

# **“Innovación en Educación Musical”: Actitud del Profesorado de la E.S.O. (Enseñanza Secundaria Obligatoria)**

*La innovación es esencial en todo cambio educativo, tanto en el sistema educativo como en la propia escuela. Implica y tiene siempre como referente al profesor.*

(Tejada, 2000:47)

## **0. INTRODUCCIÓN**

En las últimas décadas, nos hemos visto inmersos en continuos cambios unidos a una serie de avances tecnológicos. Y el mundo de la educación participa de lleno en este nuevo contexto.

Nuestro sistema educativo actual se rige por la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general del sistema Educativo). Dicha ley, en su preámbulo señala: *La vertiginosa rapidez de los cambios cultural, tecnológico y productivo nos sitúa ante un horizonte de frecuentes readaptaciones, actualizaciones y nuevas cualificaciones.*

La figura del profesor siempre se ha propuesto como un referente imprescindible que, a lo largo de la historia, ha desempeñado distintos papeles dentro de su función docente. Dupont (1991), en este sentido, propone, desde una perspectiva histórica, varios modelos en los que el profesor ha venido asumiendo esta función. Según el autor, en el momento actual, y con las nuevas tecnologías, el profesor debe adaptarse y convertirse en un modelo de acuerdo con los cambios continuos que se producen.

Tejada (2001:3) reflexiona acerca de la evolución del profesor ofreciendo dos perspectivas:

- *Desde una perspectiva convencional, el papel del profesor se concreta en la transmisión de una serie de valores, conocimientos y formas de actuar.*
- *Desde una perspectiva más moderna, el profesor no se centra tanto en la transmisión de valores como en la estimulación del desarrollo personal del alumno para que este último pueda ser un constructor de cultura más que un continuador de la misma.*

Estas perspectivas son el punto de partida de nuestro trabajo, en el que nos centraremos en la figura del profesor, quien, siguiendo con Tejada, ejerce una influencia directa en los resultados educativos. Con todo, coincidimos con el autor en que, a pesar de ser parte indiscutible en dicho proceso, el profesor no es el único elemento, existen otros factores que inciden en la enseñanza, *cuales son el contexto específico de la institución educativa y el contexto general* (2001: 15).

De hecho, la educación es una organización compleja donde intervienen comunidad, instituciones, procesos y personas. Ahora bien, no hay que perder de vista que todo esto tiene que adaptarse al cambio permanente al que hacíamos referencia anteriormente. Según Moreno, la palabra *innovación* significa *introducción de algo nuevo que produce mejora* (2005:1). Por tanto, *cambio* e *innovación* son términos muy ligados entre sí, aunque, como sostiene Moreno, *no puede afirmarse que todo cambio sea una innovación*. Tampoco toda innovación es solamente cambio. En cualquier caso, el profesor es parte activa y directa en un proceso educativo en el que, mediante una nueva actitud hacia el cambio, se busca la innovación. Por ello, en nuestra investigación, nos centraremos en otros aspectos que también participan en la innovación educativa. Queremos comprobar en qué grado los profesores de música de la E.S.O. interactúan no sólo con el alumnado sino también con la institución y con el entorno, si introducen cambios en su metodología, si utilizan estrategias creativas, si participan en cursos de formación permanente o proyectos de innovación y si tienen en cuenta los nuevos contextos en relación con su labor educativa.

## **1. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO**

### **1.1. CURRÍCULO DE LA E.S.O.**

*Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente* (artículo 4 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).

En su artículo 2, el currículo oficial señala como uno de sus principios el desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico en el alumnado. Además, el currículo de la E.S.O. desarrolla ampliamente no sólo los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de esta etapa sino que, además, profundiza en la metodología, ofreciendo orientaciones didácticas y recursos para el profesor y reflexionando sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: *el profesor juega un papel decisivo en el aprendizaje de sus alumnos... la actitud del profesor y el clima que sepa crear en la clase condicionarán tanto la eficacia de esta enseñanza cuanto la metodología que se pueda utilizar* (1992:66).

### 1.1.1. EL ÁREA DE MÚSICA EN EL CURRÍCULO DE LA E.S.O.

La asignatura de música es parte del currículo oficial. Éste plantea la educación musical desde una triple dimensión (1992:13): la música en su dimensión estética, como lenguaje y como medio de comunicación. A partir de ello, la educación musical promueve el desarrollo de capacidades perceptivas, expresivas y comunicativas estableciéndose entre ellas una relación recíproca de enriquecimiento.

En lo que a metodología se refiere, el currículo establece que, para el buen desarrollo de todos los conceptos anteriores, es fundamental y necesaria la participación activa del alumnado y, para favorecer ésta, debe haber un clima de silencio, respeto y atención en el aula.

En otro momento, refiriéndose a la interdisciplinariedad entre ésta y otras áreas de conocimiento, el currículo deja entrever que la educación musical no sólo es importante en sí misma por sus contenidos sino que fomenta el desarrollo de otras capacidades necesarias para la formación general del alumnado.

Así, el área de música se presenta en el currículo como parte activa para el desarrollo de los objetivos planteados en él dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y según sus principios. Si entendemos por proceso el conjunto de acciones llevadas a cabo para lograr un fin, el currículo ha de transformarse constantemente cuando se lleva de la teoría a la práctica en su realidad educativa. De esta forma, la innovación ha de estar presente en dicho proceso.

## 1.2. INNOVACIÓN Y PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

La innovación educativa es un factor que ha destacado en los últimos años como elemento de desarrollo en la vida de las aulas. De ahí que varios autores hayan aportado diversas definiciones de tal concepto. Entre ellos está Jaume Carbonell o Francisco Imbernon. Este último entiende la innovación educativa como *la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas de la práctica, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación* (1996:64).

Por su parte, Cardona Patau (2005) afirma que la innovación es un acto que se encuentra a caballo entre la creatividad y el cambio. De esta forma, la innovación se da cuando una idea creativa práctica se pone en marcha para la creación de un nuevo proceso o producto o para la mejora de los ya existentes.

Alanís (2003) subraya que el trabajo de innovación requiere creatividad, inventiva, audacia y convicción; también trabajo en equipo. Por lo tanto, la innovación constantemente está asociada a la investigación, a la reflexión y a la propuesta sistematizada con sustentos de viabilidad.

Por otro lado, De la Torre (1994) afirma, en la misma línea que Moreno, que un proyecto de innovación es una propuesta de plan y su desarrollo con el fin de cambiar y mejorar algún aspecto concreto educativo (currículo, gestión de las relaciones interpersonales o de formación, etc.).

De acuerdo con todo esto, un proyecto de innovación educativa será un marco global de referencia sistemático, previsto, planeado, coherente, adaptado al contexto institucional y social en el que se da; un marco global en el que tengan sentido un conjunto de acciones encaminadas a afrontar situaciones como las anteriormente descritas: situaciones nuevas que aportan una mejora; en el caso que nos ocupa, situaciones docentes que aportan una mayor calidad de enseñanza porque fomentan la sensibilización hacia territorios inexplorados. Se trata, en suma, de un concepto crucial para articular el discurso de la innovación en las aulas:

*Un Proyecto de Innovación Educativa en el Área Pedagógica es una propuesta consistente y pertinente de la comunidad educativa para mejorar su práctica pedagógica, sea en las dimensiones de los*

contenidos curriculares, la didáctica, los materiales educativos, la evaluación y otros, con el fin de lograr mejoras cualitativas y cuantitativas en los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos (DINESST, 2003:7).

### 1.3. EL PROFESOR

#### 1.3.1. EL PROFESOR Y LA FUNCIÓN DOCENTE: UNA NUEVA ACTITUD

Según el punto de vista de Tejada, en relación con el profesor, *los adelantos tecnológicos y el mejoramiento de los recursos no han incidido en el cambio de la función y roles docentes* (2001:3). El autor, siguiendo esta línea, afirma: *Hay que reparar en nuestra realidad cambiante, que en la actualidad puede caracterizarse en relación con la actuación del profesor por la necesidad del cambio, lo que implica un cambio de actitud.* (2000:51).

Por otro lado, al hablar sobre el perfil del profesor investigador-innovador, Tejada afirma que el nuevo profesor integra toda una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes (2000:52). Así, se plantea una necesidad de estudiar a fondo la función docente cuestionando la función más tradicional del profesor para lograr un cambio de rol como consecuencia directa del cambio que progresivamente se produce en la sociedad. Es, pues, necesaria una nueva actitud en el profesorado que queremos: *Será la actitud flexible la condición fundamental para el éxito y el fomento de la innovación* (2000:53). De la Torre coincide con Tejada proponiendo un modelo de enseñanza *basado no sólo en la adquisición de conocimientos y habilidades específicas, sino también en actitudes y hábitos.* (2000:78)

Por otro lado, Carbonell reflexiona sobre la figura del profesor, entendiendo que éste, además de impartir contenidos, ha de disponer de estrategias y recursos diversos para provocar un aprendizaje significativo y vinculado a las necesidades del alumnado y su entorno (2002:18).

Imbernon (1994) señala que la función docente está en un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de la participación social existente en ese momento y en la que está comprometido; por su parte. En la misma línea, Alanís (2003) sostiene que el aula es sólo uno de los espacios donde se ejercita la función docente pero no el único, ya que dicha función se refleja también en las instituciones de la sociedad aportando, además, otros factores como la familia y la opinión pública.

Tras los argumentos expuestos, entendemos que el profesor no tiene una sino varias e importantes funciones que tienen que ver con objetivos de la formación, contexto y estrategias y actividades de aprendizaje, que están dirigidas a mejorar la calidad educativa; los cambios se relacionan estrechamente con una nueva actitud ante ellos y éstos, a su vez, con la innovación.

