

HACIA UNA CULTURA DE TRABAJO COLABORATIVO

Elena Pomares Sánchez

Resumen:

Partimos de la creencia de que para acercarnos a la realidad de un colectivo debemos observar a las personas que lo forman en su contexto. Con el presente artículo se hace una reflexión sobre nuestra labor docente, la cual obtendría un mayor rendimiento bajo una cultura de trabajo colaborativo. Deberá, por tanto, arbitrarse la fórmula para que todos los profesores de un mismo centro ya se de enseñanzas elementales, profesionales o superiores, que en cursos sucesivos o simultáneos impartan enseñanzas a los mismos alumnos/as, participen en la tarea común de programar el currículo y velen para que su desarrollo tenga más puntos de coincidencia que de discrepancias.

Palabras clave: trabajo colaborativo, metodología, pedagogía musical, formación

INTRODUCCIÓN

Aparentemente cualquier sistema de enseñanza que se adopte en un centro, y más si se adopta la educación personalizada, exige una planificación conjunta a lo largo del currículo. Esta propuesta, conjunta, no pretende que todo el profesorado tenga que obrar de la misma forma sino de evitar los cambios bruscos, los huecos o las repeticiones innecesarias y de asegurar la continuidad en el trabajo. Así, la ordenación y funcionamiento por departamentos o especialidades facilitará la labor de planificación entre la enseñanza de las distintas asignaturas dando como resultado una formación musical completa del alumno/a en cada uno de los niveles de enseñanza del conservatorio.

Una de las fórmulas que propone el trabajo colaborativo sería invitar a la reelaboración de las programaciones revisando los contenidos de las distintas asignaturas comunes como también de las de las distintas especialidades instrumentales de manera

que se logre una conexión entre contenidos que, junto a una intervención pedagógica actualizada desarrolle al máximo las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía.

PLANTEAMIENTO GENERAL

Si hacemos un recorrido histórico desde la enseñanza en sus niveles iniciales encontramos que en el extinto Plan de Estudios de Música en los Conservatorios de Andalucía de 1966 el alumnado cursaba un año de formación de Solfeo previo a la práctica instrumental. A partir de la reforma de la LOGSE¹, en 1990, el aprendizaje del Solfeo e Instrumento se plantea de forma simultánea, lo cual estimulaba al alumnado al poner en práctica lo aprendido. Sin embargo, la ausencia de nuevos enfoques metodológicos y didácticos, impidieron que, en la práctica, no se llevara hasta último término.

Con la nueva Ley de Enseñanza de Andalucía de 2007, Ley 17/07 que viene apoyando la LOE² se mantiene el aprendizaje simultáneo de LM e Instrumento. Al igual que en la legislación anterior, el sistema educativo plantea la libertad y necesidad de que el profesorado planifique la enseñanza de los contenidos bajo una adecuada secuenciación y sincronización de ambas materias como parece ser que sucede en sus primeros niveles con lo que a medida que alcanzamos cotas más altas, esto es, enseñanzas profesionales y superiores, la enseñanza se siente más individualizada desde un punto de vista interdisciplinar.

Con lo que respecta a nuestras enseñanzas superiores, la Comunidad Autónoma de Andalucía ostenta la competencia compartida para el establecimiento de los planes de estudio, incluida la ordenación curricular para definir la estructura y el contenido básico de los diferentes estudios de enseñanzas artísticas superiores regulados en la misma según el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas en la citada LOE, es en este punto, donde el profesorado especialista que imparte las asignaturas, con sus correspondientes métodos,

¹ La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990.

