

Innovación educativa en la enseñanza formal



Coords.:

**Javier J. Maquilón Sánchez; Mari Paz García Sanz;
María Luisa Belmonte Almagro**

Javier J. Maquilón Sánchez
Mari Paz García Sanz
María Luisa Belmonte Almagro
(Coords.)

Innovación educativa en la enseñanza formal



Universidad de Murcia
2011

ISBN: 978-84-694-2842-9

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA EDUCATIVA: EL CASO DE LA EDUCACIÓN MUSICAL

M^a Teresa Díaz Mohedo

Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada

RESUMEN

En esta comunicación queremos presentar la investigación desarrollada en el curso académico 2008/2009 por un grupo de cinco profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Esta investigación ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad de Granada, como parte de un Proyecto de Innovación Docente, y en ella se ha elaborado un DVD que contiene entrevistas hechas con profesores de música de Educación Primaria que cursaron sus estudios de Educación Musical en la Universidad de Granada.

Palabras clave: investigación cualitativa; formación del profesorado.

UNIVERSITY TEACHER TRAINING AND TEACHING PRACTICE: THE EXAMPLE OF MUSIC EDUCATION

ABSTRACT

In this paper we wish to present the research carried out over the academic year 2008/2009 by a group of five lecturers from the Faculty of Education Sciences of the University of Granada in Spain. This research was carried out thanks to the financial help provided by the Vicerectorate for Quality Assurance of the University of Granada, as part of a Teaching Innovation Project, in which a DVD was recorded containing interviews made with Primary School Music Teachers who studied their Education degree specializing in Music Education at the University of Granada.

Key words: qualitative research; teacher training.

1.- CONSIDERACIONES PRELIMINARES: RETOS DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL SIGLO XXI

Reflexionar sobre la enseñanza universitaria es reflexionar antes de nada sobre la universidad. Necesitamos primero de todo una reflexión común acerca de qué universidad tenemos, qué y cómo hacemos para que su cometido sea producto de la responsabilidad colectiva y, en la línea argumentativa de Ronald Barnett, *necesitamos comprender los desafíos que acosan a las instituciones agrupadas bajo el título de "universidad"* (2002: 16). Del contexto social mundial en el que nos encontramos, evocado a través de términos como "globalización", "poder de los mass-media" o "revolución de la tecnología de la información", así habremos de prepararnos y preparar la universidad para nuestro alumnado, pues es en este y no en otro mundo en el que deseamos vivir y para el que debemos tener estrategias de comprensión, de cambio y de participación. Las cuestiones serían entonces estas: ¿Está la universidad preparada para afrontar los problemas actuales? ¿No tendría primero de todo que observarse y ver dónde se sitúa en medio de un cambiante y complejo contexto mundial?

Generalmente las universidades suelen confiar mucho en sus resultados más inmediatos e impactantes como factores indicativos de su éxito, aunque esto no significa que sea el camino más acertado para una reflexión responsable pedagógica y cívica; en tal caso sería un camino más, pero no el único. La oportunidad, muchas veces mostrada a través de resultados esporádicos exitosos, se convierte en oportunismo si nuestro objetivo se dirige a medir la capacidad de las academias en transformar o dar solución a los problemas sociales; partir del reconocimiento de que estos existen, de lo que son, y aprendiendo a que vivir con ellos es un grado de realismo y madurez imprescindible en el ejercicio formativo y, una vez más, responsable de las universidades. El esfuerzo entiendo que debe ser mayor, a más amplia escala, es decir, colectivo y reflexivo.