#### 1.3.2. EL PROFESOR INNOVADOR

De la Torre escribe: *El docente que pensamos para el siglo XXI... es ante todo un formador innovador y creativo que facilita el desarrollo de todas sus potencialidades humanas* (2000:96). El autor señala una serie de cualidades que han de desarrollarse en un profesorado innovador: referidas a sí mismo, al proceso formativo, a los compañeros y compañeras, al centro educativo donde se enseña, con relación a la comunidad educativa y, por fin, con respecto a los valores sociales.

Tejada (2001), se plantea la necesidad ineludible de que el profesorado adopte una postura innovadora. Clasifica al profesor en tres categorías o tipos. El ejecutor, el implementador y el agente curricular. En cuanto a este último, que es el que más interesa aquí, el autor concreta una serie de conocimientos, capacidades, habilidades-destrezas y actitudes que un profesor, como *agente curricular*, ha de tener: conocimiento del entorno, capacidad de reflexión sobre la práctica, actitud autocrítica y evaluación profesional, capacidad de adaptación a los cambios, tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y a la inseguridad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, poder-autonomía para intervenir, trabajo en equipo, voluntad de autoperfeccionamiento y, por último, compromiso ético-profesional.

Sin embargo, ¿cuándo se considera el mejor momento para que un profesor adopte el papel de agente curricular? O, dicho de otro modo, ¿en qué momento de su carrera profesional está preparado para ello?

Huberman (1990, 139-159) establece cinco ciclos vitales en el docente que refleja en un esquema-resumen: Inicio en la docencia, estabilización-consolidación, diversificación-cuestionamiento, búsqueda de una situación profesional estable y, por último, preparación para la jubilación (ver cuadro).

Este autor señala que la fase de diversificación-cuestionamiento (entre los 7 y los 25 años de carrera) es la considerada más propiamente de innovación, ya que, tanto por su actitud como por su competencia profesional, los profesores pueden acometer procesos de cambio, siendo una etapa de experimentación de nuevos horizontes. Estamos de acuerdo con Hubermann, quien, no obstante, destaca que, en la primera fase, los comienzos pueden ser fáciles o difíciles, y ello afecta a todo el desarrollo posterior.

AÑOS DE CARRERA	FASES/CARACTERÍSTICAS
1-3 años	Inicios, ensayo, inseguridad, búsqueda de rutinas
4-6 años	Estabilización, consolidación, dominio de rutinas
7-25 años	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">Diversificación, activismo</div> <div style="width: 45%;">Cuestionamiento</div> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> <div style="background-color: #cccccc; padding: 5px; display: inline-block;">PERIODO DE INNOVACIÓN</div> </div>
25-35 años	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">Serenidad, distancia afectiva</div> <div style="width: 45%;">Conservadurismo</div> </div>
35-40 años	Cumplimiento sereno o amargo Desconexión-ruptura

*Ciclos de la vida profesional (Hubermann, 1990)*

## 2. OBJETIVOS E INTERROGANTES

### 2.1. INTERROGANTES

Nuestro interés por todo lo anteriormente reseñado nos ha llevado a formularnos unas preguntas básicas que conducen nuestro proyecto de investigación:

- ¿Cuál es la actitud del profesorado de música de la E.S.O. ante los proyectos de innovación educativa?
- ¿Constata en su práctica docente dicha actitud?
- ¿Este profesorado muestra la necesidad de participar en proyectos de innovación en educación musical?

La actitud del profesorado de música de la E.S.O. ante la innovación educativa es positiva y, además, dicho profesorado tiene la necesidad de participar en proyectos de innovación en educación musical.

### 2.2. OBJETIVOS

#### OBJETIVOS GENERALES

Estudiar la actitud del profesorado de música en la E.S.O. respecto a los proyectos de innovación educativa.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

##### A. Datos socio-demográficos:

- Perfilar las características socio-demográficas básicas del profesorado de música de la E.S.O. en Santander (A01, A02, A04, A05)

- Conocer algunas de las características básicas de su centro de trabajo (A03, A06, A07)
- B. Con respecto a la interacción:
- Determinar el grado de relación y comunicación que se da entre el profesor y el resto de factores que conforman el ámbito de su función docente (B01 hasta B21)
- C. Recursos para la docencia:
- Indagar sobre el grado de conocimiento que el profesorado tiene de los recursos de su centro de trabajo (C01, C02, C03)
  - Comprobar hasta qué punto dichos recursos son utilizados por el profesorado (C04, C05, C06, C07)
- D. Con respecto al currículo:
- Comprobar hasta qué punto está familiarizado el profesorado con el currículo de Cantabria (D01)
  - Determinar en qué lo tiene en cuenta en su labor profesional (D02, D03)
  - Averiguar en qué medida reflexiona sobre él (D04, D05, D06)
- E. Con respecto a la metodología:
- Conocer qué tipo de estrategias y recursos metodológicos se están aplicando en las aulas y cuáles no (E01 hasta E33)
- F. Con respecto a los cambios:
- Determinar el grado de capacidad de cambio que el profesorado posee con respecto a su labor educativa (F01)
  - Conocer los cambios que ha realizado en los últimos años el profesorado con respecto a la metodología (F02 hasta F05)
  - Averiguar cuáles son las razones de dichos cambios (F06 hasta F12)
- G. Con respecto a la formación permanente del profesorado:
- Ver qué grado de interés y sensibilización posee el profesorado en cuanto a los cursos de formación (G01, G02, G03)
  - Saber a qué tipo y a qué cantidad de cursos asiste dicho profesorado (G04, G05, G06, G07)
  - Determinar en qué medida el profesorado está familiarizado con publicaciones especializadas en educación musical (G08, G09, G10, G11)
- H. Con respecto a los proyectos de innovación:
- Determinar el grado de conocimiento y la opinión que los profesores poseen sobre este tipo de proyectos (H01 hasta H09)
  - Comprobar si participan en proyectos de innovación educativa y en qué medida lo hacen (H10 hasta H16)
  - Conocer otras opiniones al respecto del profesorado (H17)

### 3. METODOLOGÍA DE TRABAJO

#### 3.1. SELECCIÓN DE INSTRUMENTO

Basándonos en Colás y Buendía (1992:177), nos centraremos en una metodología descriptiva ya que nuestro principal objetivo es, precisamente, describir sistemáticamente características y actitudes de una población dada de forma objetiva y comprobable. Para elegir la selección del método de recogida de datos, hemos elaborado un cuestionario a tal fin para poder analizar los resultados según los interrogantes planteados. Tras realizar una prueba piloto con una muestra conformada por expertos en educación musical, el cuestionario fue revisado y modificado antes de distribuirlo a los centros seleccionados.

En dicho cuestionario hay preguntas abiertas y cerradas y hacen un total de 114 ítems. Las primeras nos aportarán datos de tipo más cualitativo y corresponden a 23 ítems y las segundas serán cuantitativas y corresponden a 91 ítems. Éstas últimas son preguntas de valoración tipo Likert.

#### 3.2. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

La población elegida está formada por treinta y dos centros de educación secundaria obligatoria, todos ellos ubicados dentro de una misma ciudad: Santander.

La información será obtenida a partir de la cumplimentación de los cuestionarios por parte de una muestra del profesorado que ejerce la docencia en dichos centros dentro del área de música de la E.S.O.

En la ciudad de Santander, existen 32 centros de educación secundaria, 11 públicos y 21 concertados. Nos encontramos con 17 ½ profesores de música en la citada etapa en los centros públicos y

18 y ½, en los concertados. El hecho de que haya medias unidades es debido a que algunos profesores tienen jornada laboral a tiempo parcial. La totalidad de la muestra, así pues, es de 36 profesores.

### 3.3. ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para la elaboración del cuestionario, como instrumento para la recogida sistematizada y homogénea de la información, nos hemos basado en los estudios realizados por investigadores en creatividad e innovación como son De la Torre, Tejada y Carbonell. En el mismo, aparecen dimensiones agrupadas desde perspectivas personales, profesionales y contextuales. Cada una de ellas consta, a su vez, de una serie de variables cuyo tratamiento será cuantitativo inicialmente, aunque algunas de ellas posteriormente serán sometidas a un tratamiento cualitativo. La variable fundamental que exploramos en nuestro estudio es la actitud del profesorado ante la innovación en su práctica docente.

De acuerdo con las perspectivas de los citados autores y como resultado de una elaboración de las mismas, el cuestionario consta de las siguientes dimensiones:

<b>A.</b>	<b>Datos sociodemográficos</b>
<b>B.</b>	<b>Respecto a la interacción:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Con los alumnos</li><li>▪ Con los profesores</li><li>▪ Con la institución educativa</li><li>▪ Con la comunidad educativa y el entorno social</li></ul>
<b>C.</b>	<b>Recursos para la docencia</b>
<b>D.</b>	<b>Con respecto al currículo</b>
<b>E.</b>	<b>Con respecto a la metodología</b>
<b>F.</b>	<b>Con respecto a los cambios</b>
<b>G.</b>	<b>Con respecto a la formación del profesorado</b>
<b>H.</b>	<b>Con respecto a los proyectos de innovación</b>

### 3.4. ADMINISTRACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS A LOS CENTROS SELECCIONADOS

Los pasos seguidos durante esta fase fueron los siguientes:

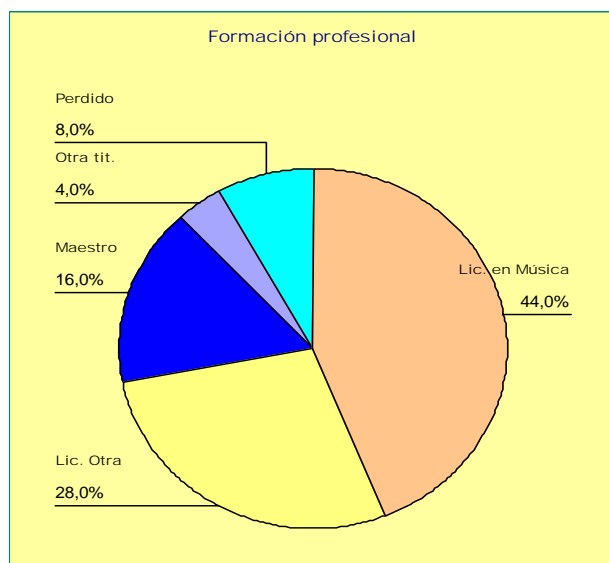
1. Envío de cuestionarios a todos los centros acompañados por dos cartas: una dirigida al director/a del centro y la otra dirigida al profesorado de música por correo postal.
2. Contacto telefónico y por correo electrónico con los equipos directivos de los centros seleccionados para solicitar su colaboración y la del profesorado de música de Educación Secundaria.

