

EL FUTURO MAESTRO GENERALISTA ¿PREPARADO PARA UTILIZAR LA MÚSICA EN SU ENSEÑANZA?

IS THE FUTURE GENERALIST TEACHER PREPARED TO INCORPORATE MUSIC IN HIS TEACHING PRACTICE?

PAULINA BAUTISTA CUPUL
Universidad de Granada
paulinacupul@correo.ugr.es

Cómo citar: Bautista Cupul, P. (2017). El futuro maestro generalista ¿preparado para utilizar la música en su enseñanza? *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 32-44.

Recibido: 10 de marzo de 2017; **Aceptado para su publicación:** 25 de abril de 2017

RESUMEN

Considerando los cambios curriculares como respuesta a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, en este artículo se estudia cualitativamente el caso de la Universidad de Granada (España), a través de la experiencia de cinco estudiantes del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación durante la impartición de la única asignatura obligatoria de Educación Musical en el Grado de Primaria. Se observaron las clases de tres grupos y se realizaron entrevistas individuales a profesores y estudiantes con el fin de valorar las prioridades musicales en el desarrollo de la asignatura y la predisposición de los futuros maestros para emplear la música en su enseñanza. Los resultados obtenidos reflejan una divergencia en el desarrollo práctico en cuanto a los propósitos, los contenidos, las habilidades musicales básicas y la evaluación, ante lo cual los estudiantes valoran no sentirse preparados para utilizar la música en el aula.

Palabras clave: formación de docentes de primaria, educación musical, aprendizaje

ABSTRACT

Considering the curricular changes as a response to the creation of the European Higher Education Area, in this article the case of the University of Granada (Spain) is studied qualitatively through the experience of five students from the School Education who were taking the requirement of the unique subject of Music Education in the curriculum. The classes of three groups were observed and individual interviews were conducted with teachers and students in order to assess the musical priorities in the development of the subject and the predisposition of future teachers to use music in their teaching. The results obtained reflect a divergence in practical development in terms of purposes, content, basic musical skills and evaluation, to which students value not feeling prepared to use music in the classroom.

Keywords: primary teacher training, music education, learning

INTRODUCCIÓN

El presente artículo indaga hasta qué punto el plan de estudios del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (UGR) –elaborado bajo las políticas del Plan Bolonia– prepara y permite que el futuro profesor-tutor sin grandes conocimientos musicales o de educación musical se sienta competente para utilizar la música en el aula de Primaria, en razón de los tantos beneficios que tiene para los niños en etapa escolar: su valor artístico y estético intrínseco (Winner, Goldstein y Vincent-Lancrin, 2013), su aporte para el desarrollo cognitivo (Hallam, 2010; Reyes, 2011; Schellenberg, 2004), el desarrollo del pensamiento lógico-matemático (Vaughn, 2000), la promoción de la creatividad, la mejora de las competencias lingüísticas (Cabedo y Díaz, 2015), entre muchos más que hacen de la música y el arte en general una herramienta educativa de primer orden para la educación escolar de régimen ordinario.

Así mismo, cada día se defienden más los aportes de la competencia musical del profesor generalista. Por ejemplo, Mills (1989) expone que si estos profesores utilizaran la música en el aula e incluso si fueran quienes la enseñaran se contribuiría a eliminar el prejuicio de la música como un "don especial", idea con la cual Seddon y Biasutti (2008) coinciden, agregando que los profesores generalistas con competencia musical son los que están en posición de romper desde edades más tempranas el "ciclo de bajas expectativas" para personas presuntamente sin talento musical. Planteamientos con los que algunos autores se muestra de acuerdo, siempre y cuando se planifique un currículo apropiado para la formación musical del maestro generalista (Aróstegui, 2006; Russell-Bowie (2009); Vries, 2013).

Países como Australia e Inglaterra han retomado la importancia de esta competencia musical de los profesores generalistas. Australia ha acertado en la utilidad de un asesor especialista para fortalecer la confianza musical de los profesores, principalmente en: ayudarlos a planear e insertar actividades musicales, acompañarlos en actividades de mayor dificultad y darles retroalimentación de las actividades implementadas (De Vries, 2013). Igualmente, Beauchamp (2010) valora positivamente que Inglaterra desarrolle los cursos de entrenamiento del profesorado no especialista haciendo énfasis en el dominio integral y no unitario de elementos musicales básicos como: duración, ritmo, tono, silencio, timbre, textura, dinámica y estructura.

Otra propuesta que valora la contribución musical del maestro generalista es la de Bresler (1996), la cual se desarrolla a partir de cuatro modelos en la aplicación práctica de la música dentro del currículo:

- Como vehículo de integración en la comunidad, centrado por tanto en la reproducción de los valores de su entorno.
- Como elemento de apoyo a otras asignaturas, comprometiéndose así de algún modo con los que fracasan en la orientación al uso del sistema escolar.
- Orientado a la autoexpresión, con lo que tiene de terapéutico y de exteriorización de sentimientos y afectos.
- Centrado en el conocimiento específico de lo que es el arte y sus destrezas, en relación con las nociones de percepción, conceptualización y de inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Finalmente recordar la filosofía praxial de la educación musical propuesta por Elliot (1995), en la que se aboga por el desarrollo de la musicalidad de los profesores a través de acciones críticamente reflexivas en torno a la apreciación de la riqueza de la música. Planteando que los objetivos de su formación deben garantizar el desarrollo de oyentes críticamente reflexivos y aficionados musicales que posean la comprensión y la motivación para dar a la música un lugar importante en sus vidas y en las de otras personas.

