Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Adaptación al espacio europeo de educación superior de la asignatura Lenguaje Musical en la Universidad de Alicante

Miguel Ángel Molina Valero

Tesis Doctorales

www.eltallerdigital.com

UNIVERSIDAD de ALICANTE

ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA LENGUAJE MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Miguel Ángel Molina Valero

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UNIVERSIDAD DE ALICANTE

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA ASIGNATURA LENGUAJE MUSICAL EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Autor: Miguel Ángel Molina Valero

Director: Dr. D. José María Esteve Faubel

Tesis realizada para aspirar al grado de Doctor en Educación

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A mis padres por su confianza, apoyo y amor.

A mi abuelo por enseñarme mis primeros pasos musicales y a mi abuela por su paciencia.

A mi director de tesis D. José María Esteve Faubel por sus consejos, ánimos, enseñanzas y amistad.

A mis compañeros de la Universidad Autónoma de Madrid, Dña. Cruz López de Rego Fernández, y de la Universidad de Alicante, D. Juan Antonio Espinosa Zaragoza, por sus opiniones y ayuda en la elaboración del presente trabajo de investigación.

A todos mis profesores, en especial a D. Javier Darias Payá, D. Eduardo Terol Botella y Dña. Carmen Verdú, por transmitirme sus conocimientos musicales y su visión analítica de los problemas.

A los que se fueron en el camino y a los que se quedaron a mi lado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ÍNDICE

RESUMEN.....1

1. EL TIEMPO Y EL ESFUERZO EN LENGUAJE MUSICAL. ESTUDIO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA GUÍA DE LENGUAJE MUSICAL EN LA DIPLOMATURA DE MAGISTERIO MUSICAL.....13

INTRODUCCIÓN..... 15

La guía docente..... 19

La guía docente de Lenguaje Musical..... 23

MÉTODOS 50

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....52

Transformación de la información y análisis de los resultados referidos a los aspectos cualitativos.....71

Discusión de la investigación cualitativa.....87

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA 91

Resultados investigación cuantitativa.....92

Discusión investigación cuantitativa 99

DISCUSIÓN GENERAL..... 102

2. MATERIALES: LA NECESIDAD DEL APRENDIZAJE PERSONAL EN EL EEES 107

INTRODUCCIÓN..... 109

MÉTODOS 113

RESULTADOS 116

Resultados investigación cuantitativa 116

Resultados investigación cualitativa 121

DISCUSIÓN 139

3. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL. ESTUDIO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO. 145

INTRODUCCIÓN..... 147

MÉTODO..... 153

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESULTADOS 173
Resultados investigación cualitativa 173
Resultados investigación cuantitativa 185
DISCUSIÓN 200

4. COSTES DE ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA LENGUAJE MUSICAL AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR 205
INTRODUCCIÓN 207
MÉTODO 210
RESULTADOS 213
DISCUSIÓN 226

CONCLUSIONES FINALES 229

BIBLIOGRAFÍA 233

ANEXOS 247

PUBLICACIONES SOBRE LA TESIS 283

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

RESUMEN

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

El Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- genera una nueva dinámica en la universidad española que se iniciará en 2010 con la total implantación de este sistema. En este sentido, el equipo de profesores de Magisterio de la Universidad de Alicante y de la Universidad Autónoma de Madrid, en la especialidad de Educación Musical, empezaron en el curso 2003/2004 a plantearse una dinámica de recreación con el propósito de definir unas nuevas metas educativas, en el marco de la formación superior europea, y, en última instancia, avanzar en el objetivo de poner en acción en las aulas una docencia de calidad.

Para ello, se tomó como punto de partida la asignatura de Lenguaje Musical, como materia fundamental sobre la que se basa el resto de la formación musical (Alonso, 2004; Esteve, Devesa, Espinosa y Molina, 2006) y de la que se pueden extraer conclusiones extrapolables. Así surgió la guía de la disciplina en el año 2004 (Esteve, Espinosa, Devesa y Molina, 2004) y su posterior revisión en 2006 (Esteve *et al.,* 2006). Ésta se enmarcó dentro de los Programas de Redes de la Universidad de Alicante, en los que se fomentaba la innovación educativa en un contexto específico contando con la sensibilidad y receptividad de las actitudes y valores de los docentes, como uno de los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y vehículo esencial de cambio en la práctica de la educación (Gimeno, 1990; Pérez Serrano, 1990; Imbernón, 1994; de Miguel, 1996; Marcelo, 1996).