### 3.5. RECOGIDA DE CUESTIONARIOS

Tras un plazo de dos semanas, aproximadamente, algunos cuestionarios fueron remitidos a la Universidad de Cantabria por correo postal. Otros, por el contrario, fueron recogidos personalmente en los centros de trabajo del profesorado. Así, de un total de 36 profesores, se recopilaban 25 cuestionarios, lo que hace un porcentaje del 69,4% de participación.

## 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

### 4.1. ANÁLISIS DE RESULTADOS



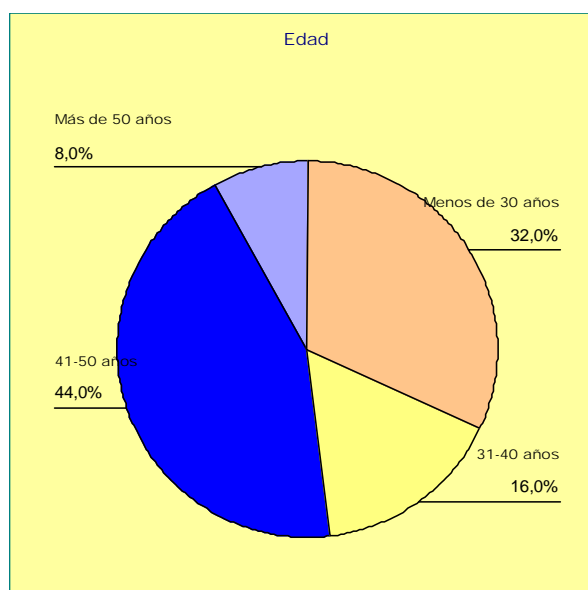
#### A. Datos socio-demográficos.

Una gran mayoría de los profesores de música de la E.S.O. en Santander son hombres. Sólo el 28% son mujeres.

En cuanto a la formación profesional, menos de la mitad de los profesores, el 44%, cuenta con la licenciatura específica de Música, mientras que el 28% acredita alguna otra titulación equiparable y el 16% lo forma el grupo de los maestros. Además, el 84% vive en la misma ciudad de Santander y el resto en otros lugares de la comunidad de Cantabria, en cualquier caso, cercanos a la capital.

Por otro lado, el 44% tiene una edad comprendida entre los 41 y 50 años, seguidos de un 32% de menos de 30 años; el 16% tiene entre 31 y 40 años y tan sólo el 8% restante tiene más de 50. A la luz de estos datos, se aprecia la presencia de dos grandes grupos, uno de los cuales, el más numeroso, parecería, en principio, estar en posesión de una dilatada experiencia docente, frente al segundo grupo, el de los más jóvenes.

Por último, en lo relacionado con las condiciones laborales de los encuestados, se puede decir que el 48% trabaja en centros públicos y el 52%, en centros concertados, lo que nos indica que, desde este punto de vista, ha habido una respuesta similar en la participación. Este mismo equilibrio, según hemos comentado, se da también en cuanto a la cantidad total de profesores en ambos tipos de centro. Por último, destaca el hecho de que casi el 61% del profesorado trabaja en el mismo centro desde hace un mínimo de un año y un máximo de cinco.



#### B. Interacción.

##### B. Interacción con los alumnos.

Predomina claramente el profesorado que imparte clase a una cantidad de alumnos que oscila entre 100 y 200. El segundo subgrupo supone el 32% de trabajadores, el de aquellos que enseña a menos de 100 estudiantes. Según el profesorado, la mayor parte de los alumnos es comunicativa en clase.



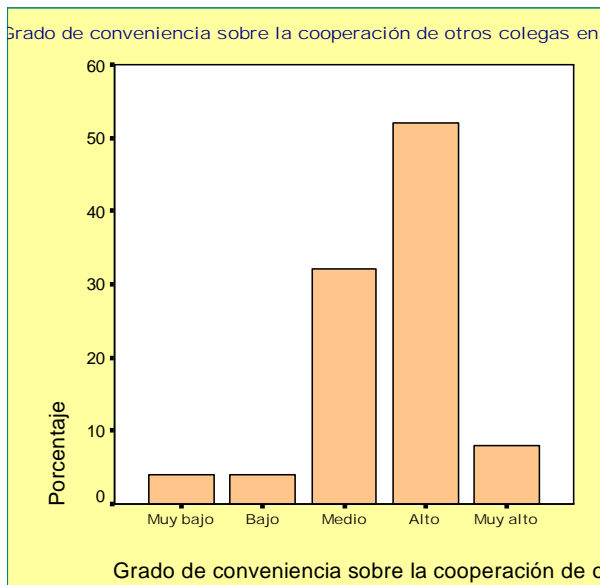
En cuanto a la comunicación de los estudiantes con el profesor, el 72% de estos opina que es *buena* y el 20% *normal*, quedando repartido en 4% una relación *regular* y en otro 4% una relación *muy buena*. El 52% de los profesores aseguró relacionarse *bien* con el alumnado, un 24%, *muy bien* y otro 24%, *regular*.

En cuanto a la participación de los alumnos en clase, el 48% contestó que participa *bastante* y el 28% *mucho*, considerando el 24% restante que la participación es *regular*.

## B. Interacción con los profesores.

Es un apartado en el que se han dado unos resultados especialmente positivos. Por un lado, el 76% de los encuestados afirma tener una *buena relación* con los compañeros de trabajo, el 20% *muy buena relación* y tan sólo el 4% declara tener una relación *normal*. Podemos suponer, entonces, que existe, en general, un buen clima de trabajo.

Además, el 50% del profesorado le concede importancia a la creación de espacios en su centro que faciliten las relaciones entre compañeros de trabajo, el 37% *bastante*, el 8,3 en su dimensión estética una importancia *relativa* y el 4,2% concede *poca importancia*. Así las cosas, se pone de manifiesto, además, la importancia que le conceden al clima laboral. Este aspecto, a su vez, se puede desgranar en aspectos más específicos que están contenidos en él.

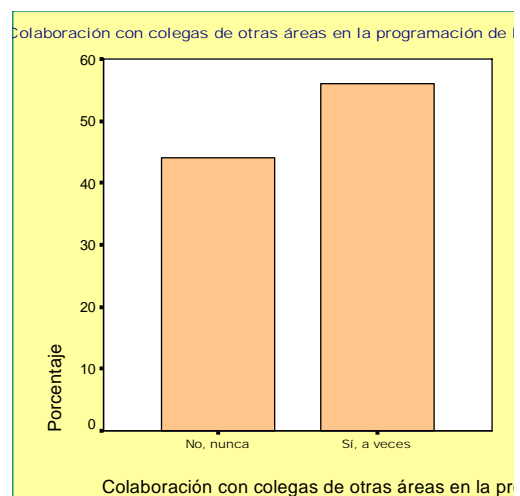


El 61%, por ejemplo, otorga un grado *alto* o *muy alto* de conveniencia sobre la cooperación de otros colegas en el desarrollo de las clases y el 32% un grado *medio*. Tan sólo un 4% un grado *bajo* y otro 4% un grado *muy bajo*.

Por su parte, el 100% de los encuestados dice comentar aspectos derivados de su actividad docente con sus colegas, siendo un 64% el que respondió *Sí, a veces* y un 36% el que respondió *Sí, siempre*. En otras palabras, se da entre los encuestados un interesante flujo comunicativo en relación con su trabajo. Esto resulta muy positivo para poder evolucionar y cambiar aspectos educativos. No obstante, no se limitan los profesores a la comunicación.

Además, el 56% contestó *sí, a veces* acerca de la frecuencia con la que colabora con colegas de otras áreas en la programación de la asignatura; frente a ellos, se halla el 44%, que respondió *no, nunca*. Incluso en un ítem como éste, se puede considerar que los resultados son positivos, ya que podría considerarse fácilmente una intrusión la presencia de colegas en la programación de una asignatura propia.

Sin embargo, para ofrecer una mayor claridad en este punto, hemos querido efectuar tres tablas de contingencia cuya variable común siempre es el grado de colaboración con otros colegas de otras áreas al programar la asignatura. Al cruzar dicha variable con el tipo de centro en el que trabaja, se observa que colaboran más los profesores de los centros concertados que los de los públicos; la misma con la variable del tiempo que hace que trabaja en el centro indica que la mayor colaboración viene de parte de aquellos profesores cuya experiencia profesional es de más de 6 años e, incluso, más de 10; sin embargo, al contrastarla con la cuestión de la edad del profesorado, los resultados no son significativos.



Por lo demás, los encuestados respondieron que las áreas que han colaborado con ellos para programar la asignatura de música pertenecen a expresión plástica, educación física, ciencias sociales, tecnología, matemáticas, lengua y literatura e historia. Así pues, se observa una colaboración con una gran variedad de áreas.



Con todo, el lado negativo de este apartado lo encarna, sin duda, el hecho de que sólo el 44% del profesorado realice proyectos en su centro con participación de otros profesores de otras áreas. No es un dato muy alentador a la hora de valorar la actitud del profesorado hacia la innovación. En cuanto a los proyectos que menciona dicho 44%, se podrían clasificar en dos subgrupos: los que están relacionados con la música y los que están relacionados con otros temas.