Pese a las expectativas positivas en la competencia musical del maestro generalista, se ha evidenciado que una de las principales causas por las que no utiliza la música en el aula es primordialmente por la falta de confianza en sus habilidades y competencias musicales (Jeanneret, 1997; Mills, 1989, 1996; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006), entre otros como la falta de formación aun teniendo interés en la materia, la falta de recursos didácticos y el tiempo o prioridad para implementar un programa a partir de la formación musical (Mills, 1989; Russell-Bowie, 1997; Van Niekirk, 1997; Álvarez, et al., 2016).

En suma, este artículo surge ante el valor que puede representar para la educación que el profesor generalista esté habilitado musicalmente para emplear la música en su enseñanza, de tal forma se reivindique como un aliado del profesor especialista en educación musical y al mismo tiempo como una figura que en diversas circunstancias puede ser un apoyo y magnificar los alcances educativos de la escuela. Así, en el contexto de la UGR, ante las políticas educativas basadas en el Plan Bolonia y ante el perfil docente que demanda la Ley Orgánica de Educación (LOE) del 2006 en aquel momento vigente, el maestro generalista se supone que ha de adquirir las competencias musicales para incorporar la música en su enseñanza en una única asignatura semestral denominada Educación Musical del actual plan de estudios, razón por la cual el presente artículo pone énfasis en su valoración para cumplir esta función.

METODOLOGÍA

Con el fin de indagar sobre los aspectos recién mencionados sobre la formación musical del maestro generalista en el caso concreto del plan de estudios del Grado de Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada se planteó y diseñó la investigación referida en este artículo. Concretamente, los objetivos que la motivaron fueron:

- Conocer en la práctica cuáles eran las prioridades de contenido en la asignatura de Educación Musical.
- Analizar cuáles fueron las prioridades institucionales en la toma de decisiones para contemplar la música en el plan de estudios de formación del Maestro de Educación Primaria.
- Conocer si después de la impartición de la única asignatura obligatoria de Educación Musical del Grado de Primaria el alumnado se sentía dispuesto para utilizar las competencias musicales adquiridas en sus futuras clases como maestro generalista.

Para dar respuesta a estos objetivos se llevó a cabo una investigación cualitativa a razón de que permite proporcionar balances detallados y auténticos del fenómeno en su contexto, facilitando detalles de los hechos y de la complejidad de su interrelación dentro de un marco de análisis delimitado, dando al lector la posibilidad de rastrear el proceso de desarrollo curricular, la implementación de la pedagogía y la evaluación (Adelman & Kemp, 1992).

Los resultados que se presentan en este artículo derivan de un estudio más amplio: una evaluación comprensiva (Stake, 2006) sobre el papel que tiene la música en el nuevo Grado de Primaria de la UGR. A partir de aquí se despliega un estudio de caso tipo instrumental (Stake, 1995), útil cuando nos encontramos en una situación paradójica en la que existe una necesidad de comprensión general que consideramos podemos entender mediante el estudio de un caso particular, en cuyo objeto se da un especial interés a las diferentes perspectivas de valor de los sujetos para juzgar el mérito, en este caso, de la asignatura de Educación Musical en la formación docente del nuevo Grado.

De este modo, el caso se construye a partir de la experiencia de cinco estudiantes (sub-casos) de la primera promoción del plan de estudios (2011-2014) tras su reforma a partir de la incorporación de España al Espacio Europeo de Educación Superior. Por razones metodológicas la intención era tener cuatro sub-casos, dos estudiantes con intenciones de cursar la Mención en Música y dos que desearan cursar una Mención distinta. Sin embargo, esto no se pudo concretar previo al inicio del trabajo de campo, debido a que la UGR no permitió el acceso a los perfiles de los estudiantes en razón de sus políticas de privacidad. En su defecto y debido al inicio del Prácticum II en marzo de 2013, la Universidad ofreció tramitar mi acceso al colegio con el mayor número de estudiantes de prácticas, el cual me permitía conocer a los estudiantes *in situ* y de acuerdo a su representatividad para el caso (Flick, 2009; Stake, 2010), invitar y concretar a los posibles candidatos previo al inicio de la asignatura de Educación Musical en abril de 2013.

Respetando las condiciones dispuestas por la UGR y la concesión del colegio para acceder a las clases, asistí en el horario escolar prescrito para observar a los estudiantes durante su fase de prácticas. Al término de la primera semana había observado a 20 estudiantes, de los cuales ninguno expresó interés por la Mención en Música, por lo tanto, solo invité a tres estudiantes (Bernardo, Daniel y Rosario, nombres ficticios) en función del rol que desempeñaban en el aula y el contraste que había en los estilos de enseñanza en los que

estaban siendo instruidos. Los tres me respondieron afirmativamente, aunque no descarté a ninguno con el fin de ver su evolución y de acuerdo a su representatividad tener opciones para elegir (Flick, 2009; Stake, 2010).

Sin estudiantes con intereses de cursar la Mención en Educación Musical, tuve que esperar el inicio de la asignatura Educación Musical. Uno de los siete profesores que la impartían me autorizó entrar a su clase e indagar en los intereses de los estudiantes respecto a su próxima elección de la Mención, siendo únicamente dos alumnos (Teo y María) los que manifestaron tener intenciones en cursar la Mención en Educación Musical. Después de hablarles brevemente sobre las implicaciones de la investigación obtuve la afirmación de ambos para participar.

En la siguiente tabla se puede apreciar el número de sesiones a las que asistí por cada alumno en la asignatura de Educación Musical.

Tabla 1.
Profesores, sub-casos y número de sesiones observadas.