Canalizar las medidas oportunas que favorezcan eso tan perseguido que es el progreso humano y social no se consigue tampoco únicamente con el reconocimiento de cuáles son los problemas a nuestro alrededor. Generalmente solemos delegar en la educación las posibilidades de cambio como panacea sin igual, confiando excesivamente en sus posibilidades taumatúrgicas y sobrecargándola de posibilidades. Salvar esta situación, o al menos iniciar su proceso de salvación, implica para Gimeno (2002: 11-21) descubrir las coordenadas básicas de los proyectos de política educativa, de los planes del profesorado o de los centros educativos, observando sus finalidades, revisando en qué conforman los intereses de los grupos sociales, que no tienen que ser idénticos, y en qué medida llegan entre sí tales políticas y planes a amalgamarse o contradecirse. La universidad y demás centros educativos, a través de la educación, deben cuestionar qué sujeto quieren y cómo abordarán su construcción, en medio de qué cultura, en colectividad y como ser individual, independiente y autónomo. Este es un reto fundamental, eje esencial de la educación. Si somos capaces entre todos y todas de reconocer nuestra propia cultura y de dotarnos de instrumentos suficientes para entenderla, podremos abordarla y, en lo que fuera necesario, cambiarla. La prioridad para conseguirlo debe seguir siendo un proyecto común, global en la medida en que compromete a unos mínimos la educación para todo el mundo, y en esto la universidad tiene mucho que decir.

Gimeno (2002: 24-27) ha señalado varios de los problemas con que se encuentran

hoy los centros educativos y, en general, el mundo de la educación. La evaluación de tales problemas le llega desde la perspectiva que da la introducción del *giro cultural* en los estudios sociales, en los que la cultura ha adquirido tal lugar preeminente en las preocupaciones de los colectivos implicados, que ha acabado por traspasar en el ámbito específico de la educación –en tanto que expresión cultural- transmitiéndole un sentido de culpabilidad por no saber abordar las especificidades culturales de las diferentes comunidades, desde la trampa que ha sido el *relativismo* del mundo cultural.

He querido hacer estas consideraciones previas para encajar mejor una actividad, la enseñanza, que considero que es una forma, entre otras, de facilitar el contacto con una parcela específica del conocimiento y de la cultura y que, por tanto, es en sí misma una actividad social de carácter intencional, por varias razones: porque parte de la consciencia y de la conciencia de quien la desarrolla; porque se organiza en torno a criterios democráticos, autónomamente asumidos que han de ser organizados para su puesta en funcionamiento. En la medida en que concibamos que la enseñanza tiene repercusión en las personas sobre las que incide, es una actividad moral, y por tanto ha de ser organizada, pensada y planificada coherentemente, -de nuevo insisto-, con responsabilidad. La toma de decisiones en torno a qué modelo de enseñanza defenderemos en nuestras aulas –o en cualquier ámbito pedagógico y educativo- debe partir de la reflexión general sobre qué es la educación, qué problemas vive en el siglo XXI en el que nos hallamos, y qué podemos hacer desde nuestros propios establecimientos, cuáles son sus fines sociales y culturales, en suma, con el currículo que estamos defendiendo o el que deseamos proponer.

Desde luego, aunque la enseñanza universitaria tenga su propia idiosincrasia, en lo general, se trata de la misma actividad que se desarrolla en otros niveles educativos, por lo que muchas de las reflexiones que se hagan en relación a esta cuestión tienen que ver con la actividad en sí misma, se desarrolle donde se desarrolle.

En lo que atañe a la enseñanza, ¿de qué sentido queremos dotarla? ¿Cuáles son los retos que pretendemos plantear con ella? La enseñanza universitaria tiene como uno de sus retos comprometerse con la comprensión de los problemas educativos y también con los sociales. La educación no es sino una parte de algo más complejo que es la sociedad y sus formas de expresión, su cultura en definitiva, por lo que depende e interacciona con ella. Los conocimientos que con ella se transmitan han de ser utilizados para interpretar la realidad educativa, para comprenderla y poder actuar en y sobre ella. Ello puede conllevar un tipo de dificultades, al exigir del o de la docente un compromiso teórico con los problemas actuales que luego ha de saber transmitir en la práctica.

