestran en la siguiente Figura 4.5.

Figura 4.5. Distribución de indicadores de Apoyo



El 69,2% integra en sus webs el motor de búsqueda, frente al 30,8% que no lo hace. Otro de los indicadores que hemos tenido en cuenta es la internacionalización, entendiendo por ésta la adaptación del diseño web a diferentes idiomas. En este caso, sólo hemos observado la disposición de esta herramienta sin detenernos a evaluar la calidad de la misma, es decir, sin revisar la traducción de la información publicada. De esta manera, el 53,8% de las sedes tienen en cuenta este elemento siendo el inglés el idioma incluido en todas las que lo establecen. Las páginas de Jaén, Málaga, Asturias y Salamanca tienen además la traducción al alemán. Destaca el centro Katarina Gurska de Madrid por incorporar ocho idiomas, entre ellos, el chino, francés, italiano, portugués, ruso y turco. El Conservatorio de Castellón incorpora el traductor de Google, servicio multilingüe, actualmente con 90 idiomas disponibles.

Los centros de estas características gozan de mucha actividad práctica en cuanto a conciertos, audiciones, encuentros de banda y orquesta, cursos, etc. Si bien todas las páginas analizadas incorporan información acerca de estos eventos incluyendo generalmente en sus

menús o barras de navegación una sección para esta información, hemos atendido a la herramienta denominada agenda o calendario, que ofrece esta misma información de manera directa, organizada y más visual. De esta manera, el 61,5% de las webs utilizan esta herramienta, siendo Granada, Aragón, Baleares, Salamanca, Liceo, ESMUC, la Escuela de Canto, el Real Conservatorio de Madrid, Musikene y Valencia quienes la integran en la página principal. Las webs de los centros de Sevilla, Asturias, Castilla-La Mancha, Navarra y Badajoz establecen una sección o apartado en la barra de navegación con el enlace correspondiente. En el siguiente cuadro podemos ver algunos ejemplos.

Cuadro 4.5. Muestra de ejemplos de la disposición de Agenda

Acceso directo en página principal de la Escuela Superior de Canto de Madrid

Eventos

Abril 2015

| Lu | Ma | Mi | Ju | Vi | Sá | Do |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | |

Abril 2015

| Lu | Ma | Mi | Ju | Vi | Sá | Do |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | | | | | | 6 |

EXPOSICION

19/04/2015 | Teatro

Horario: 10:00 - 14:00

ESCM - Eventos de fecha: 16/04/2015 ✕

18/04/2015 "Die Zauberflöte" de W. A. Mozart: Ensayo General

18/04/2015 "Las Entrañas de Pérez". Exposición

OK

■ **Agenda**

- Masterclass, Cursos y Conferencias
- Conciertos
- Concursos, Premios y otras Actividades
- Agenda Semanal

CALENDARIO DE EVENTOS DESTACADOS

CALENDARIO DE OCUPACIÓN DEL AULA

14

ALUMNADO

ARCHIVO

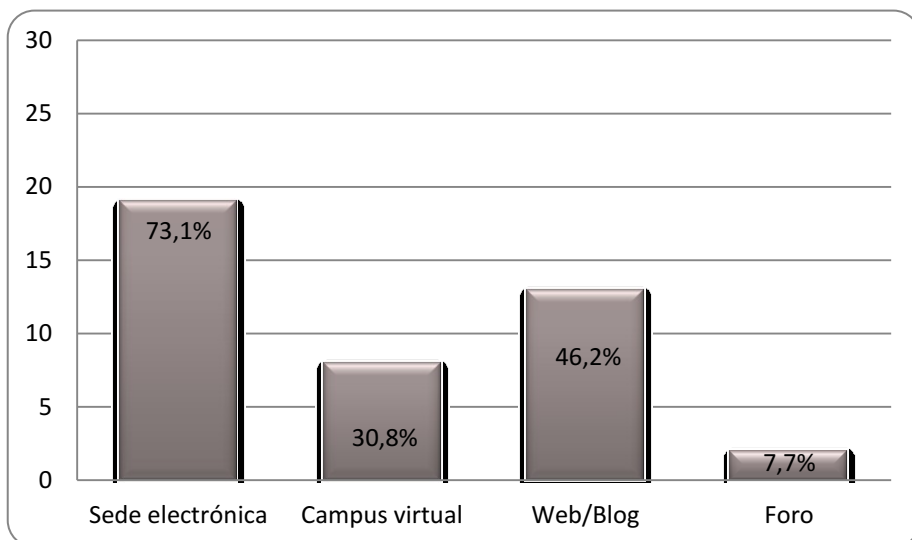
De acuerdo con el indicador de mapa web, que ayuda a los usuarios en la navegación ya que ofrece una visión general de la estructura y contenido de la web, se identifica en el 38,5%. Hemos incluido en este porcentaje a las webs de los conservatorios de Salamanca y Navarra puesto que, aunque no tienen la misma denominación, establecen la lista de páginas de acceso a los usuarios. En el caso de Salamanca se establece en la parte inferior de la página, mientras que Navarra lo designa como menú del sitio y lo diseña en la barra lateral derecha. Otro caso particular es la web de A Coruña que establece el enlace *estructura de nuestra web* en la sección de contacto. Por el contrario, no se han podido registrar las páginas de los centros de Córdoba y Liceu porque los enlaces están rotos.

Indicadores de comunicación e interacción

La información sobre la comunicación e interacción se recoge mediante los indicadores que se organizan en las categorías que hemos denominado de acceso restringido, contacto y canales.

En el grupo de acceso restringido se observan los indicadores que se muestran en la Figura 4.6. El 73,1% de las webs cuenta con acceso a la sede electrónica donde el usuario puede realizar gestiones administrativas como matrícula, consulta de expediente, etc. Se observa una generalidad en el uso de la tecnología Codex.pro, aplicación para la gestión de los centros educativos, desarrollado por Dial S.L., y que está compuesta por varios módulos para cubrir las diferentes necesidades de los centros. Entre otros, incluye gestión de alumnos y profesores, gestión de horarios y grupos, carga de faltas y notas, proceso de preinscripción y matriculación, gestión económica del centro, etc.

Figura 4.6. Distribución de indicadores de Acceso restringido



En el caso del campus o aula virtual se obtiene que el 30,8% de las webs establece este acceso. Se refiere a los centros de Granada, Jaén, Canarias, Castilla-La Mancha, ESMUC, Vigo, Navarra y Alicante, observando que la aplicación más utilizada por los centros es Moodle. Por otro lado, los foros representan un mínimo porcentaje, el 7,7% correspondiente a los centros de Vigo y Canarias.

En relación con el acceso a las webs o blogs del profesorado hay que matizar algunos aspectos. Por un lado, que el 11,5% de las páginas ubican una sección específica para los blogs educativos, lo que corresponde a los centros de Sevilla, Vigo y Murcia. El centro de Aragón también disponía de esta sección, pero en la actualización de su página (abril de 2015) ya no la contempla. Asturias y Alicante organizan estas entradas desde la sección que han denominado *Enlaces*. Por otro lado, hemos incluido las webs de ESMUC, ESEM, Badajoz, A Coruña, el Conservatorio de Madrid, Navarra y Castellón porque establecen el acceso a esta información desde la sección del profesorado. Se pueden encontrar

los enlaces a las webs personales o bien a aquellas páginas diseñadas con un objetivo educativo que, en algunos casos, son restringidas. En general, el 46,2% de las sedes web presentan el acceso a esta información.

De acuerdo con el grupo de contacto, se identifica que la mayoría de las páginas dedican un espacio o sección para esta información, siendo el 80,8% de las webs quienes facilitan dirección de correo electrónico. El 19,2% correspondiente a las páginas de Jaén, Liceo, ESMUC, Castellón y Alicante presentan formulario de contacto sin facilitar esta información, pero sí otras como dirección o teléfono. Por otro lado, también el 80,8% de las páginas incorporan algún tipo de formulario para la inscripción de cursos, actividades o gestiones administrativas, además de para realizar consultas.

En la categoría de canales de información y comunicación, se registra que el 96,2% de las páginas incorporan otros canales como pueden ser las redes sociales, de alojamiento de vídeos, imágenes, etc. En el siguiente Cuadro 4.6 se muestran los iconos que aparecen en las distintas webs donde cabe destacar que el único centro que no incluye estos elementos es el Conservatorio de Navarra. Por el contrario, la web de la Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) es la que incluye más canales de comunicación incorporando iconos de Vimeo e Instagram. La web del Conservatorio de Valencia incluye los iconos LinkedIn, Youtube y Pinterest (red social para compartir fotos) pero no tienen enlaces. En algunos casos, además de incluir los iconos incrustan los últimos tweets o noticias del Facebook, como es el caso de los centros de Castilla-La Mancha o ESEM.

Cuadro 4.6. Distribución de canales de comunicación de los centros superiores de música

| Centros | Canales de comunicación e interacción |
|--|--|
| Conservatorio Superior de Música <i>Rafael Orozco</i> de Córdoba |   |
| Real Conservatorio Superior de Música <i>Victoria Eugenia</i> de Granada |   |
| Conservatorio Superior de Música de Jaén |  |
| Conservatorio Superior de Música de Málaga |   |
| Conservatorio Superior de Música <i>Manuel Castillo</i> de Sevilla |     |
| Conservatorio Superior de Música de Aragón |     |
| Conservatorio Superior de Música <i>Eduardo Martínez Torner</i> del Principado de Asturias |     |
| Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares |  |
| Conservatorio Superior de Música de Canarias |  |
| Conservatorio Superior de Música Castilla-La Mancha |     |
| Conservatorio Superior de Música de Salamanca |    |
| Conservatorio del Liceo |     |
| Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) |   |
| Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) |       |
| Conservatorio Superior de Música <i>Bonifacio Gil</i> de Badajoz |  |
| Conservatorio Superior de Música de A Coruña |  |

| | |
|--|--|
| Conservatorio Superior de Música de Vigo |     |
| Escuela Superior de Canto de Madrid |     |
| Real Conservatorio Superior de Música de Madrid |    |
| Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska |   |
| Conservatorio Superior de Música de Murcia <i>Manuel Massotti Littel</i> |  |
| Musikene |   |
| Conservatorio Superior de Música <i>Salvador Seguí</i> de Castellón |  |
| Conservatorio Superior de Música <i>Joaquín Rodrigo</i> de Valencia |      |
| Conservatorio Superior de Música <i>Óscar Esplá</i> de Alicante |      |

De esta manera, las redes de Facebook y Twitter están integradas en el 80,8% de las webs de los centros, mientras que tienen el canal de Youtube el 34,6% de las páginas. En menor medida se incorporan otras redes como Google plus, en el 19,2%, esto es, las webs de Castilla-La Mancha, Liceo, ESEM, Vigo y la Escuela de Canto. En el caso de los canales RSS sólo se incorporan en las webs de los centros de Sevilla, Aragón, Asturias y Badajoz, lo que supone el 15,4%.

Puntuaciones medias por centros educativos

En el siguiente Cuadro 4.7 se presentan los promedios globales que han obtenido los 26 centros analizados, así como los promedios en cada grupo de indicadores ordenados en A1, A2 y A3 correspondientes a las categorías de indicadores generales, de información y de comunicación e interacción respectivamente.

Cuadro 4.7. Distribución de puntuaciones medias de los centros superiores de música

| Centros superiores de enseñanza musical | GLOBAL | A1 | A2 | A3 |
|--|--------|-------|-------|-------|
| Conservatorio Superior de Música <i>Rafael Orozco</i> de Córdoba | 0,515 | 0,875 | 0,353 | 0,5 |
| Real Conservatorio Superior de Música <i>Victoria Eugenia</i> de Granada | 0,576 | 0,625 | 0,529 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de Jaén | 0,515 | 0,75 | 0,353 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de Málaga | 0,636 | 0,875 | 0,588 | 0,5 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Manuel Castillo</i> de Sevilla | 0,636 | 0,875 | 0,529 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de Aragón | 0,576 | 0,5 | 0,647 | 0,5 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Eduardo Martínez Torner</i> del Principado de Asturias | 0,697 | 0,5 | 0,765 | 0,75 |
| Conservatorio Superior de Música de las Islas Baleares | 0,424 | 0,5 | 0,294 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de Canarias | 0,667 | 0,875 | 0,471 | 0,875 |
| Conservatorio Superior de Música Castilla-La Mancha | 0,576 | 0,875 | 0,353 | 0,75 |
| Conservatorio Superior de Música de Salamanca | 0,727 | 0,75 | 0,765 | 0,625 |
| Conservatorio del Liceo | 0,485 | 0,625 | 0,412 | 0,5 |
| Escuela Superior de Música de Cataluña (ESMUC) | 0,758 | 0,75 | 0,765 | 0,75 |
| Escuela Superior de Estudios Musicales (ESEM) | 0,545 | 0,625 | 0,412 | 0,75 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Bonifacio Gil</i> de Badajoz | 0,636 | 0,75 | 0,588 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de A Coruña | 0,606 | 0,5 | 0,647 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música de Vigo | 0,727 | 0,875 | 0,529 | 1 |
| Escuela Superior de Canto de Madrid | 0,667 | 0,75 | 0,647 | 0,625 |
| Real Conservatorio Superior de Música de Madrid | 0,848 | 1 | 0,824 | 0,75 |
| Centro Superior de Enseñanza Musical Katarina Gurska | 0,545 | 0,75 | 0,471 | 0,5 |
| Conservatorio Superior de Música de Murcia <i>Manuel Massotti Littel</i> | 0,485 | 0,625 | 0,294 | 0,75 |
| Conservatorio Superior de Música de Navarra | 0,576 | 0,75 | 0,471 | 0,625 |

| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
| Musikene | 0,697 | 0,875 | 0,647 | 0,625 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Salvador Seguí</i> de Castellón | 0,485 | 0,625 | 0,412 | 0,5 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Joaquín Rodrigo</i> de Valencia | 0,455 | 0,5 | 0,412 | 0,5 |
| Conservatorio Superior de Música <i>Óscar Esplá</i> de Alicante | 0,455 | 0,875 | 0,235 | 0,5 |

De manera general, se observa que el grupo de indicadores en el que los centros presentan mejores puntuaciones es en el A1, de indicadores generales relacionados con las características de la URL, logotipo, estructura y administración de la web, actualización y estándares. El Conservatorio de Madrid es el que registra la totalidad de los indicadores y le siguen con puntuaciones por encima del 80% los centros de Córdoba, Málaga, Sevilla, Canarias, Castilla-La Mancha, Vigo, Musikene y Alicante. Las puntuaciones más bajas corresponden a los centros de Aragón, Asturias, Baleares, A Coruña y Valencia donde se identifica el 50% de los indicadores planteados.

El grupo con las puntuaciones más bajas corresponde a A2 sobre información, que engloba los indicadores relativos a la institución, la biblioteca y de ayuda al usuario. En este caso se registra que los centros de Alicante, Baleares y Murcia establecen alrededor del 20% de los indicadores, mientras que Córdoba, Jaén y Castilla-La Mancha identifican en torno al 30%. Con mayor porcentaje se encuentran los centros de Liceu, ESEM, Castellón y Valencia, registrando el 40% de los indicadores, mientras que Canarias, Katarina Gurska y Navarra se aproximan en torno al 50%. Por el contrario, las mejores puntuaciones en esta categoría se registran en las páginas de Asturias, Salamanca, ESMUC y Madrid que definen más del 70% de los indicadores propuestos.

En el grupo A3 de comunicación e interacción referido a las características de acceso restringido, contacto y canales se identifica que las puntuaciones más bajas corresponden al 50% de los indicadores

planteados. Los centros que registran este porcentaje son Córdoba, Málaga, Aragón, Liceo, Katarina Gurska, Castellón, Valencia y Alicante. Por encima del 70% se encuentran los centros de Asturias, Castilla-La Mancha, ESMUC, ESEM, la Escuela de Canto y el Real Conservatorio de Madrid y Murcia. Destaca el centro de Canarias con más del 80% y el Conservatorio de Vigo en el que se identifica la totalidad de los indicadores propuestos.

De acuerdo con los promedios globales se observa que los centros con las puntuaciones más bajas, es decir, aquellos que registran menos de la mitad de los indicadores son Baleares, Valencia, Alicante, Liceo, Murcia y Castellón, lo que supone el 23% de la totalidad de los centros. Por el contrario, el 15,3% de los centros define más del 70% de estos indicadores. En este caso, destacan los centros de Salamanca, Vigo, ESMUC y el Real Conservatorio de Madrid.

4.5 Discusión y Conclusiones

En general observamos que los centros superiores de música disponen de una sede web para tener presencia en la red, algo que hoy día parece que se ha convertido en una necesidad.

De los indicadores generales propuestos se obtienen los promedios más altos, siendo el Real Conservatorio de Madrid el que destaca por puntuar en todos los elementos. Las webs se caracterizan por tener una URL que identifica el nombre de la institución, un logotipo visible y una estructura coherente donde la información está jerarquizada mediante barras o menús de navegación. No obstante, de acuerdo con Ortega y Hassan (2013) debería establecerse un número limitado de categorías o elementos que eviten la sobrecarga y, en este caso, se observa que algunos diseños web tienen un número elevado de categorías o elementos que pueden dificultar el acceso a la información.

Por otro lado, se observa que las páginas se encuentran actualizadas, sin embargo, son pocas las que siguen o manifiestan seguir los estándares del Consorcio World Wide Web (W3C) para su diseño. En este caso son los centros de Córdoba, Badajoz, el Conservatorio de Madrid y Musikene los únicos que hacen referencia a los estándares.

Otro aspecto relevante es la autoría, donde nos centramos en la identificación de los webmaster o administradores de las páginas. Si bien es cierto que no se identifican administradores en la mitad de las webs analizadas, sí se confirma que en el 27% de los casos la iniciativa procede del profesorado. Nos referimos a los centros de Granada, Jaén, Sevilla, Canarias, Vigo, la Escuela de Canto de Madrid y Alicante. No obstante, las herramientas utilizadas en el diseño de las páginas de otros centros sugieren que podrían estar gestionadas también por docentes.

En los indicadores de acceso a la información de la institución se observa que todas las páginas ofrecen su oferta formativa de especialidades y/o máster. En la mayoría de las webs se definen la estructura y organización de la institución, así como el diseño de una sección dedicada fundamentalmente a las últimas noticias que tienen que ver con el centro: conciertos, audiciones, cursos, masterclass, etc. Además, esta información se complementa con el uso de recursos multimedia (texto, hipertexto, imagen, audio, vídeo), fijando más del 70% de las sedes una sección específica. En menor medida se encuentra disponible la información sobre el proyecto educativo de centro y el acceso a los programas o guías docentes, elementos informativos de gran interés para el alumnado.

Dada la importancia que tiene la biblioteca en un centro de enseñanza superior y revisado el trabajo de Fernández (2010), observamos avances respecto a la presencia de esta institución y los servicios que ofrece en la red. Sin embargo, coincidiendo con la autora, estos servicios y

prestaciones todavía difieren de otras instituciones de Educación Superior, como son las bibliotecas universitarias.

Los resultados muestran mayor identidad virtual que en el estudio anterior, en tanto que más de la mitad de los centros dedican una sección a la biblioteca en las webs institucionales. No obstante, en muchos de los casos es una sección con apenas información sobre los horarios, la normativa para los usuarios, historia o fondo documental. Ponemos como ejemplos a Granada, Sevilla o Baleares entre otros. Son muy pocos, sólo el Conservatorio de Salamanca, A Coruña, Aragón y la Escuela Superior de Canto de Madrid, los que diseñan una sede web propia.

Por otro lado, cabe destacar que las bibliotecas de los conservatorios se han sumado a la Red de Bibliotecas de cada Comunidad Autónoma, lo que facilita el acceso al catálogo en línea o también denominado OPAC (del inglés: *Online public access catalog*), así como la mejora en los servicios de préstamo y reserva. Sin embargo, el porcentaje se sitúa en torno al 30% de estos servicios, lo que sigue resultando insuficiente y, por tanto, necesario mejorar por parte de estos centros superiores. Una sede institucional de orden superior debe incluir en su web el acceso a la biblioteca y actualizarse en configurar la información en línea. En este sentido, hacemos referencia al caso particular del Conservatorio Superior de Canarias, con dos sedes institucionales que comparten edificio y biblioteca con los respectivos Conservatorios Profesionales, Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas. Nos consta que ambas bibliotecas se encuentran integradas en la Red de Bibliotecas de Canarias (BICA) pero que, sin embargo, no se identifican en la web institucional.

Así mismo, llama la atención que las publicaciones propias, es decir, las revistas de divulgación científica en el ámbito musical no formen parte de la colección de la biblioteca sino organizadas, en la mayoría de los casos,

en las secciones de recursos, actividades o eventos. Los únicos centros que establecen su revista en la sección de biblioteca son ESMUC y Málaga.

Los resultados relativos a los indicadores de apoyo son generalmente positivos dado que más de la mitad de los diseños hacen uso de motores de búsqueda, traductores para internacionalizar su información así como la herramienta de agenda que facilita la información que publican en sus páginas. No es tan habitual, por el contrario, que utilicen el mapa web, que ayuda al usuario a visualizar la estructura general de la web con todos sus elementos. Sólo diez de los veintiséis diseños analizados lo incorporan.

De acuerdo con los indicadores de acceso restringido, parece haber ya un uso generalizado de las sedes electrónicas, puesto que más del 70% de las webs incorporan este servicio. Supone una herramienta eficaz para la gestión pero además, se ha adquirido como derecho reconocido por la Ley 11/2007, de 22 de junio de 2007, *de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos*. Según Rocha, Cobo y Alonso (2011) “obliga a las administraciones públicas a proporcionar el acceso a la información y servicios de su competencia, dotándose de los medios y sistemas electrónicos adecuados, y reconoce el derecho de los ciudadanos a relacionarse por medios electrónicos con las administraciones públicas”.

Sin embargo, el análisis realizado muestra un uso generalizado de herramientas gestionadas por empresas privadas, lo que supone un gasto para los centros. La implantación de estas sedes electrónicas depende en gran medida de las Comunidades Autónomas y, en este sentido, se encuentran diferencias de unas comunidades a otras. Si por ejemplo, el Conservatorio de Canarias está haciendo uso todavía de la herramienta distribuida por INYTEL informática y telefonía S.L., hemos comentado que está en proceso de migración al recurso ofrecido por la Consejería de Educación. Castilla-La Mancha, por otro lado, ya hace uso del programa

Papás 2.0 que integra entre otros servicios, la secretaría y aula virtual. En contraposición, no se identifica esta herramienta en los centros pertenecientes a la Comunidad Valenciana.

Por otro lado, alrededor del 50% de las web diseñan accesos a las web/blog del profesorado, siendo sólo las páginas de Sevilla, Vigo y Murcia las que dedican una sección específica para ello. Generalmente, predomina el acceso a esta información en la sección del profesorado mediante hipervínculos. Menos utilizadas son las plataformas educativas, en concreto Moodle, identificando esta herramienta en ocho centros superiores. Los foros sólo se identifican en el Conservatorio de Canarias y Vigo. En la web de Vigo se identifica en la sección de alumnos y en el diseño de Canarias en la *Zona virtual*. Esta herramienta es utilizada por la comunidad educativa de Canarias para diversos fines, como recurso de apoyo a la docencia, de comunicación de los departamentos, así como para el trabajo de proyectos de centro.


De manera general las webs facilitan distintas vías de comunicación, entre ellas, el correo electrónico y/o formularios de contacto, que se utilizan también para otro tipo de gestiones como la inscripción de actividades, cursos, solicitud de aulas, sugerencias, etc. Sin embargo, parece no ser suficiente, habiendo una tendencia generalizada de incorporar otros canales de comunicación e interacción que fortalecen su identidad virtual. Esto es, la incorporación de los iconos de acceso directo a las redes sociales, canales de vídeos, fotografías, etc. Los más destacados son Facebook, Twitter y, en menor medida, Youtube. La página web del Conservatorio de Navarra es el único que no dispone de estos accesos, no encontrando tampoco perfiles del centro en los citados recursos.

De acuerdo con los promedios generales obtenidos, las webs de los centros de Baleares, Valencia, Alicante, Liceo, Murcia y Castellón son las que registran menos de la mitad de los indicadores propuestos, por lo que

se propone una revisión de sus diseños. En contraposición, pueden servir de modelo el Conservatorio de Madrid, la ESMUC, Salamanca o Vigo, puesto que son los que han obtenido las puntuaciones más altas respectivamente.

Dado que los resultados más bajos se encuentran en el grupo de indicadores de acceso a la información, en lo que se refiere a la publicación del proyecto educativo, guías docentes y la información sobre la biblioteca, es conveniente una revisión de estos aspectos.

No queremos finalizar sin antes resaltar que a lo largo de este estudio se ha visto una renovación de las webs de algunos centros desde que se inicia en el curso pasado este análisis. De esta manera, se constatan los buenos resultados de Madrid y Vigo así como las mejoras de las sedes de los centros de Baleares, Valencia y Aragón, que en algunos casos hay que seguir revisando.



CAPÍTULO V. PERFIL DEL PROFESORADO Y CARACTERÍSTICAS DE SU DOCENCIA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC.

5.1 Introducción

5.2 Objetivos

5.3 Método

5.3.1 Participantes

5.3.2 Instrumento

5.3.3 Procedimiento

5.4 Resultados

5.5 Discusión y Conclusiones

5.1 Introducción

En este capítulo se muestran los datos del estudio que se consideran necesarios para conocer el perfil del profesorado de los centros superiores de música y su docencia a través de las TIC. En este sentido, nuestro interés se centra en averiguar cuáles son los recursos de los que dispone, cuáles suele utilizar y para qué los utiliza, haciendo hincapié en el equipamiento informático, la conexión a Internet así como en la PDI, dispositivo cada vez más frecuente en los centros de enseñanza. Nos interesa conocer también si el profesorado está utilizando los entornos virtuales de aprendizaje y, en su caso, cómo los utiliza.

Incidimos, por otro lado, en la valoración que hacen sobre la integración curricular de las TIC, atendiendo tanto a las posibilidades que éstas ofrecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje como a las posibles dificultades que se puedan presentar para su integración. Finalmente, atendemos a la formación del profesorado así como a su interés formativo en materia TIC.

5.2 Objetivos

Los objetivos que se plantean en este estudio se concretan en los siguientes:

1. Describir el perfil del profesorado de los centros superiores de música.
2. Identificar la disponibilidad de recursos TIC que tiene el profesorado en su centro de trabajo.
3. Conocer qué recursos TIC utiliza el profesorado en su práctica docente.
4. Mostrar la valoración que hace el profesorado acerca de la integración curricular de las TIC.

5. Conocer el grado de formación TIC que tiene el profesorado así como sus demandas de formación.

6. Conocer el uso que hace el profesorado de los entornos virtuales como apoyo a la enseñanza presencial.

5.3 Método

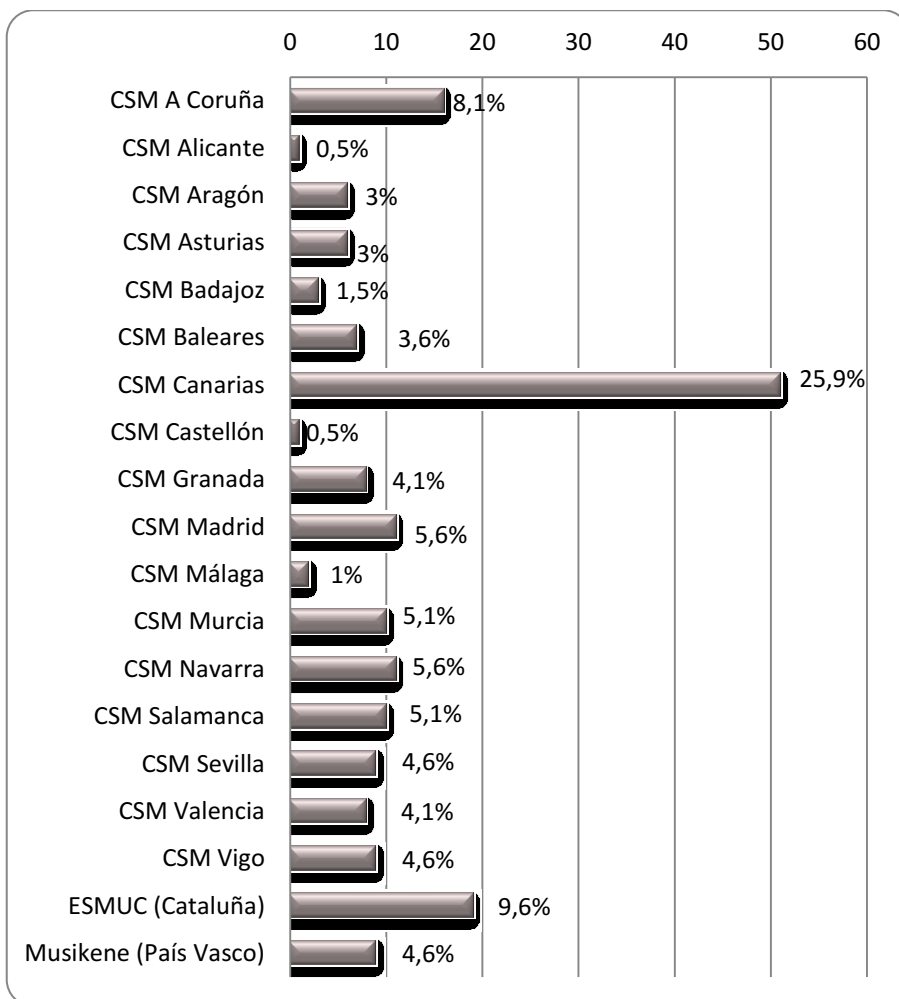
5.3.1 Participantes

Fueron invitados a participar en este estudio el profesorado activo de los centros superiores de música del estado español. La recogida de datos comienza en diciembre de 2012 y finaliza el mismo mes de 2013, lo que abarca los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014.

Al no disponer de datos estadísticos globales relativos al profesorado de enseñanzas artísticas superiores hemos tenido que realizar una estimación poblacional según estadísticas parciales (por comunidades), así como un recuento según la información publicada en las webs de los centros, y la facilitada por los equipos directivos. De esta manera la estimación se sitúa en un total de 2306, obteniéndose una muestra de 197 docentes, a un nivel de confianza del 85% y margen de error del 4,9%.

A continuación (Figura 5.1) se presenta la distribución de la participación según los centros de estudio.

Figura 5.1. Distribución del profesorado por centros



5.3.2 Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario que consta de 33 preguntas de distinto tipo (cerradas, de elección múltiple, escala Likert). Éste se ha estructurado en diferentes categorías: 1. Datos personales; 2. Información general; 3. Uso y modalidades de uso de las TIC; 4. La integración curricular de las TIC; 5. Frecuencia y uso de la plataforma educativa y; 6. Formación del profesorado.

El cuestionario se ha elaborado tanto en formato papel como en formato electrónico mediante la aplicación Google Drive.

5.3.3 Procedimiento

Nos ponemos en contacto con los centros vía telefónica y a través de correo electrónico, siendo necesario resaltar que la comunicación establecida fue fundamentalmente a través de email.

El primer paso fue poner en conocimiento de nuestra investigación al equipo directivo de los centros, invitándoles a participar y colaborar en la difusión del cuestionario entre el claustro. De esta manera, se les envía el enlace del cuestionario para su cumplimentación.

En el caso de no obtener respuesta por parte de la directiva, el siguiente paso fue ponernos en contacto directamente con el profesorado. Hicimos uso de las direcciones de correo electrónico de los profesores y las profesoras disponibles en las webs institucionales y se les envió un email solicitando su colaboración.

Encontrando bastantes dificultades en la obtención de representación del profesorado, consideramos necesario hacer uso de las redes sociales. Con el fin de lograr más participación se recurre a la red profesional LinkedIn.

La cumplimentación del cuestionario se realiza fundamentalmente online, salvo en el caso de Canarias y Galicia en los que además se recogen cuestionarios en formato papel.

Con la información recogida y almacenada en una base de datos se pasa al programa SPSS versión 22 para realizar el análisis estadístico que se presentará a continuación.

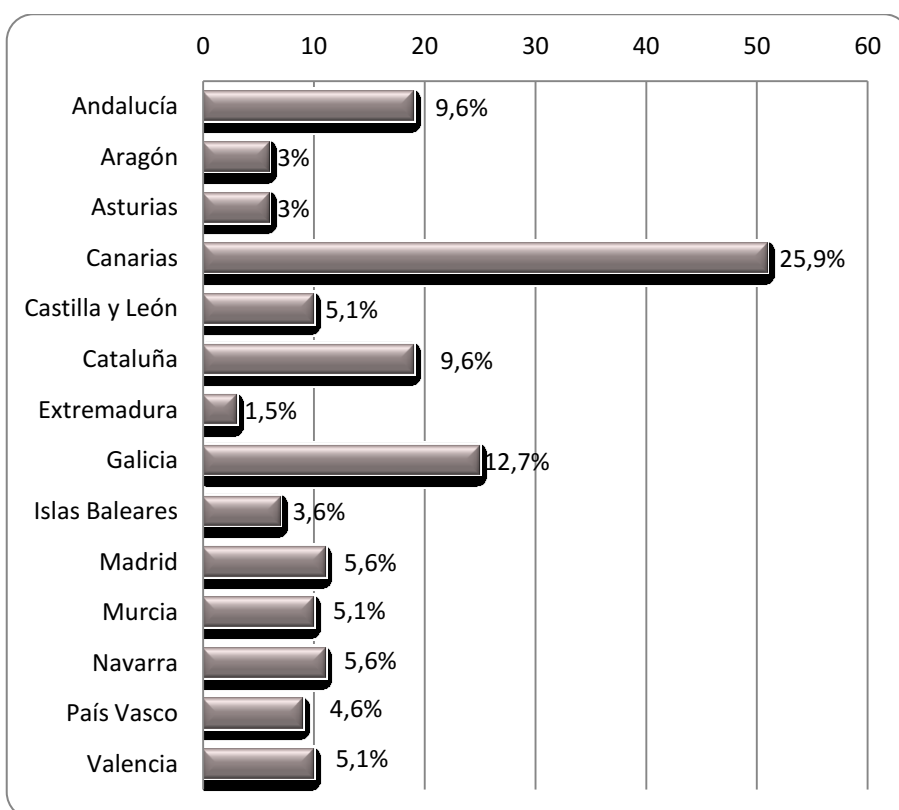
5.4 Resultados

Se describen en este apartado los resultados obtenidos de nuestra muestra, organizados según las categorías establecidas.

Datos Personales

Si ya mostramos la participación del profesorado por centro de trabajo, en el Figura 5.2 se presenta la participación de estos por Comunidades Autónomas.

Figura 5.2. Distribución del profesorado por Comunidad Autónoma

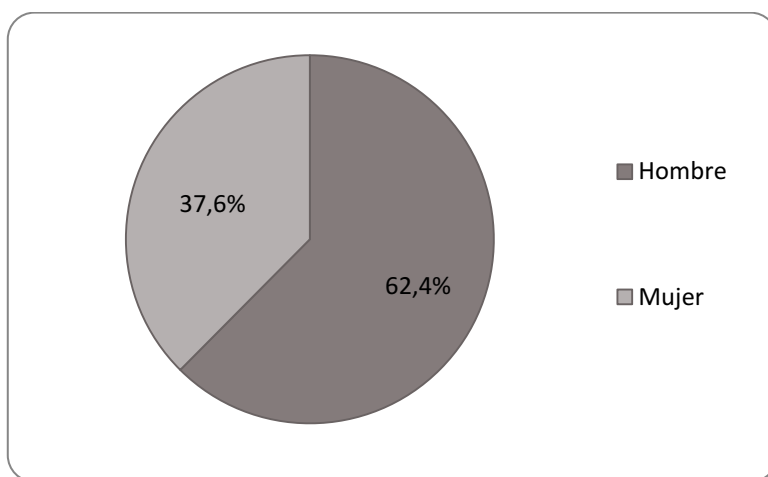


El 25,9% del profesorado de la muestra pertenece a la Comunidad Canaria, siendo el porcentaje más elevado de representación, a la que le sigue el 12,7% de la Comunidad de Galicia. Los docentes de Andalucía y

Cataluña representan el 9,6%. Se sitúan alrededor del 5%, el profesorado de Castilla y León, Madrid, Murcia, Navarra y Valencia. El porcentaje de representación más bajo se encuentra en el profesorado de Extremadura con un 1,5%.