La labor se enfocó desde una perspectiva pragmática, basada en la investigación en diseño curricular en la que se unifica el sistemático diseño de ambientes de aprendizaje con su experimentación. El objetivo primordial era conseguir un conocimiento útil, *usable knowledge* (Lagerman y Shulman, 2002), aplicado a un contexto con unos determinados condicionantes y con unas estrategias y materiales docentes definidos. No se pretendía en este trabajo crear una prototeoría docente para orientar la práctica, sino establecer un ambiente de aprendizaje que pudiera constituirse con posterioridad como experiencias conceptuales de orientación transferibles a otras materias musicales. Además, se ha contemplado la iteración del diseño (Esteve y Molina, 2006) para perfeccionarlo, de forma que la guía no constituye un modelo cerrado.

La propuesta presentada debía cumplir la mayor parte de los atributos de cualquier proceso de innovación educativa según Rivas (2000), que son:

- La comunicabilidad o esfuerzo necesario para conocerlo y familiarizarse con ella.
- La complejidad o coste de su aplicación.
- La divisibilidad de aplicación parcial de alguno de sus componentes.
- La aislabilidad o circunscripción de su aplicación a un sector o porción definida del sistema.
- La reversibilidad, con la consiguiente anulación y retrotracción a la situación previa.

- La compatibilidad. La congruencia entre los cambios y la situación preexistente.
- El beneficio potencial. La percepción por parte de los protagonistas de las ventajas del proceso.

Estos puntos sirvieron como elemento generador para plantearse una tesis doctoral que analizara las fortalezas y debilidades del sistema propuesto en la materia y las posibles relaciones con investigaciones educativas en otros estudios universitarios.

El plan de trabajo ha consistido en establecer un estudio pormenorizado de los objetivos propuestos en los siguientes aspectos:

- *El tiempo y el esfuerzo empleado por los discentes en la asignatura.*

  Las nuevas guías docentes de acuerdo al EEES adoptan el sistema de acumulación y transferencia de créditos o ECTS –European Credit Transfer System-. El Real Decreto 1125/2003 los define como:

  > la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos de cada una de las materias del plan de estudios.

  Por tanto, en este contexto, donde la enseñanza se centra en el aprendizaje del estudiante, resulta imprescindible que el profesorado asuma más competencias al tener que llevar a término una acción docente más personalizada y adecuada a un medio en constante cambio.

  Así, las opiniones y experiencias de los estudiantes después de haber trabajado de manera activa y participativa la materia resultan muy valiosas, al contribuir a identificar y plantear las nuevas estrategias educativas que buscan una formación que favorezca la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción (Reichert y Tauch, 2003). Por otro lado, demuestran que la aplicación de esta nueva manera de actuar no se convierte en una simple conversión de los antiguos programas a lenguaje europeo (Reichert y Tauch, 2005).

- *Los materiales de aprendizaje en Lenguaje Musical.*

  Los materiales didácticos constituyen uno de los pilares sobre los que se construye la formación continua del discente. Su diseño por parte del docente y su uso por parte del estudiante generan una dinámica de trabajo centrada no sólo en la enseñanza, sino en el aprendizaje del alumno, donde éste pasa de ser un sujeto pasivo a activo.

  Esta nueva forma de enfocar el proceso educativo responde a la necesidad de fomentar el aprendizaje autónomo, como consecuencia de la creación del EEES con el ECTS (Unesco, 1998; Declaración de Bolonia, 1999) y otras declaraciones de organismos oficiales que recomiendan la enseñanza por competencias y el *Lifelong Learning* (Unesco, 1998; Consejo Europeo de Lisboa, 2000; Proyecto Tuning, 2000; OCDE, 2002).