Estudiantes del Grado de Educación Primaria	María	Teo	Bernardo	Rosario	Daniel
Profesor de la asignatura		Almajano		Cáceres	Vidal
Nº de sesiones observadas de las asignatura de Educación Musical.		14 horas		8 horas	6 horas
No. de horas observadas del seminario de la asignatura de Educación Musical.		5 horas		2 horas	2 horas

María, Teo y Bernardo estaban en el mismo grupo, tuve la oportunidad de observarlos en mayor número de sesiones porque las circunstancias fueron favorecedoras. En el caso de Rosario, el profesor que impartía la asignatura estuvo varios días de baja por su estado de salud. En cuanto a Daniel, asistí a un menor número, debido a que el profesor demoró en darme su consentimiento para acceder al aula a observar.

Todos los profesores y estudiantes del grupo correspondiente me dieron su autorización para grabar el audio de la sesión, realizar la observación directa de la clase y llevar un registro en mi diario de campo. En el caso de las entrevistas fueron transcritas (.DOC) en su totalidad y los diarios de campo fueron escaneados y convertidos en imágenes (.JPEG) para su análisis.

Posteriormente se examinaron, se codificaron (Flick, 2009) y triangularon (Flick, 2015; Adelman & Kemp, 1992) los datos de las distintas fuentes de información utilizando el software de análisis de datos cualitativos Nvivo (versión 11), identificando cuatro principales categorías (Flick, 2009; Stake, 2010): a) las prioridades en el currículo; b) la evaluación de las competencias de la asignatura; c) la articulación curricular; d) la autonomía del estudiante universitario. En torno a ellas se organizan los resultados y la discusión, en función de los objetivos de este artículo.

RESULTADOS

La asignatura de Educación Musical

Se implementó en el sexto semestre del Grado en Educación Primaria, dando inicio forzoso en la tercera semana del mes de abril de 2013 como consecuencia de la estructura que se dispuso para el Prácticum II: del día 20 de febrero hasta el 5 de abril. Esta estructura supuso que los contenidos se desarrollaran en un tiempo de 10 semanas, lo que se convirtió en una dificultad palpable para profesores y alumnos, como describe el profesor Vidal:

Por ser el primer año de implementación, ha tenido un pequeño desfase de tipo horario, y es que la asignatura empezó a finales de abril, claro ha sido mucho contenido en muy poco tiempo. Para el curso que viene, parece ser que esa es una de las mejoras: que la van a extender en el tiempo... porque aunque han sido dos meses extensos siguen siendo dos meses, muy poco para asimilar la importancia de la asignatura. Ha sido deficiente

para mí en concreto, ha sido un “handicap” porque al concentrarla en dos meses me ha supuesto un esfuerzo teórico-práctico. Además, me ha coincidido algún día con huelgas, festivos, etc. con lo que claro me ha faltado profundizar en algunos textos, se ha dado todo, pero no con la profundización que a mí me hubiese gustado.

Aproximadamente casi todos los profesores tuvieron un tiempo real de ocho semanas para impartir la asignatura como consecuencia de las huelgas y días festivos acaecidos. En este tiempo los profesores debían conseguir que sus alumnos desarrollaran los siguientes objetivos:

- Conocer las bases y principios psicopedagógicos y metodológicos de la Educación Musical en la etapa de Educación Primaria.
- Sensibilizar al alumnado del Grado ante la importancia de la Educación Musical como medio para el desarrollo integral del niño y de la niña.
- Conocer y analizar el currículo de Educación Musical para la etapa Primaria y establecer relaciones interdisciplinares con otras áreas.
- Conocer los diferentes bloques de contenidos del Área de Educación Musical y las estrategias metodológicas para su desarrollo en el aula de Educación Primaria.
- Elaborar propuestas didácticas musicales para el aula de Educación Primaria.
- Realizar una aproximación hacia la investigación en el ámbito de la Educación Musical como herramienta de evaluación y reflexión del profesorado.
- Conocer las relaciones que se establecen entre la música, la cultura y la escuela en la sociedad actual.

La asignatura se concreta en un temario teórico y otro práctico que son el punto de partida de la clase teórica y el seminario (correspondiente a la parte práctica), contenidos que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Contenidos teóricos y prácticos extraídos de la guía docente

Temario teórico	Temario práctico
Tema 1: La música como lenguaje. La percepción y la expresión musical. Características del sonido. Elementos del lenguaje musical.	Tema 1: La percepción auditiva. Discriminación de parámetros sonoros y elementos musicales. Audición y análisis de obras musicales. Representación gráfica de la música: musicogramas y partituras analógicas. Introducción a la lectoescritura. Selección de actividades y recursos para la audición musical activa.
Tema 2: Fundamentos psicopedagógicos de la Educación Musical. Valor formativo de la Educación Musical. Desarrollo evolutivo de las habilidades musicales en Educación Primaria.	Tema 2: Educación rítmica y movimiento. Ejercicios para el desarrollo del sentido rítmico a través del movimiento en el espacio, el cuerpo y el ritmo. La danza en la escuela: Coreografías básicas. Selección de actividades y recursos para la educación rítmica y el movimiento.
Tema 3: La música en el currículum de Educación Primaria. Marco legislativo. Estructura del currículum: competencias, objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación, atención a la diversidad. Aproximación interdisciplinar a la planificación en Educación Musical.	Tema 3: Educación vocal y canto. Desarrollo de la voz como instrumento de expresión musical. La canción como elemento expresivo. Selección de actividades y recursos para la educación vocal.
Tema 4: La investigación en Educación Musical. Relación entre teoría y práctica docentes. La evaluación como proceso de investigación en el aula. El docente como investigador. Estrategias de evaluación e	Tema 4: Expresión instrumental. Los instrumentos en Educación Primaria: el cuerpo como instrumento sonoro, objetos sonoros e instrumentos de construcción propia, instrumentos escolares. Metodología de la expresión

investigación en el aula de Educación Musical.