Nos interesan los primeros y, dentro de ellos, los citados fueron: interpretación de villancicos ingleses, creación de un coro, asistencia al programa “Cómo ir a la ópera y no morir en el intento”, acústica: “Comportamiento de las ondas sonoras”, construcción de un osciloscopio casero, monográfico sobre el continente africano y, por último, realización de un espectáculo acerca de la evolución del arte.

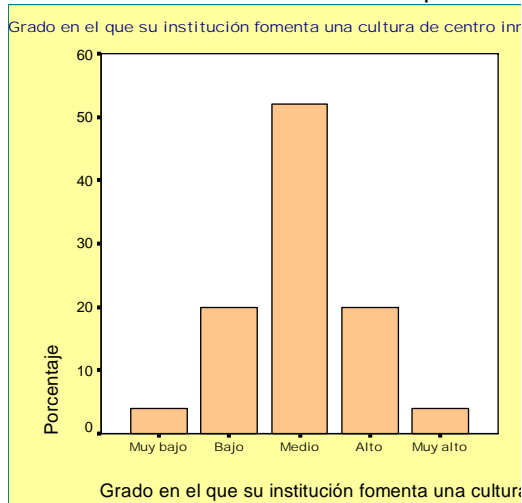
De todas formas, en orden a conseguir una visión más clara de este importante aspecto concreto de la participación en proyectos con otros profesores del centro, hemos querido cruzarlo con datos de diferente tipo. Como consecuencia, podemos efectuar las siguientes afirmaciones:

- La variable del número de estudiantes a los que un mismo profesor imparte clase no está relacionada con la de la realización de proyectos en su centro con participación de otros profesores.
- En cambio, en la interacción de los datos del tiempo que hace que trabaja en el centro con la realización de proyectos en su centro en los que participan otros profesores, se aprecia una cierta tendencia a que se impliquen en la realización de dichos proyectos los profesores que hace que trabajan en el mismo centro entre 6 y 10 años.
- En lo referente a la edad de los docentes en relación con la citada participación en proyectos, se vislumbra una mayor tendencia a secundarlos por parte de aquellos que tienen entre 31 y 40 años.

Según hemos comentado, Hubermann (1990) señala, a este respecto que, entre los 7 y 25 años de carrera profesional, los docentes estarían en una fase de cuestionamiento y activismo que el autor considera óptima para iniciar un periodo de innovación profesional. De acuerdo con este mismo autor, aquellos docentes cuya experiencia profesional se ubica, por el contrario, entre 1 y 6 años se encuentran en una fase de inicio y ensayo o bien de estabilización.

## B. Interacción con la institución educativa.

Parece que el profesorado que ha sido objeto de la encuesta no se involucra demasiado en la interacción con la institución en la que trabaja:



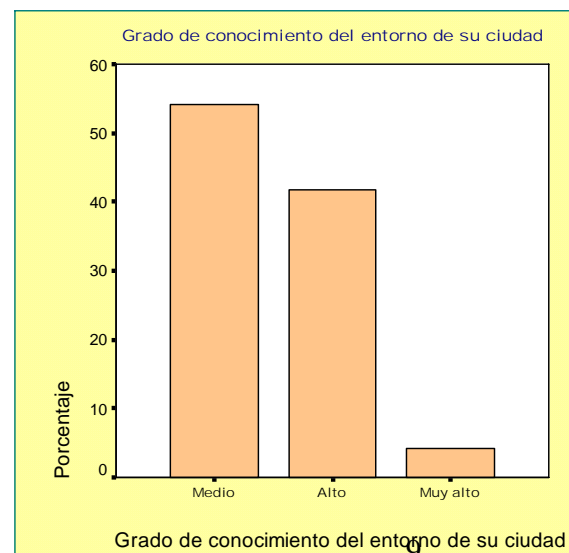
Un 66,7% considera en un grado *medio*, y sólo un 29,2% en un *grado alto*, que, en el desempeño de su trabajo, fomenta una cultura de centro innovadora. No es muy diferente la opinión que tiene del asunto a la inversa: el 52% contestó que la institución en la que trabaja fomenta una cultura de centro innovadora en un *grado medio*. El resto del porcentaje se repartió así: el 20% lo considera un *grado alto*, otro 20% *bajo*, el 4% *muy alto* y el 4% restante *muy bajo*.

con

## B. Interacción con la comunidad educativa y el entorno social.

El 100% afirma conocer en un grado *medio*, *alto* o *muy alto* el entorno de la ciudad en la que trabaja, lo que encaja con el hecho de que la gran mayoría de los encuestados viva, según se vio anteriormente, en ella o cerca de ella. Este dato nos interesa en cuanto que la innovación educativa está muy ligada al entorno social. Hoy, más que nunca, debemos entender la escuela como un espacio abierto a las vivencias externas.

Por otra parte, las instituciones educativas son una parte muy importante de la comunidad educativa. O eso es, al menos, lo que opina el 100% de los encuestados al conceder *bastante* o *mucha* importancia a que su comunidad educativa participe activamente en la conciencia social. Adicionalmente, el 75% cree que la comunidad educativa participa activamente en la conciencia social, aunque el 25% restante lo niega.

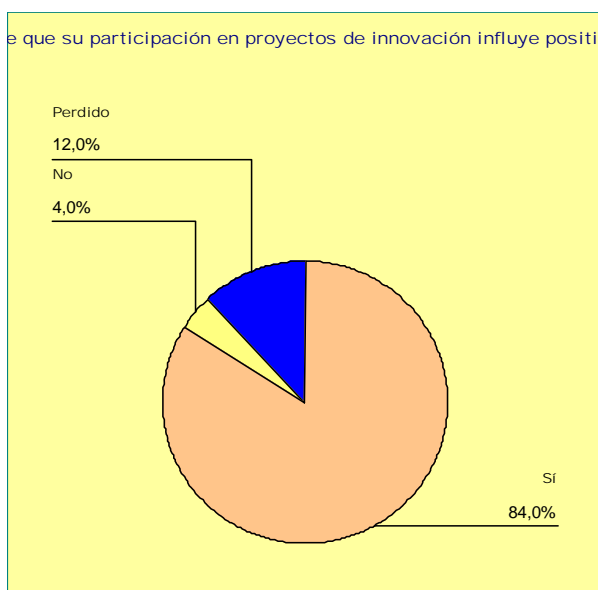


Sin embargo, el hecho de que sólo el 54% afirme que la importancia que su comunidad concede a los proyectos de innovación es *bastante* o *mucha*, frente al resto, que considera que es *poca* o *relativa*, no es un dato muy alentador.

Debido a que consideramos que se trata de un punto importante en nuestro análisis, quisimos cruzar los datos derivados de esta variable con algunas otras en cuya interacción podrían resultar interesantes, como son la del sexo y la de la edad de los encuestados.

En los resultados de la primera anova de un factor, el del sexo, vemos que las mujeres creen, en mayor medida que los hombres, que su comunidad le concede importancia a los proyectos de innovación;

En el segunda anova, resultó que los profesores de menos de 30 años son los que en mayor medida piensan que su comunidad concede poca importancia a los proyectos de innovación; en cambio, los de 31 a 40 años son los más optimistas al respecto.

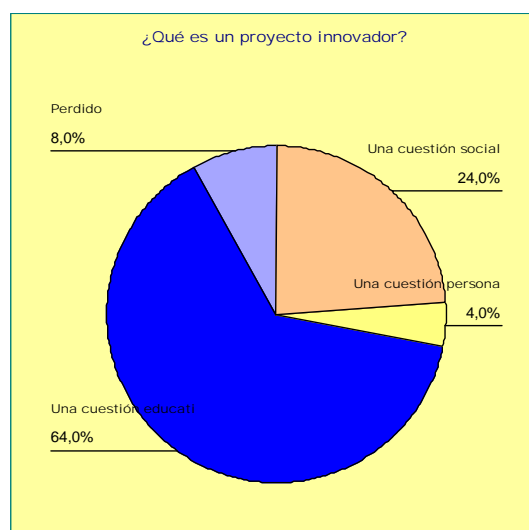


Por lo demás, un porcentaje bastante elevado indica que la participación en proyectos de innovación influye positivamente en el entorno social. Por lo tanto, es absolutamente necesario crear nuevas iniciativas para que el profesorado pueda desarrollar toda su creatividad participando en proyectos de innovación.

En cuanto a las respuestas acerca de cómo puede influir su participación en proyectos de innovación en el entorno social, éstas fueron muy variadas y explícitas, como se puede ver a continuación: *favoreciendo la socialización e integración del alumno, implicando a la sociedad en la educación, implicando a las familias, teniendo un conocimiento de la cultura regional, ofreciendo una formación musical en los alumnos se logra que éstos tengan una mejor convivencia social, de familia y de amistad, fomentando actitudes y valores, etc.*

Todas estas respuestas corroboran la idea de que los proyectos de innovación han de llevar la escuela a la sociedad y la sociedad a la escuela. El grado de sensibilización acerca de todo esto es idóneo.

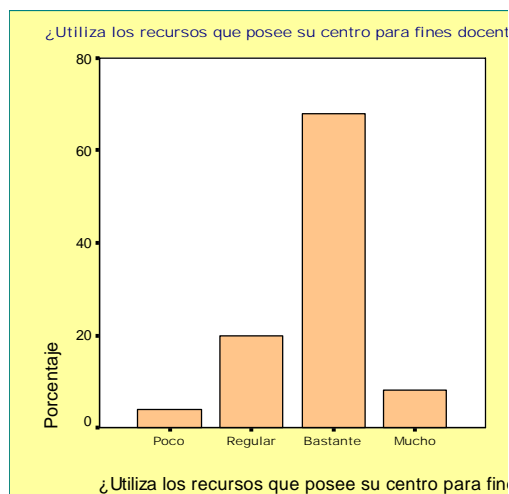
Asimismo, ante las tres únicas opciones de respuesta que ofrecíamos, el 69,6 % opinó que un proyecto innovador es una *cuestión educativa*, el 26,1%, que es una *cuestión social* y el 4,3% restante, que era una *cuestión personal*. Así pues, la mayor parte del profesorado asocia el concepto con el de educación. Tal circunstancia, unida al tipo de respuestas que hemos listado anteriormente, nos lleva a pensar que los profesores están, una vez más, sensibilizados con la importancia de la innovación en la educación y familiarizados con el concepto y el sentido que posee. El segundo grupo más numeroso, muy por detrás del primero, es el que asocia, por su parte, los proyectos de innovación con la faceta social de los mismos, con lo que, en estos casos, se está dando una especial importancia al entorno en el que se ubican los citados proyectos innovadores.