Según el género (ver Figura 5.3) la distribución del profesorado que ha participado está representada por el 62,4% de hombres y el 37,6% de mujeres.

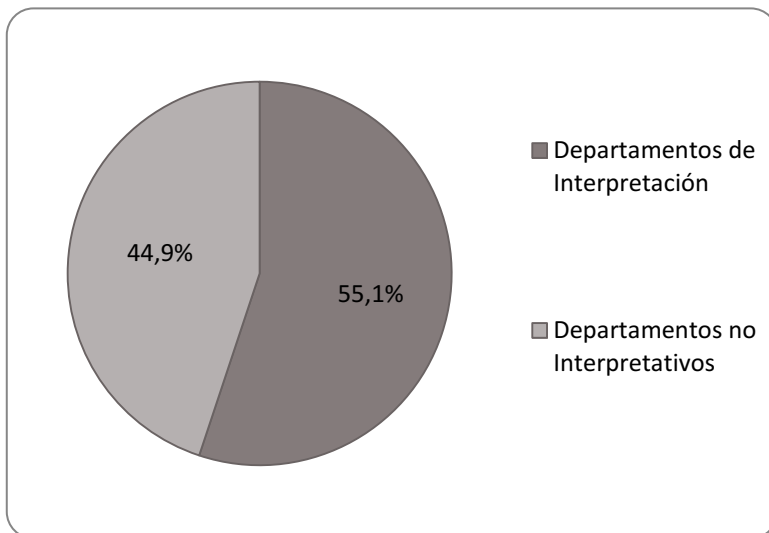
Figura 5.3. Distribución del profesorado según género



En relación con la adscripción del profesorado a los distintos departamentos, y dado que los centros presentan una organización diferenciada, hemos organizado esta distribución en dos grupos: departamentos interpretativos y departamentos no interpretativos. De esta manera, el 55,1% de docentes pertenece a los departamentos de interpretación, en el que se incluyen los de canto, viento, percusión, cuerda, tecla, conjuntos y jazz. El restante 44,9% pertenece a los departamentos no interpretativos, incluyendo en estos a los departamentos de composición, dirección, producción y gestión, sonología, pedagogía y musicología.

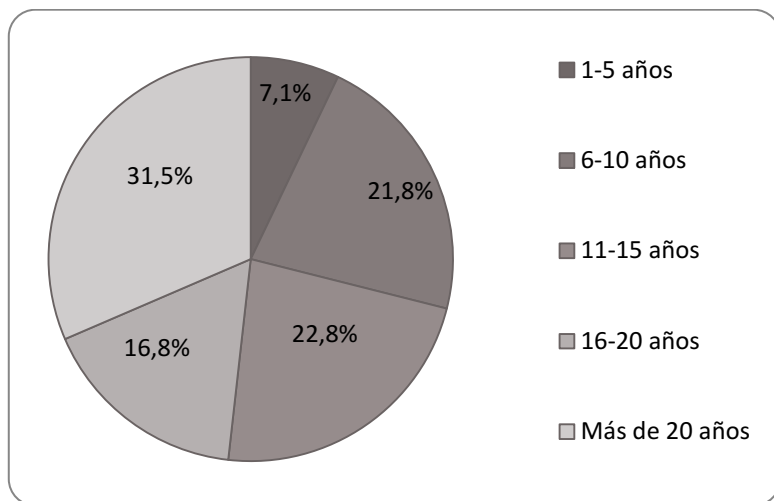
La distribución del profesorado según el departamento al que están adscritos se muestra en la siguiente figura:

Figura 5.4. Distribución del profesorado según departamentos



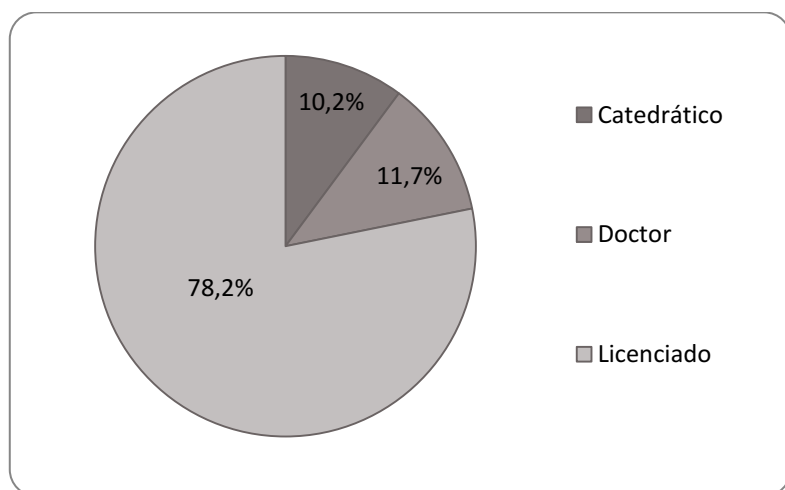
Atendiendo a la experiencia docente observamos (ver Figura 5.5) que el profesorado que tiene más de 20 años de experiencia representa la mayor proporción de la muestra, con un 31,5%, mientras que el porcentaje más bajo lo encontramos en el profesorado que tiene entre 1-5 años de experiencia, representado por el 7,1%. Los que tienen entre 6-10 años de experiencia suponen el 21,8% de la muestra, el profesorado que tiene entre 11-15 años de experiencia representa el 22,8% y un poco menos, el 16,8% tiene entre 16-20 años de experiencia docente.

Figura 5.5. Distribución del profesorado según experiencia docente



Finalmente, atendiendo a la carrera profesional de los docentes hemos distribuido al profesorado según la categoría de Licenciado, Doctor y Catedrático. Como se observa en la Figura 5.6, el 78,2% del profesorado tiene la titulación de Licenciado, el 11,7% tiene la titulación de Doctor y un 10,2% del profesorado de nuestra muestra es Catedrático.

Figura 5.6. Distribución del profesorado según categoría profesional



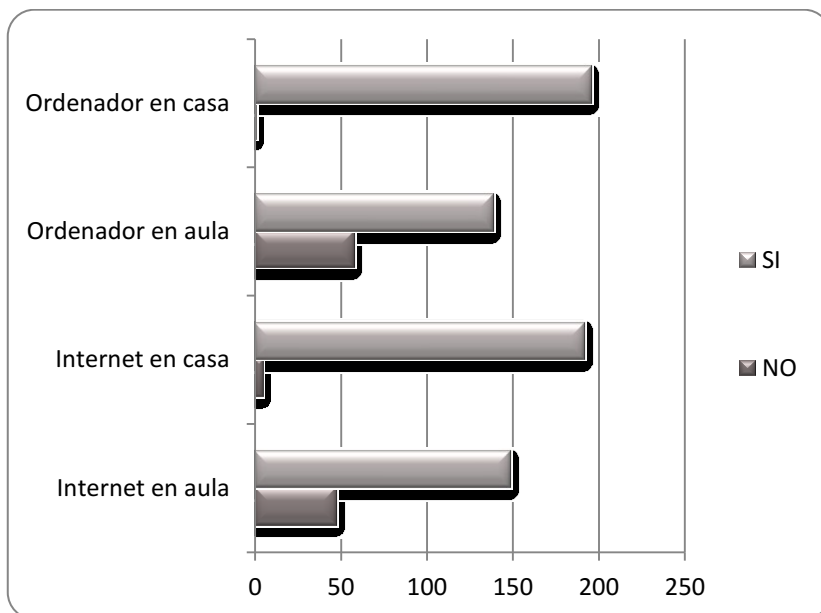
Información General

En este apartado hemos incluido las preguntas relacionadas con el acceso a la tecnología, referentes a la disposición de ordenador y la conexión a la red, tanto en los hogares como en las aulas. Hemos incluido una pregunta sobre los servicios de Internet que generalmente utiliza el profesorado con el objetivo de conocer el uso general de las TIC.

Como se observa en la Figura 5.7 hay un mayor porcentaje de docentes que disponen de ordenador y acceso a Internet de los que no disponen. El 99,5% del profesorado tiene ordenador en su hogar. El porcentaje de conexión a Internet difiere un poco, teniendo el 97,5% de los docentes conexión en sus hogares mientras que el 2,5% no tiene conexión.

Con respecto al acceso en el aula el porcentaje disminuye. El 70,6% del profesorado afirma disponer de ordenador en su clase frente al 29,4% que dice no disponer de él. En relación con la conexión de Internet en las aulas, el 75,6% del profesorado dice tener conexión a la red aunque el 24,4% afirma que su aula no dispone de esta conexión.

Figura 5.7. Distribución del profesorado según disposición de ordenador e Internet



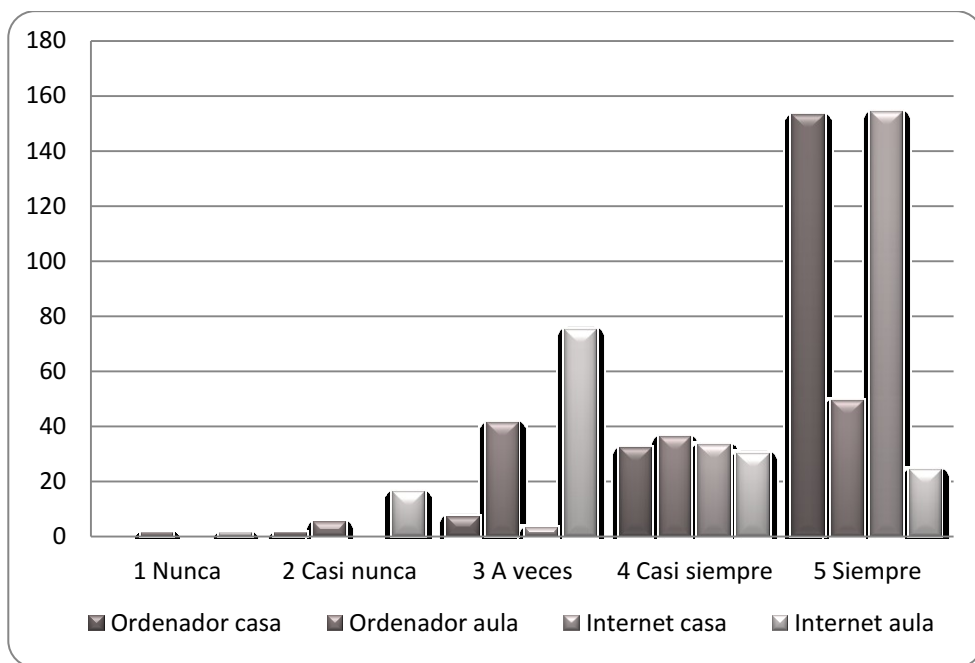
El uso que hace el profesorado del ordenador y de la conexión a la red en su hogar es bastante alto. Del profesorado que afirma disponer de ordenador en casa (ver Figura 5.8), hay un 79,3% que dice usarlo *siempre* y un 16,6% que lo utiliza *casi siempre*. En menor medida, encontramos un 3,6% del profesorado que hace uso del ordenador *a veces* y un 0,5% que *casi nunca* lo utiliza.

La frecuencia de uso de Internet en casa es bastante similar. El 81,1% del profesorado que afirma tener conexión en su hogar dice utilizarlo *siempre* y *casi siempre* el 17,4%. El profesorado que utiliza la red *a veces* representa el 1,6%. De esta manera, el profesorado de conservatorio es usuario de Internet en los distintos servicios que ofrece. Destaca que más del 90% utiliza los servicios de navegación y correo electrónico, aproximadamente el 65% dispone de perfil en las redes sociales y en torno al 40% tiene su propio blog o web personal.

Nos encontramos con unos datos más variados con respecto al uso y frecuencia del ordenador y la conexión a Internet en el aula. Más del 60% del profesorado que dispone de ordenador en su clase hace uso de él *siempre o casi siempre*. El 31,1% dice utilizarlo *a veces* y menos del 5% del profesorado *casi nunca o nunca* lo utiliza.

Por otro lado, los datos muestran que el profesorado de los centros superiores de música hacen bastante uso de Internet en sus aulas, siendo más del 35% los que utilizan la conexión *siempre o casi siempre* y el 51,4% quienes la utilizan *a veces*. Como se observa en la siguiente figura, son poco más del 10% quienes a penas la utilizan aún disfrutando de ella.

Figura 5.8. Distribución del profesorado según frecuencia de uso de ordenador e Internet

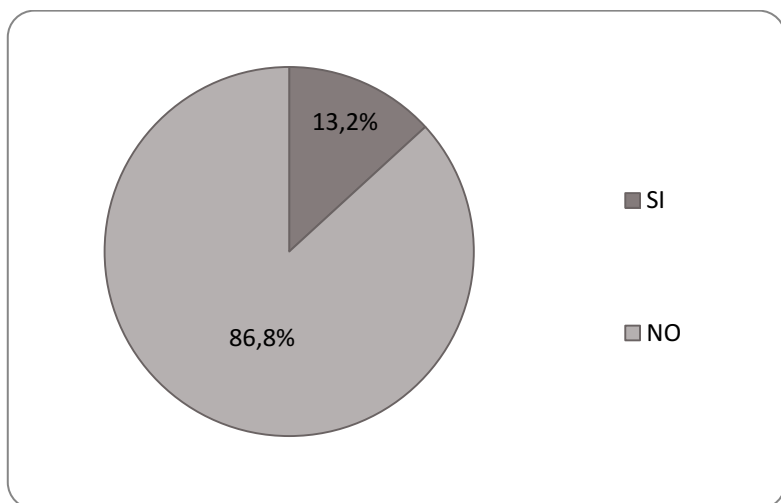


Respecto al equipamiento informático de los centros resultó importante preguntar si esa disposición la ofrecía el centro o el profesorado trabajaba con su ordenador personal. En este sentido, los datos indican que el 48,2% del profesorado utiliza los equipamientos del

centro, mientras que el 51,8% de los docentes trabaja con su ordenador personal.

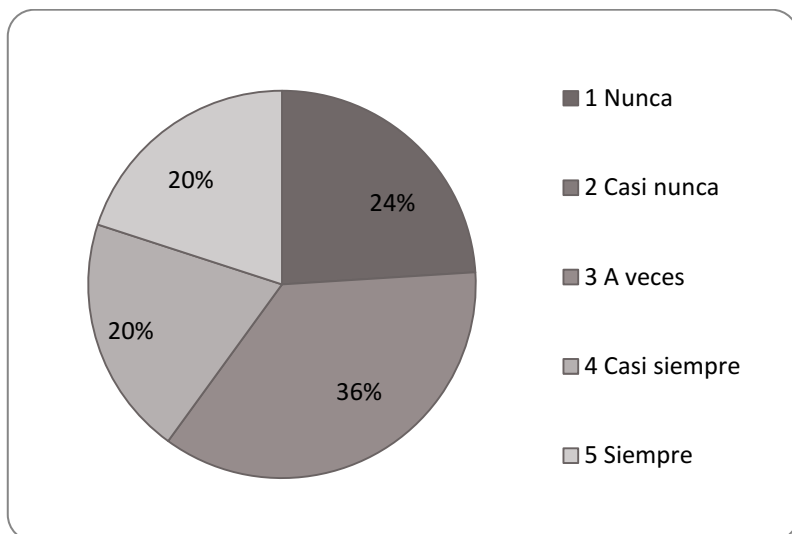
Por otro lado, hemos recogido información sobre la disposición de la pizarra digital interactiva en el aula, uno de los últimos equipamientos tecnológicos de los que están dotados los centros educativos. En la Figura 5.9, se observa que sólo el 13,2% del profesorado de conservatorio dice disponer de PDI en sus aulas, frente al 86,8% que afirma no tener.

Figura 5.9. Distribución del profesorado según disposición de PDI



El uso que le da el profesorado que dispone de PDI en su aula se muestra en la siguiente Figura 5.10, destacando que el 24% de docentes *nunca* la utiliza, el 36% la utiliza *a veces*, mientras que el 40% restante la utiliza *casi siempre* o *siempre*.

Figura 5.10. Distribución del profesorado según frecuencia de uso PDI

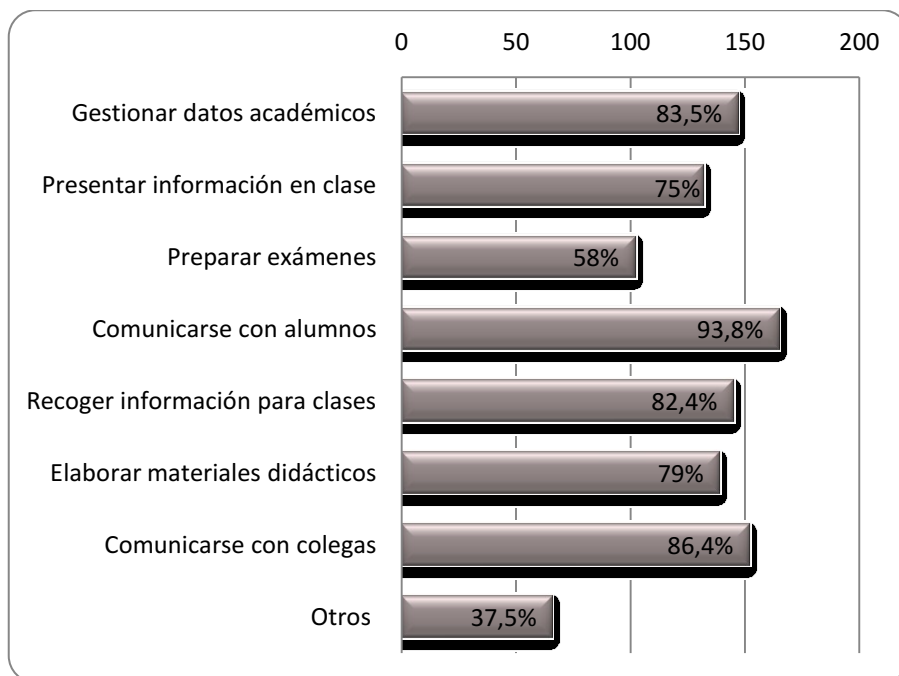


Uso y modalidades del uso de las TIC

En este apartado se han establecido las preguntas relacionadas con el uso de las TIC en la práctica docente. Los resultados obtenidos muestran que el 89,3% del profesorado utiliza las TIC, ya sea para la gestión, preparación de materiales, presentación de información en clase, etc., frente a un 10,7% que dice no utilizarlas.

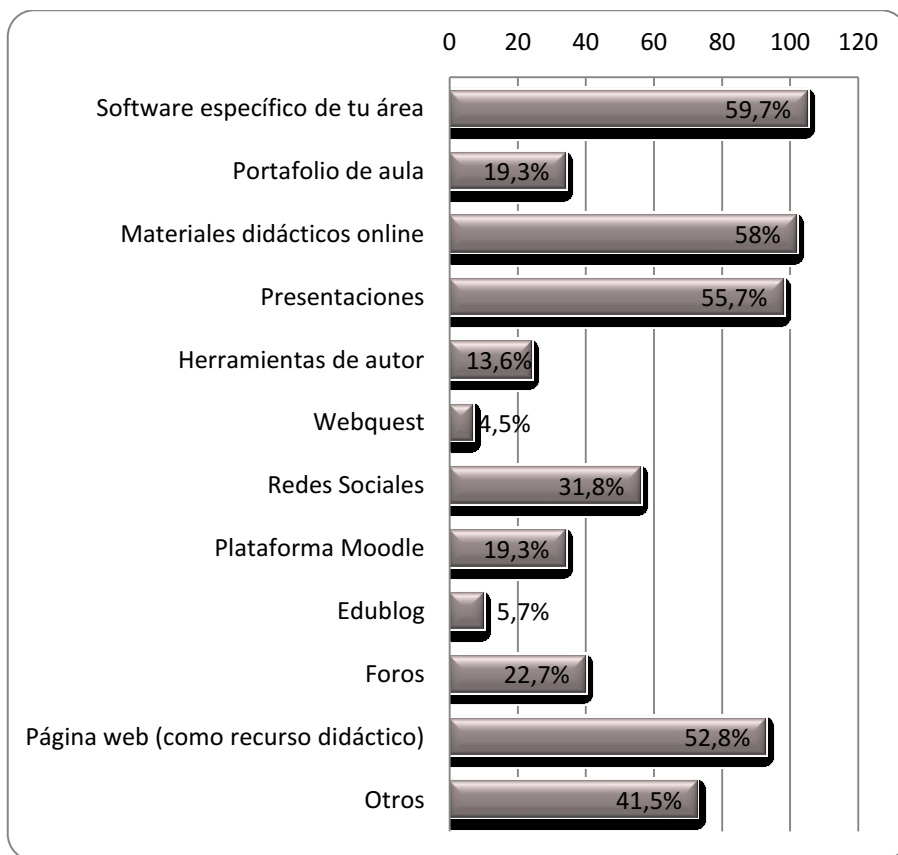
De los que afirman utilizar las TIC en su labor observamos, tal y como muestra el siguiente Figura 5.11, los altos porcentajes obtenidos en casi todas las opciones planteadas. Podemos destacar el uso de las tecnologías por parte del 93,8% de docentes para comunicarse con los alumnos y el 86,4% para comunicarse con otros colegas, el 83,5% que las utiliza para gestionar datos académicos, el 82,4% para recoger información para sus clases y el 79% para elaborar materiales didácticos. Por otro lado, destaca el porcentaje obtenido en otras modalidades, alrededor del 40% que utiliza las tecnologías con otra finalidad como el trabajo colaborativo (Google Docs), la evaluación del alumnado, etc.

Figura 5.11. Distribución del profesorado según modalidades de uso TIC



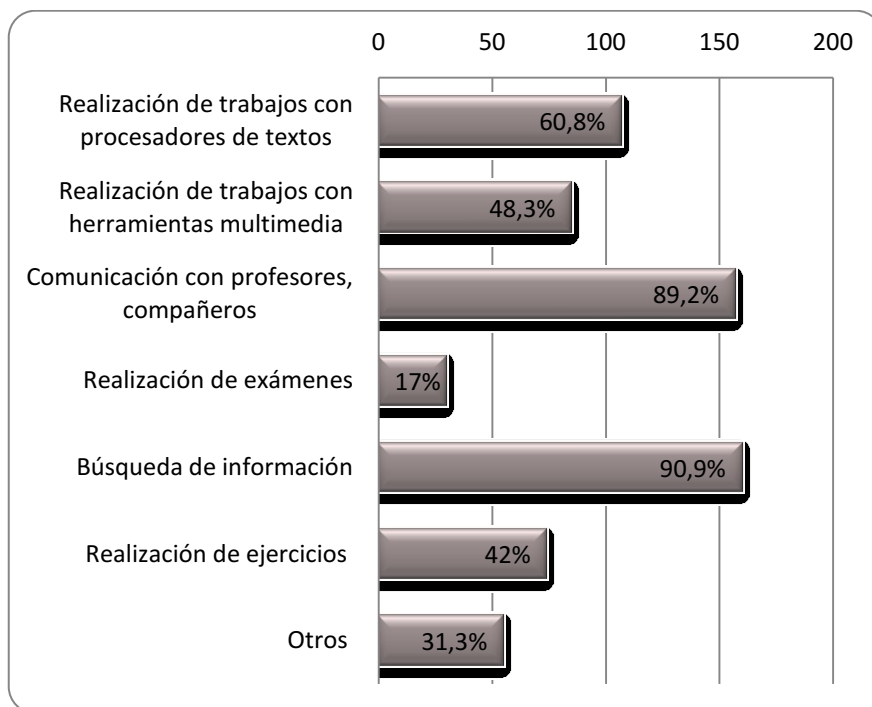
Respecto a cuáles son los recursos TIC que utiliza el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver Figura 5.12), observamos que más de la mitad del profesorado utiliza los recursos de software musicales, materiales didácticos online, presentaciones y páginas web. Destacar que parece haber más uso de las redes sociales que otros recursos como los portafolios, plataformas educativas o foros. Los recursos menos utilizados por el profesorado son las Webquest junto con los Edublog. Por otro lado, el profesorado de música se caracteriza por hacer uso de variados recursos, ya que el 41,5% afirma utilizar otros no contemplados en el cuestionario.

Figura 5.12. Distribución del profesorado según uso de recursos TIC



Según el tipo de actividades que el profesorado elabora para que realice su alumnado mediante el manejo de las TIC, se observa (ver Figura 5.13) que las actividades que más se realizan son la búsqueda de información (90,9%), seguida de aquellas actividades que implican una comunicación docente/discente (89,2%). El 60% del profesorado afirma establecer trabajos con procesadores de texto mientras que el 48% también organiza trabajos con herramientas multimedia. El porcentaje más bajo lo encontramos en la realización de exámenes.

Figura 5.13. Distribución del profesorado según tipo de actividades con las TIC



Por otro lado, hemos querido conocer para qué utiliza el profesorado la PDI. Igualmente nos pareció interesante conocer para qué utilizaría el profesorado este equipamiento si lo tuviera. El siguiente cuadro muestra los resultados porcentuales.

Cuadro 5.1. Distribución del profesorado según modalidades de uso PDI

| Uso de la PDI | Porcentajes |
|--|-------------|
| <i>Profesorado que dispone de PDI</i> | |
| Para realizar actividades interactivas | 38,5 |
| Para proyectar vídeos | 80,8 |
| Para exponer presentaciones | 88,5 |
| Para escuchar música | 53,8 |
| Otros | 30,8 |
| <i>Profesorado que no dispone de PDI</i> | |
| Para realizar actividades interactivas | 42,1 |
| Para proyectar vídeos | 55,0 |

| | |
|-----------------------------|------|
| Para exponer presentaciones | 54,4 |
| Para escuchar música | 46,2 |
| Otros | 41,5 |

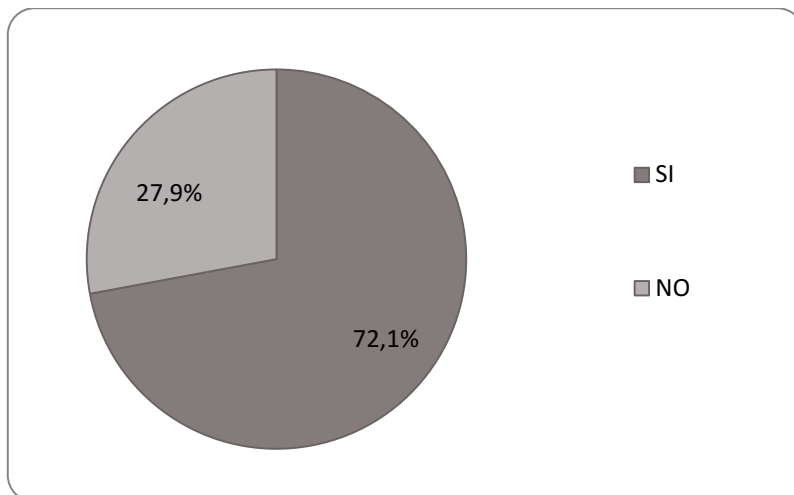
De acuerdo con los que disponen de PDI se observa un porcentaje elevado en el uso como proyector de vídeos y presentaciones, en torno al 80%. Por el contrario, la opción menos utilizada es para la realización de actividades interactivas, con sólo el 38,5% de docentes. Lo mismo sucede con el profesorado que ha contestado de forma hipotética, obteniendo los porcentajes más altos en las modalidades de proyección de vídeos y presentaciones.

Frecuencia y uso de la plataforma educativa

En esta sección se mostrarán los resultados obtenidos acerca del uso que hace el profesorado de las plataformas educativas, campus virtuales o webs educativas. En este caso, nos interesa conocer las horas de dedicación a la semana así como la frecuencia de acceso y la duración de la conexión. De igual modo nos parece importante indicar cuáles son los recursos que utiliza en estos entornos y la valoración que hace de ellos.

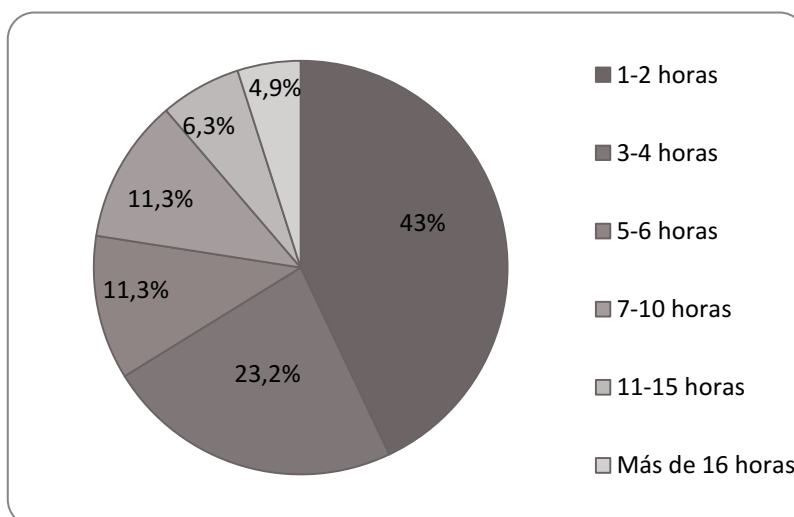
De manera general los datos (ver Figura 5.14) señalan que el 72,1% de los docentes utiliza los denominados entornos virtuales de aprendizaje, mientras que el 27,9% de los docentes afirma no utilizarlos.

Figura 5.14. Distribución del profesorado según uso de EVA



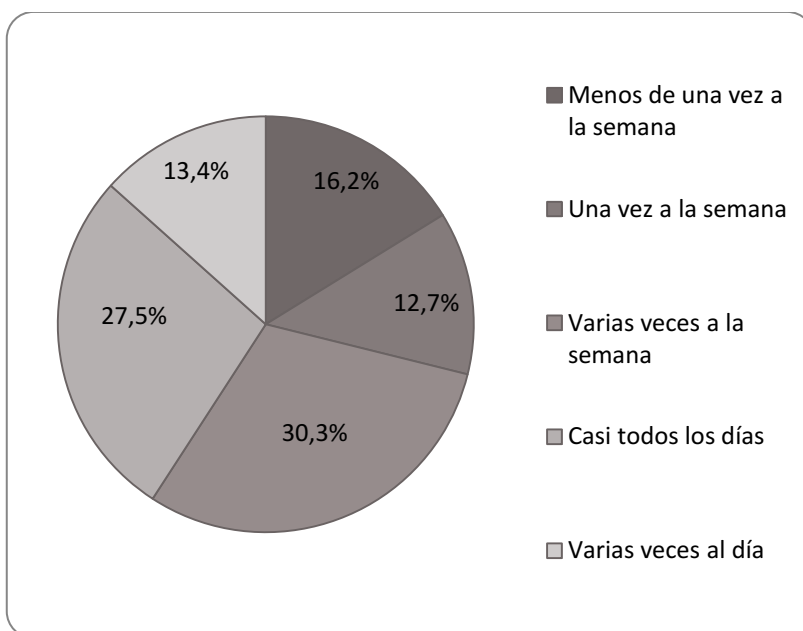
De los datos sobre el tiempo de dedicación, en la Figura 5.15 se observa que el 43% del profesorado dedica entre una y dos horas a la semana, el 23,2% entre tres y cuatro horas. Coinciden en un 11,3% los que afirman dedicar entre 5-6 horas y 7-10 horas, mientras que sólo el 6,3% del profesorado dedica entre 11-15 horas semanales y el 4,9% manifiesta una dedicación de más de 16 horas de trabajo a través de estos entornos.

Figura 5.15. Distribución del profesorado según horas dedicadas en EVA



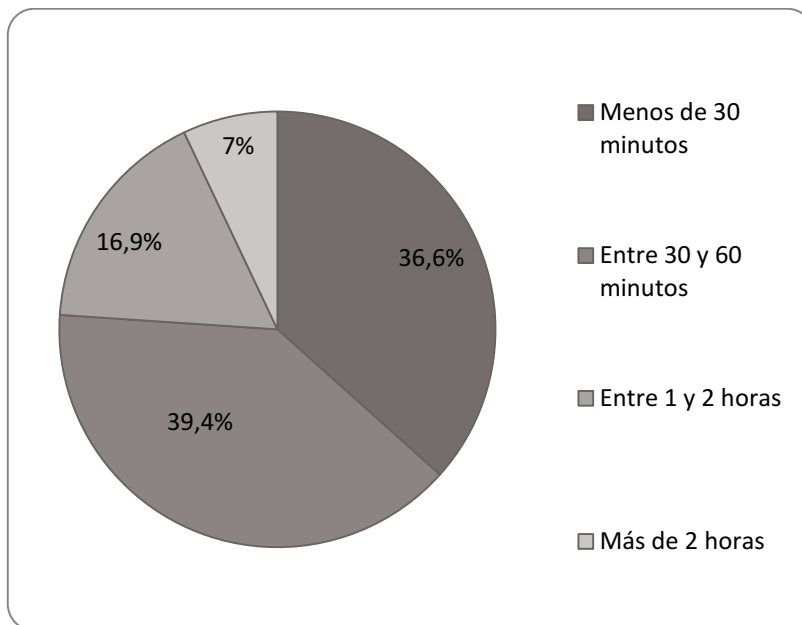
Respecto a la frecuencia de acceso a estos entornos (ver Figura 5.16), un 16,2% del profesorado se conecta menos de una vez a la semana y un 12,7% lo hace una vez a la semana. El 30,3% dice acceder varias veces a la semana y un 27,5% conectarse casi todos los días, además del 13,4% de docentes que manifiesta conectarse incluso varias veces al día.

Figura 5.16. Distribución del profesorado según acceso EVA



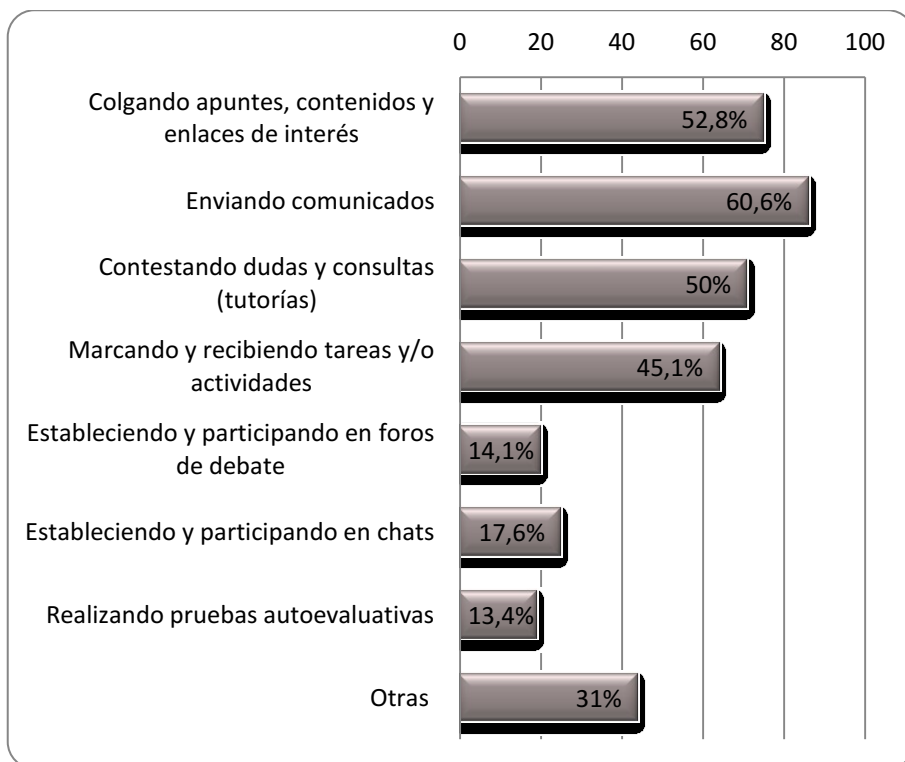
Si atendemos, por otro lado, al tiempo de duración de la conexión se obtienen los resultados que se muestran en la Figura 5.17, resaltando que el 39,4% del profesorado se conecta a estos entornos de 30 minutos a una hora, mientras que un 36,6% señala que su conexión no llega a media hora. Por otro lado, el 16,9% del profesorado indica que se conecta entre una y dos horas, y sólo el 7% declara conectarse durante más de dos horas.