Tema 5: Educación Musical: escuela, cultura y sociedad. Concepción social de la Educación Musical. Música y medios de comunicación. Música y Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Tema 6: Improvisación y creatividad. Nociones básicas sobre la improvisación y la creatividad en Educación musical, como recurso para la Educación Primaria.

instrumental. Selección de actividades y recursos para la expresión instrumental.

Tema 5: Intervención didáctica en el aula. Diseño de actividades musicales en el aula de Educación Primaria. Elaboración de recursos interdisciplinares y de atención a la diversidad desde la Educación Musical.

Tema 6: Creación e improvisación. Diseño de canciones, instrumentaciones, coreografías como recurso para la Educación Primaria.

En la semana se preveían dos horas dedicadas a la teoría y dos al seminario, pero debido a la cantidad de alumnos los profesores dividieron al grupo en dos sub-grupos para efectividad de los seminarios. A cada sub-grupo le correspondía una hora semanal de práctica, implicando que semanalmente cada alumno en vez de cuatro horas de música tuviera tres. A continuación, se presentan los principales resultados de los cinco sub-casos, organizados en función del grupo y de dos principales aspectos: la dinámica de la clase (teórica y práctica) y su retroalimentación (de los contenidos y de su implementación).

Rosario en la clase del profesor Cáceres

Vino a estudiar a la UGR desde Castilla La Mancha por el deseo de cambiar de ambiente. En las clases se mostraba como una chica reservada, siendo que su profesor la describió como una alumna de la media, lo que para él representaba un alumno que no destaca pero que cumplía con los requisitos básicos para aprobar la materia. Su grupo de amigos se mostraba estable para todas las actividades académicas y generalmente se sentaban uno continuo del otro. Entre ellos solían hablar sobre diversos temas, así como hacer bromas en alusión a la clase y el profesor –Rosario tuvo que aguantarse las risas en varias ocasiones para no llamar la atención–.

Musicalmente Rosario recuerda sus clases de música en la escuela como un "desastre", siendo la participación en un coro su contacto más cercano a la música antes del Grado. De este modo, sus intereses académicos distaban mucho del ámbito musical, teniendo muy claro que iba a solicitar la Mención en Educación Especial.

Dinámica de la clase

En la clase teórica se desarrollaron tres temas principales: música educativa, música y sociedad, y postcolonialismo. Generalmente la estructura de la clase consistía en presentar un video o la exposición de un tema. Posteriormente se desplegaban unas preguntas para discutir en grupos de trabajo, tiempo durante el cual los alumnos comentaban y escribían las respuestas que, finalizada la sesión, debían enviar al profesor para revisión. Rosario parecía resguardarse en el rol de escribir las aportaciones de sus compañeros para pasar de dar su opinión. Finalmente, en el cierre de la sesión se regresaba al grupo grande para la revisión de las preguntas que la profesora controlaba mediante el pase de lista, eliminando así la autonomía del alumno. Además, Cáceres empleó un libro de su autoría que todos los alumnos debieron adquirir para el apoyo teórico de los contenidos –Rosario se quejó de haber comprado el libro, alegando que solo fue útil para el estudio de un capítulo en función del examen–.

Los seminarios prácticos se centraron específicamente en el canto, bajo el criterio del docente de ser el primer instrumento musical de un profesor. El repertorio seleccionado por Cáceres consistía en las canciones exitosas en el aula de primaria de los proyectos de innovación en los que había participado y dirigido hasta ese momento, debido a que no tenía experiencia laboral directa en el aula de escuela.

Para iniciar la práctica se realizaba un calentamiento vocal, posteriormente se enseñaba la canción con el apoyo de una guitarra y luego los alumnos imitaban. Únicamente en dos piezas se utilizó como guía la partitura, en una de ellas ("Tula baba", pieza de origen africano) la estructura de la partitura no coincidía con la pista sobre la cual cantaban, lo que provocó que los alumnos expresaran su desorientación, manifestando que esta incompatibilidad en la partitura les confundía.

Finalmente, observé que el repertorio empleado consistió en piezas al unísono y a dos voces con diferencia de una octava.

Retroalimentación

Cáceres se sintió motivada con el grupo, consideró como sus logros el haber despertado la inquietud por trabajar la música en el aula y el promover la experiencia del canto –resultados que particularmente le fueron gratificantes–. Por ende, determinó que para el siguiente curso sus prioridades serían las mismas. También se percató que por motivos o antecedentes personales de los alumnos no todos están interesados en asistir a las clases, por lo cual el siguiente curso ofrecerá a los que lo deseen presentarse únicamente al examen final. De esta manera espera reducir el porcentaje de asistencia que posibilite desarrollar actividades más colaborativas y dinámicas.

Cáceres presentó una propuesta para mejorar la nota que consistía en que de acuerdo a la nota alcanzada en la calificación presencial, los alumnos a conveniencia podían optar por un examen teórico o práctico (incluso ambos). Se añadiría a la nota presencial los puntos obtenidos sobre un puntaje de siete; si el resultado era menor que siete, los puntos serían restados.

Rosario sacó un seis con cuatro en la nota presencial y no obtuvo una sugerencia de Cáceres para presentarse al examen práctico –Cáceres admitió que debido al número de alumnos no tuvo tiempo suficiente para valorar si Rosario tenía habilidad o no–. Al respecto, Rosario señaló que no estuvo de acuerdo que los que se presentaran a la prueba teórica tengan el riesgo de bajar la nota –argumentando que cualquiera podía tener un mal día–.