  Los materiales utilizados en el trabajo autónomo del alumnado se destinan a crear conocimiento dentro del concepto *Learning Object*, como sinónimo de contenidos y

elementos que faciliten el aprendizaje siguiendo el esquema de Koper y Olivier (2004). Luego el profesorado diseña unos recursos que el estudiante tiene que trabajar de manera autónoma para así conseguir un aprendizaje que supone el uso de competencias para organizar, codificar, elaborar e interpretar la información (Monereo y Pozo, 1999). Éstos deben ayudar al proceso de enseñanza-aprendizaje y ser valorados en la evaluación final de la asignatura.

- *La evaluación de la docencia.*

Una de las metas del nuevo sistema educativo superior europeo es la consecución de la calidad (Reichert y Tauch, 2003) para conseguir una formación eficaz y competente. Esta preocupación resulta evidente en diferentes documentos oficiales como pueden ser la Declaración de Bergen (2005) a nivel de ministros europeos de educación, o las Leyes Orgánicas 6/2001 y 4/2007 y el Real Decreto 1393/2007 a nivel nacional. En ellas se observa la evaluación del profesorado, tanto en sus labores docentes, investigadoras y de gestión, como un factor importante que influye en la enseñanza. De hecho, la docencia es considerada en diversos estudios como una actividad compleja con múltiples conflictos y problemáticas que influye de forma directa en la excelencia de la realidad educativa (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995; Mateo, Escudero, De Miguel, Mora y Rodríguez, 1996; García Ramos, 2000).

Por consiguiente, la evaluación del profesorado tiene dos claros objetivos que son por un lado asegurar la calidad de las instituciones universitarias y sus estudios, y por el otro el desarrollo profesional de los docentes (Tejedor y Valcárcel, 1996; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; ANECA, 2006; UA, 2007). De esta forma se mejorará la práctica de la enseñanza, se acabará con métodos didácticos que exigen esfuerzos inútiles a profesores y alumnos, y se reducirá el fracaso. Además, al igual que cualquier organismo público que se precie, facilitará información a la sociedad de la labor de los profesionales de la institución para justificar sus gastos (Nieto, 1996).

– *Los costes derivados de la aplicación de la guía docente.*

El paso del modelo universitario actual al preconizado en el Proceso de Bolonia (1999) implica una serie de adaptaciones orientadas a facilitar la movilidad y reconocimiento de los ECTS, así como a un sistema basado en el aprendizaje del alumnado que determina que la financiación universitaria deba ser revisada para hacer frente a estos retos (Galán, Suárez, Pérez, Rahona y Fernández, 2004).

Esta preocupación se encuentra recogida en la Resolución del Parlamento Europeo sobre universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174 (INI)) y en España en la Ley Orgánica 6/2001. En ambas disposiciones se insta a dotar a las instituciones universitarias del debido apoyo económico para garantizar sus funciones docentes e investigadoras.

Asimismo, el Documento Marco del Ministerio de Educación (2003) reitera la necesidad del soporte de las administraciones autonómicas y nacionales, y de la sociedad para conseguir alcanzar las metas del 2010. Esto requiere de inversiones e incentivos que favorezcan la adecuación de las infraestructuras, la modificación de los procesos de aprendizaje e incentivar a las personas involucradas.

En este período de cambio han ido apareciendo diversos informes al respecto y en ellos se menciona cómo el nuevo sistema será más costoso, sobre todo en los bloques

relacionados con el personal, el equipamiento y los espacios de interacción docente (Galán *et al*. 2003, 2004; Comisión de Coordinación Universitaria, 2007).

Si la guía docente pretende aplicarse en su totalidad, uno de los objetivos debe ser la contabilización del costo que ésta va a suponer, ya que el no contar con este elemento supondría crear una expectativas falsas y una falta de credibilidad (Moledo y Iruretagoyena, 2005), quedando todo en un simple cúmulo de intenciones que no trascienden a la realidad educativa.

Cada uno de los aspectos mencionados han supuesto un capítulo de la tesis, que pueden ser tratados de manera individual, pero que adquieren su máxima significación al relacionarlos unos con otros para formar un todo que sea capaz de explicar la validez de la propuesta didáctica de la guía de Lenguaje Musical. En ellos se ha optado por utilizar los dos paradigmas de investigación, el cualitativo y el cuantitativo, al considerar el contexto educativo como una realidad compleja que necesita de ambos métodos para llegar a conseguir la mayor cantidad de conocimiento (Schmelkes, 2001; Tejedor, 2004).