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

elabore programaciones sincronizadas bajo los contenidos que indica 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, establecidas en la LOE, que contiene un mínimo común normativo a fin de garantizar la validez en todo el territorio nacional de los títulos a cuya obtención conducen estas enseñanzas. Asimismo, la ya mencionada LEA, dedica el Título II a las enseñanzas que se imparten en el sistema educativo andaluz; en su Capítulo VI se regulan las enseñanzas artísticas y en la Sección 3ª del mismo se establecen los principios generales de las enseñanzas artísticas superiores, la denominación de los centros que imparten estas enseñanzas y sus órganos de gobierno. He aquí cuando la revisión de los modelos curriculares de didáctica tradicional y la apertura hacia nuevas metodologías supone un reto. Como afirma Hemsy de Gainza (2002), un verdadero desafío pedagógico consiste en integrar y articular adecuadamente los enfoques inherentes a los diferentes modelos vigentes, necesarios o simplemente accesibles.

Como ya hemos dicho que los centros tienen autonomía pedagógica y de organización para adoptar modelos de funcionamiento propios debemos, se debería fomentar el trabajo colaborativo para, a tales efectos, desarrollar éstos y concretar el currículo adaptándolo a las necesidades de su alumnado y a las características específicas del entorno social y cultural en el que se encuentran así como cualesquiera otras consideraciones que favorezcan la mejora de los resultados del centro. Por ello, los métodos de trabajo son, en gran medida, responsabilidad de los centros y del profesorado, y se hace imprescindible establecer unas pautas generales que unifiquen la práctica docente e integren los distintos elementos que configuran el currículo de las enseñanzas de música.

Por tanto, se advierte la necesidad de una buena coordinación del profesorado que plantee propuestas pedagógicas. Estamos pues, ante el proceso de formación de una nueva cultura organizativa del centro. Efectivamente, la cultura organizativa (Armengol, 2001: 98) “es una entidad dinámica que se adquiere mediante un proceso de aprendizaje, en el que los valores y las creencias se reinterpretan constantemente en función de acontecimientos concretos”.

Toda cultura está constituida por comportamientos, ideas y especialmente valores compartidos que conforman el marco interpretativo de identidad y de referencia; se

transmite mediante símbolos aprendidos por los componentes de la institución y singulariza a los grupos.

HACIA UN APRENDIZAJE INTEGRAL

Siguiendo a Morales (2009), mostramos cómo debería ser la organización curricular como modelo metodológico, donde se integran todos los elementos que darán sentido a la actividad musical:

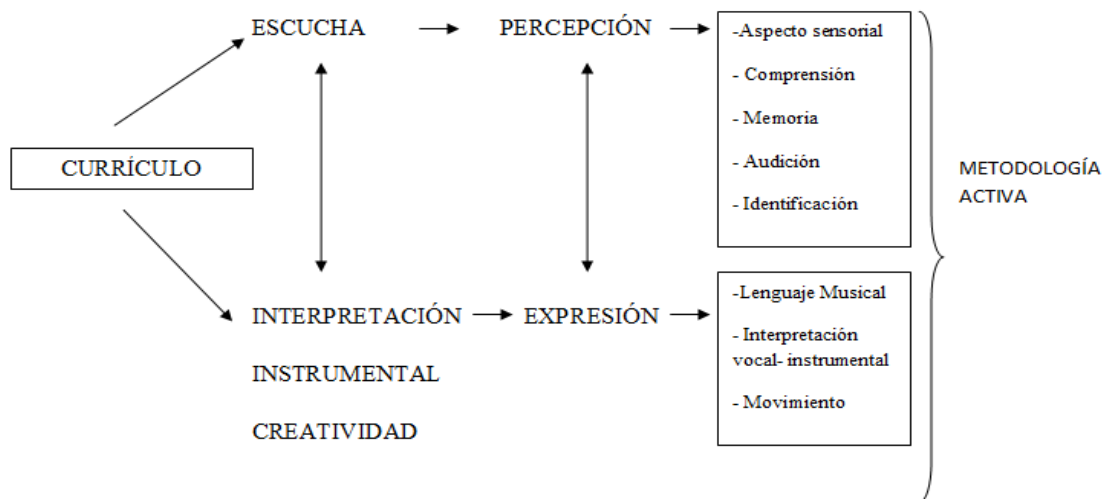


Figura nº 1. Organización Curricular, Morales (2009)