Rosario valoró que el repertorio de canto le fue interesante, pero desmerece que no se haya hecho énfasis en los aspectos pedagógicos de cada pieza, tales como el grado educativo en que se podía emplear, los momentos de la clase pertinentes para su desarrollo u otras estrategias pedagógicas que pudieran relacionarse. En la parte teórica enfatiza que Cáceres debió centrarse en explicar cómo enseñar contenidos de música, tales como el lenguaje musical –un tema básico que ella valora se les solicitará enseñar–. También considera que hizo falta incorporar otros contenidos relacionados con la evaluación a través de la música, la utilización de instrumentos en el aula y actividades lúdicas musicales, sin limitarse únicamente al canto. En consecuencia, no considera que la asignatura le haya dado las herramientas para elaborar una unidad didáctica en la que incluya contenidos musicales. Sin embargo, apreciaba y contrastaba la personalidad amigable, relajada y entusiasta de Cáceres con la de sus otros profesores del semestre, estimando que pese a todo, la clase de música era la que más disfrutaba.

Daniel en la clase del profesor Vidal

Fue un alumno con una asistencia regular a clase, se preocupaba por que sus trabajos tuvieran la calidad que él mismo esperaba –Vidal expresó que Daniel superó sus expectativas en los trabajos solicitados–. Durante las clases Daniel se mostraba apegado a dos compañeras con las que siempre conformaba su equipo de trabajo y pasaba la mayor parte del tiempo en la Universidad.

Al preguntarle por sus experiencias en educación musical, Daniel recuerda con agrado sus clases de música en la ESO, aunque puso mayor énfasis en sus apreciaciones de las clases de la profesora de música durante el prácticum, cuya enseñanza le impactó positivamente por considerarla "muy didáctica". Pese a ello, nunca valoró estudiar una Mención en Música porque no se sentía competente, estando sus intereses divididos entre escoger la Mención en Inglés o la de Educación Especial.

Dinámica de la clase

Para la clase teórica, el profesor Vidal cambió el orden cronológico de los contenidos, de tal forma que se adecuaran a su idea evolutiva musical. Además, tenía la intención de enfocar los contenidos teóricos lo máximo posible a un enfoque práctico (intencionalidad que tenía su devenir en su ejercicio como profesor de tiempo completo en la escuela Primaria), también eliminó el tema de investigación musical porque no le pareció relevante para los propósitos de la asignatura en función del tiempo disponible para su desarrollo.

Vidal hizo énfasis en el tema de las grafías convencionales y no convencionales, pues se trata de temas relacionados con sus investigaciones. Las clases solían llevarse a cabo alternando siempre la exposición

del profesor con alguna pequeña práctica de canto, de movimiento o de instrumento (xilófono), siendo siempre Vidal el que dirigía las exposiciones o las actividades.

En los seminarios se desarrollaban actividades instrumentales en donde Vidal solía dar una instrucción abierta que promovía en los alumnos la experimentación con los instrumentos con los que se disponía en el aula, propiciando el aumento de los niveles de ruido pues no había una regla que lo impidiera. La sesión finalizaba con la presentación de las creaciones musicales de los alumnos, con la ejecución en grupo de una partitura sencilla o con algún montaje experimental tipo "performance". En las prácticas los alumnos solían seguir las indicaciones, se mostraban participativos, sonrientes y relajados, empero no se observó la promoción de un diálogo entre ambas partes sobre las actividades desarrolladas.

Daniel destacó en la clase el día que presentó un cuento musicalizado que era de su autoría. Vidal estaba sorprendido y Daniel se sentía orgulloso de su demostración –valorada por el profesor como el único que cumplió al pie de la letra con los criterios prescritos para su montaje–. Después de esta actividad Daniel pasó a ser uno más del grupo, es decir, no volvió a destacar especialmente. Por lo general observaba a Daniel experimentando con los instrumentos, se reía y se sonrojaba al percatarse que no le era tan fácil sacar la partitura o construir algún motivo musical, pero se concentraba en intentarlo. En el repaso grupal que hacía el profesor al final de clase se perdía en algún compás y sonrientemente dejaba de tocar, hasta que se volviera al "da capo" (repetición desde el inicio de la partitura).

Retroalimentación

Vidal dijo sentirse satisfecho con la dinámica de la clase, pero reveló que no se pudo profundizar en los contenidos por la limitante del tiempo. Se confesó complacido con los comentarios de los alumnos en sus diarios "comunicaban que la mezcla de lo teórico con lo práctico había sido un acierto, aun así, demandaron más práctica y el trabajo con otros instrumentos además del xilófono", reconoció el profesor. Por último, Vidal consideró que, pese a que con este nuevo plan la ratio de alumnos había disminuido a sesenta alumnos, este seguía siendo un número complejo para variar la dinámica de la clase.

Daniel obtuvo un nueve como nota final, y afirmó que el examen final tuvo correspondencia con los contenidos desarrollados en clase y la dinámica de trabajo. A pesar de ello, los contenidos innovadores le parecieron escasos y la exigencia académica muy baja, estimando que en los seminarios las prácticas instrumentales fueron desordenadas y la retroalimentación del estudio de alguna partitura minimizada a su ejecución y repetición de principio a fin. Le hubiera gustado que exista más proyección del trabajo personal como implica el plan Bolonia y que se estableciera más diálogo entre profesor y alumno: "los alumnos no hemos hablado, no se ha discutido, la clase ha sido sobre todo expositiva", alegó.

En contraste, Daniel reconoce que nunca revisó la guía didáctica de la asignatura, pero con lo visto en clase tampoco se siente capaz de saber qué es lo que se debe enseñar exactamente en Primaria. Asimismo, percibe que la oportunidad que tuvo de observar a la maestra de música durante su prácticum le fue útil para comprender mejor qué es una estrategia y un recurso musical creativo.

Bernardo, María y Teo en la clase del profesor Almajano

Bernardo era originario de Granada, se había cambiado de grupo con el inicio del semestre, pero rápidamente se vinculó a un grupo de chicos que no mostraba mucha seriedad en clase. Era carismático y se expresaba con seriedad y respeto en las actividades, asistía a clase con alta frecuencia y tenía interés por estudiar la Mención en Educación Especial.