En consonancia con todo esto, la enseñanza universitaria en el siglo XXI debe apoyarse en valores educativos que faciliten al alumnado un sentido crítico de la realidad social y educativa y que les sea útil en su futuro ejercicio profesional, porque serán muchos de ellos y ellas docentes en sus aulas, y por tanto deberán poner en juego una práctica desde el sentido común crítico inherente a ella.

2.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los principios básicos expuestos hasta aquí, se concretan en las siguientes intenciones que en nuestra opinión deben orientar la formación del profesorado de educación musical:

- Propiciar procesos de reflexión a través de los cuales los alumnos tomen conciencia sobre qué concepciones tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, qué ideologías sustentan los discursos educativos y qué valores subyacen en ellos, ya que estos aspectos son esenciales para interpretar sus vivencias como alumnos, y serán determinantes en sus formas de entender y vivir las prácticas que tienen lugar en los centros educativos.
- Proporcionar los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios para la reflexión y comprensión de las acciones didácticas realizadas, de manera que cada alumno vaya diseñando el “arte de enseñar” del que nos habla Stenhouse (1985) en el contexto de una sociedad postmoderna en la que la música juega un papel esencial por su capacidad de favorecer el desarrollo personal, de expresión y comunicación del pensamiento, experiencias y sentimientos de la persona.
- Tratar de contribuir a la formación de profesionales que desde una sólida base de conocimientos, sean capaz de reflexionar sobre sus decisiones y tomar conciencia de cuáles son los aspectos a tener en cuenta con vistas a la mejora de su práctica docente en particular, y de la calidad de la enseñanza en general. Para ello nos parece fundamental intentar encontrar la unión de las perspectivas técnica, práctica y reflexiva del currículo en aras a la formación de docentes autónomos, dispuestos a trabajar de forma colaborativa y que se cuestionen continuamente sus conocimientos teóricos así como el día a día de su práctica docente.

Así, los objetivos que perseguíamos con esta investigación eran:

1. Vincular la práctica docente a la formación inicial del profesorado especialista en educación musical.
2. Presentar al maestro o maestra en formación la realidad educativa con la que se va a encontrar a fin de que demande una preparación más específica en aquellos aspectos que se manifiesten más débiles en las aulas universitarias.

3.- DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Las preguntas de investigación que nos planteamos son las siguientes:

- ¿Cómo es la formación que recibe el alumnado de la titulación de Maestro. Especialidad: Educación Musical? ¿Se adecua a las necesidades que demanda de los maestros de música la escuela de primaria en la sociedad actual, o está centrada en la transmisión de conocimientos independientemente de su futura aplicación laboral?
- ¿En qué grado cualifica la titulación a los futuros maestros de música? ¿Se ajusta a las expectativas que el alumnado tenía cuando comenzó los estudios de cara a un

futuro trabajo?

- ¿Cómo es la visión que tienen ahora los maestros de música en ejercicio sobre la formación que se les ofreció en la carrera? ¿Qué fortalezas y debilidades encuentran al plan de estudios?

Para responder a estas cuestiones contactamos con al menos veinticinco maestros de música de primaria en ejercicio. Con la intención de conocer diferentes perfiles personales y profesionales que contrastaran entre sí, y de este modo recabar una información tan diversa como la realidad que queríamos estudiar, a la hora de seleccionar a las personas a entrevistar se tuvieron en cuenta las siguientes premisas, partiendo de la idea no de buscar la representatividad de las personas entrevistadas, sino su diversidad:

1. Alumnos egresados en diferentes promociones⁶⁴.
2. Maestros con diferente experiencia profesional (tiempo de ejercicio).
3. Alumnos con plaza definitiva (funcionarios) y maestros sin plaza definitiva (interinos).
4. Igualdad de género: 5 Maestros – 5 Maestras.
5. Maestros que compaginan la docencia con el ejercicio de un cargo directivo.
6. Maestros con experiencia en centros específicos (centro de sordos, centro bilingüe, centro de profesores, escuela unitaria, etc.).
7. Maestros que trabajan en centros públicos y privados.