Por ello, consideramos que sería muy eficaz una mayor interrelación en cualquier nivel de enseñanza en los conservatorios de Andalucía. Los métodos de trabajo son, en gran medida, responsabilidad de cada centro educativo y de su profesorado, y por ello se hace imprescindible establecer unas pautas que unifiquen la práctica docente e integren los distintos elementos que configuran el currículo de estas enseñanzas, y, aunque sabemos que no existe un método único e ideal que pueda aplicarse a todos los centros, profesorado o alumnado se tomarían decisiones conjuntas que favorecerían la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La investigación educativa (Elliot, 1993), en tanto se orienta a la participación activa y comprometida del docente en la identificación y búsqueda de vías para la solución científica de problemas de la práctica profesional, constituye un recurso de inestimable valor para el desarrollo profesional del docente en el proceso de su formación profesional.

Por otro lado, la investigación educativa y, en particular, la investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1992) permite a través del vínculo de la teoría y la práctica profesional potenciar el protagonismo del docente en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas que enfrenta en su desempeño profesional y constituye una vía importante para potenciar la reflexión crítica del docente sobre su práctica profesional.

En este sentido nos tomamos el trabajo colaborativo como un *recurso de aprendizaje* para nuestro propio desarrollo profesional docente (González, 2004) en la consideración de los siguientes aspectos:

- Asunción de una postura reflexiva y crítica en el desempeño profesional.
- Identificación de problemas de la práctica profesional.
- Búsqueda individual y colectiva de alternativas de solución a los problemas detectados.
- Propuesta de solución de las carencias detectadas.
- Análisis y valoración individual y grupal de los resultados de las alternativas aplicadas en la solución ética y científica de los problemas identificados y de su influencia en el desarrollo profesional del docente.
- Ajuste y perfeccionamiento de las alternativas aplicadas y elaboración de proyectos individuales y grupales para el desarrollo profesional.

Nos mostramos de acuerdo con Hemsy de Gainza (2002) cuando afirma que muchas veces el sistema educativo de los conservatorios está en “el vagón de cola”, pues las nuevas metodologías intentan transformar el enfoque pedagógico desde las etapas iniciales, pero es también, en las enseñanzas superiores, donde deben prestar igual atención. Mejorar lo de arriba equivale a mejorar el sistema.

EL DESARROLLO DE UNA CULTURA DE TRABAJO COLABORATIVO PARA UNA COORDINACIÓN EFICIENTE

En la educación musical debemos tener presentes las teorías de la construcción del conocimiento, el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia, que conforman parte de la Psicología de la Educación y del Desarrollo. Siguiendo las teorías más significativas que

tratan de responder a interrogantes acerca de la interacción existente entre el aprendizaje musical y los mecanismos que lo sustenta, lo que pueden aprender los alumnos dependiendo del periodo de desarrollo en el que se encuentren, y cuál sería la mejor manera de enseñárselo. Difícilmente podemos plantear unas actividades para una educación musical o a través de la música sin conocer las capacidades y limitaciones que su adquisición representa para el sujeto que tiene que aprender (Lacárcel, 1995: 9).

Para que una propuesta curricular se adecue a la naturaleza del aprendizaje musical, ha de centrarse en la experiencia del alumno (Díaz, 2002). Esto implica ofrecer las más variadas oportunidades de interactuar con el lenguaje de la música, de manera que, posibilite un desarrollo musical más consciente al expresarse con sus propios recursos.

Siguiendo a Hearngraves (Armengol 2001), tratando de describir los dos tipos de cultura de los profesores en los centros escolares, y que nos permitimos extrapolar a nuestro contexto de las enseñanzas profesionales de conservatorio, existe, de un lado, una cultura de aislamiento, el individualismo, la privacidad, frente a una cultura de colaboración, en la que los profesores se ayudan y se apoyan, comparten finalidades y objetivos. Esta explicación vendría a ejemplificar el proceso que atraviesa el docente, que debe salir de su trabajo aislado para formar parte de una tarea colectiva. Una enseñanza de calidad solo es posible si, entre los profesores, existen planteamientos congruentes y actuaciones solidarias a partir de algunos criterios comunes.