María pertenecía a la Banda de Música de su pueblo de origen, ubicado a unos 50 km de Granada. Había iniciado el Grado de Primaria con la intención de estudiar la Mención en Educación Musical. Era una alumna dedicada y procuraba tener notas altas. Dentro del aula se mostraba seria y casi inexpresiva en todas las actividades, contrastando con su actitud sonriente y platicadora con los integrantes de su grupo de trabajo (quienes también tenían antecedentes musicales) cuando estaban fuera del aula.

Teo vino a estudiar a Granada desde Valencia, hecho que representó el abandono de sus estudios en el Conservatorio, los que en ese momento no deseaba continuar por su visión poco alentadora de los músicos ante la crisis en España. Buscando una salida profesional aplicó para el Grado de Primaria en la UGR aspirando a la Mención en Educación Musical con la cual consideraba podría tener más oportunidades de

ganarse una plaza en Andalucía, pues tenía la percepción que el nivel musical era más bajo que en su tierra natal. Teo no tenía un círculo de amistades cerrado, le gustaba relacionarse con todos. En las actividades participaba, pero a la vez se mostraba ajeno, expresando que su asistencia a clases estaba en función del respeto que le tenía al profesor –en el caso de Almajano sentía reciprocidad por el apoyo que le brindó en su tutoría al principio de la asignatura–.

Dinámica de la clase

En función del tiempo Almajano decidió que las clases teóricas sean prácticas, centrándose en el desarrollo de dinámicas, rondas, juegos y otros recursos musicales, siempre en correspondencia con los contenidos de la guía didáctica. Además, expresó que tenía como propósito mostrar a los alumnos que la música podía ser un recurso didáctico y no solo la enseñanza del lenguaje musical.

La estructura de la clase por lo general consistía primeramente en señalar el bloque al que correspondían las actividades a implementar, posteriormente se desarrollaban y aquí solía señalar consejos prácticos en su implementación con los niños. Los aspectos recurrentes en las estrategias de enseñanza fueron: la escucha activa, el cuestionamiento continuo sobre las cualidades del sonido, uso de secuencias de complejidad y la repetición para el desarrollo de la memoria musical. Los recursos didácticos fueron diversos en cuanto al país de origen y los compositores, habiendo un énfasis en el contenido musical español.

Los alumnos se mostraban motivados, sonrientes y colaborativos en las clases. Sin embargo, en el tiempo destinado a las clases teóricas no hubo un diálogo recurrente entre profesor y alumno en torno a las actividades o contenidos, únicamente en la sesión de retroalimentación del material de lectura, previa al examen, se observó una discusión entre ambas partes.

En cuanto a los seminarios, Almajano decidió destinar las sesiones a la elaboración por equipos de un trabajo de investigación. La instrucción fue abierta, los alumnos tenían la oportunidad de elegir un tema de interés relacionado con la música, proponer una estructura para presentar los resultados de su investigación y también una propuesta pedagógica para compartirlo con sus compañeros. Ante estas indicaciones, los alumnos se sintieron desorientados y ansiosos al tener la opción de elegir. Por último, se señala que la profesora estuvo presente en todas las sesiones del seminario para dar retroalimentación de los avances a los equipos que lo solicitaran.

Retroalimentación

Almajano considera que en la próxima implementación de la asignatura será indispensable una evaluación inicial para valorar la heterogeneidad del grupo. Además, reconoció que la reflexión fue escasa, por ende, en el siguiente curso hará más énfasis en ello.

María, Teo y Bernardo coincidieron en tres puntos relevantes en la implementación del curso: a) la falta de discusión de la teoría, b) la duda sobre ¿dónde empezar a incorporar y enseñar música? y c) la consideración de las actividades musicales como relevantes, afirmando que en algún momento intentarán utilizarlas con sus futuros alumnos.

Por el contrario, el examen mostró ser un punto de inconformidad. María, Teo y Bernardo se sintieron insatisfechos de presentar un examen basado en unos materiales de lectura que no fueron discutidos en clase. Específicamente María se sintió enojada al recibir su nota final porque el examen bajó su puntaje, se sentía indignada que con conocimientos musicales formales obtuviera un puntaje menor que sus compañeros de otros grupos.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Prioridades y omisiones de la asignatura de Educación Musical

Cada sub-caso estudiado y cada clase de Educación Musical a la que se obtuvo acceso dejan ver: 1) la disparidad de las prioridades musicales en la implementación práctica de los contenidos; 2) la falta de un diálogo entre profesores para tomar decisiones que ayuden a mejorar los resultados en las condiciones dadas; 3) la ausencia de diálogo también se extiende a la relación con los alumnos, pues no se exploran sus

expectativas, sus inquietudes, sus predisposiciones previas en la experiencia musical y su disposición hacia el empleo de la música en su futuro ejercicio docente. Todos estos aspectos se abordan a continuación.

A través de la descripción de los sub-casos, se hace evidente tanto la libre cátedra de los profesores, así como las diferentes prioridades en el desarrollo de la asignatura, siendo muy pocas las consistencias en el desarrollo de los contenidos (teóricos y prácticos), como se puede observar a partir de la siguiente tabla.

Tabla 3.
Consistencia de contenidos en las clases observadas.

	Temario teórico	Temario práctico
Contenidos desarrollados en todas las clases.		Tema 1. Discriminación de los parámetros sonoros y los elementos musicales. Tema 3. Educación vocal y canto.
Contenidos eliminados en todas las clases.	Tema 3. La música en el currículum de Educación Primaria.	Tema 5. Intervención didáctica en el aula.