Destacamos una sugerencia interesante de un profesor que opina que cualquier proyecto que ayude a mejorar la educación favorecerá a la sociedad en general.

### C. Recursos para la docencia.

El 100% asegura estar *bastante* o *muy informado* de los recursos de su centro, de entre el que destaca el 86%, que está *bastante* o *muy familiarizado* con la biblioteca del centro en el que trabaja y el no muy elevado que habla del grado de conocimiento de la sala de ordenadores: las respuestas, en este último aspecto, están muy equilibradas entre *poco*, *regular*, *bastante* y *mucho* conocimiento.



En lo referente al uso que se hace de los citados recursos para la docencia, en general, el 76% utiliza *bastante* o *mucho* los recursos de su centro para fines docentes, el 20% *regular* y el 4% restante *poco*. Hablando ya de cada uno de dichos recursos en concreto, el 64% utiliza el vídeo en sus clases *bastante* o *mucho*, el 32%, *regular* y el 4%, *poco*; el 76% utiliza el ordenador en sus clases *muy poco* o *poco*; el 12%, *regular* y el 12%, *bastante*. Por último, el 78% usa el retroproyector en sus clases *muy poco* o *poco*, el 4% *regular* y el 16%, *bastante* o *mucho*.

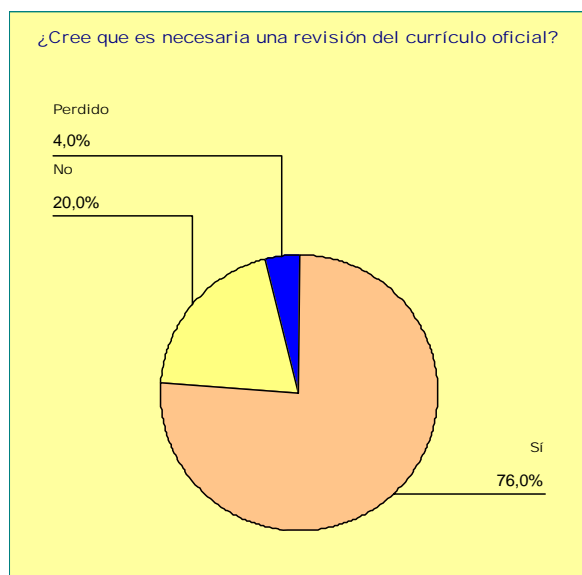
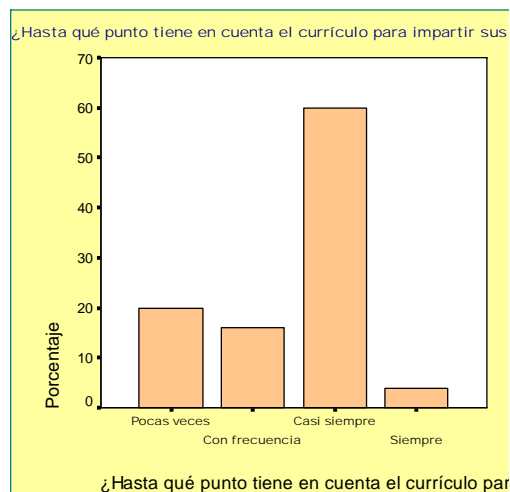
Las medias son altas en cuanto al conocimiento global y el uso de los recursos que ofrecen los centros. Destacan las excepciones en el caso de la utilización del ordenador y del retroproyector.

### D. Con respecto al Currículo.

El 88% conoce el currículo oficial de la E.S.O. de Cantabria *bastante* o *mucho* y sólo un 12%, *regular*.

Además, el 76% lo tiene en cuenta, para impartir sus clases, *con frecuencia* o *casi siempre* y el 20%, *pocas veces*. Por otro lado, el 62,5% cree que el currículo es una buena ayuda para su labor docente en un grado *medio* o *alto*, frente al 27,5%, que lo cree en un grado *bajo* o *muy bajo*.

Además, el 79,2% cree que es necesaria una revisión del currículo oficial, frente al 20,8%. Los que respondieron afirmativamente cambiarían los siguientes aspectos en el mencionado currículo: *menos objetivos y más concretos, más dotación de material, formulación de los contenidos, incluir materiales pedagógicos nuevos, menos teoría y más práctica*.



Hay que señalar, por lo demás, que algunas de estas respuestas se repitieron en varios cuestionarios, sobre todo, las referidas a los objetivos y a la metodología. En cuanto a los que respondieron que no creen necesario revisar el currículo, adujeron las siguientes razones: *porque está bien planteado, porque está bien, porque es equilibrado y porque ya se revisó*.

El mero hecho de que un porcentaje tan alto tenga la idea de cambiar aspectos del currículo y de que sepa cuáles de dichos aspectos cambiaría demuestra un nivel elevado de concienciación de la importancia que tiene el documento en cuestión. Así pues, se puede deducir que una importante cantidad de profesores piensa que el currículo generaliza demasiado y concreta muy poco y, lo que es más importante, innova y fomenta poco la inquietud pedagógica.

### E. Con respecto a la metodología.

En primer lugar, se vislumbran un elevado grado de preocupación del profesor en cuanto al tipo de alumno al que imparte clase. El 96% asegura realizar las actividades de clase en función de las características de sus alumnos. El 84% utiliza el libro de texto en la clase *con cierta frecuencia, muchas veces o siempre*, en

contra del 16% restante, que lo usa *pocas veces*. Acerca de la utilización de juegos de interacción, el 80% respondió que los utiliza *con cierta frecuencia* o *muchas veces* y un 20%, *pocas veces*. La cuestión es, de todas formas, que algunos de dichos juegos se usan con escasa frecuencia. Éste es el caso del 60% de los encuestados, que *nunca* usa el psicodrama, frente al 20%, que lo aplica *pocas veces*, el 16% *con cierta frecuencia* y el 4% *muchas veces*. Y lo mismo ocurre con los juegos de rol, que el 68% no aplica *nunca*, el 16% *pocas veces* y el 16% *con cierta frecuencia*. En cuanto a los juegos de simulación, no son usados *nunca* por el 34,8%, el 43,5% los usa *pocas veces*, el 8,7% *con cierta frecuencia* y el 13% *muchas veces*.

Por último, el 100% utiliza *con cierta frecuencia* o *muchas veces* otras estrategias de dinámica de grupo, las cuales fueron detalladas por los encuestados como sigue: musicogramas, juegos rítmicos por imitación, concursos de conocimientos, actividades de movimiento teatral, sopas de letras, juegos de barcos, etc., creación de instrumentos, investigación de la historia de la música y autores de Cantabria y folklore, debate y puesta en común.

Muchas de éstas son actividades puntuales que podríamos incluir en el apartado de juegos de interacción. Es significativo el hecho de que se citen actividades concretas realizadas en el aula en lugar de estrategias de dinámica grupal.

La totalidad de los encuestados utiliza la demostración en su desarrollo como docente aunque un 52% *muchas veces*, un 24% *con cierta frecuencia* y el otro 24%, *siempre*. Asimismo, todos llevan a cabo trabajos de creación o improvisación. Un 20% afirmó realizar creación o improvisación *pocas veces*, mientras que un 32%, *con cierta frecuencia* y un 44%, *muchas veces*, siendo el 4% restante la representación de los que *siempre* realiza este tipo de trabajos.

Por otro lado, el 44% imparte clases magistrales *pocas veces* y el 52% lo hace *muchas veces* o *siempre*.

Además, el 100% del profesorado usa técnicas de aprendizaje en etapas graduales y también de aprendizaje práctico. El 76% realiza proyectos *con frecuencia*, *muchas veces* o *siempre*, frente al 24% restante, que los realiza *pocas veces*. En cuanto a la realización de salidas o excursiones, el 64% las realiza *pocas veces*, el 20% *con cierta frecuencia*, el 12% *nunca* y el 4% *muchas veces*.

El 50% *nunca* o *pocas veces* aplica el torbellino de ideas, mientras que el otro 50% lo realiza *con cierta frecuencia* o *muchas veces*.

En lo referente a la discusión o el debate en clase, el 33,3% lo lleva a cabo *pocas veces*, el 25% *con cierta frecuencia*, el 33,3% *muchas veces* y un 8,3% *siempre*. La creatividad en la clase se logra a partir de una doble dirección profesor-alumnos, alumnos-profesor. El porcentaje se antoja muy bajo.

El 96% utiliza la explicación como recurso *muchas veces*, *siempre* o *con cierta frecuencia* y el 4% restante *pocas veces*. El 88% lleva a cabo diálogos sobre un tema en clase *con cierta frecuencia*, *muchas veces* o *siempre*. El resto lo hace *pocas veces*. El 36% *nunca* o *pocas veces* utiliza el recurso del pro y contra en clase y el resto *con cierta frecuencia* o *muchas veces*. El 32% no realiza coloquios en clase *nunca* o *pocas veces* y el resto *con frecuencia* o *muchas veces*. El 36% *nunca* o *pocas veces* usa fotos en clase. Sólo el 12% usa *pocas veces* libros en clase, frente al resto, que sí los usa. Y algo parecido ocurre con las películas, que sólo el 20% las usan *pocas veces*. En cuanto al uso de partituras, el 8% *pocas veces* y el 16% *siempre*; el resto, *con cierta frecuencia* o *muchas veces*. El 84% *nunca* o *pocas veces* usa el ordenador en clase. El 45% no utiliza fichas en clase *nunca* o *pocas veces* y el 28% no usa mapas conceptuales *nunca* o los usan *pocas veces*.