Sería por tanto necesario, propiciar estrategias que introduzcan una nueva cultura basada en normas de colaboración y en nuevas relaciones entre los miembros de la comunidad y, siguiendo a Armengol, no es posible si no se producen, entre otras, las condiciones siguientes: comunicación y colaboración entre el profesorado y las unidades de organización; implicación activa y predisposición positiva a los cambios y las innovaciones.

Por ello, en toda actividad educativa mana la necesidad de una actitud participativa del profesorado, un interés por crear un espacio en el que compartir experiencias docentes, la búsqueda de nuevas posibilidades de organización curricular y la comprensión sobre la necesidad de una estrecha coordinación docente, una nueva cultura liderada desde la dirección del centro.

CONCLUSIONES

A continuación se exponen las conclusiones con las que se pretende fomentar una cultura de trabajo colaborativo:

- Para el profesorado que imparte las diferentes asignaturas es muy importante que los contenidos de las materias estén secuenciados e interrelacionados. Con una sincronización de éstos se evita por ejemplo, el solapamiento.
- La falta de destrezas en una asignatura dificulta la adquisición de destrezas en otra.
- En todo este proceso se debería tener en cuenta que el alumnado de clases colectivas es heterogéneo en cuanto a la especialidad instrumental que cursa, u otra en el caso de las enseñanzas superiores, por tanto, sus necesidades de formación debieran estructurarse de acuerdo a sus prioridades.
- Una de las dificultades para el desempeño docente es que los contenidos de las materias no se desarrollan a partir de una secuenciación planificada y asumida tras un proceso de planificación conjunta.
- En formación del profesorado, tanto de Profesorado Superior como de Enseñanzas Profesionales, es escasa la formación psicopedagógica ofertada, en comparación con las materias de formación dedicadas a la vertiente interpretativa y/o musicológica. Es, en la formación permanente del profesorado, donde tendría cabida una formación didáctica, sin embargo, la oferta formativa es insuficiente y no cubre sus necesidades. Tal vez por ello, no seamos tan conscientes de la variedad de recursos didácticos que pudiera utilizar en su aula.
- Respecto a la coordinación en el centro educativo, se deberían revisar los sistemas empleados con el fin de mejorar cada día nuestra tarea docente. Tratar el tema de interrelación de contenidos entre las asignaturas con la profundidad necesaria en las reuniones de Departamento o Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica.

- La asunción de la labor de coordinación conlleva que el equipo directivo lidera una línea para que el profesorado asuma unas estrategias de trabajo. Sin duda incidirá en la mejora de las competencias educativas al evidenciar las metas a conseguir en cada uno de los ciclos educativos y los mecanismos de coordinación para evidenciar las fortalezas y debilidades.
- Las programaciones didácticas debieran reflejar la secuenciación e interrelación explícita de los contenidos, así como la evaluación y los mecanismos de coordinación, a partir del nivel de logro del alumnado.
- Normalmente, el profesorado percibe niveles iniciales muy heterogéneos, aún así se considera que los discentes alcanzan una formación ajustada en cuanto al desarrollo de las enseñanzas de música en sus distintos niveles, pero globalmente no suele haber una percepción de logro debido al reducido número de alumnado que, finalmente termina sus estudios superiores.
- Para un buen dominio pedagógico del docente, debiéramos asegurar la formación psicopedagógica inicial de los futuros profesores, que siguiendo a Hemsy y Gainza (2002) comprende el desarrollo una serie de competencias que le capacitan para su desarrollo profesional docente:
 - Conocer los principios filosóficos, psicológicos y sociológicos en que se sustentan el conocimiento y la práctica pedagógico-musical en la actualidad, así como las teorías actuales de la psicología del aprendizaje, de la percepción, la conducta y el desarrollo musical.
 - Manejar las teorías y técnicas de musicalización para la transmisión de experiencias y conocimientos musicales que permitan asegurar una más plena participación del educando en un clima de creatividad.
 - Saber aplicar las técnicas actuales de dinámica grupal, tanto a los procesos de absorción y sistematización del conocimiento como a los de libre expresión y creatividad.
 - Tener la capacidad para planificar e interpretar las indicaciones del currículo musical, así como organizar secuencias pedagógicas en relación con necesidades o situaciones concretas de aprendizaje musical.