Figura 5.17. Distribución del profesorado según conexión EVA



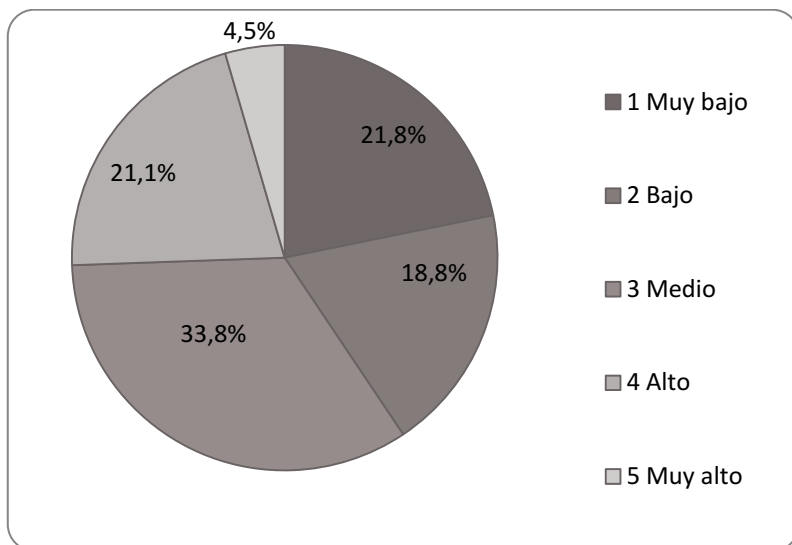
Con referencia a para qué el profesorado utiliza estos entornos virtuales, la Figura 5.18 muestra los resultados expresados por el profesorado. El 60,6% manifiesta utilizarlos para enviar comunicados, el 52,8% para colgar contenidos de interés, el 50% para contestar dudas y un 45,1% para marcar y recibir tareas. En menor medida, un 17,6% del profesorado establece y participa en chats, así como en los foros de debate, haciendo uso de ellos el 14,1%. Por otro lado, el 13,4% del profesorado indica utilizarlos para realizar pruebas autoevaluativas.

Figura 5.18. Distribución del profesorado según modalidades de uso EVA



Finalmente, la Figura 5.19 muestra los resultados de la valoración sobre los entornos que están utilizando. Para el 21,8% del profesorado el grado de satisfacción es *muy bajo* y para el 18,8% es *bajo*. El 33,8% del profesorado expresa un grado de satisfacción *medio*, el 21,1% se encuentra *altamente* satisfecho mientras que el 4,5% indica un grado de satisfacción *muy alto*. Si atendemos al valor medio obtenido nos sitúa en un 2.5 lo que significa una baja valoración de esta herramienta TIC por parte del profesorado de música.

Figura 5.19. Distribución del profesorado según valoración EVA



Valoración de la integración curricular de las TIC

En este bloque se muestra la valoración que ha reflejado el profesorado sobre la integración curricular de las TIC (ver Cuadro 5.2). La valoración se presenta a través de escala Likert, donde 1 representa un grado de acuerdo muy bajo y 5 un grado de acuerdo muy alto.

Atendiendo a las puntuaciones medias, el profesorado hace una valoración media-alta considerando, por tanto, que la integración de las TIC en su área docente es prioritaria, que suponen una mejora cualitativa de la docencia así como la mejora en el aprendizaje de sus estudiantes, permitiendo atender también a su diversidad. Se muestran más de acuerdo en que *las TIC favorecen la colaboración con otros centros*.

Si atendemos a los porcentajes, cabe señalar que el 53,8% de los docentes está de muy de acuerdo con la idea de que la integración de las TIC en su área docente es prioritaria, mientras que el 21,3% muestra su desacuerdo en esta afirmación. Por otro lado, casi el 30% del profesorado está muy de

acuerdo en que las TIC no se pueden aplicar a todas las áreas de la música. Por el contrario, el 40,1% del profesorado no está de acuerdo o nada de acuerdo con esta afirmación.

Cuadro 5.2. Distribución del profesorado según valoración de la integración de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{X} |
|--|------|------|------|------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| La integración de las TIC en mi área docente es prioritaria | 8,6 | 12,7 | 24,9 | 28,9 | 24,9 | 3,47 |
| Las TIC suponen una mejora cualitativa de mi docencia | 4,6 | 5,6 | 21,3 | 33,5 | 35,0 | 3,88 |
| Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos | 3,6 | 6,6 | 29,4 | 31,5 | 28,9 | 3,75 |
| Las TIC permiten atender a la diversidad | 5,1 | 7,1 | 33,7 | 31,1 | 23,0 | 3,59 |
| Las TIC favorecen la colaboración con otros centros | 3,6 | 3,6 | 13,2 | 39,6 | 40,1 | 4,09 |
| En el campo de la música las TIC no pueden aplicarse a todas las áreas | 24,9 | 15,2 | 30,5 | 15,7 | 13,7 | 2,78 |

Por otro lado, se exponen las valoraciones realizadas acerca de las posibles dificultades para la integración de las TIC. En el Cuadro 5.3 se presentan los datos obtenidos, pudiéndose destacar una valoración media-alta en la mayoría de los ítems, lo que significa que el profesorado es consciente de los distintos elementos que pueden obstaculizar la integración de las tecnologías en los centros educativos.

Cuadro 5.3. Distribución del profesorado según valoración de dificultades para la integración de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{X} |
|--|------|------|------|------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Falta de motivación personal | 20,8 | 18,3 | 24,9 | 28,4 | 7,6 | 2,83 |
| Escasez de ordenadores | 7,1 | 12,2 | 20,3 | 25,9 | 34,5 | 3,68 |
| Ordenadores obsoletos | 7,6 | 15,7 | 24,9 | 22,3 | 29,4 | 3,5 |
| Falta de software educativo | 5,6 | 14,7 | 26,4 | 27,4 | 25,9 | 3,53 |
| Mala organización de los recursos informáticos | 5,6 | 11,2 | 30,1 | 30,1 | 23,0 | 3,53 |
| Falta de asistencia técnica | 6,6 | 14,3 | 21,4 | 33,2 | 24,5 | 3,54 |

| | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|-------------|
| Falta de apoyo, del centro o de la Administración | 4,6 | 13,8 | 27,0 | 28,6 | 26,0 | 3,57 |
| Problemas de conectividad (Internet) | 9,7 | 12,2 | 24,0 | 22,4 | 31,6 | 3,54 |
| Ausencia de tiempo del profesor | 12,8 | 15,8 | 32,1 | 25,0 | 14,3 | 3,12 |
| Ausencia de formación | 7,1 | 13,3 | 29,1 | 28,1 | 22,4 | 3,45 |

No obstante, resulta necesario resaltar algunos porcentajes. Por ejemplo que el 39% del profesorado no está de acuerdo o nada de acuerdo en que la motivación personal pueda ser una dificultad a la hora de integrar las TIC en su labor docente. Contrariamente, el 36% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación. Otro de los ítems donde se observan porcentajes similares es en la *ausencia de tiempo del profesor*. Si alrededor del 40% de los docentes considera muy necesario disponer de tiempo para poder integrar las TIC en sus aulas, casi el 30% no estima que suponga una dificultad para la integración.

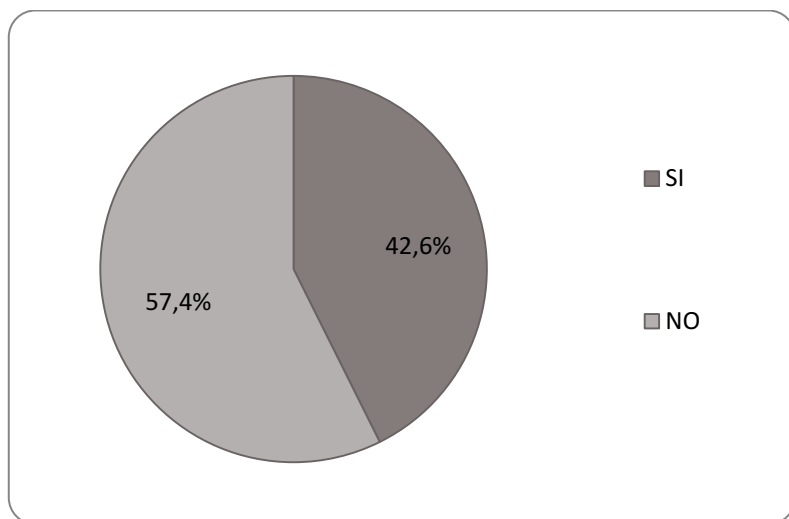
En relación con los ítems relacionados con la disposición de recursos, es decir, la *escasez de ordenadores, ordenadores obsoletos, falta de software educativo y problemas de conectividad (internet)*, más del 50% del profesorado manifiesta un grado de acuerdo *alto* o *muy alto*, por lo que entiende que estos elementos pueden dificultar la integración. Por el contrario, el grado de acuerdo para alrededor del 20% de docentes es *bajo* o *muy bajo*.

El profesorado tiene la misma consideración respecto a las afirmaciones sobre la *mala organización de los recursos informáticos, la falta de asistencia técnica y la falta de apoyo, del centro o de la administración*. Con relación a la *ausencia de formación* más del 50% del profesorado también manifiesta un grado de acuerdo *alto* o *muy alto*, mientras que el alrededor del 20% expresa un acuerdo *bajo* o *muy bajo*.

Formación del profesorado

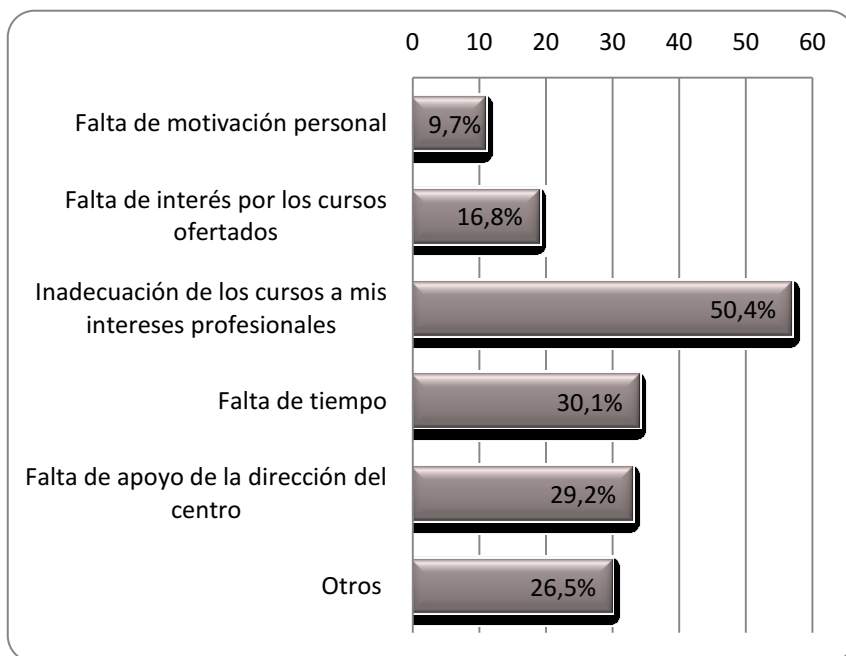
De nuestro interés por conocer la formación así como las demandas en materia TIC que tiene el profesorado, se obtiene (ver Figura 5.20) que el 42,6% de la muestra ha recibido algún tipo de formación, frente a un 57,4% que no ha recibido formación alguna.

Figura 5.20. Distribución del profesorado según formación TIC recibida



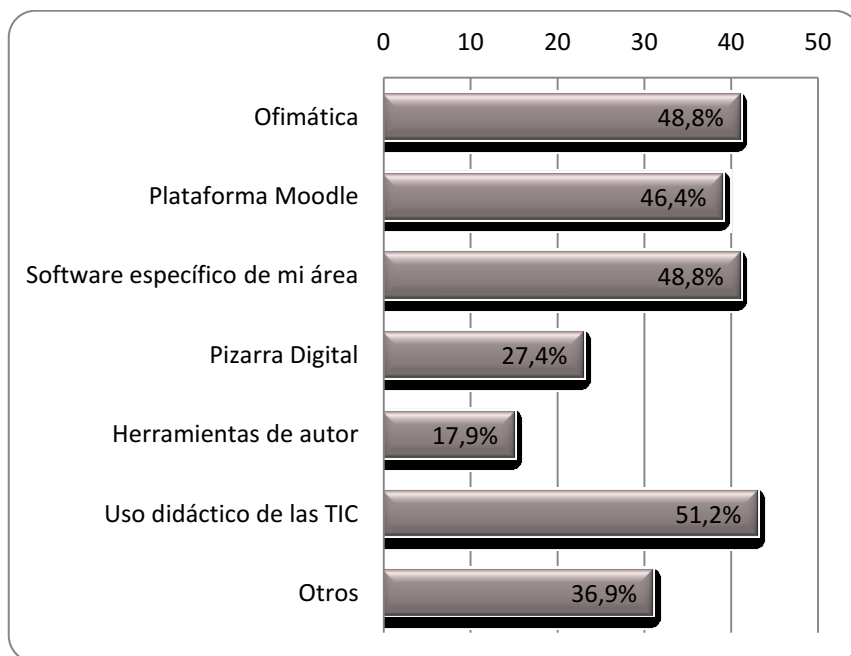
Hemos querido conocer los motivos principales por los que el profesorado no se ha formado en esta área (ver Figura 5.21), obteniendo que el 50,4% de los docentes considera que los cursos ofertados no se adecuan a sus intereses profesionales. Otro de los motivos que incide en la falta de formación, para el 30,1%, es la falta de tiempo. Se observa un 29,2% de docentes que motivan la falta de apoyo de la dirección del centro y un 26,5% marcan la existencia de otros elementos. En menor medida encontramos la falta de interés por los cursos ofertados así como la falta de motivación personal.

Figura 5.21. Distribución del profesorado según motivos de falta de formación



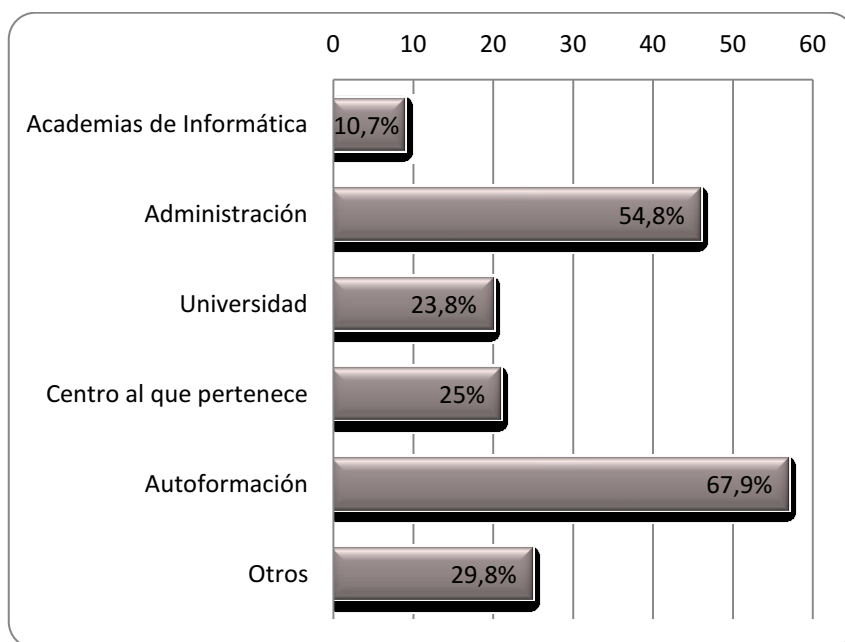
Respecto al profesorado que ha recibido formación, en la siguiente Figura 5.22 se muestran los resultados según el tipo de cursos realizados. El mayor porcentaje, con un 51,2%, lo encontramos en cursos referidos al uso didáctico de las TIC. El 48,8% del profesorado ha recibido formación en ofimática así como de software específico. Algo menos, el 46,4% del profesorado se ha formado en Moodle, el 27,4% en PDI y sólo el 17,9% tiene formación en las herramientas de autor. Sin embargo, hay un 36,9% de docentes que manifiesta tener formación en otro tipo de cursos.

Figura 5.22. Distribución del profesorado según tipos de cursos



A continuación (ver Figura 5.23) se presentan los resultados acerca de la procedencia de la formación recibida. En este caso, hay que destacar el alto porcentaje en la autoformación del profesorado, con un 67,9% de docentes que expresan ser autodidactas. Después de la autoformación destaca la formación recibida a través de la Administración, con un 54,8% y en torno al 25% de docentes que han recibido formación a través de las universidades, centro de pertenencia e incluso por otras vías.

Figura 5.23. Distribución del profesorado según procedencia de la formación

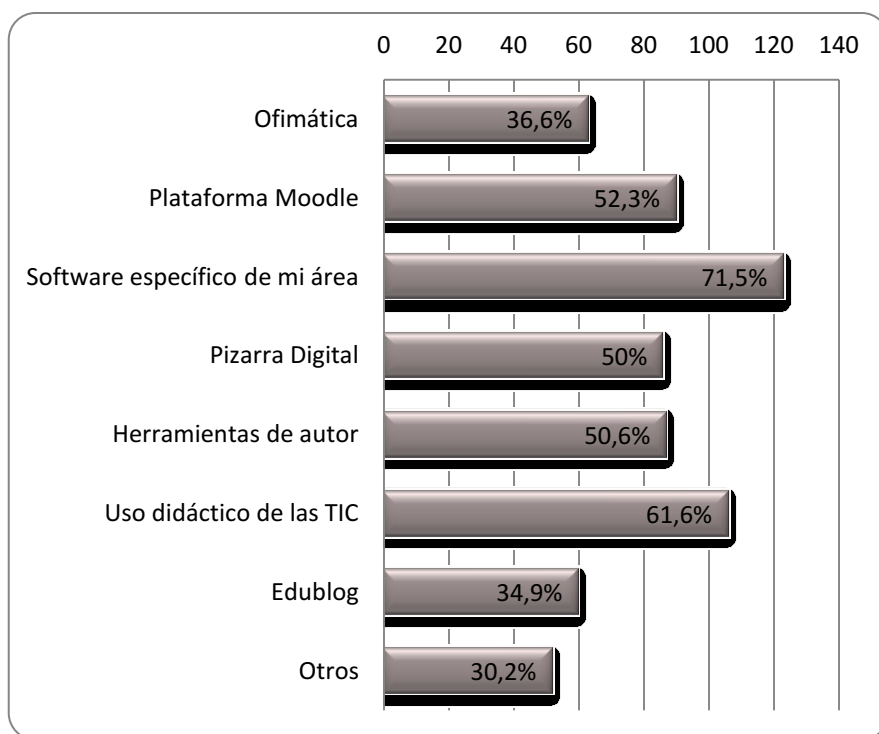


Por otra parte, se les pide que valoren la formación recibida. Así, el 51,2% del profesorado se encuentra con formación suficiente para hacer un uso didáctico de las TIC en el aula, mientras que el 32,1% considera que se encuentra muy preparado. Por el contrario, el 13,1% de docentes considera que su formación es poca o insuficiente. Sólo el 3,6% del profesorado con formación TIC expresa su total preparación.

Respecto a la valoración que hace el profesorado sobre el papel que juega la Administración en la promoción y desarrollo de planes formativos en TIC para los centros y docentes, los resultados muestran que el 49,4% considera que la administración no ha colaborado nada o poco, el 32,5% piensa que su colaboración ha sido normal o suficiente, mientras que el 18,1% manifiesta que la administración ha colaborado mucho o totalmente en la promoción y desarrollo de los planes formativos en las TIC.

Finalmente, mostramos los resultados relativos al interés que muestra el profesorado por su formación en las TIC. Mientras que un 12,7% de docentes no está interesado en este tipo de formación, el 87,3% muestra interés. Tal y como describe la siguiente Figura 5.24, el profesorado manifiesta mayor interés por los cursos sobre software (71,5%) y didáctica de las TIC (61,6%). Alrededor del 50% se interesan por los cursos sobre plataforma Moodle, herramientas de autor y pizarra digital. En torno al 30% por los de ofimática, edublog y otros.

Figura 5.24. Distribución del profesorado según interés de cursos de formación



5.5 **Discusión y Conclusiones.**

De los resultados obtenidos podemos definir al profesorado de nuestra muestra como un profesional cuyo perfil sería hombre, licenciado, con más de 20 años de experiencia, adscrito al departamento de interpretación y usuario de las tecnologías tanto en su hogar como en su centro de trabajo.

No obstante, se encuentran ciertas dificultades en este último contexto. Centrándonos en los equipamientos que hemos considerado básicos, por las posibilidades educativas descritas en el marco teórico, se observa que si bien la disposición de ordenador y el acceso a Internet en el hogar parece algo superado casi por completo, la entrada de estas tecnologías a los centros educativos no parece estar del todo cubierta, dado que alrededor del 30% de los docentes expresa no disponer de ordenador e Internet en sus aulas. Así mismo, más de la mitad de los docentes de la muestra trabajan con su ordenador personal.

Los datos son más desconcertantes respecto al equipamiento de las pizarras digitales, siendo menos del 15% del profesorado quien afirma disponer de ellas en sus aulas. Por el contrario, los datos obtenidos de aquellos docentes que tienen en sus aulas estos equipamientos son bastante positivos. Casi la mitad del profesorado utiliza la PDI frecuentemente.

El profesorado de los centros superiores de música destaca también por hacer uso de las TIC en su labor docente y, además, lo hace con distintas finalidades y utilizando variados recursos. Destaca el uso para la comunicación con los alumnos y otros compañeros, para la gestión de datos académicos y la recogida de información para clase. Con respecto a los recursos que más utilizan, destacan los software musicales, los materiales didácticos online, las presentaciones y las páginas web, utilizados por más de la mitad del profesorado.

Para el desarrollo de la competencia digital los docentes organizan distintas actividades con las TIC, destacando sobre todo aquellas que implican la búsqueda de información a través de la web, los procesos comunicacionales y el uso de procesadores de texto.

Con relación a las actividades de búsqueda de información, destaca que sea una de las actividades más efectuadas por los estudiantes y que, por el contrario, las Webquest sea uno de los recursos menos utilizados. Tal y como se explica en el capítulo II (apartado 2.3.1), son actividades basadas en la búsqueda de información en Internet que proporcionan una tarea bien definida, con objetivos claramente delimitados, los recursos y las consignas necesarias que permiten la gestión eficiente de la información.

Por otro lado, dadas las características de estas enseñanzas llama la atención el bajo porcentaje de aquellas actividades que requieren el uso por parte del alumnado de herramientas multimedia (audio, video, imagen, interactividad, etc.). Son actividades más complejas que incorporan lo que San Nicolás, Fariñas y Area (2012) denominan “elementos fundamentales de los nuevos lenguajes de la comunicación”, y sin embargo, son propuestas por menos de la mitad del profesorado. En su estudio, los autores concluyen que “si el profesorado utiliza diferentes materiales y recursos multimedia para la docencia, desarrollará en su práctica docente la competencia digital y además ofrecerá al alumnado recursos adaptados a la evolución tecnológica y a las exigencias profesionales”.

Evidentemente estas exigencias tienen que venir acompañadas de la necesaria formación continua del profesorado, y lo más relevante a este respecto es el alto porcentaje de docentes (57,4%) que no tiene formación en materia TIC, debido principalmente a que los cursos ofertados no se adecuan a sus intereses profesionales. Manifiestan también otros motivos como la falta de tiempo y la falta de apoyo de la dirección del centro. No

obstante, creemos que hay que señalar un porcentaje considerable (42,6%) de docentes que sí han recibido formación y que tienen interés por aquellos cursos que se relacionan con la didáctica y el software musical. Esta formación procede, sobre todo, de cursos de autoformación y cursos que ofertan las administraciones, estimando que con la formación recibida están preparados para hacer un uso didáctico de las TIC en sus aulas.

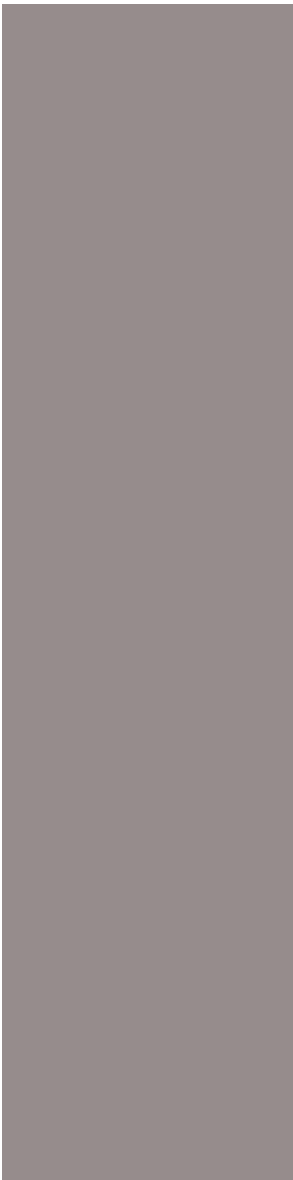
Conviene recalcar, por otro lado, el interés que muestran los docentes de estos centros por adquirir una formación o de seguir formándose en este ámbito, destacando especialmente los cursos específicos del campo de la música como son el software musical y el uso didáctico de las TIC, aplicado a este campo y nivel superior. No obstante, parecen interesados en otros como la plataforma Moodle, la PDI y las herramientas de autor.

Por lo que respecta a la pizarra digital interactiva destaca más el uso como proyector de presentaciones y vídeos, que para la realización de actividades interactivas, siendo estas últimas las que promueven en mayor medida un modelo de enseñanza centrado en el estudiante. La creación de actividades interactivas se relaciona con las posibilidades que nos brinda el software y, en este caso, no está dirigido a la educación musical superior. Tomando las palabras de Belló (2011) “En los conservatorios de música el uso de la pizarra digital no varía mucho del uso que se puede hacer en otro tipo de enseñanza siempre y cuando el software específico para la enseñanza musical esté adaptado”. Aunque nuestro nivel de concreción no nos permite identificar los modelos didácticos propuestos por Marqués (2013) y a pesar del bajo porcentaje de docentes que dispone de este dispositivo, se observa que el profesorado hace uso de la PDI en las distintas modalidades propuestas (presentaciones, vídeos, música, actividades interactivas, otras).

De los resultados obtenidos se deriva un alto porcentaje de profesorado de música que apoya sus asignaturas a través de entornos virtuales de aprendizaje, dedicando varias veces a la semana entre 1 y 2 horas de trabajo, con una conexión en cada acceso entre 30 y 60 minutos. El apoyo que hace es básicamente para enviar comunicados, colgar apuntes, contenidos y enlaces de interés, y contestar dudas y consultas de los estudiantes. Sin embargo, de acuerdo a la puntuación media obtenida, estos entornos no cubren de manera satisfactoria las necesidades del profesorado en las asignaturas que imparten.

De manera general se puede afirmar que el profesorado de los centros superiores de música valora positivamente la integración de las TIC, considerando en mayor medida que las tecnologías favorecen la colaboración con otros centros, mejoran su docencia, el aprendizaje de sus alumnos y la atención a la diversidad. También consideran prioritaria la integración en sus áreas de trabajo, aunque hay un 20% del profesorado que no lo entiende así. Por otro lado, se pueden identificar dos pensamientos divergentes en este colectivo docente: los que consideran que las TIC pueden aplicarse a todas las áreas de la música (40%) y los que no (60%). Esta última concepción podría estar relacionada con el perfil del profesorado en cuanto a su adscripción a las especialidades interpretativas y su concepción clásica de la enseñanza del instrumento.

Finalmente, de los resultados se puede concluir que los docentes son conscientes de los distintos elementos que dificultan la integración de las TIC, destacando sobre todo la escasez de ordenadores y la falta de apoyo del centro o de la administración. Esta misma falta de apoyo puede ser la que al mismo tiempo esté generando esa falta de motivación personal en el profesorado.



CAPÍTULO VI. PERFIL DEL ALUMNADO Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC.

6.1 Introducción

6.2 Objetivos

6.3 Método

6.3.1 Participantes

6.3.2 Instrumento

6.3.3 Procedimiento

6.4 Resultados

6.5 Discusión y Conclusiones

6.1 Introducción

Al igual que con el profesorado, en este estudio se pretende conocer cuál es el perfil del alumnado de los conservatorios superiores de música en relación a las TIC. Nuestro interés se centra en si el alumnado tiene acceso a la tecnología, centrándonos igualmente en los equipamientos informáticos, la conexión a Internet y la pizarra digital interactiva. Por otro lado, estudiaremos el uso que se hace de las TIC en el proceso de aprendizaje del alumnado, por lo que resulta necesario conocer los recursos que utilizan, además de tener una visión general de cuáles son las actividades que están llevando a cabo con las tecnologías. Finalmente, nos interesa la valoración acerca de la integración curricular de las TIC.

6.2 Objetivos

Nos hemos marcado los siguientes objetivos:

1. Describir el perfil del alumnado que estudia en los Conservatorios Superiores de Música.
2. Identificar el acceso que el alumnado tiene a la tecnología.
3. Conocer qué recursos TIC utiliza el alumnado en su proceso de aprendizaje.
4. Mostrar la valoración que hace el alumnado acerca de la integración de las TIC.
5. Conocer el uso que hace el alumnado de los entornos virtuales como apoyo a la enseñanza presencial.

6.3 Método

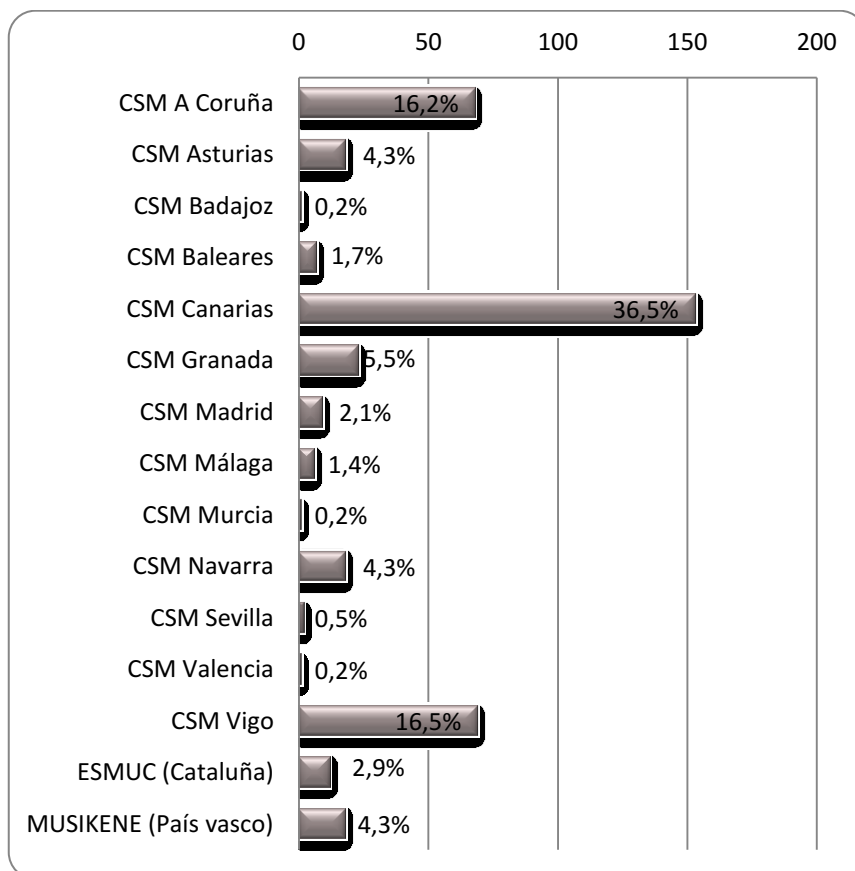
6.3.1 Participantes

La población objeto de estudio son los estudiantes matriculados en los centros superiores de música del estado español. Según los datos definitivos publicados por el Ministerio de Educación (2013) para el curso 2011-2012 hay un total de 7.422 estudiantes matriculados en las enseñanzas superiores de música. Para el curso 2012-2013 el Ministerio de Educación (2014) cifra los datos definitivos en 8.204 estudiantes.

Con el objetivo de llegar al mayor número de estudiantes se dispuso el cuestionario para que de forma voluntaria y participativa lo contestaran, obteniendo una muestra de 419 estudiantes, lo que permite un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%.

A continuación se presenta la participación del alumnado en relación a su centro de estudio.

Figura 6.1. Distribución de estudiantes por centros



6.3.2 Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario que consta de 27 preguntas de distinto tipo (cerradas, de elección múltiple, escala Likert). Éste se ha estructurado en diferentes categorías: 1. Datos personales; 2. Información general (disposición de recursos); 3. Uso y modalidades de uso de las TIC; 4. La integración curricular de las TIC y 5. Frecuencia y uso de la plataforma educativa.

El cuestionario se ha elaborado tanto en formato papel como en formato electrónico mediante la aplicación Google Drive y ha estado disponible desde diciembre de 2012 hasta su cierre en diciembre de 2013.

6.3.3 Procedimiento

Al igual que en el estudio anterior, el primer paso fue poner en conocimiento de nuestra investigación al equipo directivo de los centros, invitándoles a participar y colaborar en la difusión del cuestionario también entre el alumnado. De esta manera, se les envía el enlace del cuestionario para su cumplimentación.

Con el fin de una mayor divulgación nos dirigimos a las Asociaciones de estudiantes y, al mismo tiempo, aprovechando la colaboración del profesorado, se les solicita la difusión del cuestionario entre sus propios estudiantes. También se recurre a las redes sociales de Facebook y LinkedIn.

Con la información recogida y almacenada en la base de datos se pasa al programa SPSS versión 22 para realizar el análisis estadístico que se presenta a continuación.

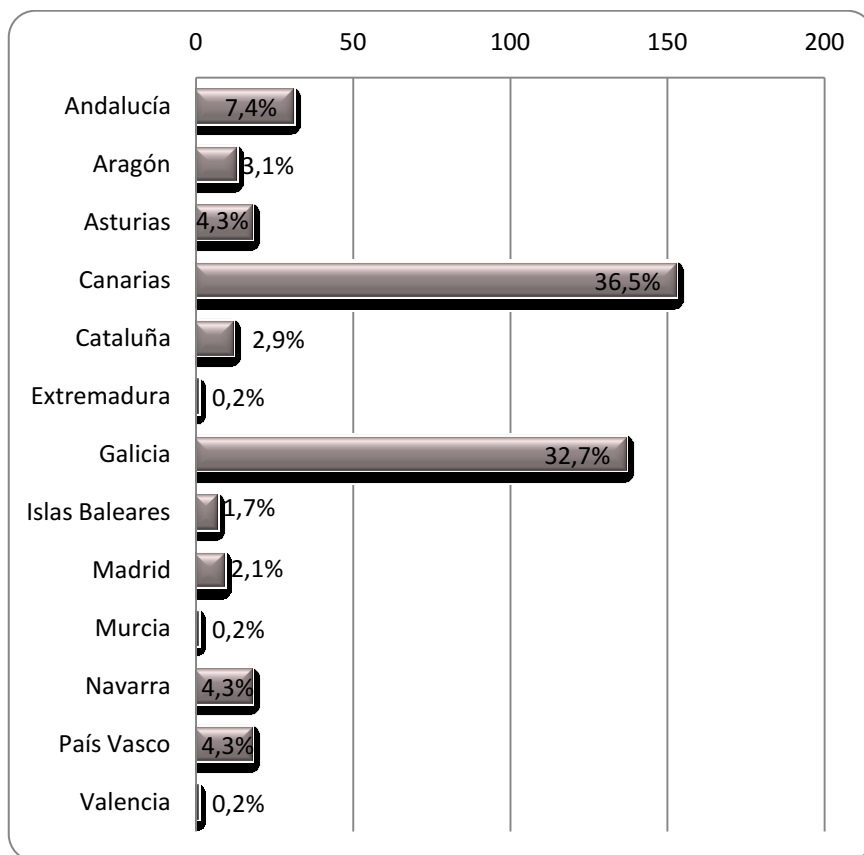
6.4 Resultados

Los resultados obtenidos se describen según la organización de las categorías establecidas.