En cuanto a la búsqueda de información, todos los profesores afirman fomentar que sus alumnos busquen información a través de esquemas pero, dentro de las respuestas, la media más alta es la de los que fomentan dicha búsqueda a través de este procedimiento *con cierta frecuencia* o *muchas veces*. En cambio, la mayor parte de los docentes fomenta que sus alumnos busquen información a través de trabajos con textos. Sólo el 24% lo hace *pocas veces*. Destaca, en este mismo sentido, el 84% de los encuestados, que *con frecuencia*, *muchas veces* o *siempre* fomenta que sus alumnos busquen información a través de internet. Esto indica un mayor interés por parte del profesorado hacia el uso de las nuevas tecnologías. El 92% fomenta esta búsqueda a través de libros *con cierta frecuencia* o *muchas veces*. Por contra, mediante revistas y periódicos el 48% *nunca* o *pocas veces*. Por último, el 80% fomenta que busquen información a través de otros recursos *con cierta frecuencia* o *muchas veces* y alegan que estos otros recursos a través de los que lo fomentan son los que siguen: realización de entrevistas, encuestas, programas de televisión y radio, discos, análisis de publicidad.

Otra característica que muestra aquí el profesorado es que utiliza una amplia gama de recursos metodológicos:

	Media	Desv. típ.
E01 ¿Cuándo utiliza actividades en función de las características de los alumnos?	3,88	,726
E02 ¿Cuándo utiliza libro de texto en la clase?	3,76	,970
E03 ¿Utiliza juegos de interacción?	3,20	,764
E04 ¿Utiliza psicodrama?	1,64	,907
E05 ¿Utiliza juegos de rol?	1,48	,770
E06 ¿Utiliza juegos de simulación?	2,00	1,000
E07 ¿Utiliza otras estrategias de dinámica de grupo?	3,50	,548
E08 ¿Utiliza la demostración en su desarrollo como docente?	4,00	,707
E09 ¿Realiza trabajos de creación o improvisación?	3,32	,852
E10 ¿Imparte clases magistrales?	2,80	,957
E11 ¿Utiliza técnicas de aprendizaje en etapas graduales?	4,32	,748
E12 ¿Utiliza técnicas de aprendizaje práctico?	4,28	,678
E13 ¿Realiza proyectos o trabajos?	3,24	1,012
E14 ¿Realiza salidas y excursiones?	2,16	,688
E15 ¿Realiza torbellino de ideas?	2,75	1,225
E16 ¿Realiza discusión o debate en clase?	3,17	1,007
E17 ¿Utiliza la explicación como recurso?	4,04	,735
E18 ¿Realiza diálogos sobre un tema en clase?	3,48	,770
E19 ¿Utiliza el recurso del pro y contra en clase?	2,76	,779
E20 ¿Realiza coloquios en clase?	2,92	,862
E21 ¿Utiliza fotos en clase?	3,04	1,020
E22 ¿Utiliza libros en clase?	3,56	,768
E23 ¿Utiliza películas en clase?	3,24	,831
E24 ¿Utiliza partituras en clase?	3,76	,831
E25 ¿Utiliza ordenador en clase?	1,92	,862
E26 ¿Utiliza fichas en clase?	2,71	1,197
E27 ¿Utiliza mapas conceptuales en clase?	3,32	1,145
E28 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de esquemas?	3,60	,764
E29 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de trabajos con textos?	3,24	,831
E30 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de internet?	3,32	,945
E31 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de libros?	3,48	,653
E32 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de revistas y periódicos?	2,56	,917
E33 ¿Fomenta que sus alumnos busquen información a través de otros recursos?	3,00	,707
N válido (según lista)		

Respecto al punto de la metodología, las medias más bajas, comparadas con el resto, hacen referencia a la utilización de casi todas las estrategias de dinámica de grupo. Con todo, los que más se usan son los juegos de simulación, seguidos de los de rol y, en último lugar, el psicodrama. Así, hemos querido cruzar los datos obtenidos de estas variables con otros como son los del sexo, la edad, los años de experiencia en la docencia y la formación académica:

Estrategias/Sexo: los hombres usan más veces juegos de simulación y de rol que las mujeres. Éstas, en cambio, utilizan en mayor medida el psicodrama.

### Estrategias/Edad:

a) simulación: los que más lo usan son los que tienen entre 31 y 40 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 50 y, en último lugar, los menores de 30

b) juegos de rol: son usados tanto por los menores de 30 años como por los que tienen entre 31 y 40; en menor grado, los que tienen entre 41 y 50

c) psicodrama: los que más lo usan están entre 31 y 40 años, seguidos de los que tienen entre 41 y 50 y, por último, los menores de 30 años

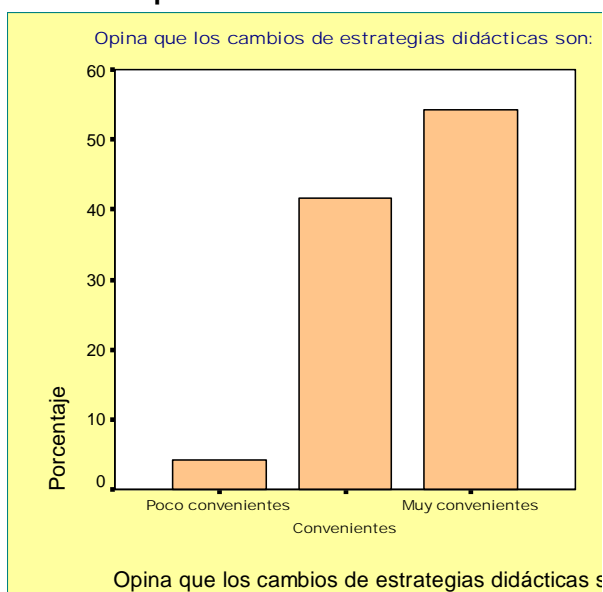
**Estrategias/Años de experiencia:** las tres estrategias son más usadas por el profesorado que aporta entre 6 y 10 años de experiencia; en segundo lugar, los que tienen más de 10 de experiencia laboral y, en último lugar, los que poseen una experiencia de entre 1 y 5 años.

### Estrategias/ Formación académica:

a) Simulación y rol: son más utilizadas por el profesorado que tiene una titulación musical y otra licenciatura, seguidos del grupo que sólo tiene licenciatura en música; en último lugar, los maestros

b) psicodrama: los que más lo utilizan son los maestros, frente a los otros dos grupos, que lo aplican muy poco

## F. Con respecto a los cambios.



Merece la pena destacar que el 95,9% opina que los cambios de estrategias didácticas son *convenientes* o *muy convenientes*. No obstante, el 58,3% ha cambiado la programación de su asignatura *muy poco* o *poco* en los tres últimos años. En ese mismo tiempo, el 56,5% ha cambiado *poco* o *regular* el sistema de evaluación de los alumnos y el 43,4% ha cambiado *poco* o *regular* su metodología.

En cuanto a la organización de la clase, sí se aprecia una mayor voluntad y capacidad de cambio, en consonancia con la opinión general que les merece la idea del cambio. En los tres últimos años, ha sido modificada por el 82,5%.

<b>CAMBIOS</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>
<b>F02 En los tres últimos años en su labor docente ha cambiado la programación de su asignatura</b>	3,25	,944
<b>F03 En los tres últimos años en su labor docente ha cambiado el sistema de evaluación de los alumnos</b>	3,30	1,020
<b>F04 En los tres últimos años en su labor docente ha cambiadosu metodología</b>	3,57	,896
<b>F05 En los tres últimos años en su labor docente ha cambiado la organización de la clase</b>	3,43	1,037

Las razones que han aducido los docentes son éstas: *adecuar objetivos y alumnado, restar densidad a la parte teórica, adaptarse a las preferencias, gustos o motivaciones de los alumnos, porque siempre hay que buscar mejorar, porque siempre es necesario adaptarse y modificar en base a la experiencia, por dificultades de espacio en las aulas, por la diversidad del alumnado, etc.*

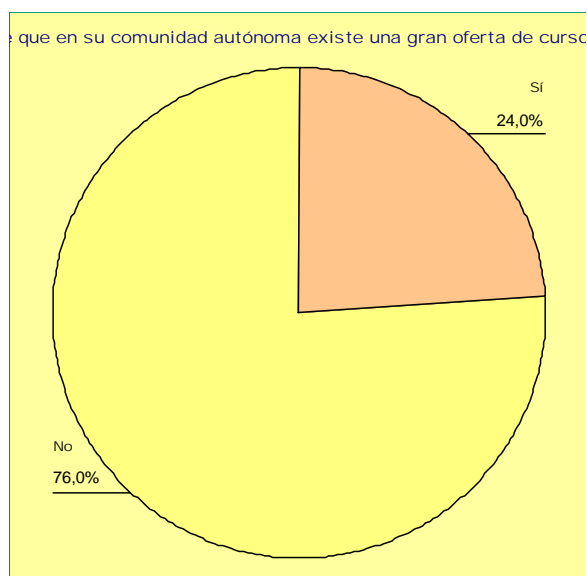
El 39,1% considera que la influencia de los cursos, talleres o seminarios de formación recibidos con respecto a los cambios en su labor docente es *bastante* o *mucha*. El resto piensa que es *poca*, *alguna* o *regular*.

En cuanto a la influencia de la participación en proyectos de innovación o investigación con respecto a los cambios, el 50% asegura que es *regular* o *bastante*; el otro 50%, que dicha influencia es *alguna* o *poca*.

