

Los recursos audiovisuales como compensadores de desigualdades en las aulas de educación musical

Juan Carlos Montoya Rubio(1) Víctor Manuel Montoya Rubio(2) Elena Hernández Molina(3)
José Manuel Francés Ariño(4) José Manuel Azorín Delegido(5)
Universidad de Castilla – La Mancha (Facultad de Educación de Albacete) CEIP de Purias (Lorca)(1)
IESO Encomienda de Santiago (Socovos)(2) CEIP La Paz (Albacete)(3) CEIP Joan Martorell (Gandía)(4)
CEIP Cia. de María (Hellín)(5)

Resumen

Los niños con desconocimiento lingüístico son una parte cada vez más importante dentro del alumnado que se atiende en los centros educativos. Su inclusión con naturalidad en el engranaje de los procedimientos habituales en las aulas es un reto que hemos de asumir los docentes. En todo caso, para que ello se produzca, es necesario replantearse el modo en que son utilizados algunos materiales didácticos. Desde el aula de educación musical, un uso adecuado de los recursos tecnológicos, especialmente de los medios audiovisuales, puede favorecer que todos los alumnos, sin exclusiones y cooperativamente, alcancen los objetivos propuestos para su nivel. En este sentido, se presenta un ejemplo práctico testado en varios contextos y, en consecuencia, modificado por las contingencias que se encontraron en su aplicación.

Palabras clave: Recursos audiovisuales, Tecnologías de la Comunicación y la Información, educación musical, educación inclusiva, educación compensatoria.

1. Introducción

La investigación que ahora se presenta se fundamenta en el interés de los autores por vincular la educación musical, campo en el que todos ellos son especialistas impartiendo docencia en distintas etapas, con el desarrollo de actuaciones concretas que compensen las desigualdades propias de los alumnos que tradicionalmente han sido ubicados dentro de la acción compensatoria, especialmente aquellos que encuentran trabas a partir del desconocimiento idiomático. Para nuestros intereses, es capital enmarcar el trabajo pedagógico dentro de lo que León Guerrero (2008), siguiendo el estudio de Rex (2000) sobre los avances de una alumna tachada como conflictiva, entiende como inclusión interaccional, en la cual el elemento esencial es el de propiciar las condiciones óptimas para que todos los alumnos interactúen con los planeamientos educativos. Por otro lado, el instrumento elegido para garantizar un desarrollo procedimental significativo y a la vez efectivo son los medios audiovisuales, vertiente de las tecnologías de la información y la comunicación a menudo infrutilizada pero con un innegable potencial pedagógico.

2. Objetivos de la propuesta

De manera sintética, los objetivos básicos que se desarrollan en la estructura metodológica responden a la necesidad de dar respuesta, a pesar de las dificultades, a la heterogeneidad del alumnado (Navarro Barba, 2002), siendo básicos criterios de generalización de los procesos de aprendizaje –los niños se sienten más estimulados si realizan actividades en conjunto y sin exclusiones (Aguaded e Ipland, 1998: 215)– y de uso tecnológico audiovisual –el audiovisual como herramienta integral de los *currícula* que muestra una efectividad sin igual en el tratamiento de la diversidad (Pallarés Gil–Bermejo, 1996: 160)–. La resultante de unir las pretensiones expuestas es, en nuestra opinión, una buena manera de ir hallando claves para aplicar los cambios que la escuela inclusiva nos estimula a llevar a cabo (Arnáiz Sánchez, 2003), sin dejar de lado que la inserción de recursos tecnológicos en el marco de la inclusión

tiene como elemento indispensable la accesibilidad para todo el alumnado (Soto Pérez y Fernández García, 2008: 242). Dichos objetivos quedan resumidos en las siguientes líneas:

- Respecto a la inclusión educativa. Generar unidades didácticas que puedan ser trabajadas sin paliativos por todo el alumnado, independientemente de su procedencia o competencia lingüística. Superadas las perspectivas por las cuales la compensación educativa, en sus primeros intentos, podía generar paradójicamente otro tipo de desigualdades (González Sánchez, 1994), el axioma fundamental que sirve para hacer patente la pretensión anterior es el de articular medios para que el diseño de las secuencias didácticas no vea mermado su grado de dificultad, acorde con el nivel de exigencia que se debe aplicar al alumnado en un nivel concreto. En este sentido, desde posturas erróneas se entiende que buscar la aplicabilidad de una experiencia para un alumnado heterogéneo implica cierto desfase en los contenidos, que habrían de rebajar sus expectativas en aras de ser accesibles al alumnado con desconocimiento idiomático. Entendiendo que estamos ante alumnos igualmente capacitados (si se quiere con una limitación coyuntural, derivada de su falta de competencia verbal) nos planteamos como reto de partida proponer actividades que, sin reducir la inspiración curricular, sirvieran a todo el alumnado por igual.
- Respecto al uso tecnológico. Utilizar los medios audiovisuales, elemento con un fuerte componente visual, para aprovechar sus virtudes en su canalización hacia el aspecto sonoro, igualmente crucial en su desarrollo. El uso audiovisual es entendido, además, como una optimización de los recursos al alcance del profesorado en la actualidad en una doble vertiente: por un lado, se aprovechan los recursos con que las diferentes administraciones educativas están dotando a los centros educativos (pizarras digitales, proyectores de cañón conectados a ordenadores, etc.) y que no siempre encuentran un uso acorde con sus posibilidades; por otro lado, se aprovechan los materiales que un gran número de personas (no sólo docentes) han dejado a disposición de todos, especialmente en las herramientas de publicación de información en internet. Postulamos que todo aquello que pueda ser adquirido por estos medios y reorientado para su utilización en clave pedagógica es sumamente motivador para el alumno y, además, economiza los esfuerzos del docente. La generación pues de recursos es marginal si se compara con la cantidad de ellos que pueden ser encontrados en la web.
- Respecto al carácter abierto y flexible de la propuesta. El hecho de contar con varios docentes de perfil similar en la generación y puesta en funcionamiento de la secuencia didáctica responde a la necesidad de testarla en diferentes contextos y modelar sus márgenes hacia diversas realidades educativas. Observar las dificultades que se encuentran en la aplicación en uno u otro centro educativo y aportar soluciones a ello hace que nos hallemos ante una estructura metodológica totalmente abierta a cambios y que genera mayores expectativas cuanto mayor diversidad encuentra en su puesta en funcionamiento.

3. Diseño y desarrollo metodológico

Con el ánimo de ser sintéticos, explicitamos las líneas maestras de nuestra argumentación a partir de dos imágenes que muestran, respectivamente, el anclaje teórico de una secuencia didáctica como la que se presenta y la activación y actualización de la propuesta a partir de su puesta en funcionamiento.

La primera de ellas parte del nudo argumental que nos hemos dado como núcleo de trabajo: la forma musical, aspecto trabajado con diferentes grados de dificultad desde los primeros

niveles de primaria. Planteamos que el acceso al conocimiento teórico desde determinados planteamientos que fomentan explicaciones, a menudo áridas, sobre el análisis musical puede suponer una traba insalvable para el alumnado que arrastre desconocimiento lingüístico. La implementación de los recursos audiovisuales, por su parte, sirve para conseguir que, por un lado, todo el grupo sienta la necesidad de implicarse en el proceso (por lo atractivo del procedimiento a presentar) y, por otro, el aprendizaje se lleve a cabo por canales más intuitivos, con una menor carga de ardua mediación intelectual y, por consiguiente, se favorece que todos puedan participar en el desarrollo de los procedimientos de igual a igual. Buscamos pues que, también en los niveles obligatorios de la educación, el alumno siga siendo el elemento central el aprendizaje pero que, además, los recursos que le ofrezcamos sirvan para hacerle ganar en autonomía dentro del proceso general (García Sánchez y Martínez-Segura, 2009: 202).

Junto con la inspiración teórica del diseño, consideramos que su gran virtud no estriba tanto en la generación de una unidad didáctica concreta que se plantee cerrada, sino que su principal ventaja parte de su puesta en funcionamiento en diversos niveles y ámbitos. Así, el hecho de que seamos varios los docentes implicados en la propuesta, con diferentes tipologías de alumnado e insertos en contextos muy dispares, hace que el modelo de secuencia didáctica inclusiva ideada llegue tal cual a varios centros educativos pero que, necesariamente, sufra modificaciones en ellos, a partir de las cuales se generan otros materiales que responden a estas nuevas expectativas. La diversidad en la aplicación final en cada uno de los centros educativos sirve para actualizar el modelo propuesto al inicio, y para promover su reactivación.