Finalmente, y dada la limitación económica que nos suponía la asignación económica concedida por la Universidad, escogimos a diez voluntarios a los que, después de informar a cerca de la finalidad y contenido de la investigación, entrevistamos y grabamos con la colaboración de un equipo de grabación profesional.

Para la realización de estas diez entrevistas se elaboró previamente un guión que permitiera dar estructura a las mismas. Por lo tanto, lo que se recoge en el DVD final, son entrevistas semiestructuradas que permitieron indagar los mismos temas y cuestiones en todas las personas entrevistadas, pero alterando el orden o introduciendo temas nuevos en función de sus reacciones y de la información aportada, favoreciendo además una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador y una mayor flexibilidad en la recogida de datos.

En las entrevistas realizadas a los maestros se trabajó en base a tres bloques de preguntas; el primero giraba en torno a las circunstancias particulares de cada persona entrevistada y su situación profesional; en segundo lugar, se contemplaba un bloque de preguntas destinado a indagar sobre su actividad profesional en la escuela de primaria y en qué medida sus experiencias personales afectan al desempeño de su trabajo, y en último lugar, y a partir de las respuestas de este

⁶⁴ La primera promoción de Maestros de Música de la Universidad de Granada terminó sus estudios en 1997 (1994-1997).

segundo apartado, el bloque central de la entrevista giraba en torno a sus percepciones y opiniones sobre el plan de estudios de la especialidad de Maestro: Educación Musical, y cómo éste les ha formado para el ejercicio de la docencia.

Algunas de las cuestiones por las que se les ha preguntado en cuanto a su actividad profesional son:

- Sus experiencias profesionales durante la práctica diaria.
- ¿Qué papel tiene la música dentro de la vida de esa escuela? ¿Está en coherencia con lo que dice el currículo oficial?
- ¿Se siente marginado o integrado el maestro especialista de música dentro del claustro de docentes del centro?
- ¿Qué opinión le merece la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.)? ¿Y el papel que le da a la música? ¿Qué haría falta para mejorarla?
- ¿Cómo incide el sexo, la clase social, la etnia, la edad, y cualquier otro factor sociocultural en la clase de música?
- ¿Hay diferencias con otras materias del currículo?
- ¿Se hace algo desde la clase de música para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades?
- Si ejercen algún cargo directivo y si su condición de especialistas supone alguna ventaja o inconveniente para asumir ese cargo.
- Las tutorías con padres y madres.

En lo referente a sus experiencias personales que afectan al trabajo docente, pretendíamos recabar información sobre aspectos como:

- Si estudian otra titulación en estos momentos.
- Si hacen cursos de formación permanente.
- Cómo es la vida de un maestro interino.
- Si están preparando oposiciones y cómo lo compaginan con su actividad docente.

En cuanto, al plan de estudios de Maestro, especialista en Educación Musical, se han abordado los siguientes temas:

- Para qué les sirvieron sus estudios en la Universidad y qué tuvieron que aprender por su cuenta en la práctica diaria en la escuela.
- Qué valoración hacen del plan de estudios: puntos fuertes y puntos débiles.
- Si se sintieron capacitados o no para ejercer la docencia inmediatamente después de terminar su carrera.
- Cómo aprendieron eso para lo que no estaban preparados del todo.
- Qué les parece que podría hacerse para mejorar el plan de estudios.

- Cómo aplican los diferentes recursos y métodos aprendidos (desde cómo elaborar una didáctica al uso que hacen de, por ejemplo, la rítmica dalcroziana, pasando por el uso de las nuevas tecnologías de la información, etcétera).
- Si perciben que su formación y las necesidades del día a día en el aula de música están relacionadas o no.
- Cuál les parece que es el modelo de maestro que se promociona y cuál creen que debiera promoverse desde esta titulación.