El desarrollo de los demás temas fue menos homogéneo entre los profesores, siendo el tema sobre la investigación en educación musical (temario teórico-tema 4) en el que más discordaron de su relevancia para fines de la asignatura.

Pero a ¿qué se debe tanta disparidad en las prioridades de los profesores, cuando se supone que la guía docente se debió haber elaborado en conjunto y con el consentimiento de todos? Sin duda, la estructura del prácticum afectó el tiempo disponible, actuando como una limitante para el desarrollo de la asignatura, presionando a los profesores a tomar decisiones para dar prioridad a los contenidos más relevantes y aligerar la dinámica de trabajo; pero ante esta situación, fue notorio la falta de un diálogo formal entre los docentes para discutir y tomar decisiones académicas sobre las posibles modificaciones, como por ejemplo: la idoneidad del contenido sobre la investigación educativa musical y las dificultades que enfrentaban ante el reto del "tiempo" en la implementación.

Por ende, la elaboración de la guía docente se muestra como un trámite administrativo ante la necesidad de elaborar un documento oficial más que como un espacio o proceso para dialogar como colectivo sobre la implementación de la única asignatura de educación musical y el logro de sus objetivos. Así, las prioridades de los profesores se asumen como decisiones individuales con base a la experiencia profesional personal, como expusieron claramente en sus entrevistas:

Profesor Almajano: Claro aquí fíjate yo he jugado con la ventaja de que yo diseñé esa guía, porque a mí me tocó... entonces yo ya de alguna manera tenía la experiencia de la otra asignatura y sabía lo que quería hacer, con lo cual esa guía estaba muy a la tal de lo que yo quería. He intentado seguirla, sí que es verdad que a veces no sé si cronológicamente tal como aparece porque es complicado. El trabajo musical tiene que ser más global, no puede ser tan parcelado. Entonces no ha sido un corsé en el que me he tenido que meter o algo que lo he tomado como bien, y luego lo desarrollo por otra parte.

Profesor Cáceres: Esto sí que te lo digo yo, lo he dicho siempre y lo he machacado en clase "saber cantar" porque para mí la voz ¡es que es el primer instrumento! Entonces como música eso es algo que deben utilizar, como maestros, precisamente, aunque no sean especialistas de música. Y como muchos que habrás visto en clase, es la primera vez en su vida que cantaban... lo tenía muy claro desde el principio porque ya la experiencia me ha ido enseñando una serie de cosas... yo sí tengo muy claro lo que es importante y de cómo hay que hacer la selección por el tiempo y los alumnos que tienes y solo puedes centrarte en unos pocos objetivos y en unas pocas competencias a desarrollar, lo tenía bastante claro.

Profesor Vidal: A priori me dio cierto reparo, porque ya que yo trabajo en Primaria pues entendía que era una asignatura muy amplia y que abarcaba también unas edades pues muy grandes desde los seis hasta los doce años. Entonces lo primero que hice fue estudiar el programa y sí me dieron reparo algunos contenidos, por ejemplo, uno de los temas que era investigación en educación musical... pensé que a priori no eran contenidos natos de la asignatura, sino que eran contenidos más específicos de una especialización. Entonces lo que hice fue replantear un poco, sopesar. De ahí fue el planteamiento anterior que te he comentado: partir de una vivenciación, de una práctica.

En los tres grupos también se hizo notorio el énfasis en un currículo práctico y crítico, aunque hubo ausencia del diálogo y la retroalimentación, evidenciando la falta de estrategias efectivas para generar el pensamiento reflexivo del alumno: Cáceres se comunicó con los alumnos mediante una estrategia de pregunta y respuesta con base en una guía previamente dada, con un margen nulo para permitir la espontaneidad de los alumnos y controlando la participación mediante la lista de asistencia, mientras que Almajano y Vidal parecían ser consumidos por las actividades prácticas. Al respecto, Hatton & Smith (1995) exponen que la reflexión es resultado de un proceso formativo, en el que es necesario se promueva la interacción de distintos agentes a través de un diálogo reflexivo (Zeichner, 1993). Además, los procesos reflexivos permiten identificar los vínculos entre la teoría y la práctica (Schön, 1992; Rusell, 2005; Imbernón, 2007; Zabalza, 2007), a la vez que un entrenamiento en ella permite aplicar soluciones adecuadas a las problemáticas que se generan durante la praxis educativa (Perrenoud, 2004).

En el ámbito musical, Dogani (2008) encontró que el uso de la reflexión como una herramienta para enseñar a los maestros generalistas a enseñar música, fue útil para que enfrentaran sus miedos al implementar las actividades musicales, ayudándolos a incorporar la teoría. Sin embargo, en las clases observadas de la UGR se identificó el cumplimiento estricto y unidireccional de los roles maestro-alumno. El alumno nunca experimentó en el aula el ser maestro, dar una instrucción, dirigir una dinámica, poner a prueba una estrategia ideada por él. El futuro docente siempre fue quien cantó, imitó un sonido, imitó una secuencia rítmica, siguió una instrucción y bailó, siempre guiado por el profesor, un especialista en educación musical. Esto dio como resultado que generalmente todas las actividades se desarrollaran con éxito.

Debido a que el Prácticum I y II acontecieron previamente a la realización de esta asignatura por razones organizativas de difícil solución, se asume que el estudiante no tendrá oportunidad de probar el uso de la música durante su enseñanza, ya que en el Prácticum III se espera una práctica en función de la Mención elegida por el alumno. De este modo, todo aquél que no elija una Mención en Educación Musical no está obligado a poner en práctica competencias musicales, y en caso de que alguno tuviera el interés, no está el profesor universitario ni el colegio obligados a dar retroalimentación de la actividad o de la estrategia implementada, sino de la labor del alumno de buscar apoyo, así como en la bondad del profesor de educación musical al que se le solicite de brindar retroalimentación.