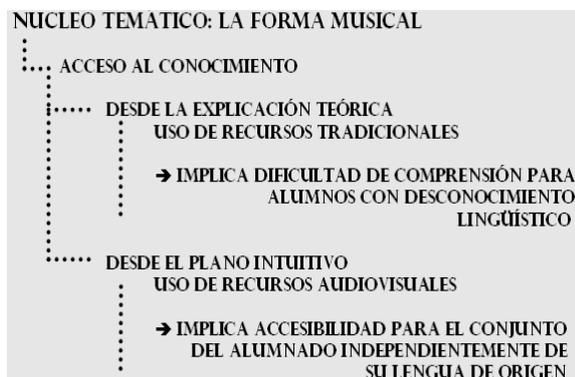


Fig. 1. Marco teórico del diseño



Fig. 2. Activación y retroalimentación de la propuesta

Con ello, mostramos algunos de los planteamientos que integran el ejemplo de secuencia didáctica que proponemos y los ajustes que ésta sufrió tras su adaptación a los diferentes contextos. Dentro de la gama de actividades con soporte audiovisual, se priorizaron aquellas que por medio del movimiento y la disparidad de colores paliasen las posibles dificultades de los alumnos con problemas idiomáticos, de modo que a partir de su simple visionado fueran procesos cognitivos elementales internos los que les hicieran deducir el modelo de forma musical que se les presentaba. Como ya expusimos, es una máxima de nuestro desarrollo procedimental aprovechar todos aquellos recursos a nuestro alcance en la red. Entre ellos, por su disponibilidad y fácil acceso destacamos vídeos que se ocuparan de las formas simples (binaria, lied, rondó...) junto con otros que albergaran mayores dificultades (en los cuales el seguimiento formal fuera algo más complicado). Los ejemplos a trabajar en todos los contextos partían de estos ocho vídeos ya elaborados por otras personas y por tanto disponibles en internet sin ningún tipo de esfuerzo de mediación por parte del docente:

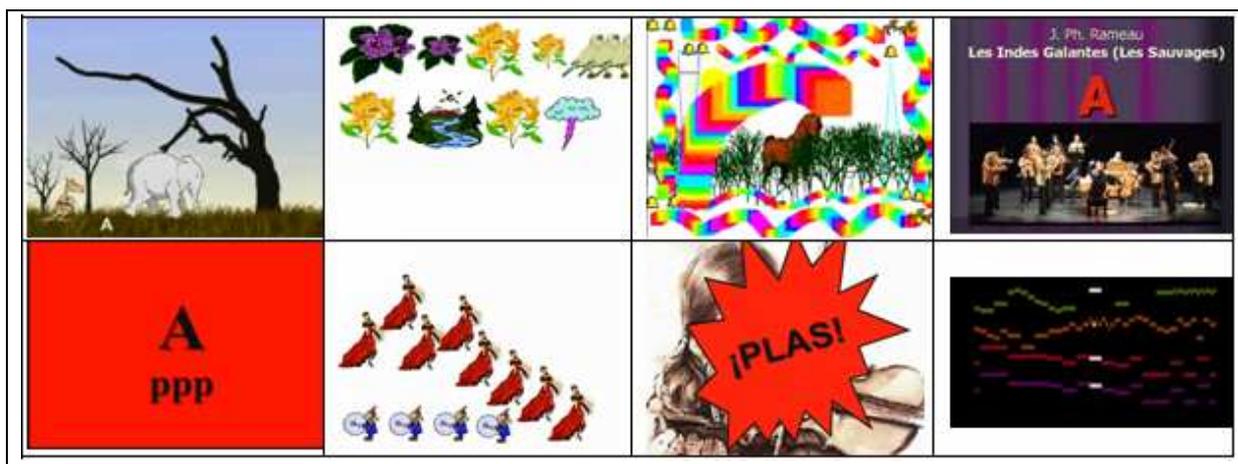


Fig. 3. Vídeos seleccionados para el inicio de la unidad. [Último acceso 14-V-10]

<<http://www.youtube.com/watch?v=fr7F9PgyipY>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=eWOGw93qbCk>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=608XRFwSO8U>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=3aXXtTe2H8A>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=pVadl4ocX0M>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=zl-32Xd-wSI>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=PFcM4zuUm3w>>

<<http://www.youtube.com/watch?v=uzh0hgUNOjU>>

Por otro lado, el acceso a las formas más complejas a través del audiovisual vino desde el propio cine, aprovechando que existen ejemplos de análisis que constatan la existencia de materia suficiente para articular explicaciones en torno a formas como la sonata a partir de películas o fragmentos de las mismas (Radigales, 2005: 16; Stilwell, 2000: 225)