El resultado de la investigación se recoge en un DVD en el que organizadas por temáticas, pueden consultarse las principales opiniones vertidas por los entrevistados en relación a los centros de interés contemplados en el guión de las entrevistas semiestructuradas que previamente habíamos elaborado.

Las categorías en las que se agrupa dicha información son las siguientes:

1. LA MÚSICA EN E. PRIMARIA	2. EL PLAN DE ESTUDIOS
I. Maestro generalista vs. Maestro especialista ➤ Relación con padres y madres	I. Puntos débiles ➤ Relación estudios / trabajo docente ➤ Programación ➤ Asignaturas ➤ Profesorado universitario
II. La música en el currículo oficial	II. Puntos fuertes
III. El trabajo de aula	III. Propuestas de mejora
IV. Diversidad social	
V. Particularidades ➤ Cargos directivos ➤ Centros especiales, etc.	

4.- PRINCIPALES RESULTADOS

La selección de los fragmentos que aparecen en el DVD, hecha a partir de las diez entrevistas, saca a la luz, entre otras, las siguientes conclusiones:

1. La titulación prepara al alumnado para el ejercicio de la docencia como especialistas de música, pero las necesidades reales de la escuela primaria, obligan a la mayoría de ellos a trabajar como maestros generalistas, demanda para la que mayoritariamente no se sienten inicialmente preparados.
2. El hecho de no existir una prueba de acceso a la especialidad, determina que a lo largo de la carrera convivan alumnos con diferentes aptitudes y conocimientos musicales, y condiciona, en opinión de la mayoría de los entrevistados, el nivel de exigencia y los contenidos trabajados en muchas de las asignaturas de la titulación.
3. En general, se detecta poca adecuación de los contenidos trabajados en clase con las necesidades reales del alumnado de primaria: se cuestiona de forma tajante si el profesorado universitario realmente conoce el aula de primaria para la que teóricamente está preparando.
4. Las asignaturas generales como *Didáctica general* o *Psicología* se perciben como totalmente ajenas y desconectadas de las específicas, y trabajadas desde un punto

de vista tan teórico, que los maestros no se sienten capacitados para poner en práctica dichos conocimientos.

5. La asignatura *Practicum*, que simula una práctica real de aula durante un cuatrimestre, con el asesoramiento de un maestro en ejercicio y en un aula real de primaria, tampoco contribuye a imbricar los conocimientos teóricos trabajados a lo largo de la carrera con la práctica docente, porque generalmente no se les otorga la suficiente autonomía ni libertad para hacerse cargo de las clases de música, y habitualmente se relega al alumnado en prácticas a la posición de “observadores” del maestro que les acoge en su aula.

6. El actual plan de estudios no les forma adecuadamente para realizar tareas de carácter más organizativo como puedan ser la elaboración de programaciones y unidades didácticas, con los inconvenientes que esto les genera, no sólo en el desempeño de su trabajo en un centro docente, sino también como exigencia previa para superar un proceso público de oposición, pruebas en las que este tipo de conocimientos se considera esencial. Asimismo, aquellos que ejercen un cargo directivo, reconocen no haberse sentido inicialmente preparados para ello, siendo el ejercicio del cargo en sí, y la ayuda de otros compañeros del centro así como en algunos casos de la inspección educativa, la que les ha ido orientando sobre dicha función.

7. En general, y pese a las dificultades encontradas como especialistas de música y a las carencias que encuentran en su formación universitaria, la mayoría de los entrevistados se reconoce orgulloso del ejercicio de su especialidad y satisfecho con su trabajo como maestros de música.

BIBLIOGRAFÍA

Barnett, R. (2002). Claves para entender la Universidad en una era de supercomplejidad. Barcelona: Pomares.

Gimeno, J. (2002). Educar y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1985). “El profesor como tema de investigación y desarrollo”. *Revista de Educación*: 277. pp. 43-53.