- Poseer un conocimiento operativo acerca de las principales contribuciones realizadas por los grandes métodos de educación musical a lo largo del siglo XX, en relación con el desarrollo auditivo, la formación de la sensibilidad musical y artística, las técnicas lúdicas y activas de improvisación musical, la formación de grupos corales e instrumentales, la participación expresivo-corporal, la integración con otras áreas artísticas, etc.

Como conclusión final, destacamos la necesidad de actuar en las enseñanzas básicas, profesionales y superiores de música con un planteamiento didáctico y pedagógico coordinado y comprometido para fomentar la interrelación de contenidos que incrementaría los niveles de calidad de estas enseñanzas.

PROPUESTAS DE MEJORA

La transformación del contexto de las enseñanzas conlleva el de la mentalidad del profesorado que pasa por el desarrollo de culturas de trabajo colaborativas que propicien el trabajo conjunto (Hargreaves, 1996; Armengol, 2001), para que desarrollen una visión conjunta de los planes de enseñanzas y sus finalidades de las que somos responsables y, sobre todo, proporcionen un contexto favorecedor de las relaciones interpersonales.

Estamos pues, ante el proceso de formación de una nueva cultura organizativa con más participación del profesorado, interés por crear un espacio en el que compartir experiencias docentes, la búsqueda de nuevas posibilidades de organización curricular y la comprensión sobre la necesidad de una estrecha coordinación docente. De ahí también el valor de realizar actividades en conjunto, audiciones, asistencia a conciertos, actividades complementarias y extraescolares, ofrecidas tanto por los alumnos como por profesionales dentro y fuera del aula y del centro, pues enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje disfrutando de la música y del arte.

Todo ello incumbiría profundizar más en las técnicas y métodos de enseñanza musical utilizados en el sistema de enseñanza-aprendizaje y relacionarlos simultáneamente con los contenidos comunes, concertando de esta manera, la música desde una perspectiva de la percepción y del estilo de enseñanza. Deberá, por tanto, arbitrarse la fórmula para que todos los profesores del mismo centro impartan enseñanzas

a los mismos alumnos/as, participen en la tarea común de programar el currículo y velen para que su desarrollo tenga más puntos de coincidencia que de discordancias.

Actualmente se plantean nuevos retos y motivaciones debido al mayor conocimiento de todos los procesos de enseñanza y aprendizaje, se posee una estructura docente más completa y preparada, una tradición de repertorio, nuevas tecnologías que facilitan el trabajo, y esto hace que nos encontremos en un momento muy importante para el cambio hacia planteamientos pedagógicos innovadores.

Por tanto, se plantea la necesidad de una buena coordinación que ampare la formación en los conservatorios. La propuesta curricular será una herramienta de trabajo que permita programar y encauzar la intervención pedagógica. Por ello, los métodos de evaluación empleados también deben ser considerados. Se trata de aplicar las teorías de aprendizaje ya existentes mediante una secuenciación sincronizada de los contenidos y que la metodología esté orientada a solucionar posibles problemas prácticos. Así, adoptaremos diferentes metodologías, pero siempre orientadas al currículum educativo, a la cognición y el desarrollo musical.