Características de la muestra

Si antes presentamos la distribución de estudiantes por centros, consideramos preciso mostrar su participación por Comunidades Autónomas.

Figura 6.2. Distribución de estudiantes por Comunidades Autónomas

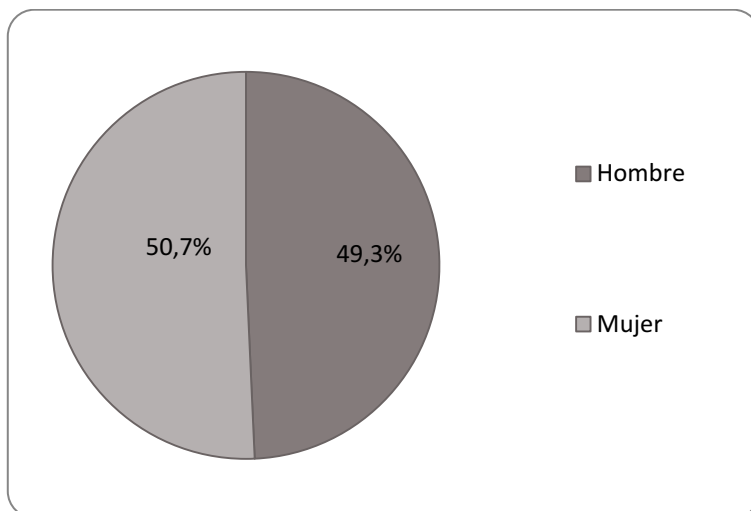


Como refleja la Figura 6.2, la mayor participación de estudiantes la encontramos en la Comunidad Canaria con un 36,5% y en la Comunidad de Galicia con un 32,7%. La participación más baja pertenece a las Comunidades de Extremadura, Murcia y Valencia con un 0,2%.

Datos Personales

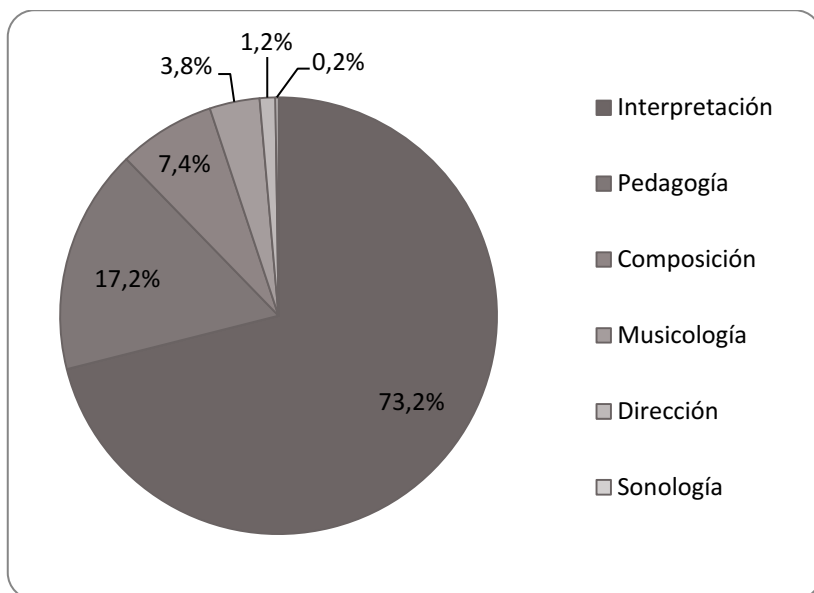
Según el género la distribución de estudiantes que ha participado en este estudio está representada por el 49,3% de hombres y 50,7% de mujeres. En la Figura 6.3 vemos que la proporcionalidad no supone una gran diferencia.

Figura 6.3. Distribución de estudiantes según género



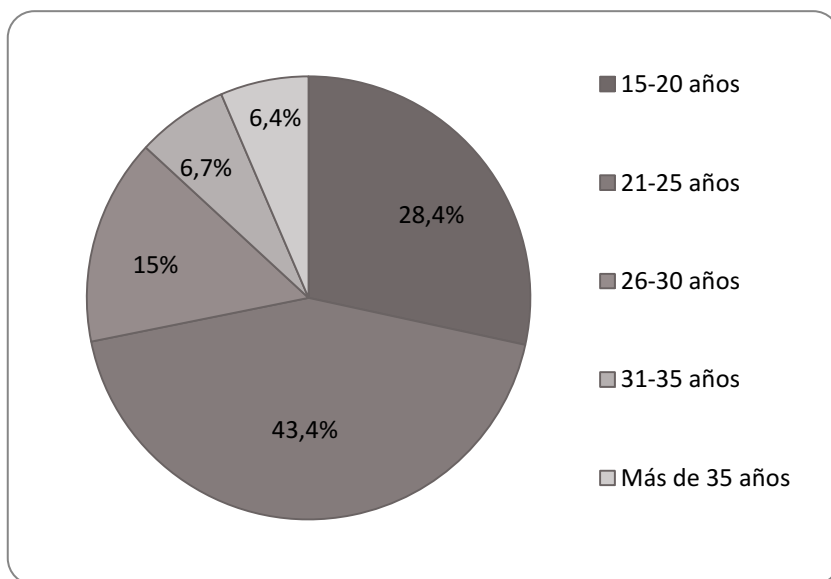
De la distribución de estudiantes según la especialidad en la que están matriculados se observa (ver Figura 6.4) que el 73,2% cursa interpretación, siendo estos los más representativos. Es necesario precisar que en ninguno de los casos se especifica el itinerario instrumental, salvo el itinerario de Jazz, que supone el 2,1% del alumnado que estudia interpretación, ya que así lo han especificado en sus respuestas. Por otro lado, es necesario concretar que el 3,1% del alumnado cursa dos especialidades al mismo tiempo.

Figura 6.4. Distribución de estudiantes por especialidad



La distribución de la edad del alumnado se representa en la siguiente figura:

Figura 6.5. Distribución de estudiantes según edad

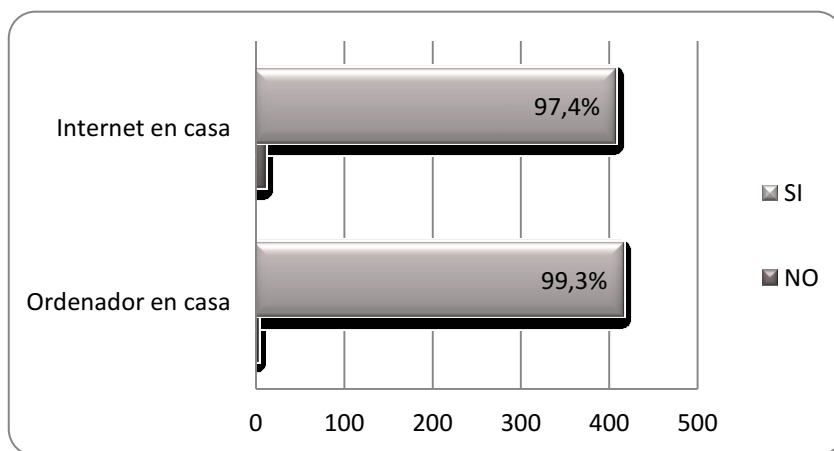


Observamos que el alumnado más joven, entre 15-20 años, representa un 28,4%, mientras que la mayor proporción, un 43,4%, la encontramos entre los que tienen 21-25 años. Algo menos, un 15% se encuentran entre 26-30 años. Los alumnos y alumnas mayores de 30 años suponen porcentajes que no superan el 10%.

Información General

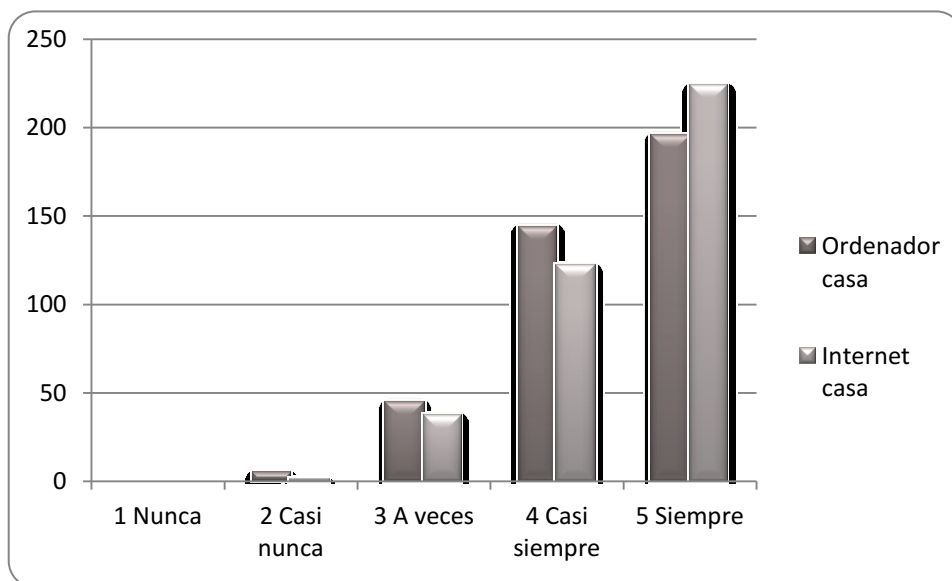
Con los datos obtenidos sobre la disposición de ordenadores y acceso a Internet en los hogares, podemos afirmar que el alumnado tiene acceso a la tecnología. Así lo reflejan los datos, observando la Figura 6.6, un 99,3% de estudiantes dispone de ordenador frente a un 0,7% que dice no disponer. Con respecto al acceso a Internet, la proporción también es elevada, supone el 97,4% frente al 2,6% de estudiantes que no dispone de Internet en casa.

Figura 6.6. Distribución de estudiantes según disposición de ordenador e Internet en hogar



La frecuencia de uso del ordenador es también bastante elevada (Figura 6.7), utilizando el ordenador *siempre* el 50,1% de estudiantes, el 36,8% lo utiliza *casi siempre*, un 11,5% del alumnado usa el ordenador *a veces* y no llega al 2% de los estudiantes que *casi nunca* o *nunca* lo utilizan.

Figura 6.7. Distribución de estudiantes según frecuencia de uso de ordenador e Internet en hogar

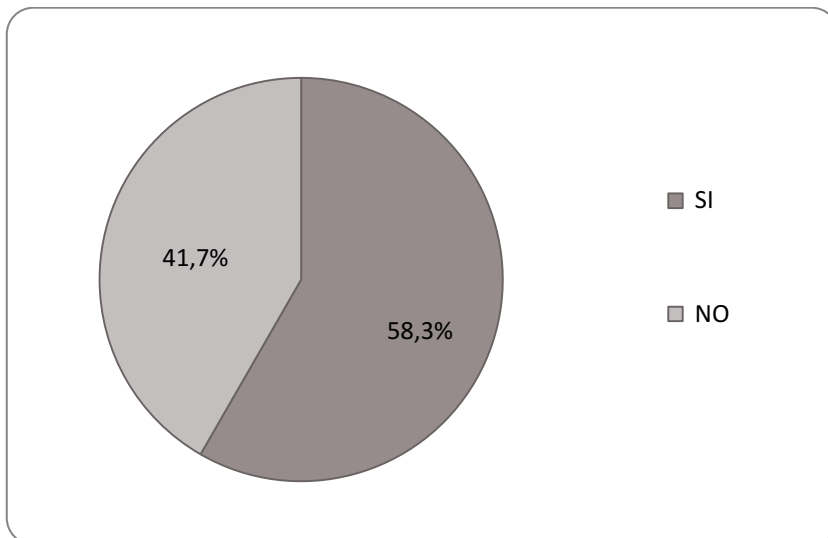


De los que afirman disponer de conexión en sus hogares, el 58,3% dice usarlo *siempre*, lo que supone más de la mitad de los estudiantes. El 31,8% lo utiliza *casi siempre*, el 9,6% afirma utilizarlo *a veces* y un 0,3% *casi nunca* hace uso de la conexión.

De manera general observamos que el alumnado, alrededor del 90%, es usuario de Internet para navegar por la web, el correo electrónico y las redes sociales.

En relación con el uso del ordenador en el aula (ver Figura 6.8), el 58,3% del alumnado dice utilizarlo frente a un 41,7% que expresa todo lo contrario. No obstante, el 35,3% *casi nunca* lo utiliza y un 44,5% dice usarlo *a veces*. Los resultados muestran que son muy pocos los alumnos y alumnas que utilizan este equipamiento en el aula habitualmente, sin llegar al 14% aquellos que lo utilizan *casi siempre* o *siempre*.

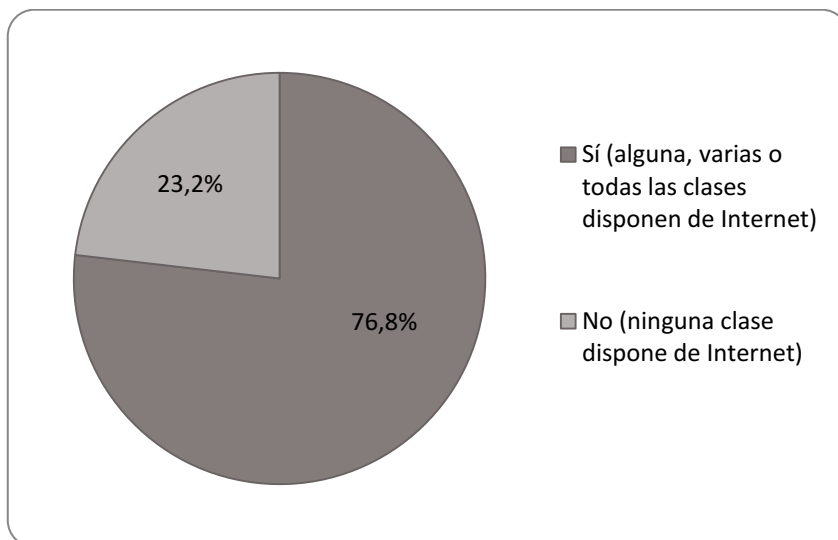
Figura 6.8. Distribución de estudiantes según uso de ordenador en clase



Por otro lado, el 46,6% de estudiantes manifiesta usar su ordenador personal en clase, el mismo porcentaje que dice usar los ordenadores del centro. El restante 6,7% expresa hacer uso en el aula tanto de los ordenadores del centro como de su ordenador personal.

En cuanto a la conexión a Internet (ver Figura 6.9), el 76,8% del alumnado dice disponer de conexión en alguna, varias o todas las clases del centro, mientras que el 23,2% manifiesta que ninguna de sus clases dispone de conexión.

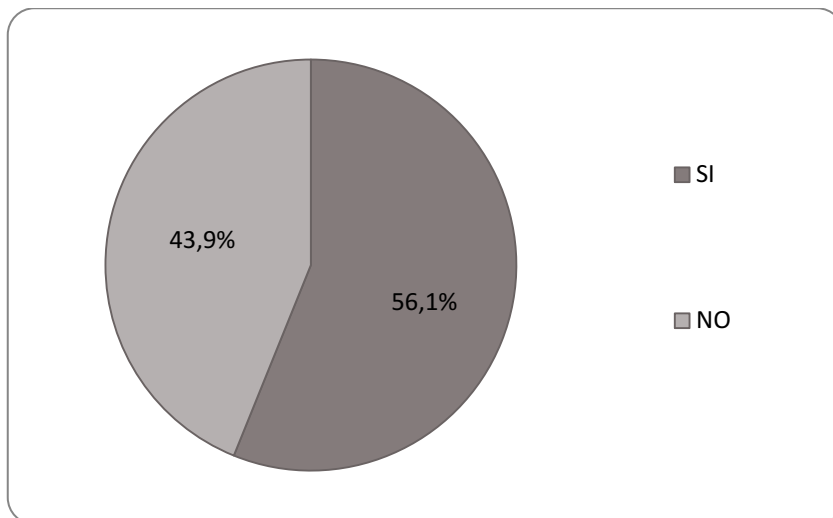
Figura 6.9. Distribución de estudiantes según disposición de Internet en el aula



Respecto a la frecuencia de uso de Internet en el proceso de aprendizaje del alumnado, el 3,6% manifiesta que *nunca* lo utiliza, el 11,6% dice que *casi nunca*, el 42,8% expresa que *a veces* hace uso de Internet, el 31,6% afirma que *casi siempre*, mientras el 10,4% considera que *siempre* lo utiliza.

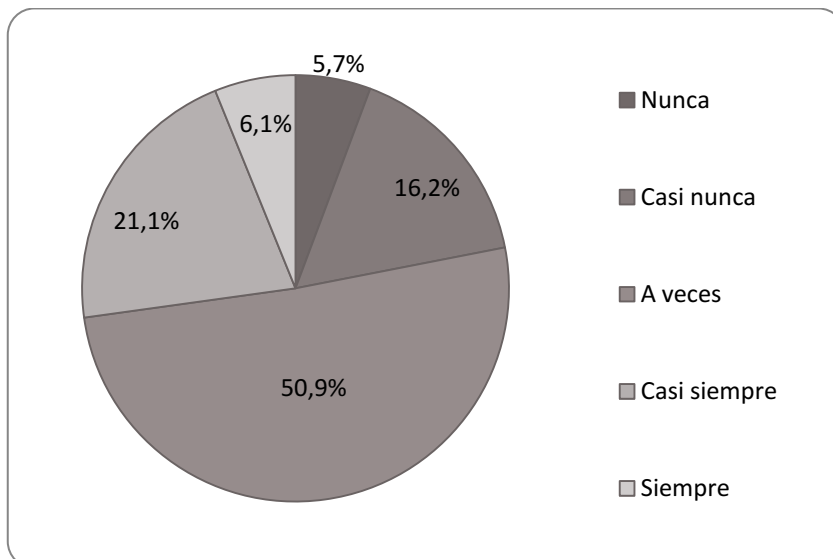
Sobre si se está utilizando la pizarra digital en la formación de los estudiantes (ver Figura 6.10), un 43,9% de estudiantes manifiesta que no se utiliza este equipamiento en su formación, mientras que el 56,1% de estudiantes expresa que sí se utiliza.

Figura 6.10. Distribución de estudiantes según uso PDI



De los que realizan esta afirmación (ver Figura 6.11), el 50,9% expresa que la pizarra se utiliza *a veces* y un 21,1% que se utiliza *casi siempre*. No obstante, casi el 22% de estudiantes manifiesta que *casi nunca* o *nunca* se utiliza.

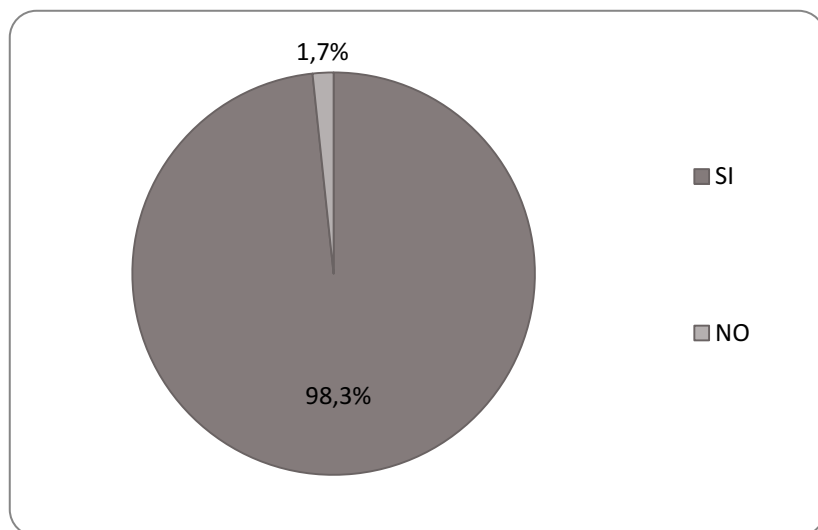
Figura 6.11. Distribución de estudiantes según frecuencia de uso de PDI



Uso y modalidades del uso de las TIC

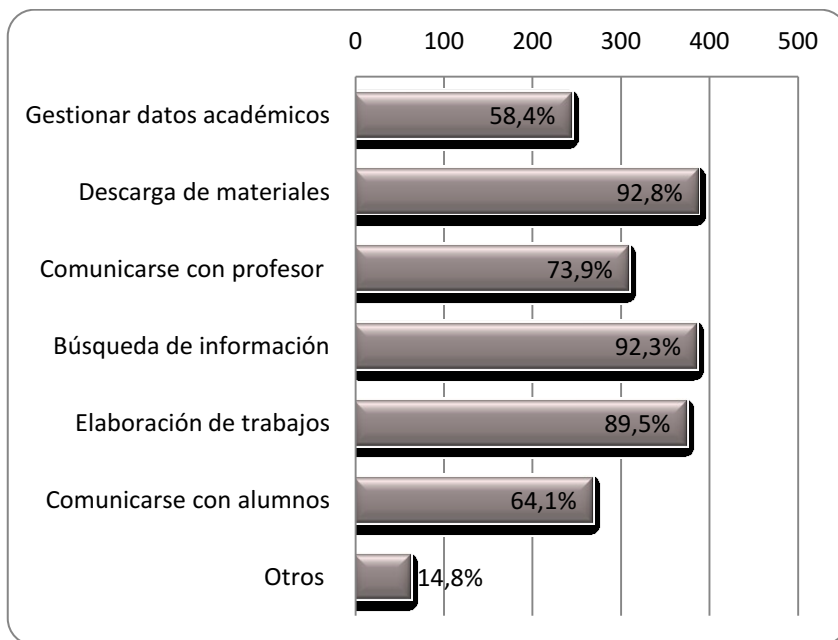
En este apartado se muestran los datos relacionados con las modalidades de uso de las tecnologías dentro del proceso de aprendizaje del alumnado. En primer lugar, los resultados que se muestran en la Figura 6.12 indican que el 98,3% de estudiantes utilizan las TIC en este proceso, frente a un 1,7% que dice no utilizarlas.

Figura 6.12. Distribución de estudiantes según uso TIC en proceso de aprendizaje



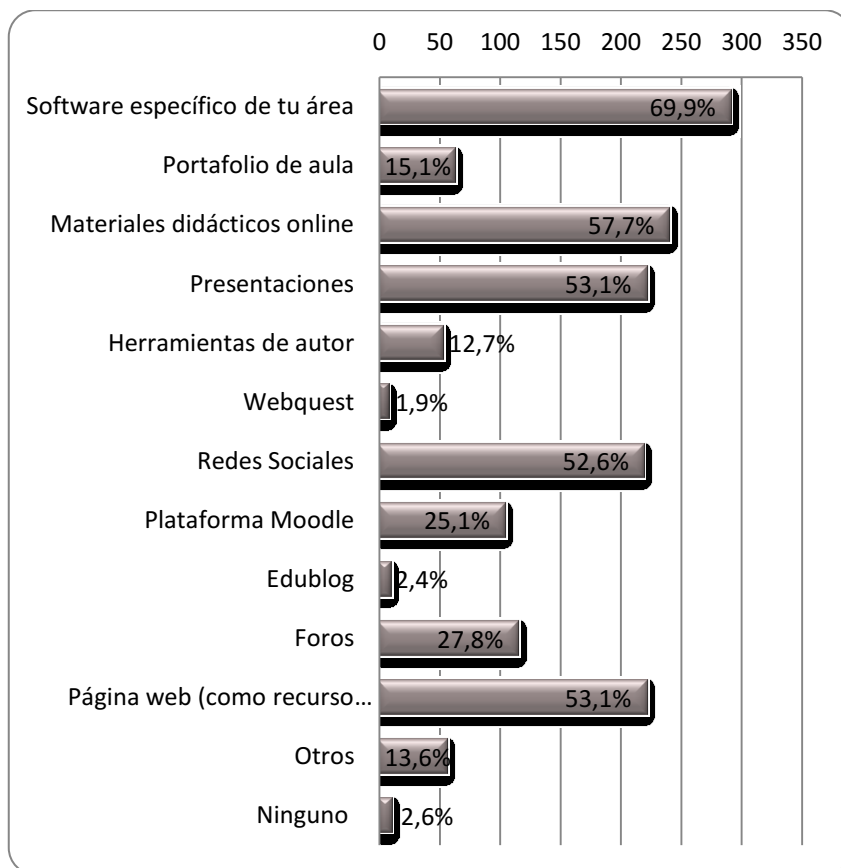
Por otro lado, el alumnado utiliza las TIC de forma diversa (ver Figura 6.13), predominando el uso para la descarga de materiales, la búsqueda de información y la elaboración de trabajos. Estos son utilizados aproximadamente por el 90% de estudiantes. Cabe destacar también que el uso de las TIC para la comunicación tanto con el profesorado como con los compañeros y compañeras, y para la gestión de los datos académicos es utilizado por más de la mitad de estudiantes.

Figura 6.13. Distribución de estudiantes según modalidades de uso TIC



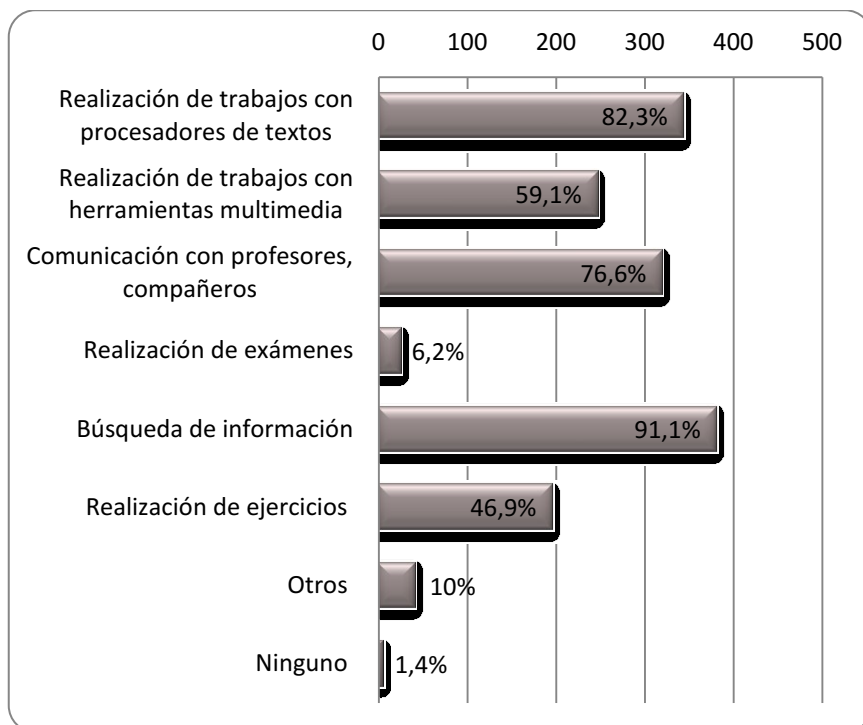
Si atendemos a los recursos TIC que se utilizan en el proceso de aprendizaje del alumnado obtenemos que los software específicos, los materiales didácticos online, las presentaciones, las páginas web y las redes sociales son los recursos más utilizados según han manifestado más de la mitad de estudiantes. Los recursos menos utilizados, como muestra la Figura 6.14, son las Webquest y los Edublog. Destaca el bajo porcentaje, un 2,6%, de estudiantes que manifiestan no utilizar ningún tipo de recursos TIC en su proceso de aprendizaje.

Figura 6.14. Distribución de estudiantes según uso recursos TIC



Los resultados respecto al tipo de actividades que el alumnado desarrolla con las tecnologías (ver Figura 6.15) indican que la búsqueda de información es la más utilizada, por el 91,1% de estudiantes. La realización de trabajos con procesadores de texto y las actividades de comunicación con profesores y compañeros son actividades que realizan en torno al 80% de estudiantes. Casi el 60% de estudiantes realiza trabajos con herramientas multimedia, mientras que el 46,9% realiza ejercicios y sólo el 6,2% realiza exámenes a través de las TIC. Por otro lado, un 10% de estudiantes manifiesta usar otros recursos y un 1,4% dice no realizar actividades que impliquen el manejo de las TIC.

Figura 6.15. Distribución de estudiantes según tipo de actividades con TIC



Hemos querido conocer también la perspectiva del alumnado acerca del uso que se está llevando a cabo de la pizarra digital interactiva. En este sentido, de los que afirman que se utiliza en su formación (ver Cuadro 6.1), el 85,9% dice que se usa para exponer presentaciones, el 79,1% para la proyección de vídeos y el 55,6% para escuchar música. Al igual que el profesorado, las actividades interactivas son las menos utilizadas.

De igual manera se quería conocer la opinión de aquellos estudiantes que contestaron no disponer de este equipamiento. De sus respuestas hipotéticas, se obtiene un 59% de estudiantes que expresan que les gustaría que se utilizara para la realización de actividades interactivas y casi la mitad para la exposición de presentaciones, aunque son significativos los porcentajes de todas las opciones planteadas.

Cuadro 6.1. Distribución de estudiantes según modalidades de uso PDI

| Uso de la PDI | Porcentajes |
|---|-------------|
| <i>Estudiantes que disponen de PDI</i> | |
| Para realizar actividades interactivas | 43,2 |
| Para proyectar vídeos | 79,1 |
| Para exponer presentaciones | 85,9 |
| Para escuchar música | 55,6 |
| Otros | 4,7 |
| <i>Estudiantes que no disponen de PDI</i> | |
| Para realizar actividades interactivas | 59,0 |
| Para proyectar vídeos | 44,3 |
| Para exponer presentaciones | 49,7 |
| Para escuchar música | 37,2 |
| Otros | 23,0 |

Valoración de la integración curricular de las TIC

A continuación se presentan los datos obtenidos de la valoración que hace el alumnado sobre la integración curricular de las TIC. Esta valoración se realiza mediante escala Likert donde 1 representa un grado de acuerdo muy bajo y 5 un grado de acuerdo muy alto. En el siguiente Cuadro 6.2 se presentan los porcentajes y las medias para cada uno de los ítems planteados.

Cuadro 6.2. Distribución de estudiantes según la valoración sobre la integración de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{x} |
|--|------|------|------|------|------|-----------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| La integración de las TIC en mi formación es prioritaria | 7,7 | 16,7 | 37,6 | 23,9 | 14,1 | 3,20 |
| Las TIC suponen una mejora de la docencia | 1,9 | 6,4 | 25,8 | 38,4 | 27,4 | 3,83 |
| Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos | 1,7 | 8,6 | 29,7 | 39,2 | 20,8 | 3,68 |
| Las TIC permiten atender a la diversidad | 4,1 | 10,8 | 30,6 | 36,6 | 17,9 | 3,53 |
| Las TIC favorecen la colaboración con otros alumnos | 2,9 | 10,0 | 28,9 | 36,6 | 21,5 | 3,63 |
| En el campo de la música las TIC no pueden aplicarse a todas las áreas | 16,9 | 24,2 | 27,3 | 18,4 | 13,3 | 2,86 |

Atendiendo a las medias obtenidas observamos que el alumnado expresa un grado de acuerdo medio-alto en la mayoría de las proposiciones planteadas, lo que significa que considera que las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos, favorece la colaboración entre ellos, permitiendo a su vez atender a su diversidad. Por otro lado, el alumnado parece estar más de acuerdo en que *las TIC suponen una mejora de la docencia*, obteniendo la media más alta, que con la afirmación *la integración de las TIC en mi formación es prioritaria*, con una puntuación media más baja. Respecto al último ítem, *en el campo de la música las TIC no pueden aplicarse a todas las áreas*, se obtiene un grado de acuerdo bajo-medio.

Con respecto a este último ítem, cabe destacar que si hay un 41,1% de estudiantes que expresa su *bajo* o *muy bajo* grado de acuerdo con esta afirmación, es necesario despuntar que el 31,7% de estudiantes manifiesta un grado de acuerdo *alto* o *muy alto*, lo que significa que consideran que las TIC no se pueden aplicar a todas las áreas de la música. Por otro lado, si hay un porcentaje elevado de estudiantes que manifiestan un *alto* o *muy alto* grado de acuerdo con la afirmación *la integración de las TIC en mi formación es prioritaria*, observamos que el 24,4% de estudiantes manifiesta un grado de acuerdo *bajo* o *muy bajo* en esta afirmación.

Al igual que con el profesorado, se ha querido conocer la valoración que hace el alumnado sobre las posibles causas que puedan dificultar la integración de las TIC. En el siguiente cuadro se muestran los datos obtenidos.

Cuadro 6.3. Distribución de estudiantes según valoración sobre las dificultades de integración de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{X} |
|---|------|------|------|------|------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Falta de motivación personal | 16,1 | 24,0 | 36,8 | 5,9 | 7,2 | 2,74 |
| Escasez de ordenadores | 5,3 | 12,2 | 18,7 | 33,7 | 30,1 | 3,71 |
| Ordenadores obsoletos | 6,7 | 18,3 | 27,4 | 23,1 | 24,5 | 3,40 |
| Falta de software educativo | 3,9 | 16,0 | 29,3 | 29,3 | 21,5 | 3,48 |
| Mala organización de los recursos informáticos | 2,4 | 13,5 | 29,6 | 29,1 | 25,5 | 3,61 |
| Falta de asistencia técnica | 5,0 | 15,9 | 35,3 | 2,4 | 21,4 | 3,39 |
| Falta de apoyo, del centro o de la Administración | 4,6 | 14,2 | 27,0 | 26,7 | 27,5 | 3,58 |
| Problemas de conectividad (Internet) | 10,4 | 16,4 | 18,8 | 23,4 | 31,1 | 3,48 |
| Ausencia de tiempo del profesor | 13,3 | 29,2 | 33,8 | 17,1 | 6,5 | 2,74 |
| Ausencia de formación | 8,7 | 22,0 | 26,1 | 29,2 | 14,0 | 3,17 |

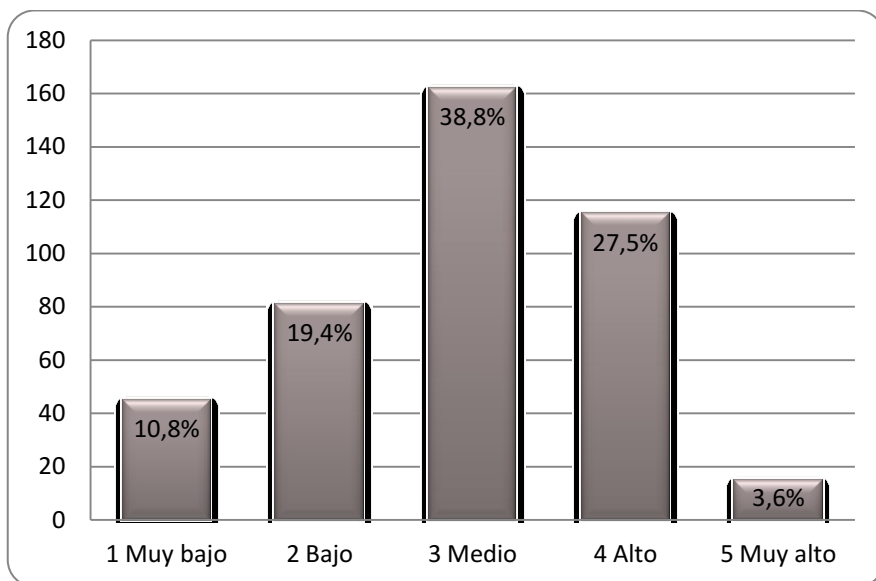
De manera general se observa que están menos de acuerdo con los ítems relacionados con la *falta de motivación personal* y la *ausencia de tiempo del profesor*, lo que significa que los estudiantes consideran que estos aspectos no dificultan tanto la integración de las TIC. Con puntuaciones medias-altas, el alumnado manifiesta como inconvenientes la *escasez de ordenadores*, la *falta de software educativo*, la *falta de apoyo del centro o de la administración*, la *mala organización de los recursos informáticos* o los *problemas de conectividad*.