El 100% piensa que la iniciativa propia es un factor que influye *bastante* o *mucho* en los cambios en la labor docente. Por otro lado, el 62,5% aseguró que la experiencia en la docencia tiene *mucho* influencia en los mencionados cambios y, sobre estos mismos, tiene *bastante* o *mucho* influencia el requerimiento del alumnado, en opinión del 65,2%, y *alguna* o *regular* el resto.

En este mismo orden cosas, el 100% de los encuestados adujo *otras razones* por las que ha realizado cambios en su labor docente, las cuales se pueden sintetizar en los siguientes aspectos: diálogo con compañeros, intercambio de experiencias, lecturas de artículos relacionados con la docencia, falta de espacio en las aulas o situaciones disciplinarias y falta de base en el alumnado.

### G. Con respecto a la formación del profesorado.



Acerca de si en la comunidad autónoma existe una gran oferta de cursos de formación en educación musical, contestó negativamente nada menos que un 76%. Esto evidencia, por un lado, la sensibilización de los profesores al respecto y, por otro, descubre uno de los posibles problemas que hay que resolver de cara a la formación permanente del profesorado.

Además, ante esa poca oferta que denuncia una gran parte de los encuestados, estos mismos proponen varias soluciones: *solicitar una mayor oferta de cursos sobre pedagogía musical, didáctica, danzas, audiciones y folklore, más cursos acerca del currículo, cursos con temas nuevos, intercambio con alumnos del conservatorio.*

La actitud del profesorado ante la renovación y el cambio es positiva, ya que la práctica totalidad, el 96% de los encuestados, opina que la importancia de que los profesionales tengan oportunidades de realizar cursos de formación continua es *bastante* o *mucho*. Además, todos

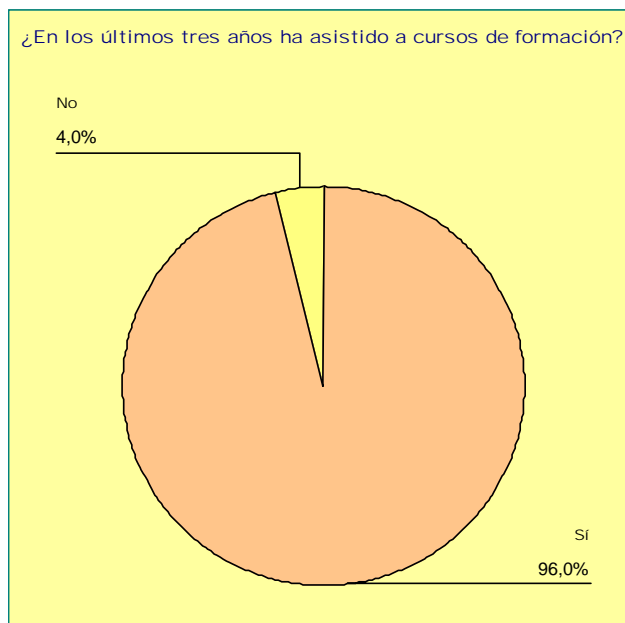
los profesores, en mayor o menor medida, se preocupan por asistir a cursos de formación.

En este sentido, en los últimos tres años, el 96% aseguró haber asistido a alguno. Concretamente, en este período, el 69,6% asistió a entre uno y tres cursos; el otro 30,4% asistió a más de tres.

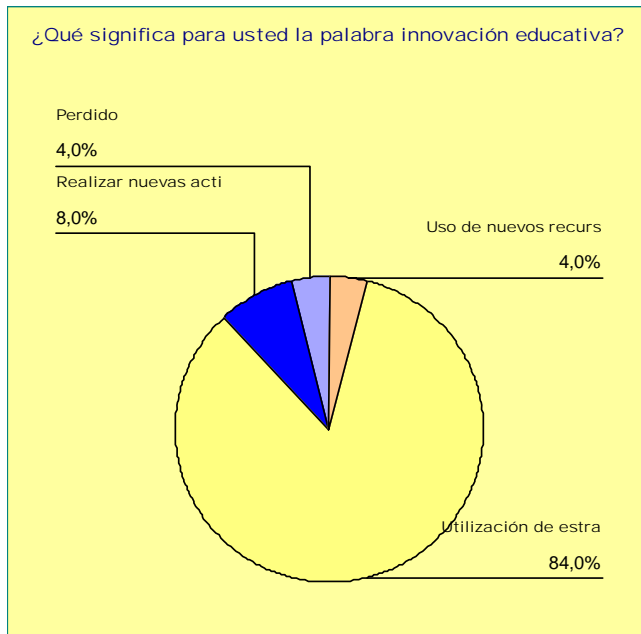
En lo que se refiere al tipo de cursos de formación a los que se ha asistido, las respuestas están relacionadas con cursos sobre expresión corporal, musicoterapia, danza, análisis musical, musicogramas, construcción de instrumentos, recursos informáticos, patrimonio musical, psicomotricidad, teatro o pedagogía. Sólo el 4% de los encuestados no ha asistido a ningún curso en estos años y la razón que se da es que "no he conocido ninguno que me aportara ayuda a los problemas observados".

En cuanto a las revistas especializadas en educación musical que conocen y que, además, les interesan (es otra pregunta), el 37,5% conocía Eufonía, otro 37,5% estaba familiarizado con Música y educación y, por último, el 25% contestó a la opción otras dando títulos como Ritmo, Scherzo o Clásica.

En esta misma línea, por último, sólo el 37,5% está suscrito a alguna publicación especializada: el 20%, a la revista Eufonía y el 12% del total, a la revista Música y Educación.



## H. Con respecto a los proyectos de innovación.



La mayor parte de los encuestados está familiarizada con el concepto de *innovación educativa*: para el 87,5%, se trata de la *utilización de estrategias didácticas para el cambio*. Tan sólo el 8,3% asocia el concepto con la *realización de nuevas actividades* y el 4,2% afirma que se trata del *uso de nuevos recursos materiales*. Así pues, la gran mayoría sabe de lo que se le está hablando. Además, todos ellos piensan que los proyectos de innovación educativa son necesarios. Las razones que adujeron se pueden resumir en una: la sociedad cambia continuamente y la educación ha de ir a la par.

Sin embargo, paradójicamente, en el plano práctico, el estado de cosas es muy diferente. Sólo el 25% conoce algún proyecto de innovación educativa actual relacionado con la asignatura de música, frente al 75%, que no conoce ninguno.

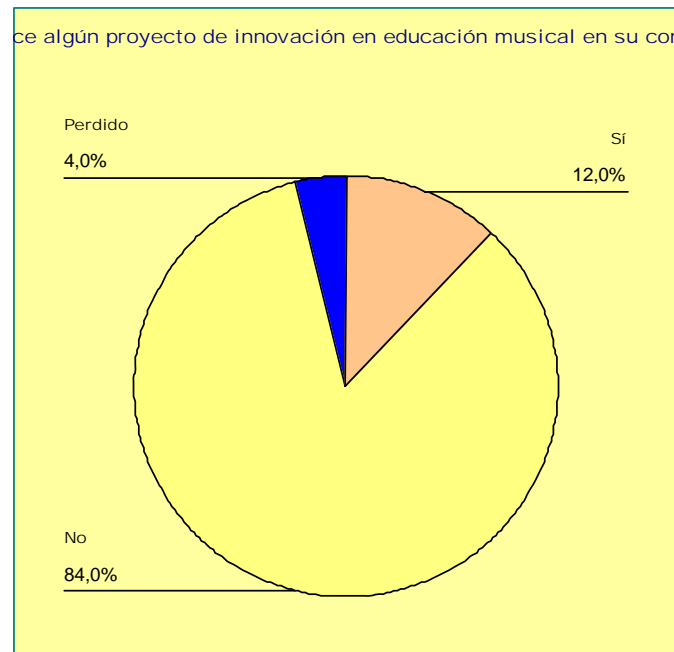
Es más, el 84 % afirmó no conocer ningún proyecto de innovación en educación musical dentro de la comunidad autónoma cántabra. De aquí se deduce que hay un 12,5% que conoce algún proyecto, pero fuera de dicha comunidad.

Por lo demás, el 79,2% no ha participado en los tres últimos años en ningún proyecto de innovación educativa. Es decir, que aproximadamente el 20% sí lo ha hecho, lo cual significa que conocer proyectos de este tipo es sinónimo de participar en ellos ya que, del 25% que los conocía, sólo el 5% no participa. Así pues, los proyectos de innovación que son descritos a continuación por dicho 25% del profesorado han sido conocidos, sobre todo, porque han sido experimentados por los propios encuestados:

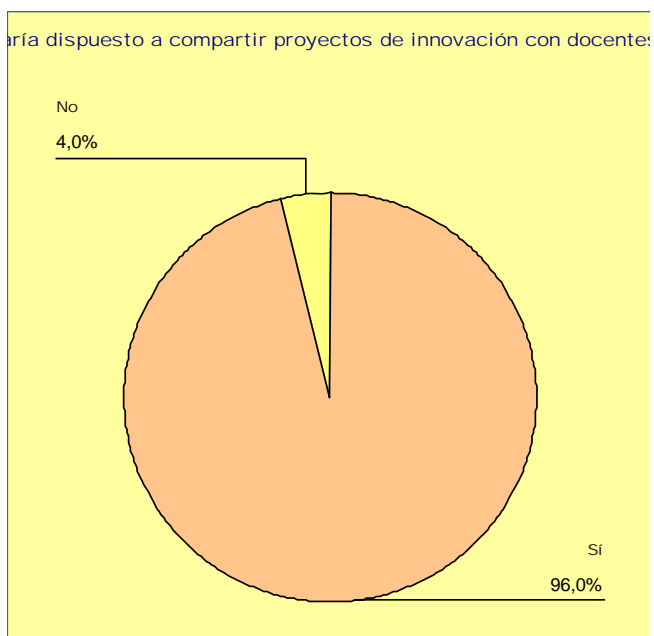
- Musicoterapia: la música como vehículo para potenciar otras aptitudes y mejorar carencias educativas, afectivas, caracteriales
- Uso de los medios informáticos relacionados con el Quijote en su aniversario

En este mismo sentido, el 40% del total de los encuestados opina que su centro fomenta la creación y el desarrollo de proyectos de innovación educativa *en un grado*

Es



*medio*, un 28%, en un grado *alto* o *muy alto* y un 32%, *bajo* o *muy bajo*.