Esto, debiera servir al equipo de docentes para tomar conciencia de la necesidad de trabajar coordinadamente, desde la dirección del centro y el equipo de coordinación pedagógica hasta el equipo docente y los miembros del departamento en la toma de acciones que contribuyan a elevar el nivel de nuestro alumnado.

Junto a estas estrategias se percibe la necesidad de incrementar las acciones para la formación del profesorado. Éste debe estar en continuo reciclaje con el fin de adquirir nuevas metodologías sobre la materia, habilidades sobre nuevos procedimientos de trabajo colaborativo, así como el del papel de las nuevas tecnologías.

BIBLIOGRAFIA

- ALSINA, P. *El área de educación musical*. Barcelona: Graó, 2003.
- ANTÚNEZ, S. *La organización escolar, práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó, 1996.
- ANTÚNEZ, S. *Del proyecto educativo a la programación de aula: el qué, el cuándo y el cómo de los instrumentos de la planificación didáctica*. Barcelona: Graó, 1996.
- ARMENGOL ASPARÓ, C. *La cultura de la colaboración un reto para una enseñanza de calidad*. Madrid: La muralla, 2001.
- COPLAND, A. *Cómo escuchar música*. Madrid. Mc Graw-Hill, 2009.
- CHECA, R. “Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de música”. *Eufonía*, 29 (2003), pp. 96-107.
- CHECA, R. “Las políticas educativas de la música a examen: el caso de Andalucía”. *Eufonía*, 54 (2012), 54, pp. 25-35.
- DÍAZ, M. FREGA, A.L. *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria: Amarú, 1998.
- DÍAZ, M. *Introducción a la investigación en educación musical*. Madrid: Enclave Creativa, 2006.
- DÍAZ, M. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Graó, 2007.
- ELLIOT, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata, 1993.
- FREGA, A. L, *Metodología comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: CIEM, 1998.

- FUENTES, P. Cervera, J. *Pedagogía y Didáctica para músicos*. Valencia: Piles, 1989.
- GORDON, E. E. “La clase colectiva de instrumentos”. *Eufonía*, 7. (1997), pp.91-100.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, Cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.1996.
- HARGREAVES, D. *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó. 1998.
- HEMSY DE GAINZA, V. *Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen, 2002.
- HEMSY DE GAINZA, V. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Melos, 2007.
- LACÁRCEL, J. *Psicología de la música y educación musical*. Madrid: Machado, 2001.
- LINES, D. *La educación musical para el nuevo milenio. El futuro de la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de la música*. Madrid: Morata, 2009.
- LÓPEZ DE ARENOSA. E. *Apuntes sobre didáctica musical*. Madrid: Enclave Creativa, 2004.
- MANEN, M. VAN. *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, 2003.
- PEITEADO RODRIGUEZ, M. “Metodología y didáctica en la formación del especialista en educación musical”. *Revista Magíster*, 20 (2004), pp. 97-115.
- ORTEGA RUIZ, R. *Psicología de la enseñanza y desarrollo personal de personas y comunidades*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 2006.
- ORTEGA RUIZ, R. *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Díada, 1999.

ORTEGA RUIZ, R. *Crecer y aprender: curso de psicología del desarrollo para educadores*. Madrid: Machado, 1999.

PASTOR, P. “La investigación educativa musical”. *Eufonía*, 26 (2002), pp.84-88.

PAYNTER, J. *Sonido y estructura*. Madrid: Akal, 1999.

SWANWICK, Keith. *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata, 1991.

TORO, O. *La enseñanza de la música en España (1823-1932)*. Córdoba: Universidad de Córdoba, 2010.

VILAR, J. “Sobre la enseñanza del análisis musical en los conservatorios y sus implicaciones para la musicología”. *Revista de Musicología*, 26. (2003), pp. 629-651.

WILLEMS, E. *El valor ritmo musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1979.

WILLEMS, E. *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1981.

WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1984.

ZAMACOIS, J. *Temas de pedagogía musical*. Barcelona: Quiroga, 1981.