No obstante, si atendemos a los porcentajes observamos algunos datos que no se pueden omitir. El 25% de estudiantes manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la idea de que los ordenadores obsoletos supongan una dificultad para la integración curricular de las TIC. De la misma manera valoran la falta de software educativo y la asistencia técnica alrededor del 20% del alumnado. El 26,8% de estudiantes tampoco considera que los problemas de conectividad puedan suponer un obstáculo para la integración, mostrando su desacuerdo con la idea planteada. Por otro lado, distinguimos el

desacuerdo manifiesto por el 30,7% de estudiantes en relación con la ausencia de formación.

Respecto a la promoción del uso de las TIC en el proceso de aprendizaje del alumnado (ver Figura 6.16), la puntuación media obtenida ha sido baja-media con un 2,93. Esto se refleja en los porcentajes, dado que un 30,2% de estudiantes hace una valoración *baja* o *muy baja*, mientras que el 38,8% de estudiantes indica un grado *medio* y un 31,1% refleja una valoración *alta* o *muy alta*.

Figura 6.16. Distribución de estudiantes según valoración de promoción de las TIC



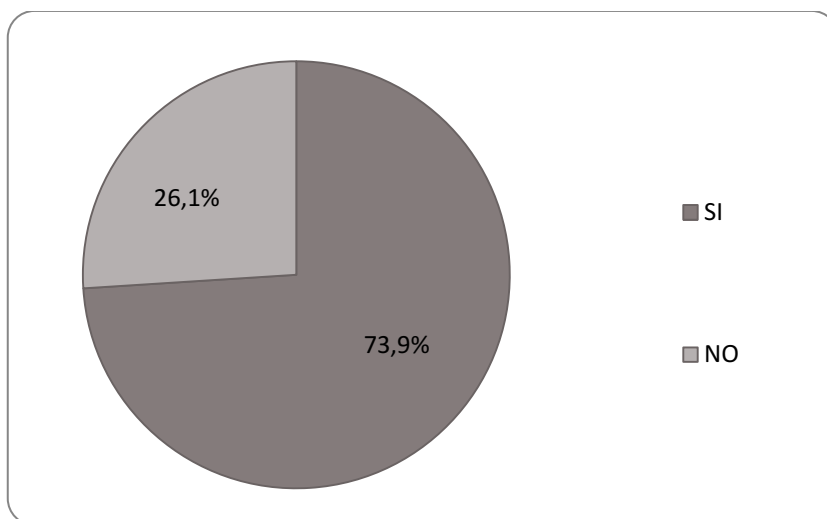
Frecuencia y uso de la plataforma educativa

Con el objetivo de conocer el uso que hace el alumnado de los entornos virtuales de aprendizaje, nos hemos centrado tanto en el número de asignaturas como en las horas de dedicación y la frecuencia de acceso. Al mismo tiempo se presentan los datos sobre los recursos que se utilizan

en estos entornos y la valoración que los alumnos y alumnas hacen de estos.

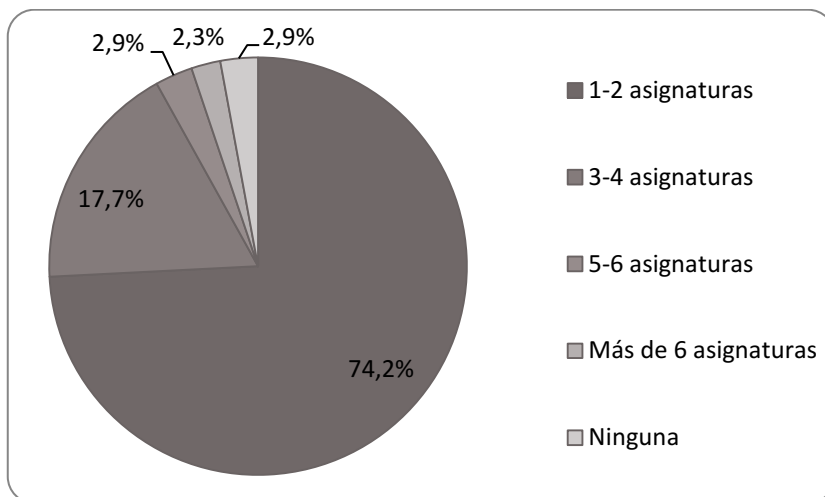
Los resultados (ver Figura 6.17) muestran que el 26,1% de los estudiantes no utiliza este recurso frente a un 73,9% de estudiantes que sí lo hace.

Figura 6.17. Distribución de estudiantes según uso EVA



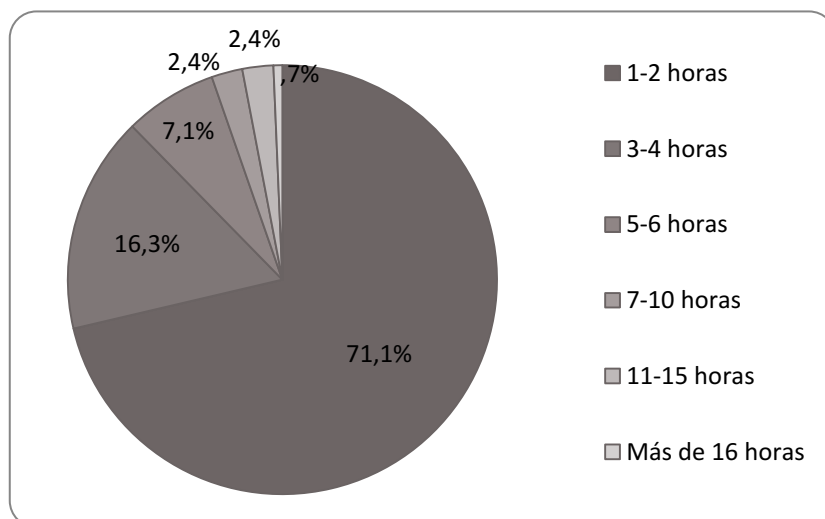
De los que hacen uso de estos entornos (ver Figura 6.18), el 74,2% tiene entre 1-2 asignaturas, el 17,7% entre 3-4 asignaturas y alrededor del 3% los que tienen 5 o más asignaturas. Cabe destacar un 2,9% de estudiantes que dice usar los EVA pero contestan que no tienen ninguna asignatura, lo que supone otros apoyos educativos.

Figura 6.18. Distribución de estudiantes según asignaturas en EVA



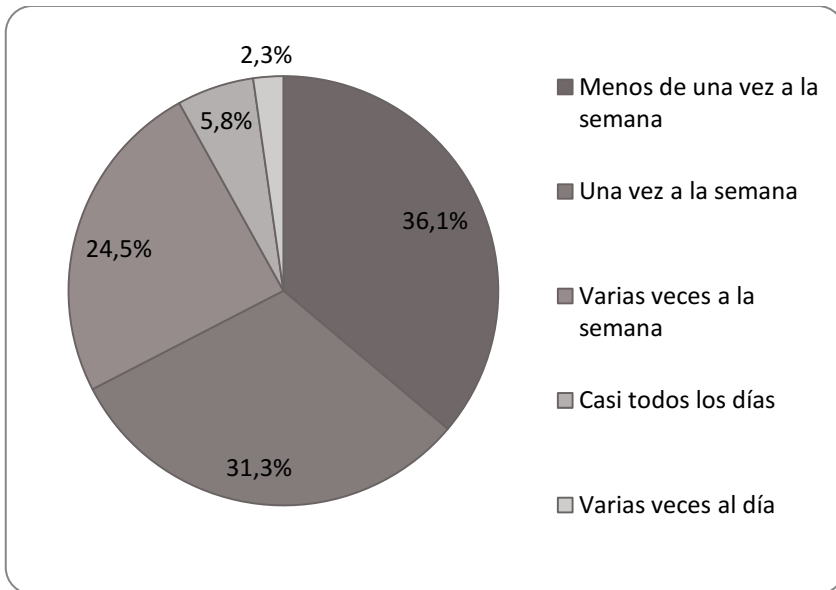
En la siguiente Figura 6.19 se muestran los resultados obtenidos del tiempo de dedicación, donde se observa que el 71,1% de estudiantes emplea entre 1-2 horas de trabajo a la semana en estas plataformas y el 16,3% dedica entre 3-4 horas de trabajo a la semana. El 7,1% de estudiantes dedica entre 5-6 horas, mientras que alrededor del 5% del alumnado dedica siete o más horas de trabajo.

Figura 6.19. Distribución de estudiantes según horas dedicadas en EVA



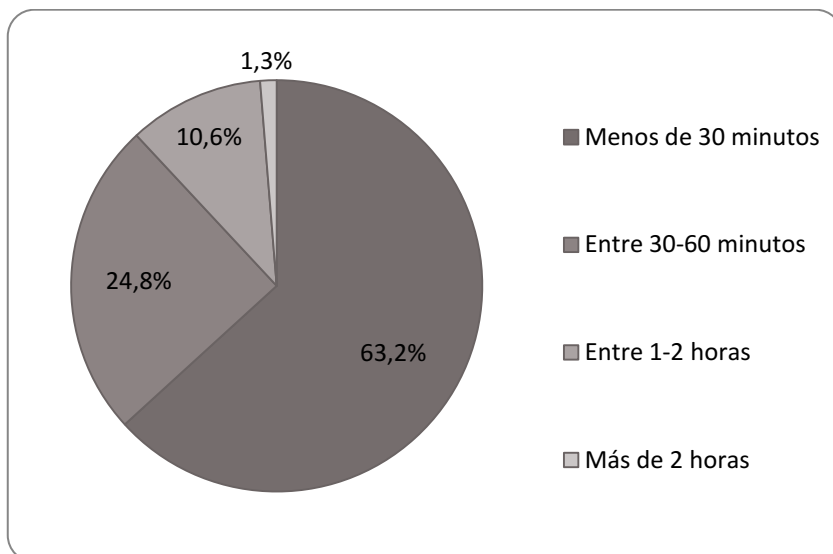
Respecto a la frecuencia de acceso a estos entornos (ver Figura 6.20), el 36,1% del alumnado se conecta menos de una vez a la semana y un 31,3% lo hace una vez a la semana. El 24,5% dice acceder varias veces a la semana y un 5,8% conectarse casi todos los días. Sólo un 2,3% de los estudiantes se conecta varias veces al día.

Figura 6.20. Distribución de estudiantes según acceso EVA



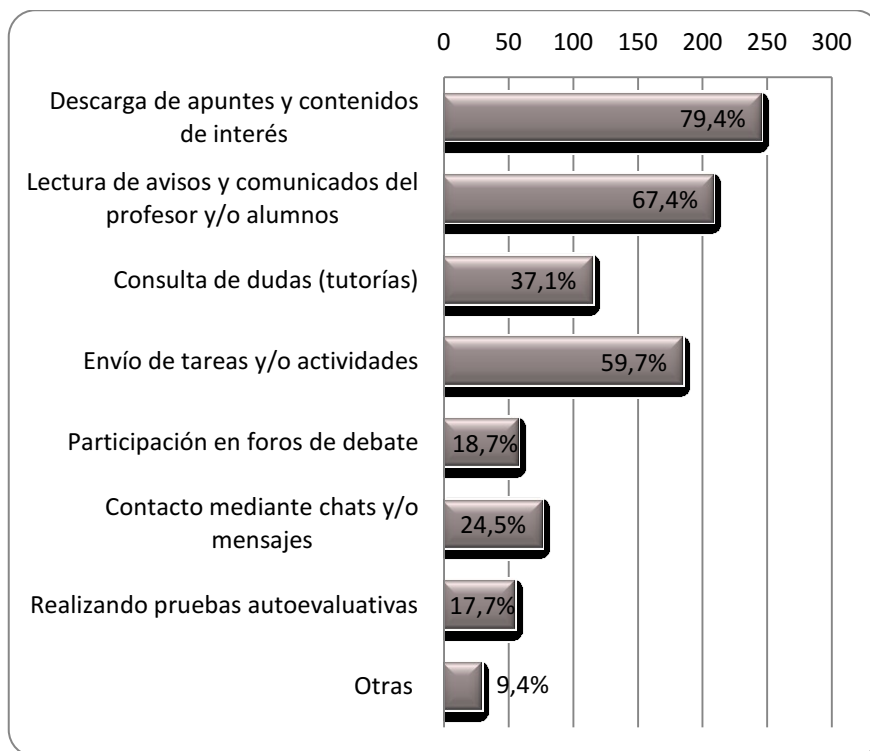
En la Figura 6.21 se observa que el 63,2% del alumnado se conecta a los entornos virtuales menos de 30 minutos, el 24,8% se conecta entre 30-60 minutos, mientras que el 10,6% se conecta entre 1-2 horas y solo un 1,3% indica conectarse más de dos horas.

Figura 6.21. Distribución de estudiantes según conexión EVA



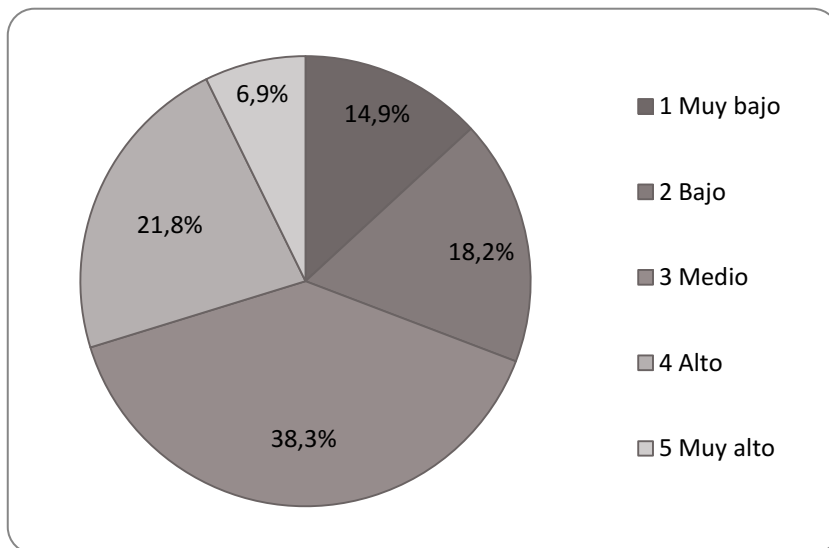
Los apoyos que el alumnado recibe en sus asignaturas a través de estos entornos virtuales se muestran en la Figura 6.22. De esta manera, la descarga de apuntes y contenidos de interés es la más utilizada, por el 79,4% del alumnado. La lectura de avisos y comunicados y el envío de tareas son utilizadas por el 60% de estudiantes. El 37,1% hace uso de la consulta de dudas a través de estas plataformas y el 24,5% utiliza el servicio de chats o mensajes. Los recursos menos utilizados, por debajo del 20%, son los foros y las pruebas autoevaluativas.

Figura 6.22. Distribución de estudiantes según apoyos recibidos en EVA



Finalmente, consideramos necesario que el alumnado valorase su grado de satisfacción con respecto a estos espacios virtuales. Los datos (ver Figura 6.23) muestran que el 38,3% tiene un grado de satisfacción *medio* mientras que el 28,7% expresa una satisfacción *alta* o *muy alta*. Por el contrario, para el 33,1% de estudiantes el grado de satisfacción es *bajo* o *muy bajo*.

Figura 6.23. Distribución de estudiantes según valoración EVA



6.5 Discusión y Conclusiones

De los resultados obtenidos se puede establecer un perfil de estudiantes de música, caracterizado por ser hombre, tener entre 21 y 25 años, cursar la especialidad de interpretación, con disposición de recursos tecnológicos (ordenador e Internet) en su hogar y ser usuario habitual de las TIC, sobre todo para la navegación por la red, el correo electrónico y las redes sociales. Además de utilizar las tecnologías en el ámbito social o lúdico, también es usuario en el campo académico, siendo el 98,3% los que afirman utilizar las TIC en su proceso de aprendizaje, sobre todo para la descarga de materiales, la búsqueda de información o para la elaboración de trabajos.

Cada vez va siendo más habitual ver a los estudiantes en sus centros de estudio conectado a algún dispositivo. Esto ocurre también en los centros superiores de música, ya que más de la mitad de los estudiantes manifiesta utilizar el ordenador en clase, aunque su frecuencia de uso

todavía es baja. Por otro lado, utilizan tanto los ordenadores del centro como sus ordenadores personales.

Desde el punto de vista del alumnado, los centros parecen estar equipados de conexión a Internet. Así lo manifiesta un elevado porcentaje de estudiantes (76,8%) pero, al igual que en el estudio de los docentes, no parece estar cubierto del todo para un porcentaje significativo de estudiantes. En este sentido, el Real Decreto 303/2010 *por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas* determina en su artículo 6 el acceso a las tecnologías en todos los espacios en los que se desarrollen acciones docentes, y este porcentaje confirma la necesidad que tienen estos centros del equipamiento adecuado que cumpla con la normativa.

Los mismos resultados se obtienen respecto de la PDI. Si bien es cierto que hay un mayor porcentaje de estudiantes que declaran que se está utilizando este equipamiento en su formación, la frecuencia de uso es por orden alternativo. Al igual que manifestaron los docentes, la PDI se está utilizando en mayor medida para la exposición de las presentaciones del docente y la proyección de vídeos, que para la realización de actividades interactivas.

En este estudio se pone de manifiesto que los recursos más utilizados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes son el software específico, los materiales didácticos online, las presentaciones y las páginas web como recursos didácticos. De esta manera, estos resultados coinciden con lo que manifiesta el profesorado. Igualmente, la mitad de los estudiantes afirma también que las redes sociales se utilizan como recurso TIC en su aprendizaje.

Por otro lado, las actividades que dicen realizar los estudiantes con las TIC también son coincidentes con las que dice proponer el profesorado. En este sentido, destacan las actividades de búsqueda de información, las que implican procesos comunicacionales o la realización de trabajos con procesadores de texto. Además, más de la mitad de los estudiantes dice realizar trabajos con herramientas multimedia.

Atendiendo a los entornos virtuales de aprendizaje, podemos concluir que los estudiantes de los centros superiores de música están haciendo uso de estos recursos, aunque presentan un nivel bajo-medio de satisfacción (2.86), por lo que estos entornos no parecen cubrir del todo las necesidades en las asignaturas que reciben apoyo. En su mayoría los estudiantes tienen entre 1-2 asignaturas con apoyo TIC, a las cuales dedican entre 1-2 horas de trabajo a la semana, sobre todo para la descarga de apuntes y contenidos de interés, la lectura de avisos y comunicados y el envío de tareas o actividades. La frecuencia de acceso así como el tiempo de dedicación cada vez que se conectan parece no estar normalizado, apreciando incluso cierta contradicción, dado que suelen conectarse menos de una vez a la semana, con una duración inferior a la media hora.

Las valoraciones que realizan los estudiantes sobre la integración de las TIC van en la misma línea que la que realizan los docentes. Esto es, presentan un grado de acuerdo medio-alto en lo que se refiere a que las TIC mejoran la docencia, el aprendizaje de los alumnos, fomentan la colaboración y permiten atender a la diversidad. Sin embargo, no le dan tanta prioridad a la integración de las tecnologías en su formación. Esto puede tener relación con el alto porcentaje de estudiantes que considera que las TIC no se pueden aplicar a todas las áreas de la música.

Lo más destacado respecto de las causas que dificultan la integración de las TIC es, sin duda, la escasez de ordenadores en el centro, la mala organización de los recursos informáticos, la falta de apoyo del centro o de la administración y los problemas de conectividad a Internet junto con la falta de software educativo. Por el contrario, la falta de motivación personal y la ausencia de tiempo del profesor son razones con las que los estudiantes no se muestran del todo conformes.

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE LAS EXPECTATIVAS SOBRE EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL.

7.1 Introducción

7.2 Objetivos

7.3 Método

7.3.1 Participantes

7.3.2 Instrumento

7.3.3 Procedimiento

7.4 Resultados

7.4.1 Las expectativas del profesorado

7.4.2 Las expectativas del alumnado

7.4.3 Comparativa entre profesorado y alumnado

7.5 Discusión y Conclusiones

7.1 Introducción

Si en los estudios anteriores hemos recogido información sobre el uso que docentes y discentes de conservatorios superiores de música hacen de las tecnologías, en este estudio nuestro principal objetivo es conocer las expectativas que estos agentes tienen respecto al uso generalizado de las TIC como apoyo a la enseñanza presencial.

La exposición de resultados se llevará a cabo diferenciando las expectativas del profesorado, y las expectativas del alumnado. Finalmente, se realizará una comparativa entre las valoraciones de ambos con el fin de identificar qué pensamientos comparten y en cuáles difieren.

7.2 Objetivos

Los objetivos planteados en este estudio son los siguientes:

1. Describir las expectativas que tiene el profesorado sobre el uso generalizado de las TIC.
2. Describir las expectativas que tiene el alumnado sobre el uso generalizado de las TIC.
3. Comparar las valoraciones de docentes y discentes respecto a las expectativas que tienen de las TIC.

7.3 Método

7.3.1 Participantes

Los participantes en este estudio son los mismos que en los estudios anteriores, el profesorado y alumnado de los centros superiores de música. Contamos con la representación de 197 docentes y 419 estudiantes.

7.3.2 Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante el cuestionario *Expectativas y futuras consecuencias del uso generalizado de las TIC* de Chirino (2008). Consta de 34 ítems en escala de valoración tipo Likert de 5 puntos de gradación donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Los ítems están agrupados en distintas categorías relacionadas con: el profesor, el estudiante, sobre la calidad de la enseñanza, el manejo de las TIC, los contenidos, la comunicación e interacción y la asistencia presencial.

7.3.3 Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo la recogida de datos fue similar a los estudios anteriores dado que la administración del cuestionario se hizo conjuntamente.

Una vez cerrado el cuestionario y almacenada la información en la base de datos se procede a los pertinentes análisis estadísticos mediante el programa SPSS versión 22.

7.4 Resultados

7.4.1 Las expectativas del profesorado

La primera categoría que se analiza se muestra en Cuadro 7.1, que tiene que ver con el docente. De las consecuencias planteadas por el uso generalizado de las TIC, los docentes parecen estar más de acuerdo con la afirmación *el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza*. En el ítem *el profesor tendrá que cambiar de rol (funciones)* se obtiene una puntuación media de 3.36, observando que si bien el 44,7% expresa un grado de acuerdo alto o muy alto, hay un 30,3% de docentes que muestra un acuerdo bajo o muy bajo. Respecto a la consecuencia

generará más trabajo y esfuerzo para el profesor la puntuación media es de 3.61, donde más de la mitad de docentes expresan un acuerdo alto o muy alto.

Cuadro 7.1. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el docente

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|-----|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza. | 2,6 | 2,0 | 18,4 | 45,9 | 31,1 | 4,01 | ,900 |
| El profesor tendrá que cambiar de rol (funciones). | 6,1 | 14,2 | 35,0 | 26,4 | 18,3 | 3,37 | 1,120 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor. | 6,1 | 6,1 | 35,5 | 24,9 | 27,4 | 3,61 | 1,131 |

Correspondiente al alumnado, observamos en el Cuadro 7.2 bajos promedios en los primeros ítems. Se obtiene una puntuación media de 2.43 en la afirmación *generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial*, expresando el 55% del profesorado un grado de acuerdo bajo o muy bajo. Puntuaciones más próximas a las intermedias se obtienen en las siguientes afirmaciones. El 36,6% de docentes está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación *dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella*, mientras que el 37,6% estima todo lo contrario. Sobre si *generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes*, el 39,1% del profesorado manifiesta un grado de acuerdo medio mientras que el 35.1% valora bajo o muy bajo este ítem y el 25,9% restante alto o muy alto. Así se obtiene una puntuación media de 2.85.

El profesorado parece estar más de acuerdo con la idea de que los *estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información*, obteniendo una valoración alta o muy alta por más del 70%.

Cuadro 7.2. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el estudiante

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial. | 21,8 | 34,0 | 28,4 | 10,7 | 5,1 | 2,43 | 1,098 |
| Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella. | 18,8 | 18,8 | 25,9 | 23,9 | 12,7 | 2,93 | 1,300 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes. | 11,7 | 23,4 | 39,1 | 19,3 | 6,6 | 2,86 | 1,069 |
| Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes de información. | 4,1 | 4,1 | 18,8 | 54,3 | 18,8 | 3,80 | ,931 |

En las consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza (ver Cuadro 7.3), el profesorado no cree que el uso de las TIC *supondrá una pérdida de tiempo* así como que *no aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma*. Tampoco está de acuerdo en que *tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico*. Por lo que se refiere a la afirmación *mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza* se obtiene una valoración media de 3.21 lo que supone un grado de acuerdo mayor con respecto al resto de ítems. No obstante, aunque el 41,6% del profesorado manifiesta un grado de acuerdo alto o muy alto, hay casi un 23% que expresa su desacuerdo.

Cuadro 7.3. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma. | 32,5 | 28,9 | 28,4 | 6,6 | 3,6 | 2,20 | 1,077 |
| Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza. | 9,6 | 13,2 | 35,5 | 28,9 | 12,7 | 3,22 | 1,129 |
| Supondrá una pérdida de tiempo. | 51,8 | 28,4 | 13,2 | 4,6 | 2,0 | 1,77 | ,983 |
| Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico. | 22,3 | 29,4 | 33,0 | 10,7 | 4,6 | 2,46 | 1,090 |

En las consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC (ver Cuadro 7.4), los docentes muestran un mayor acuerdo con las afirmaciones *será necesario un equipamiento informático adecuado* y *serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC*. Se obtiene una valoración media-alta en el ítem *ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación*. Algo más baja, con un 3.20 se encuentra la afirmación *los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Cyber, etc.) para acceder a Internet*. Es decir, si el 42,6% de docentes expresa un grado de acuerdo alto o muy alto, el 29,4% manifiesta estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con esta consecuencia.

Cuadro 7.4. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|-----|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación. | 2,0 | 3,6 | 18,8 | 47,2 | 28,4 | 3,96 | ,894 |
| Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Cyber, etc.) para acceder a Internet. | 7,6 | 21,8 | 27,9 | 27,4 | 15,2 | 3,21 | 1,170 |
| Será necesario un equipamiento informático adecuado. | 1,0 | 1,5 | 11,7 | 29,4 | 56,3 | 4,39 | ,829 |
| Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC. | | ,5 | 16,2 | 43,1 | 40,1 | 4,23 | ,731 |

Como se observa en el siguiente Cuadro 7.5, los docentes parecen mostrar un grado de acuerdo medio-alto respecto a las consecuencias relacionadas con los contenidos. Según las puntuaciones medias parecen estar más de acuerdo con la afirmación *ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial*. No obstante, más del 50% de docentes expresa estar de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el uso de las TIC *facilitará la comprensión de los contenidos* y más del 60% en que *facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos*.

Cuadro 7.5. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con los contenidos

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|-----|-----|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Facilitará la comprensión de los contenidos. | 4,6 | 9,6 | 34,0 | 35,5 | 16,2 | 3,49 | 1,023 |
| Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial. | 2,5 | 2,5 | 16,8 | 33,5 | 44,7 | 4,15 | ,962 |
| Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos. | 4,1 | 7,1 | 25,9 | 36,5 | 26,4 | 3,74 | 1,054 |

Las afirmaciones con las que los docentes parecen estar más de acuerdo respecto a las consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción son las que se refieren al aumento en el número de interacciones de los estudiantes entre sí y, entre los docentes y discentes. En el Cuadro 7.6 se puede observar que más del 60% del profesorado cree que el uso de las TIC fomenta estas interacciones. Por otro lado, más del 65% de docentes manifiesta un acuerdo alto o muy alto con la afirmación *será más fácil plantear dudas/consultas*.

Por el contrario, en la afirmación *disminuirán las relaciones sociales presenciales*, la puntuación media obtenida ha sido de 2.84 que, aunque tiende a una valoración intermedia, se observa que el 39,1% de docentes expresa un grado de acuerdo bajo o muy bajo, mientras que el 26,4% manifiesta un grado de acuerdo contrario, es decir, alto o muy alto.

Se observan valoraciones medias en el resto de ítems. En este sentido cabe desatacar que si casi el 40% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que el uso generalizado de las TIC *fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes*, hay un 21% que no está de acuerdo con esta afirmación. Alrededor del 20% del profesorado piensa lo mismo en relación a los ítems: *mejorará la comunicación con el profesor*, *mejorará la comunicación entre los estudiantes* y *será más fácil expresar opiniones*. Un porcentaje mayor, el 27% de docentes tampoco está de acuerdo con la afirmación *el proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado*.

Cuadro 7.6. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí. | 4,1 | 5,6 | 27,9 | 39,1 | 23,4 | 3,72 | 1,014 |
| Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes. | 5,1 | 5,1 | 29,4 | 38,6 | 21,8 | 3,67 | 1,034 |
| Disminuirán las relaciones sociales presenciales. | 13,2 | 25,9 | 34,5 | 16,2 | 10,2 | 2,84 | 1,156 |
| Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes. | 6,1 | 15,2 | 39,1 | 28,9 | 10,7 | 3,23 | 1,032 |
| El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado. | 9,6 | 17,3 | 35,5 | 30,5 | 7,1 | 3,08 | 1,071 |
| Mejorará la comunicación con el profesor. | 7,7 | 10,7 | 38,3 | 33,2 | 10,2 | 3,28 | 1,041 |
| Será más fácil expresar opiniones. | 9,1 | 11,2 | 35,5 | 35,0 | 9,1 | 3,24 | 1,069 |
| Mejorará la comunicación entre los estudiantes. | 5,1 | 12,2 | 36,5 | 32,5 | 13,7 | 3,38 | 1,031 |
| Será más fácil plantear dudas/consultas. | 6,1 | 4,6 | 22,8 | 43,1 | 23,4 | 3,73 | 1,061 |

Con respecto a las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial (ver Cuadro 7.7), el profesorado manifiesta un mayor grado de acuerdo con las afirmaciones referidas a la realización de consultas sin desplazamientos y el acceso a la información superando las barreras de espacio y tiempo. Se obtienen las puntuaciones medias de 4.24 y 4.09 respectivamente.

Un grado de acuerdo medio se obtiene en la afirmación *se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones*, presentando un grado de acuerdo alto o muy alto casi el 43% del profesorado, mientras que alrededor del 20% muestra un grado de acuerdo bajo o muy bajo.

Respecto al descenso del número de estudiantes se obtienen puntuaciones medias en torno al 2, pero con tendencia a valores medios. Es decir, el promedio es de 2.44 en la afirmación *descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales*, por lo que el 52,8% del profesorado no cree que el uso de las TIC origine que el alumnado deje de asistir a las clases. Sin embargo, se observa que el 27,4% muestra un grado de acuerdo medio con esta consecuencia y casi un 20% piensa que efectivamente el número de estudiantes que asista a clase descenderá. En el descenso de estudiantes que asistan a las tutorías, la puntuación media sube a 2.64, lo que significa que el 41,8% del profesorado no está de acuerdo con esta afirmación, pero un 37,8% muestra un acuerdo medio y un 20,4% un acuerdo alto o muy alto.

En cuanto a la necesidad de las clases presenciales y las tutorías, observamos puntuaciones medias bajas. Esto significa que más del 80% del profesorado manifiesta un grado de acuerdo bajo o muy bajo con la afirmación *no será necesaria la asistencia presencial* y casi el 50% con la que se refiere a la necesidad de asistencia a las tutorías.

Cuadro 7.7. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la asistencia presencial

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales. | 30,5 | 22,3 | 27,4 | 12,2 | 7,6 | 2,44 | 1,251 |
| No será necesaria la asistencia presencial. | 58,9 | 22,8 | 10,7 | 5,1 | 2,5 | 1,70 | 1,020 |
| Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías. | 19,4 | 22,4 | 37,8 | 15,3 | 5,1 | 2,64 | 1,112 |
| Permitirá hacer consultas sin desplazamientos. | 1,5 | 2,0 | 12,2 | 38,6 | 45,7 | 4,25 | ,860 |
| No será necesario asistir tanto a las tutorías. | 23,5 | 23,5 | 30,1 | 17,9 | 5,1 | 2,58 | 1,176 |
| Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio | 3,1 | 2,0 | 18,9 | 34,2 | 41,8 | 4,10 | ,980 |

| | | | | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|------|-------|--|
| y tiempo. | | | | | | | | |
| Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones. | 6,6 | 12,2 | 38,3 | 27,0 | 15,8 | 3,33 | 1,089 | |

7.4.2 Las expectativas del alumnado

De las consecuencias relacionadas con el docente (ver Cuadro 7.8), los datos muestran que el alumnado está más de acuerdo con la afirmación *el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza*, obteniendo una puntuación media de 4.15. En el resto de ítems se obtienen valoraciones medias, en torno al 3, observando que si alrededor del 40% de estudiantes muestra un grado de acuerdo alto o muy alto con las afirmaciones *el profesor tendrá que cambiar de rol (funciones)* y *generará más trabajo y esfuerzo para el profesor*, se obtiene que alrededor del 25% de estudiantes expresa un grado de acuerdo bajo o muy bajo.

Cuadro 7.8. Distribución de estudiantes según consecuencias relacionadas con el docente

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|-----|------|------|------|------|-----------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza. | 1,0 | 4,1 | 14,3 | 40,1 | 40,6 | 4,15 | ,882 |
| El profesorado tendrá que cambiar de rol (funciones). | 7,0 | 19,3 | 32,4 | 25,1 | 16,2 | 3,24 | 1,148 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor. | 9,0 | 13,8 | 38,6 | 29,6 | 9,0 | 3,16 | 1,063 |

Respecto al alumnado, observamos en el Cuadro 7.9 bajos promedios aunque con tendencia intermedia en los primeros ítems, lo que significa que el alumnado no está de acuerdo en que el uso de las TIC vaya a generar desconcierto por tener que estar atento a distintas fuentes de información, que vaya a dividir al grupo-clase entre los que utilizan las TIC y los que no, así como que vaya a suponer un esfuerzo y trabajo añadido para ellos. Sin embargo, cabe destacar que alrededor de un 30% de

alumnado sí muestra un grado de acuerdo alto o muy alto en estas consecuencias.

En esta categoría, el alumnado parece estar más de acuerdo con la afirmación *los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información* obteniendo una valoración alta o muy alta por aproximadamente el 70%.

Cuadro 7.9. Distribución de estudiantes según consecuencias relacionadas con el estudiante

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|------|------|------|------|------|-----------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial. | 11,4 | 27,5 | 32,9 | 20,5 | 7,7 | 2,86 | 1,108 |
| Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella. | 16,7 | 25,8 | 27,8 | 19,1 | 10,6 | 2,81 | 1,228 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes. | 7,5 | 25,2 | 41,6 | 16,5 | 9,2 | 2,95 | 1,041 |
| Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información. | 1,4 | 3,9 | 26,8 | 47,6 | 20,3 | 3,81 | ,850 |

Correspondiente a las consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza (ver Cuadro 7.10), el alumnado muestra mayor desacuerdo en la afirmación *supondrá una pérdida de tiempo*. Tampoco está de acuerdo con el ítem *no aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma*, al igual que con la afirmación *tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico*. Sin embargo, alrededor de un 20% de estudiantes sí cree que las TIC vayan a tener un uso más social que académico. Respecto a la afirmación *mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza* se obtiene una valoración media de 3.35 lo que supone un grado de acuerdo mayor con respecto al resto de ítems. No obstante, alrededor del

20% de estudiantes valora bajo o muy bajo su acuerdo con respecto a que las TIC vayan a mejorar la calidad de la enseñanza.