Por su parte, el ajuste de los planteamientos ideados en un principio supuso jugosas aportaciones de cada uno de los miembros implicados en el proceso. Así, con el ánimo de mostrar algún ejemplo dentro de las limitadas dimensiones de este escrito, explicitaremos únicamente dos casos paradigmáticos de los muchos resultantes. En el primero de ellos, ante dificultades para abordar un caso severo de desconocimiento idiomático, se previó la elaboración de un musicograma con movimiento en el que no fuera necesario, en ninguna de sus fases, el uso de la palabra, siendo así el aprendizaje intuitivo y parte de un proceso de elaboración personal en interacción con el medio y los demás. Todo pues se basa en la percepción visual y auditiva. Para ello, se tomó como base un fragmento de *Las Islas Galantes* de Jean Philippe Rameau, sobre el que se creó un vídeo. Dicho vídeo consta de diversas imágenes de instrumentos escolares, con los que fue interpretado. Seguramente existan otros instrumentos que se adapten mejor a la interpretación del musicograma creado, pero también debemos de tener en cuenta que a veces los recursos son limitados, por lo que los instrumentos han sido elegidos adaptándonos a los disponibles en el aula de música.

Al comienzo aparecen sobreimpresionadas las imágenes de los instrumentos en blanco y negro y conforme va avanzando la música, las mencionadas imágenes, se van coloreando. Este método funciona muy bien, ya que indica al alumno cuando debe tocar su instrumento y

cuando debe permanecer en silencio. Por otro lado, las imágenes que pertenecen a fragmentos ya interpretados, permanecen a color, lo que ayuda al niño a saber en cada momento por donde discurre el discurso musical, evitando así que se pierda en la interpretación. Además, las imágenes han sido dispuestas siguiendo un eje vertical imaginario lo que, perceptivamente, facilita al alumno la comprensión, la interpretación y la coordinación con sus compañeros a la hora de participar en esta actividad.

En cuanto al aprendizaje de la forma musical, en el transcurso del vídeo, se adoptó la solución de crear un fondo de distintos colores (según la parte de la composición en la que nos encontremos será de un tono u otro) sobre el cual se indica con una letra de gran tamaño el tema correspondiente (A, A', B, C, etc.). Además, en los fragmentos que se repiten o son casi idénticos, por ejemplo A' o D' podemos observar que el fondo es del mismo color que su homólogo, salvo que el color está algo degradado, esto ayuda al niño a fijar la idea de la similitud de estos temas. Finalmente cabe destacar que los fondos no se introducen al corte, sino que cambian mediante una transición que desplaza el fondo saliente hacia la izquierda, dejando paso al nuevo fondo y generando movimiento. Esto ayuda a fijar la idea de continuidad de la música y su estructura entrelazada a pesar de la existencia de distintas partes, a veces muy diferenciadas.

El segundo de los ejemplos que adaptaban los materiales a la realidad escolar concreta fue aquel que trató de subsanar los problemas derivados de la evaluación de un alumnado sumamente heterogéneo. Mediante la participación activa de los niños en la adquisición de sus propios conocimientos y a través de aprendizajes significativos, se pretendía la consolidación de una forma mucho más eficiente la consecución de los objetivos propuestos. El diseño de las evaluaciones audiovisuales pretende ser atractivo para los niños, así como inducir a estos a la experimentación y aprendizaje a través del juego. Hemos inferido en las mismas un aspecto lúdico que provoca en el niño un sentimiento de interés y superación no presente en los procesos evaluadores convencionales. Mediante la interactividad y el juego, el niño convivía con sus propios aprendizajes, haciendo de estos, experiencias cognitivas. Este tipo de actividades recogían todo tipo de contenidos, transversalidad, interdisciplinariedad, etc. En cuanto al procedimiento a seguir en nuestras evaluaciones hemos de indicar que, debido a su marcado carácter intuitivo, aportaban al niño la autonomía necesaria, tanto a la hora de realizar los procesos evaluadores, como de conocer los resultados y conceptos que debe seguir trabajando. Además, estas actividades, eran realizadas tanto de forma individual como colectiva, cohesionando y reafirmando el grupo y fomentando el trabajo en equipo y la socialización al margen de la procedencia y competencia lingüística de cada cual. Ejemplos de imágenes en actividades evaluadoras inclusivas y de matriz audiovisual son:

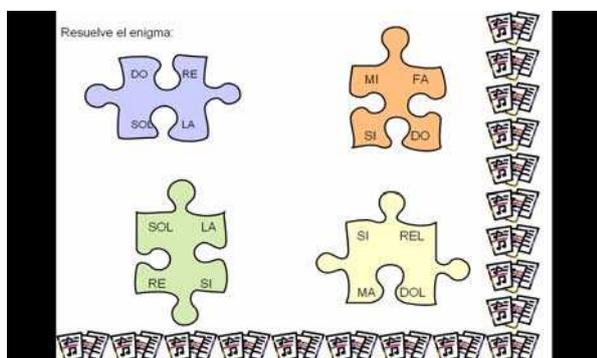


Fig. 4. Puzzle interactivo.