El primer capítulo presentado, el tiempo y el esfuerzo en Lenguaje Musical, demuestra la relación directa entre los conocimientos previos musicales de los estudiantes y el tiempo y esfuerzo empleado por ellos para la consecución de las competencias propuestas en la asignatura. Así, los alumnos provenientes de conservatorio han invertido como media 123,1 horas, frente a las 195 horas de aquellos cuya educación musical proviene de las bandas o sociedades musicales y Escuelas de Música, y las 336,7 horas de los discentes que no poseen una formación musical. Estos datos conducen a afirmar que aquellos que poseen unos mínimos conocimientos musicales de calidad superan de manera holgada la materia en el tiempo asignado –entre 150-180 horas o 6 ECTS-, siendo la adecuación temporal adecuada. Por tanto, resulta normal que una parte del alumnado destaque como un problema la falta de tiempo.

Si se observa el número de convocatorias empleadas por los estudiantes y sus conocimientos previos se llega a la evidencia de que los discentes provenientes de conservatorio son los que menos las consumen –una o dos convocatorias-. En cambio, los alumnos de Escuelas de Música-banda están en el lado contrario de la balanza, ya que tienen una falsa seguridad en su formación. Por el contrario, los universitarios sin formación en muchas ocasiones, al ser conscientes de sus deficiencias, se presentan una vez empiezan a sentirse preparados.

Al profundizar en las dificultades mencionadas por el alumnado, los datos expuestos han mostrado cómo se centran en cuestiones de carácter práctico, aumentando a medida que la formación musical previa del estudiante disminuía. Destacan entre ellas los aspectos referidos a la entonación, los dictados y los trabajos de autoaprendizaje. Las causas de estas afirmaciones se deben a la naturaleza misma del lenguaje musical, un idioma abstracto, que no posee referente visual y que requiere de un periodo de interiorización de estructuras, sintaxis y conceptos a partir de una práctica prolongada.

Lo comentado corrobora la importancia en el plano de la Educación Musical de las variables académicas previas, al igual que en el resto de estudios universitarios (Tourón, 1984; De la Orden, García, y Gaviria, 1986; Apodaka, Grao, Martínez y Romo, 1991; Tejedor 2003). También, cómo la cercanía con el predictor formativo en el tiempo aumenta la probabilidad de éxito (Sánchez, 1996; Tejedor *et al*., 1998).

Otros elementos que han aflorado en esta parte de la tesis han sido los relacionados con la elección de la especialidad y la valoración de la calidad de la docencia. En la primera de ellas

se expone cómo existe un alto índice de matriculados cuya primera opción no fue la que están cursando -34,5% en Alicante y 60,5% Madrid-, estas cifras están relacionadas con otros estudios como el realizado por Oriol (2004) o el encargado por la Universidad de Alicante al IVIE y la UGP (2007). En ellos se indica la existencia de un alto índice de alumnos cuya primera opción no era estudiar magisterio musical, al igual que se ha podido leer a lo largo del primer capítulo. Con estos datos se confirma que la oferta de las instituciones educativas no está adecuada a las demandas de los discentes y que en muchas ocasiones aquellos que poseen el perfil más cercano a la carrera, los que están realizando los estudios de bachillerato y de conservatorio de forma simultánea, no pueden acceder a magisterio musical (Esteve y Espinosa, 2006). Respecto de la segunda, los participantes han valorado en alto grado la preparación profesional y la intervención del profesorado, aunque existe una queja generalizada sobre las dificultades para realizar las tutorías.

Así y todo, las opiniones de los alumnos entorno a la guía docente de Lenguaje Musical han sido positivas, porque consideran la importancia de la asignatura y cómo ésta amplía o refuerza sus conocimientos musicales. Además, existe una valoración positiva del proceso de evaluación, pese a las expresiones que indican que no es adecuado por culpa de la falta de tiempo –estudiantes sin formación previa-, o de los nervios que les impiden demostrar sus capacidades adquiridas –estudiantes de escuelas de música o banda en su mayoría-. Esto induce a pensar que la propuesta curricular realizada es aceptada por el alumnado, pese que en ocasiones se parta de una desventaja musical.