Cuadro 7.10. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|------|------|------|------|------|-----------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma. | 31,8 | 33,0 | 25,2 | 7,8 | 2,2 | 2,16 | 1,028 |
| Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza. | 4,8 | 13,3 | 37,7 | 30,2 | 14,0 | 3,35 | 1,033 |
| Supondrá una pérdida de tiempo. | 42,2 | 31,8 | 16,6 | 6,0 | 3,4 | 1,97 | 1,065 |
| Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico. | 16,7 | 33,1 | 32,1 | 15,5 | 2,7 | 2,54 | 1,026 |

En las consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC se observa que la afirmación *será necesario un equipamiento informático adecuado* es en la que el alumnado muestra mayor grado de acuerdo, obteniendo un 4.17 de media. También se encuentran con puntuaciones medias-altas las afirmaciones *ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación* (3.85) y *serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC* (3.96). Para la primera se obtiene que más del 60% de estudiantes expresa un grado de acuerdo alto o muy alto, mientras que para la segunda son más del 70% los estudiantes que manifiestan un grado de acuerdo alto o muy alto.

Finalmente, en el Cuadro 7.11 se muestra que la afirmación *los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Ciber, etc.) para acceder a Internet* obtiene una valoración media de 3.13, observando que casi un 40% de estudiantes manifiesta un grado de acuerdo alto o muy alto, mientras que alrededor del 30% expresa su bajo o muy bajo acuerdo con respecto a este esfuerzo.

ANÁLISIS DE EXPECTATIVAS SOBRE EL USO GENERALIZADO DE LAS TIC

Cuadro 7.11. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación. | 1,7 | 4,1 | 26,6 | 42,0 | 25,6 | 3,86 | ,905 |
| Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Cyber, etc.) para acceder a Internet. | 11,6 | 20,5 | 28,2 | 22,4 | 17,3 | 3,13 | 1,253 |
| Será necesario un equipamiento informático adecuado. | ,7 | 2,7 | 15,9 | 40,1 | 40,6 | 4,17 | ,842 |
| Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC. | 1,0 | 3,9 | 21,7 | 44,6 | 28,9 | 3,97 | ,865 |

Los resultados muestran valoraciones medias-altas en las consecuencias relacionadas con los contenidos. Es decir, si las puntuaciones medias se sitúan en torno al 3, se observa que más del 50% de estudiantes expresa un grado de acuerdo alto o muy alto en la afirmación *facilitará la comprensión de los contenidos*. Así mismo, más del 60% de estudiantes manifiesta un grado de acuerdo alto o muy alto en la consecuencia de *ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial* y más del 70% en la afirmación *facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos*.

Cuadro 7.12. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con los contenidos

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|-----|-----|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Facilitará la comprensión de los contenidos. | 3,4 | 9,0 | 35,4 | 40,0 | 12,3 | 3,49 | ,939 |
| Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial. | 2,2 | 7,5 | 25,2 | 34,7 | 30,3 | 3,83 | 1,014 |
| Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos. | 2,9 | 3,9 | 20,8 | 44,7 | 27,8 | 3,91 | ,946 |

Las afirmaciones con las que el alumnado parece estar más de acuerdo respecto a las consecuencias relacionadas con la comunicación y la interacción son las que se refieren al planteamiento de dudas y consultas, y el aumento en el número de interacciones de los estudiantes entre sí.

De manera general se obtienen valoraciones intermedias en todos los ítems, no obstante, es necesario concretar algunos datos que se presentan en el Cuadro 7.13.

Si atendemos a las afirmaciones relacionadas con las interacciones, los datos muestran una valoración media-alta en el ítem *aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí*, con un 50% de estudiantes que muestra un grado de acuerdo alto o muy alto. No obstante, hay alrededor de un 20% que no se muestra muy de acuerdo. Esta misma valoración la encontramos para la afirmación *aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes*, aunque no llega al 50% de estudiantes que expresan un grado de acuerdo alto o muy alto, por lo que en este caso el promedio se mantiene en el valor intermedio.

Respecto a la consecuencia relativa a *disminuirán las relaciones sociales presenciales*, los datos señalan que menos del 35% de estudiantes están en desacuerdo con esta afirmación, mientras que más del 35% manifiestan un grado de acuerdo alto o muy alto en que el uso de las TIC derive en una disminución de las relaciones presenciales. Por otra parte, el 28% de estudiantes muestra un grado de acuerdo bajo o muy bajo respecto a las afirmaciones *fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes y el proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado*, mientras que alrededor del 35% valora alto o muy alto su grado de acuerdo con estas consecuencias.

Con relación a los ítems sobre la comunicación con el profesor, con los estudiantes así como el que se refiere a la expresión de opiniones, los

datos obtenidos señalan un acuerdo alto o muy alto por más del 35% de estudiantes, mientras que los valoran de forma baja o muy baja en torno al 25%. Los estudiantes parecen estar más de acuerdo con la consecuencia *será más fácil plantear dudas/consultas*, puesto que más del 60% presenta una valoración alta o muy alta.

Cuadro 7.13. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|---|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí. | 3,6 | 14,8 | 31,0 | 33,4 | 17,2 | 3,46 | 1,053 |
| Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes. | 5,6 | 12,6 | 32,9 | 32,6 | 16,4 | 3,42 | 1,077 |
| Disminuirán las relaciones sociales presenciales. | 11,4 | 22,9 | 28,0 | 22,0 | 15,7 | 3,08 | 1,237 |
| Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes. | 8,9 | 19,3 | 37,2 | 26,3 | 8,2 | 3,06 | 1,069 |
| El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado. | 8,0 | 20,4 | 33,5 | 27,4 | 10,7 | 3,12 | 1,102 |
| Mejorará la comunicación con el profesor. | 9,0 | 16,9 | 33,7 | 28,6 | 11,9 | 3,17 | 1,123 |
| Será más fácil expresar opiniones. | 8,5 | 18,6 | 37,9 | 26,3 | 8,7 | 3,08 | 1,064 |
| Mejorará la comunicación entre los estudiantes. | 8,0 | 18,6 | 35,6 | 24,9 | 12,8 | 3,16 | 1,116 |
| Será más fácil plantear dudas/consultas. | 4,1 | 6,8 | 27,3 | 37,0 | 24,9 | 3,72 | 1,041 |

Sobre las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial, los datos obtenidos indican que las afirmaciones con las que el alumnado está más de acuerdo se relacionan con las consultas y el acceso a la información. De esta manera casi el 90% de estudiantes muestra un acuerdo alto o muy alto en que el uso de las TIC *permitirá hacer consultas*

sin desplazamientos y más del 65% que *permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo*. Otras de las afirmaciones con las que el 50% del alumnado se muestra muy de acuerdo es la que se refiere a *se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones*.

Por otro lado, aunque se obtienen valoraciones medias con respecto al descenso del número de estudiantes a las clases presenciales y tutorías, el grado de desacuerdo con respecto a las mismas se sitúa alrededor del 30%. Al mismo tiempo, a pesar de que aproximadamente el 40% del alumnado esté bastante de acuerdo en considerar que puede darse un descenso en la asistencia a las clases y tutorías, estiman que son necesarias, si bien consideran más necesaria la asistencia a clases que a las tutorías. Más del 60% de estudiantes valora la asistencia a clases frente al 34% que valora la asistencia a las tutorías.

Cuadro 7.14. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la asistencia presencial

| Ítems | % | | | | | \bar{X} | DT |
|--|------|------|------|------|------|-------------|--------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
| Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales. | 12,6 | 20,9 | 24,8 | 25,2 | 16,5 | 3,12 | 1,271 |
| No será necesaria la asistencia presencial. | 33,9 | 30,3 | 19,4 | 9,2 | 7,3 | 2,26 | 1,222 |
| Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías. | 10,4 | 20,3 | 31,5 | 26,4 | 11,4 | 3,08 | 1,156 |
| Permitirá hacer consultas sin desplazamientos. | 1,5 | 2,7 | 10,9 | 38,6 | 46,4 | 4,26 | ,864 |
| No será necesario asistir tanto a las tutorías. | 14,6 | 19,9 | 38,1 | 19,4 | 8,0 | 2,86 | 1,132 |
| Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo. | 2,7 | 5,9 | 24,6 | 37,1 | 29,8 | 3,85 | 1,000 |
| Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones. | 5,3 | 12,8 | 30,9 | 33,1 | 17,9 | 3,45 | 1,088 |

7.4.3 Comparativa entre profesorado y alumnado

En este apartado se tiene como objetivo contrastar las valoraciones que ambos agentes han presentado en torno a las categorías anteriormente descritas. Se expondrán los resultados de manera conjunta, centrándonos en las puntuaciones medias.

Comenzando con la valoración de las consecuencias relacionadas con el docente (ver Cuadro 7.15) se obtiene una valoración similar entre alumnado y profesorado. Ambos parecen estar más de acuerdo en que el uso de las TIC implica que *el profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza*, ya que muestran un alto grado de acuerdo. Respecto a si *el profesorado tendrá que cambiar de rol*, tanto docentes como discentes presentan un grado de acuerdo medio bastante aproximado, mientras que en la consecuencia *generará más trabajo y esfuerzo para el profesor*, se observa una diferencia estadísticamente significativa, siendo los docentes más conscientes de su propio esfuerzo que los estudiantes.

Cuadro 7.15. Comparativa según consecuencias relacionadas con el docente

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|--|----------|-------------|--------|------|
| El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza. | 4,01 | 4,15 | -1,844 | ,066 |
| El profesorado tendrá que cambiar de rol (funciones). | 3,37 | 3,24 | 1,258 | ,209 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor. | 3,61 | 3,16 | 4,749 | ,000 |

En las consecuencias relacionadas con el estudiante se obtienen valoraciones similares (Cuadro 7.16). En general, tanto docentes como discentes muestran un grado de acuerdo medio-alto con la afirmación *los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes de información*,

mientras que no se muestran tan de acuerdo con las consecuencias *dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella*, y *generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes*. Las puntuaciones medias en ambos casos se sitúan en un grado de acuerdo bajo-medio. Es en el primer ítem donde se observa una diferencia significativa, mostrando el profesorado un mayor desacuerdo con la idea de que el uso generalizado de las TIC vaya a generar desconcierto entre los estudiantes.

Cuadro 7.16. Comparativa según consecuencias relacionadas con el estudiante

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|--|----------|-------------|--------|------|
| Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial. | 2,43 | 2,86 | -4,456 | ,000 |
| Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con frecuencia y los que no suelen acceder a ella. | 2,93 | 2,81 | 1,083 | ,279 |
| Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes. | 2,86 | 2,95 | -,977 | ,329 |
| Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes de información. | 3,80 | 3,81 | -,225 | ,822 |

Atendiendo a las consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza, observamos en el Cuadro 7.17 que tanto docentes como discentes presentan un grado de acuerdo más bajo en la afirmación *supondrá una pérdida de tiempo*. No obstante, se obtiene una diferencia estadísticamente significativa, por lo que el profesorado muestra mayor convicción en que el empleo de las TIC en su práctica docente no es una pérdida de tiempo.

Por otro lado, ambos agentes muestran su desacuerdo con la consecuencia *no aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma* y la afirmación *tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico*. En esta última, la puntuación media de los estudiantes se eleva a 2.54, lo que supone una tendencia a valoraciones intermedias.

Cuadro 7.17. Comparativa según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|---|----------|-------------|--------|------|
| No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma. | 2,20 | 2,16 | ,471 | ,637 |
| Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza. | 3,22 | 3,35 | -1,458 | ,145 |
| Supondrá una pérdida de tiempo. | 1,77 | 1,97 | -2,222 | ,027 |
| Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico. | 2,46 | 2,54 | -,956 | ,340 |

Respecto al manejo de las TIC (ver Cuadro 7.18), se encuentran diferencias significativas en los últimos ítems. Esto es, el profesorado es más consecuente al considerar que el empleo de las TIC en las aulas implica contar con equipamientos informáticos adecuados así como tener unos conocimientos mínimos para su manejo. En la consecuencia *ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación*, ambos agentes muestran un grado de acuerdo medio-alto, mientras que expresan un acuerdo medio con la afirmación *los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Ciber, etc.) para acceder a Internet*.

Cuadro 7.18. Comparativa según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|---|----------|-------------|-------|------|
| Ampliará el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación. | 3,96 | 3,86 | 1,370 | ,171 |
| Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Cyber, etc.) para acceder a Internet. | 3,21 | 3,13 | ,689 | ,491 |
| Será necesario un equipamiento informático adecuado. | 4,39 | 4,17 | 2,955 | ,003 |
| Serán necesarios unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC. | 4,23 | 3,97 | 3,677 | ,000 |

Según las consecuencias relacionadas con los contenidos, observamos en el Cuadro 7.19 un grado de acuerdo medio-alto en la mayoría de los ítems. Ambos agentes están más de acuerdo con que el uso de las TIC *facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos* y, aunque también consideran que las TIC pueden facilitar su comprensión, se encuentran diferencias significativas respecto a la afirmación *ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial*, siendo el profesorado el que expresa un mayor grado de acuerdo que los estudiantes y, por tanto, mayor convencimiento en la enseñanza presencial.

Cuadro 7.19. Comparativa según consecuencias relacionadas con los contenidos

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|---|----------|-------------|--------|------|
| Facilitará la comprensión de los contenidos. | 3,49 | 3,49 | ,039 | ,969 |
| Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial. | 4,15 | 3,83 | 3,672 | ,000 |
| Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos. | 3,74 | 3,91 | -1,865 | ,063 |

Tal y como se muestra en el Cuadro 7.20, profesores y estudiantes difieren de manera significativa en algunas consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción.

Cuadro 7.20. Comparativa consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|---|----------|-------------|--------|------|
| Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí. | 3,72 | 3,46 | 2,921 | ,004 |
| Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes. | 3,67 | 3,42 | 2,741 | ,006 |
| Disminuirán las relaciones sociales presenciales. | 2,84 | 3,08 | -2,238 | ,026 |
| Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes. | 3,23 | 3,06 | 1,890 | ,059 |
| El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado. | 3,08 | 3,12 | -,450 | ,653 |
| Mejorará la comunicación con el profesor. | 3,28 | 3,17 | 1,063 | ,288 |
| Será más fácil expresar opiniones. | 3,24 | 3,08 | 1,697 | ,090 |
| Mejorará la comunicación entre los estudiantes. | 3,38 | 3,16 | 2,288 | ,022 |
| Será más fácil plantear dudas/consultas. | 3,73 | 3,72 | ,150 | ,881 |

Una de esas discrepancias se encuentra en la idea de que *disminuirán las relaciones sociales presenciales*. Si bien es cierto que ambas puntuaciones se encuentran muy próximas, alrededor de valores medios, existe una diferencia estadísticamente significativa. Mientras que el profesorado se encuentra más disconforme con esta consecuencia, los estudiantes consideran que el uso de las TIC podría provocar una disminución de las relaciones presenciales.

Por otro lado, se obtienen diferencias significativas en los ítems relacionados con el aumento de las interacciones tanto entre los estudiantes como entre el profesor y los estudiantes. Así, el profesorado está más convencido de que las TIC facilitarán estas interacciones entre los agentes, mejorando únicamente la comunicación entre los estudiantes.

Los ítems en los que docentes y discentes coinciden expresando su grado de acuerdo se refieren al trabajo colaborativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje personalizado, la comunicación con el profesor, la expresión de opiniones y el planteamiento de dudas y consultas a través de las TIC.

La última categoría se relaciona con la asistencia presencial, y en este caso, observamos que en la mayoría de los ítems las valoraciones de profesores y estudiantes difieren de manera significativa (ver Cuadro 7.21).

Cuadro 7.21. Comparativa consecuencias relacionadas con la asistencia presencial

| Ítem | Docentes | Estudiantes | t | Sig. |
|--|----------|-------------|--------|------|
| Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales. | 2,44 | 3,12 | -6,206 | ,000 |
| No será necesaria la asistencia presencial. | 1,70 | 2,26 | -5,953 | ,000 |
| Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías. | 2,64 | 3,08 | -4,413 | ,000 |
| Permitirá hacer consultas sin desplazamientos. | 4,25 | 4,26 | -,114 | ,909 |
| No será necesario asistir tanto a las tutorías. | 2,58 | 2,86 | -2,851 | ,005 |
| Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo. | 4,10 | 3,85 | 2,819 | ,005 |
| Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones. | 3,33 | 3,45 | -1,298 | ,195 |

Estas diferencias se refieren a las afirmaciones *no será necesaria la asistencia presencial y no será necesario asistir tanto a las tutorías*. Si bien ambos agentes manifiestan su desacuerdo, se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En este caso, el profesorado rechaza la idea de que el empleo de las TIC conlleve a que la asistencia a las clases presenciales y a las tutorías sea innecesaria. Consecuentemente, tampoco están de acuerdo con el posible descenso de estudiantes en las aulas y en las tutorías. Por el contrario, los estudiantes creen que las TIC pueden provocar un descenso de la presencialidad.

La consecuencia *permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo*, también presenta diferencias significativas entre docentes y discentes. Aunque ambos agentes están de acuerdo con esta afirmación, el profesorado parece apreciar más las posibilidades de acceso a la información que ofrecen las TIC.

Ambos agentes coinciden en las afirmaciones que mencionan las consultas sin desplazamientos y la compatibilidad de tareas. En este sentido, tanto docentes como discentes se muestran más de acuerdo con el ítem *permitirá hacer consultas sin desplazamientos*, ya que presentan un alto grado de acuerdo. En el ítem *se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones*, son los estudiantes los que puntúan algo más que los docentes, expresando ambos un grado de acuerdo medio.

7.5 Discusión y Conclusiones

El escenario que hemos ido describiendo a lo largo de este trabajo se relaciona con los resultados sobre las expectativas positivas que tienen los docentes y discentes respecto del uso generalizado de las TIC. No obstante, hay que resaltar que las valoraciones del profesorado y alumnado destacan por ser intermedias en la mayoría de los casos.

De manera general ambos agentes parecen tener la misma línea de pensamiento en las distintas categorías establecidas, observando algunas valoraciones contrapuestas en las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial y la comunicación e interacción.

De manera general observamos una coherencia en sus valoraciones al ser conscientes, tanto profesores como alumnos, que la presencia de las TIC en la educación generará que el profesorado tenga que formarse en nuevas estrategias de enseñanza, así como cambiar sus funciones, lo que implicará más trabajo y esfuerzo para éste. Sin embargo, parecen no estar tan de acuerdo con las relacionadas con los estudiantes. Es decir, ni profesores ni estudiantes creen demasiado que el uso de las tecnologías vaya a generar desconcierto en los alumnos y alumnas, la división del grupo-clase o que vaya a suponer un mayor trabajo y esfuerzo para ellos. En este sentido, podríamos advertir una relación entre la edad de los estudiantes y su consideración de nativos digitales.

Por otro lado, hay un acuerdo unánime por parte de docentes y discentes de rechazar que las TIC supondrán una pérdida de tiempo y que no aportarán nada nuevo. Por el contrario, dan importancia al uso académico de las TIC, advirtiendo que éstas mejorarán de manera sustancial la calidad de la enseñanza.

Las valoraciones en las consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC son también coincidentes, habiendo una coherencia en la necesidad de equipamientos informáticos adecuados, unos conocimientos mínimos para manejar las tecnologías y su aportación al conocimiento que se tengan sobre éstas. Ambos son conscientes del esfuerzo que tendrán que hacer los estudiantes para acceder a Internet. Sin embargo, hay un 30% de docentes y discentes que no considera necesario tal esfuerzo. En este sentido, se puede relacionar con el acceso generalizado a las tecnologías que tienen los agentes de nuestra muestra.

Ambos grupos consideran que el uso de las TIC facilitará tanto el acceso como la comprensión de los contenidos presentados, aunque piensan que ciertos contenidos serán difíciles de explicar de manera no presencial.

De manera general hay un pensamiento común respecto a que el uso de las TIC provocará un aumento de las interacciones y mejorará la comunicación, fomentará el trabajo colaborativo, facilitará la expresión de opiniones y el planteamiento de dudas así como que el proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado. La única discrepancia que encontramos se relaciona con la creencia de que con las tecnologías disminuirán las relaciones sociales presenciales, consecuencia con la que el profesorado no muestra su acuerdo.

Esto último se corresponde con lo que piensan los estudiantes respecto a las consecuencias que tienen que ver con la asistencia presencial. En este sentido, aunque ambos están de acuerdo en que seguirá siendo necesario esta asistencia a las clases y a las tutorías, los estudiantes advierten que el uso de las tecnologías provocará un descenso de presencia en las aulas y la asistencia a las tutorías.

CONCLUSIONES Y PESPECTIVAS FUTURAS

Principales conclusiones

En el marco teórico hemos expuesto la conformación de los distintos conservatorios superiores de música del territorio español, describiendo el estado de aislamiento de estas enseñanzas con respecto al sistema educativo general hasta la última década del siglo XX y, su configuración, caracterizada por normativas deficientes o incompletas de acuerdo con el nivel en el que se sitúan.

El recorrido que se presenta de las distintas normativas que afectan a estas enseñanzas hasta su incorporación en el Espacio Europeo de Educación Superior nos pone en conocimiento que todavía hoy se encuentran en un marco normativo inconveniente para el máximo desarrollo de estos centros, considerados centros de educación superior. A diferencia de otros modelos europeos plenamente consolidados y enmarcados a todos los efectos en esta educación superior, España sigue estudiando la fórmula adecuada.

Sin duda, podemos seguir afirmando lo que hace más de una década expresaba uno de los organizadores y moderadores en el Congreso Internacional de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas:

La situación no ha cambiado desde entonces: Unos estudios, cuya titulación tiene reconocida equivalencia a todos los efectos a la universitaria, vegetan ubicados en las mismas instancias administrativas que la Enseñanza General Secundaria, a la que a estos efectos está asimilada (Vega, 2002)

De esta manera, consideramos que la integración tardía de las TIC en los conservatorios es una de las muchas repercusiones de la relegación de las enseñanzas superiores de música en nuestro país. A esto, hay que sumarle que los conservatorios siguen manteniendo esa función de

conservar o mantener los aspectos tradicionales de la música. Tomando las palabras de Belló (2011):

Pensamos que el objetivo fundamental de los Conservatorios hoy en día, sigue estando centrado en la formación de instrumentistas desde una idea conservadora y en muchos casos, se sigue basando en los mismos aspectos metodológicos que subyacen de la idea romántica de músico como virtuoso. La sociedad, sin embargo, ha experimentado profundos cambios y el modelo de músico romántico apenas tiene cabida en la vida actual.

Estos cambios han afectado al fenómeno musical y las tecnologías han jugado un papel importante, ofreciendo nuevas posibilidades para la creación, la interpretación, enriqueciendo las formas de percepción y brindando múltiples herramientas aplicables a la enseñanza musical. Por tanto, es necesario que los conservatorios o centros superiores de música, cuya función es la formación de los futuros profesionales de la música al más alto nivel, se adapten a este nuevo escenario social y educativo, en el que la adquisición de las competencias TIC ya se encuentran definidas.

No cabe duda de los beneficios que las TIC reportan a los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, hemos presentado algunas propuestas que pueden orientar el uso didáctico de algunos recursos. En el plano organizativo comentamos algunos ejemplos como muestra de las dificultades en la que se encuentran estos centros para la gestión a través de las TIC. Desde el punto de vista de la implantación curricular, se observa una inclusión tardía que no se hace efectiva hasta comienzos del siglo XXI.

Esta implantación se caracteriza por lo que representa el desarrollo de los diferentes currículos del grado superior de música bajo el marco de la LOGSE, y que Roche (2002a) interpreta como una adopción de significados muy diferentes según los criterios de cada comunidad. El análisis realizado confirma una vez más esta diferenciación de criterios en

el valor de los créditos, áreas de conocimiento y configuración de asignaturas. Si bien hay una base común, que es la integración de materias ligadas a los nuevos itinerarios de composición, son menores las propuestas que alcanzan otras especialidades, como por ejemplo la pedagogía, y casi inapreciables aquellas que establecen una formación común a través de la troncalidad.

La implantación como materia curricular se consolida con la LOE, determinándose para todas las especialidades, a excepción de interpretación, la materia de tecnología musical, lo que supone mayor homogeneidad con respecto al plan anterior. Sin embargo, del análisis realizado podemos observar una disparidad de planteamientos entre las distintas comunidades o centros educativos.

Estas diferencias se refieren a la ordenación de las asignaturas que constituyen las distintas materias, la organización del número de asignaturas y créditos asignados. Según las distintas propuestas curriculares, una asignatura (propia de tecnología musical) con la misma denominación y descriptor, se puede encontrar establecida en distintas materias. Por otro lado, mientras unas propuestas establecen prácticamente el mínimo de créditos establecidos para esta materia con la oferta de al menos una asignatura, otros proyectos determinan un mayor número de asignaturas, sumando más créditos de trabajo.

En relación con los descriptores, establecidos en el Real Decreto 631/2010 que regula el contenido básico y que se caracterizan por ser los mismos para todas las especialidades (con variación de créditos mínimos), a excepción de las especialidades de producción y gestión y sonología, se observa que hay propuestas que atienden a las características específicas de cada especialidad, proponiendo asignaturas de tecnología musical más concretas. Nos referimos, por ejemplo, a las especialidades de pedagogía y musicología. En el primer caso, sólo existen cuatro diseños (País Vasco,

Murcia, Canarias y el centro de Cataluña, ESMUC) que definen asignaturas de tecnología dirigidas al campo de la pedagogía. En el caso de musicología, de las diez comunidades donde se puede estudiar esta especialidad, la mitad (Castilla y León, Galicia, Murcia, Canarias y el centro de Cataluña, ESMUC) fija asignaturas específicas de tecnologías aplicadas a la investigación.

Así, mientras algunas propuestas llegan a todas las especialidades, otras cumplen con los mínimos establecidos; mientras unas introducen al estudiante en el campo de la tecnología musical, fundamentalmente con asignaturas de informática musical, organología y acústica, otras van más allá, ofreciendo una formación más acorde a su perfil profesional.

Con respecto a la disponibilidad de los recursos TIC en las webs institucionales podemos concluir que los centros superiores de música se esfuerzan por ofrecer a sus usuarios un espacio en la web, caracterizado por ser más informativo que formativo.

En este sentido, se centran más en ofrecer información acerca de los planes curriculares, el organigrama del centro o las actividades que desarrollan (cursos, conciertos, audiciones, etc.) a través de distintos recursos multimedia (texto, fotografía, vídeos, etc.), pero descuidan integrar aquellos recursos formativos como son los campus virtuales, los foros, edublogs y, sobre todo, los servicios virtuales de la biblioteca.

El estado de esta institución descrita en el marco teórico (falta de recursos técnicos, económicos y humanos) ralentiza la transformación a lo que hoy se denominan bibliotecas digitales, elemento clave e imprescindible en el nuevo contexto educativo, que ofrece servicios virtuales a los usuarios relacionados con la organización, gestión y acceso a colecciones en distintos formatos por medio de Internet (González y Molina, 2008)

Utilizan, por otro lado, variados recursos que favorecen el acceso a la información (motores de búsqueda, agenda, traductores). La mayoría de las sedes incluyen también otros canales de comunicación e interacción como puede ser Twitter o Facebook, y en menor medida tienen Canal Youtube institucional, observando más actividad por parte de estudiantes, profesores o departamentos, pero de forma independiente a la web institucional. La sede electrónica es la herramienta de acceso restringido más utilizada en las páginas webs de estos centros.

De acuerdo con la información obtenida, destaca una gestión particular del profesorado de los recursos disponibles en las webs, sin constancia en la mayoría de los casos de planes estratégicos o proyectos de integración que respalden estas iniciativas. De esta manera, muchos de los diseños son susceptibles de mejoras.

Con respecto al uso de las TIC en los centros superiores de música, concluimos que se están desarrollando experiencias educativas a través de estas tecnologías. Destaca el uso por parte de los docentes para la comunicación con el alumnado, la recogida de información, la elaboración de material didáctico y la presentación de información en clase. Por parte del alumnado, la mayoría declara utilizarlas para la descarga de materiales, la búsqueda de información y la elaboración de trabajos, aunque más de la mitad también dice hacer uso de ellas para la comunicación con los docentes y otros estudiantes, lo que se confirma con el tipo de actividades que dicen que realizan y que, al mismo tiempo, son las que proponen los docentes.

Los recursos TIC más utilizados son el software específico, los materiales didácticos online, las presentaciones y las páginas web como recursos didácticos. El profesorado manifiesta utilizar otros recursos como podrían ser los teclados MIDI, aplicaciones, otros programas, cámaras de

vídeo, etc. En el caso de los estudiantes, afirman utilizar las redes sociales en su proceso formativo.

Con respecto al acceso a la tecnología en los centros educativos, podemos concluir que hay carencias de equipamiento informático, conexión a Internet y disposición de pizarras digitales interactivas. Tanto el profesorado como el alumnado manifiestan estas limitaciones, que se confirman en sus valoraciones sobre las dificultades de la integración de las TIC. Así, la escasez de ordenadores, la mala organización de los recursos informáticos, la falta de apoyo del centro o de la administración, la falta de software y los problemas de conectividad son los principales inconvenientes declarados por ambos agentes.

En este sentido, es habitual que el profesorado utilice su dispositivo personal en las aulas, mientras que el uso del ordenador por parte de los estudiantes es más ocasional, utilizando tanto los ordenadores del centro como los personales. Por otro lado, el uso de la pizarra digital interactiva es también ocasional, utilizándose mayoritariamente para la proyección de vídeos y la exposición de presentaciones. La propuesta de actividades interactivas, por tanto, es la menos utilizada.

Conforme a los entornos virtuales de aprendizaje, podemos concluir que los docentes y discentes de conservatorio están haciendo uso de estos entornos, aunque su valoración no es satisfactoria. Se utiliza sobre todo para que los estudiantes descarguen los apuntes y contenidos de interés, la lectura de avisos y comunicados y para el envío de tareas. Los docentes dicen utilizar estas plataformas también para contestar las dudas planteadas por sus estudiantes.

De acuerdo con las valoraciones sobre la integración de las TIC, concluimos que ambos agentes tienen una actitud favorable, dado que consideran que las TIC fomentan la colaboración entre los centros, mejoran la docencia, el aprendizaje de los estudiantes y la atención a la diversidad.

Sin embargo, se encuentra una dualidad de pensamiento respecto a la prioridad y la aplicación de las TIC en la música. Es decir, hay docentes que no entienden prioritario la integración de las TIC en sus áreas de trabajo o, para el caso de los estudiantes, prioritario en su formación, mientras que otros sí estiman esa prioridad. Esta diferencia de pensamiento se hace más evidente entre los que creen que las TIC se pueden aplicar a todas las áreas de la música y los que no están de acuerdo con esta afirmación.

Con respecto a la formación del profesorado podemos concluir que muestran un interés en recibir cursos de formación TIC, destacando una formación autodidacta. Sin embargo, hay un alto porcentaje (alrededor del 60%) que no ha recibido ninguna formación, y el principal motivo que declaran es la inadecuación de estos cursos a sus intereses profesionales. En este sentido, puede ser por la dualidad de pensamiento comentada con anterioridad o, efectivamente, porque no se están desarrollando planes formativos dirigidos al colectivo de docentes de enseñanzas superiores de música. Asimismo, casi la mitad de los docentes considera que la administración no ha colaborado demasiado en la promoción y desarrollo de estos planes formativos.

De acuerdo con las expectativas y futuras consecuencias que se derivan del uso generalizado de las TIC concluimos que docentes y discentes parecen tener el mismo pensamiento en las distintas consecuencias relacionadas con el docente, el estudiante, la calidad de la enseñanza, el manejo de las TIC y los contenidos. Las consecuencias relacionadas con la asistencia presencial y la comunicación e interacción son las que presentan mayores diferencias, siendo conveniente matizar algunos aspectos.

Ambos agentes consideran que el empleo de las TIC requiere que el profesorado tenga que formarse en nuevas estrategias de aprendizaje, cambiar de rol o funciones, lo que le generará más trabajo y esfuerzo. Por

el contrario, ni docentes ni discentes creen que los estudiantes vayan a tener más trabajo, teniendo que hacer un esfuerzo mayor únicamente para acceder a Internet. Tampoco consideran que vaya a dividir al grupo-clase o que vaya a generar desconcierto entre el alumnado, probablemente por las experiencias que ya se están produciendo con las tecnologías. Por ello, piensan que tendrán que estar más atentos a las fuentes de información.

Tanto docentes como estudiantes creen que la aplicación de las TIC en la educación musical puede revertir en una mejora de la calidad de estas enseñanzas, rechazando, por tanto, las ideas que se refieren a que las TIC no aportarán nada nuevo, que su uso será lúdico, o que supondrá una pérdida de tiempo. Consideran que utilizar las tecnologías consecuentemente ampliará el conocimiento de las mismas, aunque para ello serán necesarios unos conocimientos mínimos y un equipamiento informático adecuado.

Tienen también un pensamiento común en las consecuencias relacionadas con los contenidos, puesto que ambos reconocen que las herramientas TIC facilitan la comprensión de los contenidos. Sin embargo, los estudiantes parecen estar más de acuerdo con la idea de que los recursos TIC facilitan un mayor y mejor acceso a los contenidos, mientras que los docentes están más convencidos de que ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de entender de manera no presencial.

Indudablemente las TIC promueven la comunicación e interacción, y el profesorado y alumnado es consciente de ello. Así lo manifiestan en sus valoraciones, considerando que, efectivamente, estas herramientas permiten mejorar la comunicación con el profesor y entre los estudiantes, facilitan el planteamiento de dudas/consultas o la expresión de opiniones, fomentan el trabajo colaborativo, dando lugar con todo ello a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más personalizado. Sin embargo, se observa una discrepancia que se relaciona con la creencia de que con las

tecnologías disminuirán las relaciones sociales presenciales, consecuencia con la que el profesorado no está de acuerdo, todo lo contrario a las valoraciones que hacen los estudiantes.

En este sentido, las cuestiones que se relacionan con la asistencia presencial son las que presentan mayor discrepancia entre el pensamiento de profesores y alumnos. Mientras los estudiantes creen que habrá un descenso del número de estudiantes que asistan tanto a las clases como a las tutorías, el profesorado se resiste a esta idea. No obstante, dada la importancia que tiene para estas enseñanzas el factor presencial, ambos agentes son conscientes de ello, y por eso rechazan la suposición de que el empleo de las tecnologías en la enseñanza implique que la asistencia presencial a las clases y a las tutorías se vuelva prescindible.

Limitaciones del estudio

Este trabajo pretender ofrecer una visión general sobre el uso que se está llevando a cabo de las TIC en los conservatorios o centros superiores de música. Con un carácter exploratorio, hemos abordado el tema desde la visión del profesorado, la visión del alumnado y los recursos que utilizan los centros en sus webs institucionales; tres perspectivas que se complementan y que pueden mostrar una visión más completa. No obstante, somos conscientes de las limitaciones existentes en el trabajo realizado, y con el objetivo de proponer perspectivas futuras más realistas y efectivas, queremos que queden reflejadas.

La primera limitación de esta investigación se relaciona con el procedimiento de obtención de datos y, por tanto, con la muestra. Si bien es cierto que en un principio el estudio estaba dirigido únicamente al Conservatorio Superior de Canarias, la falta de referencias, estudios e informes sobre otros centros, nos incitó a ampliar la unidad de análisis.

Por la disponibilidad de recursos, en los estudios del profesorado y el alumnado, la recogida de datos se realiza haciendo uso de distintas herramientas TIC (correo electrónico, cuestionario en línea, redes sociales, etc.). Con estos medios, no se logra contactar con todos los centros deseados, obteniendo así una escasa participación del profesorado si atendemos a los parámetros de representatividad muestral. Por otro lado, dada la voluntariedad de participar en el estudio cumplimentando el cuestionario y, aún logrando la representatividad de los estudiantes, podría haber un sesgo muestral ya que la participación de los distintos agentes no ha sido proporcional en las distintas comunidades. En este sentido, no se han realizado cálculos estadísticos más precisos.

Otra limitación que queremos poner de manifiesto se refiere a la especialización de la que presenta este trabajo, es decir, de la investigadora. Si bien desarrolla su labor docente en el Conservatorio Superior de Canarias como profesora de Pedagogía General, no es especialista en música, por lo que el planteamiento de este estudio es general, encontrándose limitado en contenido musical, es decir, en las particularidades de la música y la tecnología.