¿Preparados para usar la música en su enseñanza?

Daniel, Rosario, Bernardo, María y Teo muestran que al término de la asignatura siguen teniendo preocupaciones comunes, que valoran no haber adquirido: ¿qué es lo que como maestro generalista tengo que enseñar en música?, ¿cómo utilizar la música como un recurso didáctico para enseñar otras asignaturas?, ¿qué es lo que deben enseñar en música en cada grado escolar? (planteamientos que fueron recurrentes en su discurso a través de las entrevistas). Dichas preguntas parecen desencajar al hablar de maestros generalistas, pues de acuerdo con la legislación está claro que no se espera que ellos den clases de música. Sin embargo, dichos auto-cuestionamientos muestran que los cinco estudiantes se sentían con el deber de emplear la música y aunque vivenciaron distintas prácticas musicales, terminaron desorientados en cuanto a cuándo utilizarlas, sin tener claro cuál debía ser su rol frente a su implementación en la escuela primaria.

Por su parte, los profesores de la asignatura, aunque no se sintieron satisfechos con el tiempo que tuvieron disponible para el desarrollo de los contenidos y la profundidad a la que pudieron llevar los aprendizajes, se sintieron satisfechos con haber sembrado la semilla, el interés por la educación musical. Pero

¿es suficiente con solo despertar el interés?, ¿otorga la única clase en el currículo generalista, además de recursos didácticos, los principios para utilizar la música en la escuela?

A mi modo de ver para que el tiempo sea más efectivo, habría que definir justamente las prioridades de esta única asignatura en música para el maestro generalista, en función del tiempo disponible y las imponderables para la formación musical de los niños en Europa, en España y en Granada, ya que como muestran los resultados es un tema sin resolver en la realidad práctica de la implementación de la asignatura.

REFERENCIAS

- Adelman, C. y Kemp, A.E. (1992) Case Study and Action Research, in A.E. Kemp (ed.) Some Approaches to Research in Music Education (pp. 111–137). Reading: ISME Research Commission
- Álvarez, T., Bertran, C., Caballero, A., Cebrián, A., Gómez, L., Luque, P., Mas, N., Meraga, N., Nieto, Y., Perich M., Solé, A., Mar Terradellas, A., Tintó, S., Trius, I., Vicario, C., Villacampa, E., Vicens, M., Whitehouse, A. y Zafra, J. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Educación y Pedagogía*, 14, 52-54.
- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Beauchamp, G. (2010). Musical elements and subject knowledge in primary school student teachers: lessons from a five-year longitudinal study. *British Journal of Music Education*, 27(03),305-318. doi:10.1017/S0265051710000252
- Bresler, L. (1996). Traditions and change across the arts: case studies of arts education. *International Journal of Music Education*, 27(1), 24-35. Recuperado de <http://ijm.sagepub.com/content/os-27/1/24.short>
- Cabedo, A. y Díaz, M. (2015). Arte y música en la educación obligatoria, algo más que un detalle curricular de buen tono. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3), 268-295. doi:10.17583/remie.2015.1555
- Cuadrado, A. y Rusinek, G. (2016). Singing and vocal instruction in primary schools: an analysis from six case studies in Spain. *British Journal of Music Education*, 33(1),101-115. doi:10.1017/S0265051715000273
- De Vries, P. (2013). Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- Dogani, K. (2008). Using reflection as a tool for training generalist teachers to teach music. *Music Education Research*, 10(1), 125-139. doi:10.1080/14613800701871595
- Elliot, D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. New York: University Press.
- Flick, U. (2015). *Qualitative Data Analysis 2.0: Developments, Trends, Challenges*. Qualitative Inquiry and the Politics of Research. EUA: Left Coast Press, Inc.
- (2009). *An introduction to qualitative research*. Great Britain: SAGE. Fourth edition.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. doi: 10.1177/0255761410370658
- Hatton, N. & D. Smith. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49. doi:10.1016/0742-051X(94)00012-U
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: The development of confidence to teach music in primary school amongst student teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-96.
- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Jeanneret, N. (1997). Model for developing pre-service primary teachers' confidence to teach music. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (133), 37-44. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40318837>
- Jurado, J. (1993). La canción en la educación musical Primaria. *Música y Educación*, (14), 27-23.
- Mills, J. (1989). The generalist primary teacher of music: A problem of confidence. *British Journal of Music Education*, 6(2), 125-138. doi:10.1017/S0265051700007002
- (1996). Primary student teachers as musicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 122-126.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Reyes, M. (2011). El rendimiento académico de los alumnos de primaria que cursan estudios artístico-musicales en la Comunidad Valenciana. Tesis Doctoral. Departamento de Filosofía. Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/25132/reyes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Russell, T. (2005). Can reflective practice be taught? *Reflective Practice*, 6, (2), 199-204. doi:10.1080/14623940500105833
- Russell-Bowie, D. (1997). Reflecting on challenges in the creative arts in teacher education. *Music in schools and teacher education: A global perspective*. Australia: ISME/CIRCME.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511-514. Recuperado de <https://www.psychologicalscience.org/pdf/ps/musiciq.pdf>
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). Non-music specialist trainee primary school teachers' confidence in teaching music in the classroom. *Music Education Research*, 10(3), 403-421. doi:10.1080/14613800802280159
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- (2006). *Evaluación comprensiva y basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- (2010). *Qualitative Research. Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Van Niekirk, C. (1997). Recent curriculum developments in South Africa. *Music in schools and teacher education: A global perspective*. Australia: ISME/ CIRCME.

- Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Winner, E., T. R. Goldstein & S. Vincent-Lancrin (2013). Art for art's sake? Overview. París: OECD Publishing.
- Zeichner, K. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.
- Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.