Por otro lado, el 96% estaría dispuesto a compartir proyectos de innovación con docentes de otros centros. Además, en caso de que se compartieran, el 87% preferiría integrar *varios bloques de contenidos* a la vez, el 8,7% preferiría *expresión instrumental* y el 4,3% preferiría *expresión vocal*.

Hay que añadir aquí que al 40% de los que sí han participado en proyectos de innovación les ha motivado *bastante* en su labor docente, al 20% *poco* y al 40% *regular*. Además, su participación, para el 80%, ha aumentado su interés por mejorar la práctica docente *bastante* o *mucho*, frente al 20%, que considera ha sido *regular*. En cuanto al cambio en su visión hacia la educación, estos proyectos han afectado *bastante* en el caso del 40%, el 40% *regular* y, por último, el 20% *poco*.



Nada menos que el 80% ha llevado a la práctica docente lo asimilado dentro de su participación. De acuerdo con esto, no es extraño que el 75% muestre un elevado grado de satisfacción ante la puesta en práctica de lo asimilado tras la participación en algún proyecto de innovación.

El último ítem del cuestionario correspondía a una pregunta abierta, en la que el profesorado podía dar sugerencias o iniciativas. Muchas de ellas hacían referencia a cuestiones como la necesidad de cambio, de valoración del profesorado o de intercambios con otros centros.

Estas afirmaciones muestran claramente que el profesorado cree que la asignatura de música no está suficientemente valorada por parte de la propia comunidad educativa y ello deja entrever una cierta desmotivación en su actuación docente.

## 4.2. CONCLUSIONES

Según los resultados obtenidos vinculados a los interrogantes y a los objetivos que nos hemos planteado, podemos afirmar que el profesorado de música en la E.S.O. tiene una actitud positiva ante la innovación, quiere participar en proyectos de innovación educativa y está abierto a nuevas iniciativas al respecto.

La interacción con el alumnado, con otros profesores y con la institución educativa es buena. Además, la positiva postura de los encuestados en relación con la colaboración entre áreas deja abiertas las puertas a que, desde el área de música, se puedan realizar proyectos de innovación desde el punto de vista multidisciplinar. Hay unanimidad en cuanto a la idea de que las instituciones educativas son cruciales en el entramado de la sociedad a la que pertenecen y la participación de los profesores en este tipo de proyectos contribuye a mejorar el entorno social.

En cuanto al currículo, el profesorado no sólo lo conoce, sino que lo considera una herramienta útil en su práctica docente. Sin embargo un elevado tanto por ciento piensa que es necesario revisarlo o bien porque es demasiado teórico o bien debido a que se proponen demasiados objetivos o bien por el desfase de los materiales pedagógicos que se proponen.

Por otro lado, la metodología es un punto que preocupa a los docentes en una alta medida, ya que una gran parte de los profesores ha realizado cambios al respecto en los últimos años, pero siempre por su propia experiencia profesional e iniciativa. Algo institucional falla en este campo con absoluta claridad. Tiene aquí un papel destacado la escasez en el uso que se hace de algunas técnicas de dinámica de grupo como el torbellino de ideas, los juegos de rol, el psicodrama y los juegos de simulación. Por otro lado, los profesores demandan una mayor formación en nuevas tecnologías. Podríamos pensar que quizás una de las posibles soluciones sea una mayor oferta de cursos de formación de los profesionales de la docencia. Además, casi unánimemente se considera importante la formación continua y masivamente se ha acudido a algún curso de formación en los últimos años. Se conocen, en mayor o menor medida, por otro lado, las revistas especializadas aunque no sea muy grande el número de suscripciones a ellas. De cualquier forma, está claro que hay conciencia de las necesidades y de los problemas y, además, voluntad de resolverlos, ideas acerca de cómo hacerlo.

Respecto a los proyectos de innovación, el profesorado posee una idea bastante precisa que lo que son y una conciencia muy desarrollada de la importancia que entrañan, así como una predisposición muy positiva a formar parte de ellos. Por otro lado, muchos de los profesores que dicen haber participado en un proyecto de innovación han llevado a la práctica todo lo aprendido y se muestran satisfechos por el resultado de su experiencia en innovación. Pese a todo esto, sólo la cuarta parte de ellos conoce algún proyecto de este tipo y, de entre esta minoría, un tanto por ciento lo conoce al margen de su ámbito educativo. Éste es un dato más que significativo que hace pensar que desde las instituciones educativas no se fomenta suficientemente que el profesorado participe en dichos proyectos.

Finalmente el punto de vista mayoritario del profesorado que ha participado en la encuesta está de acuerdo con la idea de que hay mucho por hacer, mucho por mejorar; demandan más cursos, mayor variedad, más recursos, aprender aspectos que se mantienen prácticamente inéditos, un mayor esfuerzo divulgativo de determinadas técnicas pedagógicas básicas en el mundo de la educación, una mayor conocimiento de las últimas tecnologías... De todos, aunque más de unos que de otros, depende que se fomenten los proyectos de innovación, que puedan aportar beneficios al profesorado y, por lo tanto, a los estudiantes, a las familias, al centro en el que trabaja, a la comunidad educativa y, por todo esto, a la comunidad de la que forman parte todos los protagonistas que acabamos de mencionar.

## 5. CONSIDERACIONES FINALES

Desde la comunidad cántabra, existe una voluntad de promover la calidad educativa a través de proyectos encaminados a provocar el cambio tanto de las prácticas educativas como de las estructuras organizativas de los centros. Así, la Consejería de Educación hace pública una convocatoria a los centros públicos que imparten enseñanzas en Educación Infantil, Primaria y Secundaria para que se presenten proyectos de Innovación Pedagógica y Organizativa que se desarrollen dentro del Plan de Apertura de centros a la comunidad. (2005:3361). Esta convocatoria hace referencia a proyectos globales donde se integran periodos lectivos y no lectivos, personal del centro (profesorado y equipos directivos) y asociaciones de padres.

La realización de proyectos tan globales suele ser muy compleja y, a veces, el resultado no coincide con los objetivos de la convocatoria sino que se convierte en una mejora puntual en alguno de los aspectos organizativos. De hecho, el CIEPF ha secundado esta iniciativa de la Consejería, revisando las memorias de algunos centros y ofreciendo su apoyo al ofertar algún curso de formación de acuerdo con los proyectos propuestos (por ejemplo, atención a la diversidad).

Sin embargo, fuera de aquí, no existen convocatorias públicas encaminadas a realizar proyectos de innovación desde áreas curriculares específicas y con fines de mejora plenamente pedagógicos. Así, en nuestro caso, los proyectos de innovación en educación musical son proyectos que aún están por realizar.

Lo cierto es que, en todos los ámbitos de la educación, existe una actitud muy positiva y un buen clima de trabajo. Por lo tanto, en una futura investigación, creemos que la propuesta y puesta en práctica de proyectos de innovación en educación musical podría revertir en una mejora de la misma así como del perfil docente del profesorado de la E.S.O.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Alanís Huerta, A (2003). Tres líneas de investigación para el desarrollo profesional en las instituciones educativas. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*.  
<<http://contexto-educativo.com.ar/2003/5/nota-08.htm>>  
[Consulta 3 feb 2005]
- Carbonell Sebarroja, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa en *La innovación educativa* (2002) Cañal de León, P. Universidad internacional de Andalucía: Akal.
- Cardona Patau, A (2005). "Innovación: Entre la creatividad y el cambio".  
<http://www.todomba.com/displayarticle959.html>  
[Consulta 30may 2005]
- Colás, M.P. y Buendía, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla:Alfar
- Consejería de Educación (2005). BOC (Boletín Oficial de Cantabria)  
<http://boc.gobcantabria.es/boc/datos/mes>  
[Consulta 30 mar 2005]
- Currículo Oficial de Música de la E.S.O.(1992). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Currículo Oficial de Música de la E.S.O (2002). Gobierno de Cantabria. Consejería de Educación y Juventud.
- Dinesst (Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica)(2003). Ministerio de Educación. Lima  
<[http://www.minedu.gob.pe/dinesst/innovaciones/guia\\_elab\\_proy\\_4to\\_concurso.doc](http://www.minedu.gob.pe/dinesst/innovaciones/guia_elab_proy_4to_concurso.doc)>[Consulta 12 mar 2005]
- Dupont, G. Y Reis, F. (1991). *La formación de formadores: problemática y evolución*. Berlín: Cedefop.
- Hubermann, M. (1990). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Curriculum*, 2, 139-159.

- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Grao.
- Imbernon, F. (1996). *En busca del discurso perdido*. Buenos Aires-Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Logse (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación del sistema educativo)
- Moreno, M.G. (2005). Investigación e innovación educativa. *Revista de Educación y cultura de la sección 47 del SNTE*.  
<<http://www.latarea.com.mx/articu/articu7/bayardo7.htm>>  
[Consulta 23 may 2005]
- Tejada, J. (2000). "El docente innovador", 47-61 en Torre, S. Y Barrios, O (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista De la Academia Mexicana de Educación*, núm. 4. Méjico.  
<<http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/Funci%F3n%20docente.pdf>>  
[Consulta 5may 2005]
- Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Torre, S. de la Y Barrios, O. (2000): *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.