El segundo capítulo, el referido a los materiales de autoaprendizaje, vuelve a hacer hincapié en la formación previa como un determinante para realización de este tipo de actividades. Los alumnos de conservatorio son los que en mayor grado los realizan en su totalidad -70,2%-, seguidos de Escuelas de Música-banda -24,6%- y sin formación previa -5,2%-.

Por otro lado, también se comprueba que los estudiantes mejor preparados –conservatorio- invierten menos tiempo del programado en la guía para este tipo de actividades, alrededor de las 66,6 horas. En contraposición a este grupo, aquellos con menor formación musical previa –Escuelas de Música y sin conocimientos previos- emplean entre un 31,8% -128,65 horas- y un 69,6% -152,66 horas- más tiempo que el propuesto como óptimo. En esta línea, éstos continúan indicando que necesitan más créditos para llegar a realizar y asumir las competencias propuestas.

Cuando se analiza la adecuación de la progresión de los objetos de aprendizaje diseñados, los resultados muestran que el nivel de aceptación disminuye a la par que la formación musical previa. En consecuencia, se puede manifestar que los materiales son correctos siempre que los alumnos partan de un mínimo nivel de preparación musical. Esto corrobora lo expuesto por Esteve y Molina (2006), que indicaban la poca experiencia anterior de los estudiantes en el autoaprendizaje y el uso de las nuevas tecnologías (Barro y Burillo, 2006), y cómo esta dinámica de trabajo iba mejorando en el grupo de conservatorio y empeorando en aquellos con menor preparación musical.

Otra de las metas era conocer si el trabajo autónomo cumplía las funciones para las que estaba pensado: facilitar la adquisición de las competencias de Lenguaje Musical y favorecer la superación de los procesos de evaluación. Las respuestas obtenidas confirman estos dos puntos, aunque señalan la necesidad de aumentar los bloques relacionados con la entonación y los dictados, es decir cuestiones de tipo práctico. Esta demanda se acrecienta a medida que disminuye el nivel de conocimientos del alumnado.

La comparación de los resultados de la evaluación de los dos grupos analizados respecto del grupo control, que no ha trabajado los materiales de forma virtual, revelan cómo existe una mejora en la percepción del alumnado y sus calificaciones.

También, se ha hecho patente la necesidad de más recursos, tanto humanos como tecnológicos. Los discentes se han mostrado muy críticos con la tutorización por la poca atención que se les puede dedicar y las incompatibilidades horarias por diferentes razones –solapamiento clases, horario de los medios de transporte públicos,…-. Esta necesidad no se puede suplir con el uso del campus virtual de la universidad, al ser el estudio del lenguaje musical una experiencia vivencial, que necesita en muchos aspectos de un contacto directo con el profesorado, y que el volumen de trabajo no es asumible con la plantilla actual.

En cuanto a los medios físicos, el estudio ha reflejado la existencia de un alto porcentaje de alumnos que no poseen internet en sus casas y que encuentran dificultades en acceder a los ordenadores de las bibliotecas. Además, el uso de portátiles es limitado entre los participantes, lo que impide que éstos tengan movilidad en su trabajo y puedan acceder a la red wifi del campus.

El uso y manejo de los programas informáticos también ha manifestado algunos problemas, al igual que lo mencionado en el estudio de Barro y Burillo (2006). A esto se ha sumado el que muchos de los estudiantes no posean licencia oficial de programas especializados, lo que conlleva que no los tengan o bien que accedan a ellos de una forma fraudulenta. La situación se ve agravada por el hecho de que los equipos de las bibliotecas tampoco disponen de ellos. Ante estas circunstancias, los docentes han optado por hacer uso de aplicaciones de acceso libre en la medida de lo posible.

En el tercer capítulo, la evaluación de la docencia en Lenguaje Musical, la investigación ha reflejado que los discentes la valoran de manera positiva independientemente de su nivel musical, aunque con una mayor puntuación a medida que la formación previa es más alta. Los datos encajan con los ofrecidos por la evaluación institucional de la Unidad de Calidad de la Universidad de Alicante, que otorgan una calificación de 9 y 9,5 a los dos docentes de la materia en los últimos cursos lectivos. Éstos superan a los obtenidos por el departamento -8- y el resto de la titulación -7,7-.