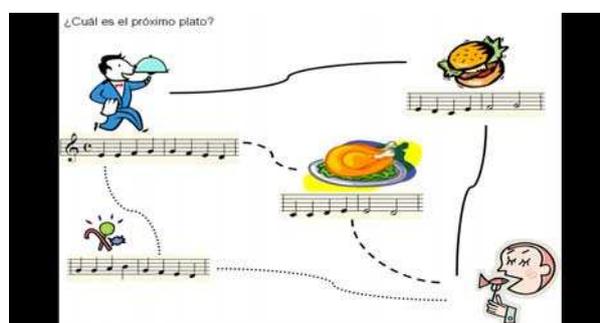


Fig. 5. Reconocimiento de estructuras formales.

4. Conclusiones

El diseño propuesto partía del convencimiento de que, si no media otro tipo de circunstancia, todos los alumnos con igual nivel de competencia curricular, incluidos los que muestran significativos problemas idiomáticos, pueden acceder a explicaciones similares dentro de una materia concreta como es el caso de la educación musical. En este sentido, el matiz que hará que se logre implicar a este alumnado radica en los medios que se utilizan. Desde nuestra experiencia docente, entendemos que el uso tecnológico derivado de los medios audiovisuales es un elemento de grandes posibilidades. El ejemplo descrito muestra cómo a partir de una explicación prototípica, centrada en la forma musical, se puede llegar a la transmisión del conocimiento de manera muy intuitiva, facilitando así el acceso de todos al conocimiento que se pretende impartir. Ello, en todo caso, no sólo no menoscaba la asimilación de contenidos por parte de los alumnos sin dificultades idiomáticas, sino que por el contrario el uso de recursos icónicos que vinculan imágenes y sonidos estimulan su capacidad de análisis musical por lo que el grado de dificultad y consolidación de aprendizajes que se alcanza es, al menos, similar al que una aplicación “tradicional” pretendería.

Referencias bibliográficas

- Aguaded, C. e Ipland, J. (1998): “Medios audiovisuales y alumnos con necesidades educativas especiales”. *Comunicar* 11, pp. 212–215.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003): *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- García Sánchez, F. y Martínez–Segura, M. J. (2009): “Web–docente y aprendizaje: una experiencia en el contexto de la convergencia al EEES”. Roig Vila, R. (dir.) *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante: Marfil, pp. 201–217.
- González Sánchez, M. (1994): “Reflexiones en torno a algunos ejes fundamentales de la educación compensatoria”. *Aula VI*, pp. 29–44. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3327/3350 [Consulta 14–V–10]
- León Guerrero, M. J. (2008): “El reto de educar en una sociedad plural”. *Educatio Siglo XXI* 26, pp. 161–178.
- Navarro Barba, J. (2002): “Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros”. *Revista de Educación* 329, pp. 127–160.
- Pallarés Gil–Bermejo, J. J. (1996): “Atención a la diversidad y medios audiovisuales”. *Comunicar* 7, pp. 159–162.
- Radigales, J. (2005): “Usos y abusos de la música “clásica” en el cine. Estudio de casos”. Olarte Martínez, M. (Ed.) *La música en los medios audiovisuales*. Salamanca: Plaza Universitaria Ediciones, pp. 13–32.
- Rex, L. (2000): “Judy constructs a genuine question: a case for interactional inclusion”. *Teaching and Teacher Education* 16 (2), pp. 315–333.
- Soto Pérez, F. J. y Fernández García, J. J. (2008): “A vueltas con la tecnología para la diversidad”. Hurtado Montesinos, M. D. y Soto Pérez, F. J. (coord.) *La igualdad de oportunidades en el mundo digital*. Cartagena: Universidad Politécnica, pp. 241–256.
- Stilwell, R. J. (2000): “Sense & Sensibility. Form, Genre, and Function in the Film Score”. *Acta Musicológica* 72 (2), pp. 219–240.

Cómo citar este trabajo:

Juan Carlos Montoya, Víctor Manuel Montoya, Elena Hernández, José Manuel Francés y José Manuel Azorín (2010) Los recursos audiovisuales como compensadores de desigualdades en las aulas de educación musical. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.