Perspectivas futuras

El uso de las TIC en los centros superiores de música es una realidad, pero es una realidad que demanda mejoras, sobre todo, de equipamiento tecnológico, de formación del profesorado y de planes estratégicos de innovación educativa. En este sentido, y teniendo en cuenta las dependencias en la que nos encontramos, sería conveniente que las administraciones competentes incluyeran planes específicos de integración TIC, tal y como desarrollan en otras etapas educativas.

Asimismo, los centros educativos, en el marco de su organización, deben atender a la integración de las TIC, mediante el desarrollo de

proyectos educativos y planes de acción coordinados entre la comunidad educativa. El uso de las TIC en estos centros parte en gran medida de la motivación e iniciativa personal de los docentes, pero estas iniciativas personales se pueden ver mermadas si no existe un apoyo del propio centro o de la administración, proporcionando los recursos materiales, humanos y económicos adecuados. Las experiencias que se están produciendo pueden servir como punto de partida para determinar las acciones necesarias en cada contexto.

Una de esas experiencias es el desarrollo de las páginas webs institucionales para las que, según los datos ofrecidos en este estudio, se propone una revisión de las mismas, ya que existen muchos aspectos que mejorar. Todo ello con el objetivo de promover una web de calidad y accesible a sus usuarios, proporcionando la información y los recursos necesarios para la comunicación, la interacción y la formación.

Consideramos, por otro lado, que hay distintas áreas en las que se puede profundizar. En el plano curricular, la aproximación a la integración curricular de las TIC como materia, puede servir para reflexionar y mejorar las propuestas curriculares que hasta ahora se han planteado.

Si bien en la revisión teórica se han expuesto los diferentes usos didácticos de algunos de los recursos tecnológicos aplicables a la enseñanza musical, y los datos muestran que efectivamente tanto docentes como discentes utilizan variados recursos, consideramos necesario seguir profundizando en el uso didáctico, identificando cómo se utilizan y bajo qué modelos pedagógicos se encuentran, así como valorar la aplicabilidad según las áreas de conocimiento y/o las especialidades. Desde el punto de vista de los estudiantes, analizar con mayor detenimiento los resultados del uso de las TIC en el aprendizaje.

Por otro lado, convendría abordar con mayor detalle el empleo de la pizarra digital y los entornos virtuales en estos centros. Respecto a la

PDI, plantear estudios más exhaustivos sobre el software del dispositivo, el tipo de actividades, o identificar modelos didácticos, etc. permitirán conocer con mayor exactitud las aportaciones educativas de este equipamiento a las enseñanzas superiores de música. La aproximación que hemos realizado sólo nos deja entrever que el uso interactivo es el menos utilizado, por lo que consideramos que se está produciendo un bajo rendimiento de este dispositivo en cuanto a sus posibilidades educativas.

Los entornos virtuales de aprendizaje, cada vez más presentes en los nuevos modelos educativos, parecen no cubrir del todo las necesidades de los docentes y discentes de conservatorio, por lo que sería necesario completar con otros estudios la actividad que se está llevando a cabo en estos entornos.

En definitiva, es necesario promover la investigación de las TIC en los centros superiores de música, puesto que es un aspecto que consideramos que todavía está por explorar y se torna imprescindible, tal y como hemos intentado presentar en este trabajo, debido al papel que desempeñan en el contexto presente.

LISTA DE REFERENCIAS

LISTA DE REFERENCIAS

- Area, M. (2002). La integración escolar de las nuevas tecnologías. Entre el deseo y la realidad. *Organización y Gestión Educativa*(6), 14-18.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11 (1), 3-25. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91611101>
- Area, M. (2006). Veinte años de políticas institucionales para incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al sistema escolar. En J. M. Sancho, *Tecnologías para transformar la educación* (págs. 199-232). Madrid: Akal.
- Area, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TIC. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*(222), 42-47.
- Area, M. (2009). *Manual electrónico: Introducción a la tecnología educativa*. Obtenido de Campus Virtual de Universidad de La Laguna: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Area, M. (2011). Tic, identidad y educación. Cuatro reflexiones. *Reencuentro*(62), 96-99.
- Area, M. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 11-33.
- Ayuso, M. D., y Martínez, V. (2006). Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: guía de buenas prácticas. *Anales de documentación*(9), 17-42.

- Bautista, F. (1999). Informática musical en el Conservatorio: expectativas de un comienzo. *En Actas de EDUTEC'99*. Universidad de Sevilla. Obtenido de <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/82.html>
- Bautista, F. (2000). La metodología audiovisual como alternativa a la enseñanza instrumental tradicional. *Revista electrónica LEEME(5)*, 1-6. Obtenido de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/bautista00.pdf>
- Belló, J. M. (2011). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Conservatorios de Música de Galicia: Análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. Tesis doctoral. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Bohórquez, E. (2008). El blog como recurso educativo. *EDUTEC-E. Revista electrónica de Tecnología Educativa(26)*, 1-10. Obtenido de http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec26/articulos_n26_PDF/Edutec-E_Bohorquez_n26-%203.pdf
- Brazuelo, F. (2012). *Desarrollo de tareas por CCBB con mediación de dispositivos móviles*. Obtenido de de Jornadas TIC Canarias 2012: Uso de las TIC para el desarrollo de las CCBB en el aula: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/jornadas tic2012/2012/11/22/desarrollo-de-tareas-por-ccbb-por-mediacion-de-dispositivos-moviles/>
- Brazuelo, F., y Gallego, D. J. (2011). *Mobile learning. Los dispositivos móviles como recurso educativo*. Sevilla: MAD PsicoEduca.

- Brown, A. (2007). *Computers in Música Education. Amplifying Musicality*. New York: Routledge.
- Cabero, J. (2004a). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía. Tecnologías y Recursos didácticos*(195), 27-31.
- Cabero, J. (2004b). Cambios organizativos y administrativos para incorporación de las TIC a la formación. Medidas a adoptar. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*(18). Obtenido de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec18/cabero_18.htm
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-Learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J., López, E., y Llorente, M. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0. Renovación e innovación en el Espacio Europeo*. Sevilla: Mergablum.
- Castaño, C., Maiz, I., Palacio, G., y Villarroel, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.
- Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes. *Globalización y educación* (núm. extraordinario 2001), 41-58.
- Catalán, T. (2002). Organización y distribución territorial de las titulaciones superiores de Conservatorio. *XV Congreso de Estudios Vascos*, (págs. 719-724). San Sebastián.
- Cegarra, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. Madrid: Díaz de Santos.

- Chavarría, M., y García, I. (2011). M-Learning: Microblogging. *Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital* (págs. 1-12). Segovia: E.U. de Magisterio de Segovia.
- Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(79), 129-143.
- Chirino, E. (2008). *Estudio del uso e impacto del sistema de gestión de enseñanza-aprendizaje Moodle en la educación superior*. Tesis doctoral. Las Palmas G.C.: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Codina, L. (2000). Evaluación de recursos digitales en línea: conceptos, indicadores y métodos. *Revista Española de Documentación Científica*, 23(1), 9-44.
- De Haro, J. J. (2007). *Tipos de edublog*. Obtenido de EDUCATIVA. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria:
<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2007/08/tipos-de-edublog.html>
- De Haro, J. J. (2010a). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.
- De Haro, J. J. (2010b). *Redes Sociales en Educación*. Obtenido de EDUCATIVA. Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria:
<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2010/05/redes-sociales-en-educacion.html>

- De Haro, J. J. (2010c). *Servicios de Redes Sociales (I): desenredando la madeja*. Obtenido de EDUCATIVA.Blog sobre calidad e innovación en Educación Secundaria:
<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2010/07/servicios-de-redes-sociales-i.html>
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar. Revista científica de Comunicación y Educación*(23), 17-23.
- Embid, A. (1997). *Informe sobre la conveniencia de promulgar una Ley Orgánica reguladora de la organización en régimen de autonomía de las Enseñanzas Artísticas Superiores en España*. Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ASECEA). Obtenido de <http://www.acesea.es/www/files/informe1997.pdf>
- Embid, A. (2000). *Un siglo de legislación musical en España (Y una alternativa para la organización de las enseñanzas artísticas en su grado superior*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (CISC).
- Fernández, M. (2010). *Las bibliotecas de los conservatorios superiores de España. Evaluación y análisis de los contenidos ofrecidos en sus sedes Web*. Obtenido de Repositorio Institucional de Asturias:
<http://ria.asturias.es/RIA/handle/123456789/481>
- Fumero, A., y Roca, G. (2007). *Web 2.0*. Obtenido de Fundación Orange España:
http://fundacionorange.es/areas/25_publicaciones/publi_253_11.a
sp

- García, C. (2001). Los catálogos en línea de acceso público (OPAC). En Pinto, M., *La catalogación de documentos. Teoría y práctica* (2º ed.) (págs. 419-431). Madrid: Síntesis.
- García, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. *Glosas Didácticas*(14), 112-119.
- García, F. J. (2005). Estado actual de los sistemas e-learning. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 6(2).
- Gértrudix, F. (2010). *Diseño, aplicación y análisis de un modelo para la enseñanza de la música en la ESO con la utilización de contenidos digitales educativos*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en Internet. *Revista Iberoamericana de Educación*(52), 109-125.
- Giráldez, A. (19 de Febrero de 2012). *TIC y educación musical: Una revisión de las líneas de investigación sobre la creación musical en las aulas*. Obtenido de Red Educativa Musical:
<http://recursostic.educacion.es/artes/rem/web/index.php/es/dossier-educativo/item/367-tic-y-educaci%C3%B3n-musical>
- González, M. V., y Molina, M. (2008). Las bibliotecas universitarias: breve aproximación a sus nuevos escenarios y retos. Obtenido de Acimed:
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1024-94352008000800002&script=sci_arttext&tlng=es

- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Grosseck, G., y Holotescu, C. (2008). Can we use Twitter for Educational Activities? *Paper to be presented at The 4th International Scientific Conference eLSE "eLearning and Software for Education", April 17-18*. Bucarest. Obtenido de Scribd:
<https://es.scribd.com/doc/2286799/Can-we-use-Twitter-for-educational-activities>
- Gutiérrez, M. M. (2007). *La formación de intérpretes profesionales en los conservatorios en el marco de la reforma educativa: Madrid como paradigma*. Tesis Doctoral. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Heinze, A., y Procter, C. (2006). Online Communication and Information Technology Education. *Journal of Information Technology Education, 5*, 235-249.
- Hernández, F. (2002). Las administraciones educativas y los centros superiores de enseñanzas artísticas. *Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España* (págs. 191-215). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).
- Hernández, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hormigos, J., y Martín, A. (2004). La construcción de la identidad juvenil a través de la música. *RES(4)*, 259-270.
- Horsbrugh, I. (2002). Un modelo inglés de Institución Superior de Enseñanzas Artísticas: La Guildhall School of Music and Drama.

Actas: Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España (págs. 73-84). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).

Iglesias, A. (2012). Feedback y feedforward a través de los foros. Experiencia en un curso online de la Universidad de Salamanca. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información.*, 13(1), 459-477.

Interfaz de usuario. (2014, 8 de diciembre). *Wikipedia, La enciclopedia libre.* (s.f.). Obtenido de http://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Interfaz_de_usuario&oldid=78623160

Kolleritsch, O. (2002). El desarrollo de las universidades de Enseñanzas Artísticas en Austria. *Actas: Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España* (págs. 127-144). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).

Kotilainen, T. (2002). La Academia Sibelius, la Universidad Musical de Finlandia. *Actas: Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España* (págs. 111-126). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).

Lara, T. (2005). *Weblogs y Educación.* Obtenido de Tíscar.com: <http://tiscar.com/weblogs-y-educacion/>

Lara, T. (2009). *Ideas clave del uso de los blogs en educación.* [Archivo de vídeo]. Obtenido de Vimeo.com: <https://vimeo.com/6733511>

- Lemes, F. L. (2009). *Informe de la ponencia: Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Artísticas Superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA). Obtenido de <http://www.acesea.es/www/files/LibroActas.pdf>
- Lewin-Richter, A. (2008). *La Música Electroacústica en España*. Obtenido de Asociación de Música Electroacústica de España (AMEE): <http://www.musicaelectroacustica.com/amee/enlaces/la-musica-electroacustica-en-espana/>
- Linares, J., Codina, L., y Pedraza, R. (2015). *Interactividad en Cibermedios. Propuesta nuclear de protocolo de análisis*. Barcelona: Serie Editorial DigiDoc (UPF).
- López, A. (2012). Nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical. // *Congreso de educación e investigación musical (CEIMUS)* (págs. 58-68). Madrid: Enclave Creativa.
- López, J. (2010). La LOE, un salto cualitativo para las enseñanzas artísticas. En Ministerio de Educación, *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 9-20). Secretaría General Técnica.
- Lorenzo, R. (2010). Representaciones gráficas del sonido: una herramienta para el análisis de la interpretación pianística. *Anuario musical*(65), 197-224.
- Madrid, R. (2010). El Conservatorio de Música de Valencia. En N. Bas Martín, & M. Portolés Sanz, *Ilustración y Progreso: La Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia (1776-2009)* (págs. 357-

377). Valencia: Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia.

Marquès, P. (2004). *La Pizarra Digital*. Obtenido de CHISPAS TIC Y EDUCACIÓN. Blog Pere Marquès:
<http://www.peremarques.net/pizarra.htm>

Marquès, P. (2008a). *Pizarra digital: las razones del éxito. Funcionalidades, ventajas, problemáticas*. Obtenido de Pere Marquès & Tecnología Educativa:
<http://www.peremarques.net/exito.htm>

Marquès, P. (2008b). *2012: todas las aulas tendrán pizarra digital*. Obtenido de CHISPAS TIC Y EDUCACIÓN. Blog Pere Marquès:
<http://peremarques.blogspot.com.es/2008/09/2012-todas-las-aulas-tendr-n-pizarra.html>

Marquès, P. (2013). *18 modelos didácticos para la pizarra digital (PD)*. Obtenido de Slideshare:
<http://es.slideshare.net/peremarques/18-modelos-didcticos>

Marquès, P. (2014). *Metainvestigación DIM: Uso educativo de las tabletas digitales*. Obtenido de CHISPAS TIC Y EDUCACIÓN. Blog Pere Marquès:
<http://www.slideshare.net/peremarques/tabletas-digitales-uso-educativo-metainvestigacin-dim>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2012: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Obtenido de
http://eacea.ec.europa.eu/Education/eurydice/documents/thematic_reports/138ES.pdf

- Ministros Europeos de Educación Superior. (1999). *Declaración de Bolonia*.
Obtenido de
<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/2/21/6.pdf>.
- Montero, J., y Herrero, E. (2008). Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*(33), 59-72.
- Orihuela, J. L. (2009). *Ideas clave del uso de los blogs en educación*. [Archivo de vídeo]. Obtenido de Vimeo.com: <https://vimeo.com/6733511>
- Ortega, S., y Hassan, Y. (2013). Análisis y evaluación de sitios web universitarios españoles a partir del proceso Bolonia. *Perspectivas em Ciência da Informação*, 18(4), 70-92.
- Pastor, V. (2014). El proceso de adaptación de los estudios superiores de música en España al Espacio Europeo de Educación Superior. *ArtsEduca.Revista electrónica de educación en las Artes*(7), 45-66.
- Pérez, M. (1985). Los Conservatorios españoles y los europeos. *Ritmo*(552), 20-21.
- Pérez, M. (1993). Los Conservatorios españoles. Historia, reglamentaciones, planes de estudio, centros, profesorado y alumnado. *Música y Educación*(15), 17-48.
- Pérez, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. *Aula*(13), 191-213.
- Pérez, M. (2014). *Historia de la Educación Musical*. Obtenido de Repositorio Documental Gredos. Universidad de Salamanca: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/123971>

- Pérez, M. T., Arratia, O., Martín, M. A., y Galisteo, D. (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle. Casos prácticos*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Prendes, M. P. (2010). *Competencias TIC para la docencia en la Universidad Pública Española: Indicadores y propuestas para la definición de buenas prácticas: Programa de estudio y análisis*. Informe del Proyecto EA2009-0133 de la Secretaría General del Estado de Universidades e Investigación. Obtenido de <http://www.um.es/competenciastic/>
- Prendes, M. P., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las Universidades españolas. *Revista de Educación*(361), 196-222.
- Roca, D. (2013). *El análisis auditivo y el análisis orientado a la interpretación según la metodología IEM. Diagnóstico inicial y desarrollo de propuestas metodológicas para el análisis musical*. Tesis doctoral. Las Palmas G.C.: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rocha, R., Cobo, A., y Alonso, M. (2011). Administración electrónica en las universidades públicas española. *Revista Española de Documentación Científica*, 33(4), 545-562.
- Roche, E. (1994). La enseñanza de la música en el marco de la LOGSE. *Revista Aula de Innovación Educativa*(24), 5-8.
- Roche, E. (2002a). Los diferentes currículos del grado superior. *Doce Notas*(30), 9-12.

- Roche, E. (2002b). Diez años de reforma: el pasado reciente. *Doce Notas*(34), 9-12.
- Roche, E. (2003). Diez años de reforma: música para todos. *Doce Notas*(35), 9-12.
- Roche, E. (2007). El Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas: “Un instrumento engañoso”. *Doce Notas*(58), 40-43.
- Roig, R., y Moncunill, M. (2012). Las TIC y el profesorado en el contexto educativo musical: Un estudio en el Conservatorio Profesional de Música de Alicante. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. INNOVAGOGÍA 2012* (págs. 1229-1234). Afoe. Obtenido de <http://www.upo.es/ocs/index.php/innovagogia2012/linnovagogia2012/paper/view/125/127>
- Román, M. (2014). Las plataformas virtuales: comunicación a través de los foros. En Goig, R. M., *Formación del Profesorado en la Sociedad Digital: Investigación, Innovación y Recursos Didácticos* (págs. 143-173). Madrid: UNED.
- Ruesga, J. (2004). *Intersecciones. La música en la cultura electro-digital*. Sevilla: arte/facto, Colectivo Cultura Contemporánea.
- Sanabria, A. L. (2005). *La formación permanente del profesorado para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la Comunidad Autónoma de Canarias*. Tesis doctoral. España: Universidad de La Laguna.
- Sánchez, J. (2003). Integración curricular de TICs. Concepto y modelos. *Revista Enfoques educacionales*, 5(1), 51-65.

- San Nicolás, M. B., Fariñas, E., y Area, M. (2012). Competencias digitales del profesorado y el alumnado en el desarrollo de la docencia virtual. El caso de la Universidad de La Laguna. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14(19), 227-245.
- Sarget, M. A. (2001). Rol modélico del Conservatorio de Madrid I (1831-1868). *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (16), 121-148.
- Solomando, A., Almerich, G., & Fossati, R. (2012). Uso de las tecnologías de la información y comunicación en los estudiantes de Pedagogía Musical. *II Congreso de educación e investigación musical CEIMUS. Innovación, motivación y creatividad en la enseñanza musical* (págs. 94-101). Madrid: Enclave Creativa.
- Turina, J. L. (1994). El estado actual de las enseñanzas de música, danza y arte dramático. *Arte, Individuo y Sociedad*(6), 87-104.
- UNESCO. (2008). *Estándares de Competencia en TIC para Docentes*. Obtenido de Eduteka:
<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>
- Veintimilla, A. (2009). *Informe de la Ponencia sobre el Proyecto de Real Decreto por el que se establece la Estructura y el Contenido Básico de las Enseñanzas Superiores de Música Reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

- Veintimilla, A. (2010). Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Ministerio de Educación, *Las Enseñanzas Artísticas Superiores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (págs. 115-160). Secretaría General Técnica.
- Vega, D. (2002). Modelos europeos de Enseñanza Artística Superior. Moderador de la sesión de trabajo. *Actas: Los Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas y la reforma de las Enseñanzas Superiores en España* (págs. 69-71). Murcia: Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA).
- Wheeler, S. (2009). *Teaching with Twitter*. Obtenido de Learning with "e"s: <http://steve-wheeler.blogspot.com.es/2009/01/teaching-with-twitter.html>

NORMAS JURÍDICAS (por orden cronológico)

REAL DECRETO, de 30 de Agosto, Reglamento para el gobierno y régimen del Conservatorio de Música y Declamación. *Gaceta de Madrid*, 30 de agosto de 1917, Nº242, pp. 545-551.

DECRETO, de 15 de junio, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de julio de 1942, Nº185, pp. 4838-4840.

DECRETO, de 26 de enero, de 1944 por el que se crea en Barcelona un Conservatorio Superior de Música y Declamación. Obtenido de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/77036/00820073001070.pdf?sequence=1>

DECRETO 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de octubre de 1966, Nº 254.

DECRETO 3223/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Sevilla al Grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 14 de enero de 1969, Nº 12.

DECRETO 3224/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Valencia al Grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 14 de enero de 1969, Nº 12.

DECRETO 313/1970, de 29 de enero, por el que se crea una Escuela Superior de Canto en Madrid, *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de febrero de 1970, Nº40.

LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de agosto de 1970, Nº 187.

DECRETO 918/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Murcia al Grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de abril de 1972, Nº 93.

DECRETO 919/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Málaga al Grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de abril de 1972, Nº 93.

DECRETO 920/1972, de 23 de marzo, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Córdoba al Grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 18 de abril de 1972, Nº 93.

DECRETO 2142/1974, de 20 de julio, por el que se concede la validez oficial de sus enseñanzas, en el grado de Conservatorio Superior, al actual Conservatorio Profesional de Música de Santa Cruz de Tenerife, *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de julio de 1974, Nº 181.

DECRETO 456/1974, de 7 de febrero, por el que se concede la validez oficial de las enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Alicante, *Boletín Oficial del Estado*, de 20 de febrero de 1974, Nº 44.

ORDEN, de 15 de diciembre de 1978, por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza para que pueda impartir, con validez académica oficial varios cursos de grado superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 8 de febrero de 1979, Nº 34.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA, *Boletín Oficial del Estado*, de 29 de diciembre de 1978, Nº 311.

REAL DECRETO 2834/1980, de 14 de noviembre, por el que se concede la validez oficial de las enseñanzas de Grado Superior al actual Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de San Sebastián, *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de enero de 1981, Nº 3.

REAL DECRETO 1832/1982, de 25 de junio, por el que se eleva al Grado Superior el Conservatorio Profesional de Música, no estatal, de Badajoz, *Boletín Oficial del Estado*, de 23 de julio de 1982, Nº175.

DECRETO 307/1983, de 7 de julio, por el que se desdobra el Conservatorio Superior de Música de Barcelona, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 27 de julio 1983, Nº348.

DECRETO 464/1983, de 15 de Diciembre, por el que se eleva al Grado Superior al Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran

Canaria, *Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Canarias*, de 29 de diciembre de 1983, Nº 37.

DECRETO por el que se eleva a Grado Superior el Conservatorio Profesional de Música de Vigo. Publicado en *Diario Oficial de Galicia* nº 71, de 10 de abril de 1984. Obtenido de <http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/buscarAnunciosPublico.do?method=listado>

DECRETO por el que se eleva a Grado Superior el Conservatorio de Música de A Coruña. Publicado en *Diario Oficial de Galicia* nº 98, de 23 de mayo de 1984. Obtenido de <http://www.xunta.es/diario-oficial-galicia/buscarAnunciosPublico.do?method=listado>

REAL DECRETO 2732/1986, de 24 de diciembre, sobre órganos de gobierno de los centros públicos de Enseñanzas Artísticas, *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de enero de 1987, Nº 8.

DECRETO 278/1987, de 6 de Agosto, por el que se eleva al Conservatorio Oficial Profesional Vizcaíno de Música «Juan Crisóstomo de Arriaga» de Bilbao al grado de Conservatorio Superior, *Boletín Oficial del País Vasco*, de 20 de Agosto 1987, Nº 158.

ORDEN, de 21 de septiembre de 1987, por la que se autoriza al Conservatorio Profesional de Música de Zaragoza para impartir cursos del Grado Superior de varias especialidades instrumentales, *Boletín Oficial del Estado*, de 1 de octubre de 1987, Nº 235.

DECRETO 275/1988, de 30 de Agosto, por el que se eleva a grado superior el Conservatorio Profesional de Música Victoria Eugenia de Granada, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 12 de octubre de 1988, Nº80.

ORDEN, de 4 de octubre de 1988, por la que se clasifica el Conservatorio Profesional de Música del Principado de Asturias «Eduardo Martínez Torner» como Conservatorio Superior de Música, *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de octubre de 1988, Nº 253.

DECRETO FORAL 149/1989, de 16 de junio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música “Pablo Sarasate” de Pamplona, *Boletín Oficial de Navarra*, de 26 de junio de 1989, Nº 79.

LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de octubre de 1990, Nº 238.

DECRETO 278/1990, de 16 de octubre, por el que se le concede validez académica oficial a las enseñanzas musicales de Grado Superior impartidas en el Conservatorio de Música «Jesús Guridi» de Vitoria-Gasteiz (Araba), *Boletín Oficial del País Vasco*, de 26 de octubre de 1990, Nº 215.

DECRETO 297/1991, de 24 de diciembre, por el que se prorroga, durante los cursos 1987-88, 1988-89, 1989-90, 1990-91, el reconocimiento provisional de la validez académica oficial de las enseñanzas impartidas por el Conservatorio Superior de Música del Liceu, se reordena su régimen de funcionamiento y se reclasifica transitoriamente, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 29 de enero de 1992, Nº 1548.

REAL DECRETO 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los Centros que impartan enseñanzas artísticas, *Boletín Oficial del Estado*, de 28 de abril de 1992, Nº 102.

REAL DECRETO 1220/1992, de 2 de octubre, por el que se transforman el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y el Conservatorio Superior de Música de Salamanca y se crean nuevos Conservatorios

Profesionales de Música, *Boletín Oficial del Estado*, de 22 de octubre de 1992, Nº 254.

ORDEN, de 23 de diciembre de 1992 por la que se pone en funcionamiento el Conservatorio Profesional de Música de Salamanca, creado por desdoblamiento del Conservatorio Superior de Música de Salamanca, *Boletín Oficial del Estado*, de 30 de enero de 1993, Nº 26.

REAL DECRETO 1980/1994, de 30 de septiembre, por el que se transforma el Conservatorio Superior de música de Zaragoza y se crea un conservatorio profesional de música en dicha ciudad, *Boletín Oficial del Estado*, de 25 de octubre de 1994, Nº 255.

REAL DECRETO 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, *Boletín Oficial del Estado*, de 6 de junio de 1995, Nº 134.

LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, *Boletín Oficial del Estado*, de 21 de noviembre de 1995, Nº 278.

DECRETO 25/1999, de 9 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se crea un Conservatorio Superior de música en Castellón de la Plana, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, de 16 febrero de 1999, Nº3435.

DECRETO 40/1999, de 23 de abril, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música y Danza de las Illes Balears, *Boletín Oficial del Gobierno de las Islas Baleares*, de 1 de mayo de 1999, Nº55.

ORDEN, de 25 de junio de 1999, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, *Boletín Oficial del Estado*, de 3 de julio de 1999, Nº 158.

DECRETO 63/2001, de 20 de febrero, por el que se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 5 de marzo de 2001, Nº 3340.

DECRETO 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del País Vasco*, de 8 de mayo de 2001, Nº86.

ORDEN 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 22 de mayo de 2001, Nº 120.

DECRETO 183/2001, de 19 de julio, por la que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado, *Diario Oficial de Galicia*, de 13 de agosto de 2001, Nº 156.

DECRETO 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, de 14 de agosto de 2001, Nº 4.064.

RESOLUCIÓN, de 3 de diciembre de 2001, por la que se autoriza la apertura del centro privado autorizado de grado superior de música Escola Superior de Música de Catalunya, de Barcelona, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 10 de diciembre de 2001, Nº3530.

ORDEN, de 22 de noviembre de 2001, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, de 18 de diciembre de 2001, Nº 291.

LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, de 24 de diciembre de 2001, Nº 307.

DECRETO 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior de las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 5 de marzo de 2002, Nº 27.

ORDEN, de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, de 24 de julio de 2002, Nº 87.

ORDEN, de 16 de julio de 2002, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas del Grado Superior de Música del Conservatorio Superior de Música Manuel Castillo, de Sevilla, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de agosto de 2002, Nº 98.

ORDEN, de 16 de julio de 2002, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas del Grado Superior de Música del Conservatorio Superior de Música de Málaga, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de agosto de 2002, Nº 98.

ORDEN, de 16 de julio de 2002, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas del Grado Superior de Música del Conservatorio Superior de Música Victoria Eugenia, de Granada, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de agosto de 2002, Nº 98.

ORDEN, de 16 de julio de 2002, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas del Grado Superior de Música del Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco, de Córdoba, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 22 de agosto de 2002, Nº 98.

ORDEN FORAL 423/2002, de 27 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra, *Boletín Oficial de Navarra*, de 11 de octubre de 2002, Nº 123.

DECRETO 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, de 18 de octubre de 2002, Nº139.

LEY 17/2003, de 24 de marzo, por la que se regula la organización de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Aragón, *Boletín Oficial del Estado*, de 7 de mayo de 2003, Nº 109.

ORDEN, de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adecuan algunos aspectos del currículo de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, de 26 de mayo de 2003, Nº 63.

ORDEN, del Consejero de Educación y Cultura, de 1 de septiembre de 2003, por la cual se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se determina con carácter

experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas para la comunidad autónoma de las Illes Balears, *Boletín Oficial del Gobierno de las Islas Baleares*, de 16 de septiembre de 2003, Nº 130.

RESOLUCION 461/2005, de 19 de mayo, del Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se regulan y establecen las asignaturas optativas del grado superior de las enseñanzas de Música en los centros superiores de Música de la Comunidad Foral y se da publicidad a las asignaturas optativas que se aprueban para el Conservatorio Superior de Música de Navarra «Pablo Sarasate», *Boletín Oficial de Navarra*, de 6 de julio de 2005, Nº 80.

ORDEN, del consejero de Educación y Cultura, de 25 de octubre de 2005, por la cual se modifican algunos aspectos del desarrollo curricular del grado superior de las enseñanzas de música en la comunidad autónoma de las Illes Balears, *Boletín Oficial del Gobierno de las Islas Baleares*, de 10 de noviembre de 2005, Nº 169.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 4 de mayo de 2006, Nº 106.

LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, de 13 de abril de 2007, Nº 89.

REAL DECRETO 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 27 de octubre de 2009, Nº 259.

REAL DECRETO 303/2010, de 15 de marzo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas

reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de abril de 2010, Nº 86.

REAL DECRETO 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, de 5 de junio de 2010, Nº 137.

DECRETO 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 16 de junio de 2011, Nº 173.

RESOLUCIÓN, de 9 de julio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecen los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música impartidas en el Conservatorio Superior de Música «Eduardo Martínez Torner» de Oviedo, reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, de 27 de julio de 2010, Nº 173.

DECRETO 338/2010, de 20 de julio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música en la ciudad de Jaén, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 10 de agosto de 2010, Nº 156.

ORDEN, de 30 de septiembre de 2010, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado, *Diario Oficial de Galicia*, de 8 de octubre de 2010, Nº 195.

ORDEN, del consejero de Educación y Cultura, de 1 de octubre de 2010, por la cual se establece, para el curso 2010-2011, el desarrollo curricular del primer curso de las enseñanzas artísticas superiores de grado de Arte

Dramático, de grado de Diseño y de grado de Música en las Illes Balears, *Boletín Oficial del Gobierno de las Islas Baleares*, de 14 de octubre de 2010, Nº 148.

ORDEN, de 29 de abril de 2011, por la que se aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, *Boletín Oficial de Canarias*, de 9 de mayo de 2011, Nº 91.

DECRETO 48/2011, de 6 de mayo, del Consell, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores y se determina el marco normativo para la implantación de los planes de estudios correspondientes a los títulos oficiales de graduado o graduada en las diferentes enseñanzas artísticas superiores, en el ámbito de la Comunitat Valenciana, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, de 10 de mayo de 2011, Nº 6517.

RESOLUCIÓN, de 12 de mayo de 2011, por la que se corrige el error de hecho detectado, por omisión, en la publicación de la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los estudios oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias, al no insertarse los anexos I, II y III (BOC nº 91, de 9.5.11), *Boletín Oficial de Canarias*, de 19 de mayo de 2011, Nº 99.

REAL DECRETO 707/2011, de 20 de mayo, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico, *Boletín Oficial del Estado*, de 9 de junio de 2011, Nº 137.

RESOLUCIÓN, de 25 de mayo de 2011, por la que se dictan instrucciones sobre organización y desarrollo de las pruebas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en la

Comunidad Autónoma de Canarias, y se convocan las correspondientes al curso académico 2011, *Boletín Oficial de Canarias*, de 31 de mayo de 2011, Nº 106.

DECRETO 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, de 23 de agosto de 2011, Nº 165.

ORDEN, de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón, *Boletín Oficial de Aragón*, de 3 de octubre de 2011, Nº 195.

DECRETO 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León, *Boletín Oficial de Castilla y León*, de 21 de septiembre de 2011, Nº 183.

ORDEN 24/2011, de 2 de noviembre, de la Consellería de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música, *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana*, de 10 de noviembre de 2011, Nº 6648.

REAL DECRETO 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior, *Boletín Oficial del Estado*, de 16 de diciembre de 2011, Nº 302.

RESOLUCIÓN, de 27 de febrero de 2012, del Director General de Universidades e Investigación, por la que se da publicidad a las autorizaciones y modificaciones de la autorización de centros docentes privados de Enseñanzas Artísticas Superiores aprobadas por la Consejería de Educación y Empleo en el segundo semestre de 2011, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 21 de marzo de 2012, Nº 69.

RESOLUCIÓN, del Consorcio de Educación de Barcelona, por la cual se modifica la autorización de apertura del centro educativo privado Centro autorizado de enseñanzas artísticas superiores de música Taller de Músics, *Diario Oficial de la Generalitat de Cataluña*, de 14 de mayo de 2012, Nº 6127.

DECRETO 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco, *Boletín Oficial del País Vasco*, de 29 de julio de 2013, Nº 143.

DECRETO 37/2013, de 4 de julio, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Castilla-La Mancha, *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, de 9 de julio de 2013, Nº 131.

LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, Nº 295.

RESOLUCIÓN, de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso, *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, de 16 de agosto de 2013, Nº 189.

DECRETO 70/2013, de 12 de septiembre, por el que se aprueba el Plan de Estudios de primer curso de las Enseñanzas Superiores de Música en la especialidad de Interpretación con Piano y Guitarra, para el curso 2013-2014 en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, de 17 de septiembre de 2013, Nº 180.

REAL DECRETO 96/2014, de 14 de febrero, por el que se modifican los Reales Decretos 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (MECES), y 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, *Boletín Oficial del Estado*, de 5 de marzo de 2014, Nº 55.

DECRETO 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *Diario Oficial de Extremadura*, de 10 de marzo de 2014, Nº 47.

ORDEN, de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios, *Boletín Oficial de Canarias*, de 3 de abril de 2014, Nº 66.

ORDEN FORAL 34/2014, de 22 de abril, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra, *Boletín Oficial de Navarra*, de 9 de mayo de 2014, Nº 89.

RESOLUCIÓN ENS/1551/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música del Centre Autoritzat de Grau Superior de Música, Liceu, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 9 de julio de 2014, N° 6660.

RESOLUCIÓN ENS/1552/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música del centro Taller de Músics, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 9 de julio de 2014, N° 6660.

RESOLUCIÓN ENS/1554/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música de la Escola Superior de Música de Catalunya, *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya*, de 9 de julio de 2014, N° 6660.

DECRETO 88/2014, de 29 de agosto de 2014, por el que se aprueba el Plan de Estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores en Música, en las especialidades de Interpretación, Dirección y Composición, en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, de 3 de septiembre de 2014m N° 169.

ÍNDICE DE CUADROS Y FIGURAS

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1.1. Distribución de centros superiores de música por CC.AA..... 41

Cuadro 1.2. Relación de competencias específicas según especialidades52

Cuadro 1.3. Competencias en TIC para docentes según UNESCO 77

Cuadro 2.1. Relación Hardware y Software usados en Conservatorios de Música93

Cuadro 2.2. Modelos didácticos de la Pizarra Digital 95

Cuadro 2.3. Funcionalidades educativas del teléfono móvil 97

Cuadro 2.4. Distribución de software musical 99

Cuadro 2.5. Ventajas de programas editores de partituras (Finale) 100

Cuadro 2.6. Ventajas de programas entrenamiento auditivo (Earmaster). 100

Cuadro 2.7. Ventajas de programas de creación musical (Band in Box) ... 101

Cuadro 3.1. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Composición 129

Cuadro 3.2. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Pedagogía 129

Cuadro 3.3. Aspectos básicos del currículo LOGSE en Musicología, Flamencología y Etnomusicología..... 130

Cuadro 3.4. Relación de asignaturas de Composición según Orden Ministerial132

Cuadro 3.5. Relación de asignaturas de Etnomusicología según Orden Ministerial 133

Cuadro 3.6. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Cataluña 136

| | |
|---|-----|
| Cuadro 3.7. Relación de asignaturas de formación complementaria según Orden de Madrid..... | 139 |
| Cuadro 3.8. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Galicia..... | 140 |
| Cuadro 3.9. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Valencia..... | 141 |
| Cuadro 3.10. Relación de asignaturas de Composición según Orden de Murcia..... | 143 |
| Cuadro 3.11. Relación de asignaturas según Decreto de Andalucía | 144 |
| Cuadro 3.12. Relación de asignaturas según normativa conservatorios de Andalucía..... | 147 |
| Cuadro 3.13. Relación de asignaturas de Composición según Orden de Aragón..... | 150 |
| Cuadro 3.14. Relación de asignaturas de Composición según Orden Baleares..... | 155 |
| Cuadro 3.15. Relación de materias de tecnología según R.D. 631/2010..... | 160 |
| Cuadro 3.16. Relación de asignaturas de Composición y Musicología según Decreto de Madrid | 163 |
| Cuadro 3.17. Relación de asignaturas de Dirección y Pedagogía según Decreto de Madrid | 164 |
| Cuadro 3.18. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución de Asturias..... | 165 |
| Cuadro 3.19. Relación de asignaturas por especialidades según Orden Galicia..... | 167 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 3.20. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Andalucía..... | 169 |
| Cuadro 3.21. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Aragón..... | 171 |
| Cuadro 3.22. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Castilla y León..... | 172 |
| Cuadro 3.23. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Valencia..... | 174 |
| Cuadro 3.24. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de País Vasco..... | 175 |
| Cuadro 3.25. Relación de asignaturas de composición según Resolución de Murcia..... | 177 |
| Cuadro 3.26. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución de Murcia..... | 178 |
| Cuadro 3.27. Relación de asignaturas por especialidades según Decreto de Castilla-La Mancha..... | 179 |
| Cuadro 3.28. Relación de asignaturas de Composición según Decreto de Extremadura..... | 182 |
| Cuadro 3.29. Relación de asignaturas por especialidades según Orden de Canarias..... | 183 |
| Cuadro 3.30. Relación de asignaturas por especialidades según Orden Foral de Navarra..... | 185 |
| Cuadro 3.31. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para ESMUC..... | 187 |
| Cuadro 3.32. Ámbitos, itinerarios y modalidades de interpretación en ESMUC..... | 188 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 3.33. Relación de asignaturas optativas de ampliación de tecnología musical en ESMUC..... | 191 |
| Cuadro 3.34. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para ESEM | 191 |
| Cuadro 3.35. Relación de asignaturas por especialidades según Resolución para LICEU | 193 |
| Cuadro 3.36. Relación de asignaturas por especialidades en el CSM de Baleares..... | 194 |
| Cuadro 3.37. Distribución de asignaturas TIC en Interpretación ordenadas por CC.AA. | 196 |
| Cuadro 3.38. Distribución de asignaturas TIC en Composición ordenadas por CC.AA. | 199 |
| Cuadro 3.39. Distribución de asignaturas TIC en Pedagogía ordenadas por CC.AA..... | 201 |
| Cuadro 3.40. Distribución de asignaturas TIC en Musicología ordenadas por CC.AA..... | 203 |
| Cuadro 3.41. Distribución de asignaturas TIC en Dirección ordenadas por CC.AA..... | 205 |
| Cuadro 3.42. Distribución de asignaturas TIC en Producción y Gestión ordenadas por CC.AA. | 206 |
| Cuadro 3.43. Distribución de asignaturas TIC en Sonología ordenadas por CC.AA..... | 207 |
| Cuadro 4.1. Distribución de centros superiores y directorios web | 216 |
| Cuadro 4.2. Categorías e Indicadores objeto de análisis | 219 |
| Cuadro 4.3. Definiciones de términos..... | 220 |

| | |
|---|-----|
| Cuadro 4.4. Distribución de revistas digitales de los centros superiores de música | 229 |
| Cuadro 4.5. Muestra de ejemplos de la disposición de Agenda..... | 232 |
| Cuadro 4.6. Distribución de canales de comunicación de los centros superiores de música | 236 |
| Cuadro 4.7. Distribución de puntuaciones medias de los centros superiores de música | 238 |
| Cuadro 5.1. Distribución del profesorado según modalidades de uso PDI | 264 |
| Cuadro 5.2. Distribución del profesorado según valoración de la integración de las TIC | 271 |
| Cuadro 5.3. Distribución del profesorado según valoración de dificultades para la integración de las TIC | 271 |
| Cuadro 6.1. Distribución de estudiantes según modalidades de uso PDI . | 301 |
| Cuadro 6.2. Distribución de estudiantes según la valoración sobre la integración de las TIC | 301 |
| Cuadro 6.3. Distribución de estudiantes según valoración sobre las dificultades de integración de las TIC | 303 |
| Cuadro 7.1. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el docente..... | 319 |
| Cuadro 7.2. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el estudiante..... | 320 |
| Cuadro 7.3. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza..... | 321 |
| Cuadro 7.4. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC | 322 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 7.5. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con los contenidos | 322 |
| Cuadro 7.6. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción..... | 324 |
| Cuadro 7.7. Distribución del profesorado según consecuencias relacionadas con la asistencia presencial..... | 325 |
| Cuadro 7.8. Distribución de estudiantes según consecuencias relacionadas con el docente..... | 326 |
| Cuadro 7.9. Distribución de estudiantes según consecuencias relacionadas con el estudiante..... | 327 |
| Cuadro 7.10. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza..... | 328 |
| Cuadro 7.11. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC | 329 |
| Cuadro 7.12. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con los contenidos | 329 |
| Cuadro 7.13. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción..... | 331 |
| Cuadro 7.14. Distribución estudiantes según consecuencias relacionadas con la asistencia presencial..... | 332 |
| Cuadro 7.15. Comparativa según consecuencias relacionadas con el docente..... | 333 |
| Cuadro 7.16. Comparativa según consecuencias relacionadas con el estudiante | 334 |
| Cuadro 7.17. Comparativa según consecuencias relacionadas con la calidad de la enseñanza..... | 335 |

| | |
|--|-----|
| Cuadro 7.18. Comparativa según consecuencias relacionadas con el manejo de las TIC | 336 |
| Cuadro 7.19. Comparativa según consecuencias relacionadas con los contenidos..... | 336 |
| Cuadro 7.20. Comparativa consecuencias relacionadas con la comunicación e interacción..... | 337 |
| Cuadro 7.21. Comparativa consecuencias relacionadas con la asistencia presencial | 338 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 2.1. Algunas aplicaciones de las TIC a la educación musical..... | 89 |
| Figura 2.2. Tipología de Edublogs..... | 102 |
| Figura 4.1. Distribución de indicador de Autoría | 223 |
| Figura 4.2. Distribución de indicadores de la Institución..... | 225 |
| Figura 4.3. Distribución de indicadores de Recursos Multimedia | 227 |
| Figura 4.4. Distribución de indicadores de Biblioteca | 228 |
| Figura 4.5. Distribución de indicadores de Apoyo | 231 |
| Figura 4.6. Distribución de indicadores de Acceso restringido | 234 |
| Figura 5.1. Distribución del profesorado por centros..... | 251 |
| Figura 5.2. Distribución del profesorado por Comunidad Autónoma | 253 |
| Figura 5.3. Distribución del profesorado según género | 254 |
| Figura 5.4. Distribución del profesorado según departamentos..... | 255 |
| Figura 5.5. Distribución del profesorado según experiencia docente | 256 |
| Figura 5.6. Distribución del profesorado según categoría profesional | 256 |

| | |
|--|-----|
| Figura 5.7. Distribución del profesorado según disposición de ordenador e Internet | 258 |
| Figura 5.8. Distribución del profesorado según frecuencia de uso de ordenador e Internet | 259 |
| Figura 5.9. Distribución del profesorado según disposición de PDI | 260 |
| Figura 5.10. Distribución del profesorado según frecuencia de uso PDI | 261 |
| Figura 5.11. Distribución del profesorado según modalidades de uso TIC | 262 |
| Figura 5.12. Distribución del profesorado según uso de recursos TIC | 263 |
| Figura 5.13. Distribución del profesorado según tipo de actividades con las TIC..... | 264 |
| Figura 5.14. Distribución del profesorado según uso de EVA..... | 266 |
| Figura 5.15. Distribución del profesorado según horas dedicadas en EVA | 266 |
| Figura 5.16. Distribución del profesorado según acceso EVA | 267 |
| Figura 5.17. Distribución del profesorado según conexión EVA..... | 268 |
| Figura 5.18. Distribución del profesorado según modalidades de uso EVA | 269 |
| Figura 5.19. Distribución del profesorado según valoración EVA | 270 |
| Figura 5.20. Distribución del profesorado según formación TIC recibida | 273 |
| Figura 5.21. Distribución del profesorado según motivos de falta de formación..... | 274 |
| Figura 5.22. Distribución del profesorado según tipos de cursos | 275 |

| | |
|--|-----|
| Figura 5.23. Distribución del profesorado según procedencia de la formación..... | 276 |
| Figura 5.24. Distribución del profesorado según interés de cursos de formación..... | 277 |
| Figura 6.1. Distribución de estudiantes por centros..... | 287 |
| Figura 6.2. Distribución de estudiantes por Comunidades Autónomas | 289 |
| Figura 6.3. Distribución de estudiantes según género | 290 |
| Figura 6.4. Distribución de estudiantes por especialidad..... | 291 |
| Figura 6.5. Distribución de estudiantes según edad..... | 291 |
| Figura 6.6. Distribución de estudiantes según disposición de ordenador e Internet en hogar | 292 |
| Figura 6.7. Distribución de estudiantes según frecuencia de uso de ordenador e Internet en hogar | 293 |
| Figura 6.8. Distribución de estudiantes según uso de ordenador en clase | 294 |
| Figura 6.9. Distribución de estudiantes según disposición de Internet en el aula..... | 295 |
| Figura 6.10. Distribución de estudiantes según uso PDI..... | 296 |
| Figura 6.11. Distribución de estudiantes según frecuencia de uso de PDI | 296 |
| Figura 6.12. Distribución de estudiantes según uso TIC en proceso de aprendizaje..... | 297 |
| Figura 6.13. Distribución de estudiantes según modalidades de uso TIC | 298 |
| Figura 6.14. Distribución de estudiantes según uso recursos TIC | 299 |

Figura 6.15. Distribución de estudiantes según tipo de actividades con TIC 300

Figura 6.16. Distribución de estudiantes según valoración de promoción de las TIC 304

Figura 6.17. Distribución de estudiantes según uso EVA..... 305

Figura 6.18. Distribución de estudiantes según asignaturas en EVA..... 306

Figura 6.19. Distribución de estudiantes según horas dedicadas en EVA 306

Figura 6.20. Distribución de estudiantes según acceso EVA 307

Figura 6.21. Distribución de estudiantes según conexión EVA..... 308

Figura 6.22. Distribución de estudiantes según apoyos recibidos en EVA 309

Figura 6.23. Distribución de estudiantes según valoración EVA 310

ANEXOS

ANEXO I

FICHA SISTEMÁTICA DE OBSERVACIÓN DE PÁGINAS WEBS INSTITUCIONALES

| INDICADORES GENERALES | | SI (1) | NO (0) |
|--|---|--|-----------|
| URL | ¿La URL es fácil de recordar? La URL Identifica el nombre de la institución | | |
| IMAGEN CORPORATIVA | ¿Se muestra el logotipo de la institución de forma visible? | | |
| ESTRUCTURA | ¿Mantiene una estructura coherente de navegación? La información está jerarquizada. Se identifican elementos de navegación (menús o barras) | | |
| AUTORÍA | ¿Se identifica el webmaster o administrador de la web? | | |
| ACTUALIZACIÓN | ¿Se indica la fecha de actualización de la web? Normalmente la fecha de actualización se encuentra en la parte inferior de la página ¿La fecha de actualización corresponde con el año actual? ¿La página web está actualizada? Mediante código Javascript: javascript:alert(document.lastModified) en la barra de direcciones se conoce si la web está actualizada. | | |
| ESTÁNDARES | ¿Se muestran los estándares web? | | |
| INDICADORES DE ACCESO A LA INFORMACIÓN | | | |
| INSTITUCIÓN | Organigrama | ¿Se indica la estructura y organización de la institución? Órganos de gobierno y colegiados. | |
| | Oferta formativa | ¿Se indica la oferta formativa del centro? | |
| | Proyecto educativo | ¿Se muestra el proyecto educativo de centro? | |
| | Guías docentes | ¿Se muestran los programas docentes de las asignaturas? | |
| | Novedades | ¿Dedica una sección para la información más reciente? | |
| | Multimedia | ¿Se utilizan recursos multimedia para complementar la información ofrecida a los usuarios? ¿Dispone de una sección específica donde se encuentran estos recursos? | |
| BIBLIOTECA | Sección | ¿Dedica una sección a la biblioteca del centro? | |
| | Catálogo | ¿Dispone de consulta de catálogo en línea? | |
| | Préstamo y reserva | ¿Dispone de servicio de renovación de préstamos y reserva de libros online? | |

| | | | | |
|--|-------------------------------|--|--|--|
| APOYO | Colecciones digitales propias | ¿Dispone de colecciones digitales propias? | | |
| | Motor de Búsqueda | ¿Dispone de motor de búsqueda interno? | | |
| | Internacionalización | ¿Dispone de selección de idiomas? La web tiene herramientas para adaptar la información al público internacional | | |
| | Agenda | ¿Se indica mediante la herramienta agenda las actividades previstas por la institución? | | |
| | Mapa Web | ¿Dispone de mapa web? Es una ayuda a la navegación por ofrecer una vista general del contenido de un sitio. | | |
| INDICADORES DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN | | | | |
| ACCESO RESTRINGIDO | Sede electrónica | ¿Los usuarios cuentan con acceso restringido para la gestión de matrícula, expediente académico, etc.) | | |
| | Campus virtual | ¿Los usuarios cuentan con acceso restringido a campus virtual? | | |
| | Web/Edublog | ¿Dispone de una sección dedicada a las web o Edublog del profesorado? | | |
| | Foro | ¿Los usuarios cuentan con acceso restringido a Foro? | | |
| CONTACTO | Sección Contacto | ¿Dispone de una sección de contacto con la institución? | | |
| | Correo electrónico | ¿Se facilita contacto con la institución a través de correo electrónico? | | |
| | Formularios | ¿Incorpora algún tipo de formularios para realizar consultas, sugerencias, preinscripciones, etc.? | | |
| CANALES | General | ¿Se muestran visibles otros canales de información y de comunicación como redes sociales, youtube, RSS, etc.) | | |

ANEXO II

**CUESTIONARIO DEL PERFIL DE PROFESORES Y CARACTERÍSTICAS DE LA
DOCENCIA IMPARTIDA A TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC**

**CUESTIONARIO DE PROFESORES SOBRE LAS EXPECTATIVAS Y FUTURAS
CONSECUENCIAS DEL USO GENERALIZADO DE LOS RECURSOS TIC**

CUESTIONARIO DEL PERFIL DE PROFESORES Y CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA IMPARTIDA A
TRAVÉS DEL USO DE LAS TIC

Este cuestionario tiene el objetivo de recoger información sobre el perfil y las expectativas que el profesorado de los Conservatorios Superiores de Música tiene con respecto al uso de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación). Para ello, solicitamos su colaboración rellenando este cuestionario cuyos datos serán usados con fines de investigación y tratados de forma anónima. ¡Muchas gracias!

Datos Personales

1. Nombre del Centro:

2. Comunidad Autónoma:

3. Género: Hombre Mujer

4. Departamento:

5. Experiencia docente:

1-5 años 6-10 años 11-15 años 16-20 años Más de 20 años

6. Categoría profesional: Licenciado Doctor Catedrático

Información general

7. ¿Dispone de ordenador en casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

8. ¿Dispone de Internet en su casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

9. ¿Cuál o cuáles de estos servicios/recursos de Internet utilizas?

| | | | |
|---|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Navegar por la web | <input type="checkbox"/> | Redes Sociales | <input type="checkbox"/> |
| Enviar y recibir correo electrónico | <input type="checkbox"/> | Plataforma Moodle | <input type="checkbox"/> |
| Elaborar mi propio blog y/o página web personal | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Foros | <input type="checkbox"/> | | |

10. ¿Dispone de ordenador en su clase? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

11. El ordenador del que dispone en clase es: Personal del Centro

12. ¿Dispone de Internet en su clase? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

Uso, modalidades y frecuencia del uso de las TIC

13. ¿Utiliza usted las TIC en su labor docente (gestión, preparación de materiales, presentación de información en clase, comunicación con colegas y alumnos...)?

Si No

Si no utiliza las TIC para su labor docente, por favor, continúe el cuestionario en la pregunta 17.

14. Señale para qué suele utilizar normalmente las TIC:

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------|--------------------------|
| Gestionar datos académicos | <input type="checkbox"/> | Recoger información para clases | <input type="checkbox"/> |
| Presentar información en clase | <input type="checkbox"/> | Elaborar materiales didácticos | <input type="checkbox"/> |
| Preparar exámenes | <input type="checkbox"/> | Comunicarse con colegas | <input type="checkbox"/> |
| Comunicarse con alumnos | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |

15. Señale qué tipo de recursos TIC utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

| | | | |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| Software específico de tu área (sibelius, wafepad) | <input type="checkbox"/> | Herramientas de autor (jclíc, flash, otros) | <input type="checkbox"/> |
| Portafolio de aula | <input type="checkbox"/> | Webquest | <input type="checkbox"/> |
| Materiales didácticos online | <input type="checkbox"/> | Redes Sociales | <input type="checkbox"/> |
| Presentaciones | <input type="checkbox"/> | Plataforma Moodle | <input type="checkbox"/> |
| Edublog | <input type="checkbox"/> | Foros | <input type="checkbox"/> |
| Página web (como recurso didáctico) | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |

16. Señale qué tipo de actividades desarrollan sus alumnos con las TIC:

| | | | |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Realización de trabajos con procesadores de textos | <input type="checkbox"/> | Búsqueda de información | <input type="checkbox"/> |
| Realización de trabajos con herramientas multimedia | <input type="checkbox"/> | Realización de ejercicios | <input type="checkbox"/> |
| Comunicación con profesores, compañeros | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Realización de exámenes | <input type="checkbox"/> | | |

17. ¿Dispone de Pizarra Digital en su clase? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

18. Si dispone de pizarra digital ¿para qué la utiliza? (En caso de no disponer de pizarra digital en su aula puede contestar hipotéticamente ¿para qué la utilizaría?)

| | | | |
|--|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Para realizar actividades interactivas | <input type="checkbox"/> | Para escuchar música | <input type="checkbox"/> |
| Para proyectar vídeos | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Para exponer presentaciones | <input type="checkbox"/> | | |

Valoración de la integración curricular de las TIC

19. Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

| ÍTEM | Grado de Acuerdo | | | | | Grado de acuerdo | | | | |
|------|--|---------|----------|---------|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | La integración de las TIC en mi área docente es prioritaria | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Las TIC suponen una mejora cualitativa de mi docencia | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Las TIC permiten atender a la diversidad | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Las TIC favorecen la colaboración con otros centros | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | En el campo de la música las TIC no pueden aplicarse a todas las áreas | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20. Valore las razones que, en su caso, considere que dificultan la integración curricular de las TIC:

| ÍTEM | Grado de Acuerdo | | | | | Grado de acuerdo | | | | |
|------|---|---------|----------|---------|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Falta de motivación personal | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Escasez de ordenadores | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Ordenadores obsoletos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Falta de software educativo | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Mala organización de los recursos informáticos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Falta de asistencia técnica | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Falta de apoyo, del centro o de la Administración | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Problemas de conectividad (Internet) | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Ausencia de tiempo del profesor | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Ausencia de formación | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Frecuencia y uso de la plataforma educativa

21. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana, de media, a trabajar a través de la plataforma del centro (Moodle), Campus Virtual u otra, si la hubiera, o página web (carga de contenidos, preparación de actividades, envío de mensajes, descarga de actividades, etc.)?

1-2 horas 3-4 horas 5-6 horas 7-10 horas 11-15 horas
 Más de 16 horas

No utilizo estos recursos (por favor continúe el cuestionario en la pregunta 26)

22. ¿Con qué frecuencia accede?

| | | | |
|------------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Menos de una vez a la semana | <input type="checkbox"/> | Casi todos los días | <input type="checkbox"/> |
| Una vez a la semana | <input type="checkbox"/> | Varias veces al día | <input type="checkbox"/> |
| Varias veces a la semana | <input type="checkbox"/> | | |

23. ¿Cuánto tiempo dedica cada vez que se conecta?

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Menos de 30 minutos | <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 2 horas | <input type="checkbox"/> |
| Entre 30 y 60 minutos | <input type="checkbox"/> | Más de 2 horas | <input type="checkbox"/> |

24. ¿Cómo apoya sus asignaturas a través de la plataforma del centro (Moodle), Campus Virtual o página web?

| | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Colgando apuntes, contenidos y enlaces de interés | <input type="checkbox"/> | Estableciendo y participando en chats |
| <input type="checkbox"/> | Enviando comunicados | <input type="checkbox"/> | Asignado horas de tutorías o prácticas |
| <input type="checkbox"/> | Contestando dudas y consultas (tutorías) | <input type="checkbox"/> | Realizando pruebas autoevaluativas |
| <input type="checkbox"/> | Marcando y recibiendo tareas y/o actividades | <input type="checkbox"/> | Otras (especificar): |
| <input type="checkbox"/> | Estableciendo y participando en foros de debate | | |

30. Con la formación recibida, ¿se encuentra usted adecuadamente preparado para hacer un uso didáctico de las TIC en el aula?

Nada Poco Normal Mucho Todo

31. ¿La Administración ha colaborado en la promoción y desarrollo de planes formativos en TIC para los centros y sus profesores?

Nada Poco Normal Mucho Todo

32. ¿Estaría interesado en recibir formación en el uso didáctico de las TIC? (En caso de que ya haya recibido, ¿le gustaría continuar formándose?)

Sí No

Si no quisiera recibir formación, pase por favor a la segunda parte del cuestionario: Expectativas y Consecuencias del uso generalizado de los recursos TIC.

33. ¿Qué contenidos le gustaría que tuvieran los cursos? Diferenciar los que contestaron que sí y que no.

| | | | |
|--------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|
| Ofimática | <input type="checkbox"/> | Herramientas de autor (jcllic, flash, etc.) | <input type="checkbox"/> |
| Plataforma Moodle | <input type="checkbox"/> | Uso didáctico de las TIC | <input type="checkbox"/> |
| Software específico de mi área | <input type="checkbox"/> | Edublog | <input type="checkbox"/> |
| Pizarra Digital | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |

CUESTIONARIO DE PROFESORES SOBRE LAS EXPECTATIVAS Y FUTURAS CONSECUENCIAS DEL USO GENERALIZADO DE LOS RECURSOS TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN)

A partir de su experiencia, señale su grado de acuerdo con algunas de las posibles consecuencias derivadas del uso generalizado en el futuro de recursos TIC como apoyo a la enseñanza presencial.

| Grado de Acuerdo | | | | | | |
|------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | | |
| ÍTEM | Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC | Grado de acuerdo | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Ampliará de manera adicional el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Aumentará el número de interacciones de los estudiantes entre sí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Generará desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Facilitará la comprensión de los contenidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Ciber, etc.) para acceder a Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Aumentará el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Disminuirán las relaciones sociales presenciales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Fomentará el trabajo colaborativo entre los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Será necesario un equipamiento informático adecuado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | El profesor tendrá que cambiar de rol (funciones) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | frecuencia y los que no suelen acceder a ella | | | | | |
| 15 | Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | No será necesaria la asistencia presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Mejorará la comunicación con el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Permitirá hacer consultas sin desplazamientos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Será necesario unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Supondrá una pérdida de tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Será más fácil expresar opiniones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | No será necesario asistir tanto a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Mejorará la comunicación entre los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Será más fácil plantear dudas/consultas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ANEXO III

**CUESTIONARIO DEL PERFIL DE ESTUDIANTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA
ENSEÑANZA RECIBIDA A TRAVÉS DEL *USO DE LAS TIC***

**CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES SOBRE LAS EXPECTATIVAS Y FUTURAS
CONSECUENCIAS DEL USO GENERALIZADO DE LOS RECURSOS TIC**

CUESTIONARIO DEL PERFIL DE ESTUDIANTES Y CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA RECIBIDA A
TRAVÉS DEL *USO DE LAS TIC*

Este cuestionario tiene el objetivo de recoger información sobre el perfil y las expectativas que el alumnado de los Conservatorios Superiores de Música tiene con respecto al uso de las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación). Para ello, solicitamos su colaboración rellenando este cuestionario cuyos datos serán usados con fines de investigación y tratados de forma anónima. ¡Muchas gracias!

Datos Personales

1. Nombre del Centro de estudio:

2. Comunidad Autónoma:

3. Género: Hombre Mujer

4. Especialidad que estudia:

5. Edad:

15-20 años 21-25 años 26-30 años 30-35 años Más de 35 años

Información general

6. ¿Dispone de ordenador en casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

7. ¿Dispone de Internet en su casa? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

8. ¿Cuál o cuáles de estos servicios/recursos de Internet utilizas?

| | | | |
|---|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Navegar por la web | <input type="checkbox"/> | Redes Sociales | <input type="checkbox"/> |
| Enviar y recibir correo electrónico | <input type="checkbox"/> | Plataforma Moodle | <input type="checkbox"/> |
| Elaborar mi propio blog y/o página web personal | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Foros | <input type="checkbox"/> | | |

9. ¿Utiliza el ordenador en clase? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

10. El ordenador del que dispone en clase es: Personal del Centro

11. ¿Dispone de Internet en clase?

Si (alguna, varias o todas las clases disponen de Internet)

No (ninguna clase dispone de Internet)

12. ¿Cuál es la frecuencia de uso de Internet en tu proceso de aprendizaje?:

Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

Uso, modalidades y frecuencia del uso de las TIC

13. ¿Utiliza usted las TIC en su proceso de aprendizaje (descarga de materiales, búsqueda de información en web, participación en foros...)?

Si No

14. Señale para qué suele utilizar normalmente las TIC:

| | | | |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Gestionar datos académicos | <input type="checkbox"/> | Elaboración de trabajos | <input type="checkbox"/> |
| Descarga de materiales | <input type="checkbox"/> | Comunicarse con alumnos | <input type="checkbox"/> |
| Comunicarse con profesor | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Búsqueda de información | <input type="checkbox"/> | No utilizo las TIC | <input type="checkbox"/> |

15. Señale qué tipo de recursos TIC se utilizan en tu proceso de aprendizaje:

| | | | |
|--|--------------------------|--|--------------------------|
| Software específico de tu área (sibelius, wafepad) | <input type="checkbox"/> | Herramientas de autor (jcllic, flash, otros) | <input type="checkbox"/> |
| Portafolio de aula | <input type="checkbox"/> | Webquest | <input type="checkbox"/> |
| Materiales didácticos online | <input type="checkbox"/> | Redes Sociales | <input type="checkbox"/> |
| Presentaciones | <input type="checkbox"/> | Plataforma Moodle | <input type="checkbox"/> |
| Edublog | <input type="checkbox"/> | Foros | <input type="checkbox"/> |
| Página web (como recurso didáctico) | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Ninguno | <input type="checkbox"/> | | |

16. Señale qué tipo de actividades desarrollas con las TIC:

| | | | |
|---|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Realización de trabajos con procesadores de textos | <input type="checkbox"/> | Búsqueda de información | <input type="checkbox"/> |
| Realización de trabajos con herramientas multimedia | <input type="checkbox"/> | Realización de ejercicios | <input type="checkbox"/> |
| Comunicación con profesores, compañeros | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Realización de exámenes | <input type="checkbox"/> | Ninguno | <input type="checkbox"/> |

17. En tu formación ¿se utiliza la Pizarra Digital? En caso afirmativo, indique la frecuencia de uso:

Si Nunca Casi Nunca A veces Casi siempre Siempre

No

18. Si dispone de pizarra digital ¿para qué se utiliza? (En caso de no disponer de pizarra digital puede contestar hipotéticamente ¿para qué le gustaría que se utilizara en su proceso de aprendizaje?)

| | | | |
|--|--------------------------|----------------------|--------------------------|
| Para realizar actividades interactivas | <input type="checkbox"/> | Para escuchar música | <input type="checkbox"/> |
| Para proyectar vídeos | <input type="checkbox"/> | Otros (especifique): | <input type="checkbox"/> |
| Para exponer las presentaciones del profesor | <input type="checkbox"/> | | |

19. ¿Crees que en tu proceso de aprendizaje se promociona el uso de las TIC?

| Grado de Acuerdo | | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> | 2. Bajo <input type="checkbox"/> | 3. Medio <input type="checkbox"/> | 4. Alto <input type="checkbox"/> | 5. Muy alto <input type="checkbox"/> |

Valoración de la integración curricular de las TIC

20. Valore su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

| ÍTEM | Grado de Acuerdo | | | | | Grado de acuerdo | | | | |
|------|--|---------|----------|---------|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | La integración de las TIC en mi formación es prioritaria | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Las TIC suponen una mejora de la docencia | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Las TIC mejoran el aprendizaje de los alumnos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Las TIC permiten atender a la diversidad | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Las TIC favorecen la colaboración con otros alumnos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | En el campo de la música las TIC no pueden aplicarse a todas las áreas | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Valore las razones que, en su caso, considere que dificultan la integración curricular de las TIC:

| ÍTEM | Grado de Acuerdo | | | | | Grado de acuerdo | | | | |
|------|---|---------|----------|---------|-------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Falta de motivación personal | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Escasez de ordenadores | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Ordenadores obsoletos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Falta de software educativo | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Mala organización de los recursos informáticos | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Falta de asistencia técnica | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Falta de apoyo, del centro o de la Administración | | | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8 | Problemas de conectividad (Internet) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Ausencia de tiempo del profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Ausencia de formación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Frecuencia y uso de la plataforma educativa

22. ¿Cuánto tiempo dedica a la semana, de media, a trabajar a través de la plataforma del centro (Moodle), Campus Virtual u otra, si la hubiera, o página web (descarga de contenidos, realización de actividades, envío de mensajes, participación foros, etc.)?

1-2 horas 3-4 horas 5-6 horas 7-10 horas 11-15 horas

Más de 16 horas

No utilizo estos recursos (pase por favor a la segunda parte del cuestionario)

23. ¿Cuántas asignaturas tiene a través de la plataforma del centro, Campus Virtual y/o página web?

1-2 asignaturas 3-4 asignaturas 5-6 asignaturas

Más de 6 asignaturas

24. ¿Con qué frecuencia accede?

| | | | |
|------------------------------|--------------------------|---------------------|--------------------------|
| Menos de una vez a la semana | <input type="checkbox"/> | Casi todos los días | <input type="checkbox"/> |
| Una vez a la semana | <input type="checkbox"/> | Varias veces al día | <input type="checkbox"/> |
| Varias veces a la semana | <input type="checkbox"/> | | |

25. ¿Cuánto tiempo dedica cada vez que se conecta?

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------|--------------------------|
| Menos de 30 minutos | <input type="checkbox"/> | Entre 1 y 2 horas | <input type="checkbox"/> |
| Entre 30 y 60 minutos | <input type="checkbox"/> | Más de 2 horas | <input type="checkbox"/> |

26. ¿Qué tipo de apoyos recibes y/o tienes disponibles a través de la plataforma del centro (Moodle), Campus Virtual o página web en tus asignaturas?

| | | | |
|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Descarga de apuntes y contenidos de interés | <input type="checkbox"/> | Contacto mediante chats y/o mensajes |
| <input type="checkbox"/> | Lectura de avisos y | <input type="checkbox"/> | Realizando pruebas |

| | | | |
|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|----------------------|
| | comunicados del profesor y/o alumnos | | autoevaluativas |
| <input type="checkbox"/> | Consulta de dudas (tutorías) | <input type="checkbox"/> | Otras (especificar): |
| <input type="checkbox"/> | Envío de tareas y/o actividades | <input type="checkbox"/> | |
| <input type="checkbox"/> | Participación en foros de debate | | |

27. ¿La plataforma del centro (Moodle), Campus Virtual o página web cubre de manera satisfactoria mis necesidades en las asignaturas que recibo?

| Grado de Acuerdo | | | | |
|---|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. Muy bajo <input type="checkbox"/> | 2. Bajo <input type="checkbox"/> | 3. Medio <input type="checkbox"/> | 4. Alto <input type="checkbox"/> | 5. Muy alto <input type="checkbox"/> |

CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES SOBRE LAS EXPECTATIVAS Y FUTURAS CONSECUENCIAS DEL USO
GENERALIZADO DE LOS RECURSOS TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA
COMUNICACIÓN)

A partir de su experiencia, señale su grado de acuerdo con algunas de las posibles consecuencias derivadas del uso generalizado en el futuro de recursos TIC como apoyo a la enseñanza presencial.

| Grado de Acuerdo | | | | | | |
|------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1. Muy bajo | 2. Bajo | 3. Medio | 4. Alto | 5. Muy alto | | |
| ÍTEM | Consecuencias del uso generalizado de herramientas TIC | Grado de acuerdo | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Ampliara de manera adicional el conocimiento sobre las tecnologías de la información y comunicación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Aumentara el número de interacciones de los estudiantes entre sí | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Generara desconcierto porque para estar informado habrá que estar atento a otras fuentes de información además de la clase presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Facilitara la comprensión de los contenidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Ciertos contenidos seguirán siendo difíciles de explicar de manera no presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | El profesorado tendrá que formarse en nuevas estrategias de enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Los estudiantes tendrán que hacer un esfuerzo (comprar ordenador, ir a un Ciber, etc.) para acceder a Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Aumentara el número de interacciones entre el profesor y los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Disminuirán las relaciones sociales presenciales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Fomentara el trabajo colaborativo entre los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | El proceso de enseñanza-aprendizaje será más personalizado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Será necesario un equipamiento informático adecuado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | El profesor tendrá que cambiar de rol (funciones) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Dividirá al grupo-clase entre los que las utilicen con | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | frecuencia y los que no suelen acceder a ella | | | | | |
| 15 | Descenderá el número de estudiantes que asistan a las clases presenciales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Facilitará un mayor y mejor acceso a los contenidos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Generará más trabajo y esfuerzo para los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | No será necesaria la asistencia presencial | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | No aportará nada nuevo, la calidad de la enseñanza será la misma | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Mejorará la comunicación con el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Descenderá el número de estudiantes que irán a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Los estudiantes tendrán que estar atentos a más fuentes información | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Mejorará de manera sustancial la calidad de la enseñanza | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Permitirá hacer consultas sin desplazamientos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Será necesario unos conocimientos mínimos sobre el manejo de TIC | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Supondrá una pérdida de tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Será más fácil expresar opiniones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Generará más trabajo y esfuerzo para el profesor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | No será necesario asistir tanto a las tutorías | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Permitirá acceder a la información superando las barreras de espacio y tiempo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Mejorará la comunicación entre los estudiantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Se podrá compatibilizar los estudios con otras tareas u obligaciones | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Tendrá más un uso de tipo social o lúdico que académico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Será más fácil plantear dudas/consultas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