Por su parte, observadores externos con preparación musical, como es el caso de los profesores tutores de prácticas, y que trabajan con los estudiantes que han cursado la materia consideran que la docencia es adecuada y que no necesita modificaciones. Tanto es así que la puntúan con 3,51, dentro de una escala entre 0-4. Otros participantes han sido los conserjes. Estos han reflejado cómo los profesores de la asignatura cumplen de manera escrupulosa con sus obligaciones, no existiendo ninguna queja al respecto.

Los cuestionarios dirigidos al mismo profesorado muestran cómo aprecian de manera positiva su labor, destacando la selección actualizada y secuenciada de los contenidos, junto con la discusión sobre los niveles de exigencia y su labor divulgativa. Aunque también exponen la existencia de problemas de coordinación con otras asignaturas de la especialidad, porque no se pueden realizar en el primer cuatrimestre si se basan en otra que está situada en el segundo cuatrimestre del primer curso, como es el caso de Lenguaje Musical. Tal hecho demuestra la necesidad de una mayor comunicación entre los diferentes departamentos en los que se encuentra distribuida la especialidad.

Respecto de las preguntas relacionadas con el desarrollo del programa, los estudiantes de conservatorio son los que en mayor grado muestran la adecuación, seguido de los de Escuelas

de Música-banda y sin conocimientos previos. Esta tendencia es significativa en aquellas cuestiones relacionadas en la consecución de los objetivos en un cuatrimestre, el atractivo de los contenidos o la claridad expositiva del docente. La explicación se puede encontrar, como ya se ha mencionado con anterioridad, en las mismas palabras de los alumnos cuando reconocen la falta de conocimientos musicales con la que acceden a la carrera, que junto con la falta de tiempo para asimilar este lenguaje abstracto, origina que les resulte difícil superarla.

Cuando se trata la importancia de la materia las opiniones denotan diferentes concepciones de percibir lo que debiera ser la Educación Musical, desde aquellos que consideran que tiene el mismo estatus que las Matemáticas o el Lenguaje –conservatorio-, hasta aquellos que piensan que no es necesario un dominio exhaustivo de esta materia para impartir clase en la etapa de Primaria –sin conocimientos previos-.

La motivación ha sido una característica apreciada por los discentes por el buen clima, entusiasmo, diálogo, orientación, asesoramiento y la participación activa presente en las clases. Pero existen diferencias entre los grupos más preparados y aquellos de menor nivel en ítems como tener en cuenta su opinión a la hora de tomar decisiones o adaptarse a sus necesidades, con lo que se vuelve a reflejar la frustración de estos alumnos por no superar la materia en un cuatrimestre.

Esta misma tendencia se mantiene en la valoración de los recursos didácticos y su calidad. Los alumnos procedentes de conservatorio estiman en alto grado esta cualidad, al poder establecer una comparación con lo que han recibido en su formación anterior al ingreso en la universidad, cosa que no ocurre con aquellos que no poseen nociones musicales sólidas. Este hecho entronca con las diferencias de medias significativas obtenidas en las actividades prácticas entre ellos, donde se hace patente otra vez las dificultades para poder asumir el nivel de progresión de las competencias necesarias en entonación y dictado.

El apartado de este capítulo referido a la evaluación de los estudiantes vuelve a señalar que la puntuación media es positiva, si bien, la significación de los datos entre los alumnos de conservatorio y el resto es evidente. Pese a eso, éstos últimos son conscientes de que su nota es justa al no poder alcanzar las capacidades y conocimientos que se requieren.

Otros aspectos tratados son los referidos a la acción tutorial, la necesidad de medios y el hecho de que no cambie la opinión del alumnado con respecto a los docentes con el paso de los años. En las dos primeras se obtienen los mismos resultados ya comentados en lo referente a los materiales de autoaprendizaje. En la última cuestión, la correlación y diferencia de medias establecidas entre el curso y el resultado total de los enunciados corrobora cómo las respuestas de los discentes no varían.

El último estudio presentado en la tesis, los costes de la adaptación a la metodología europea de la asignatura Lenguaje Musical, reafirma la insuficiencia de personal, infraestructuras y medios materiales para afrontar con total garantía de calidad este proceso. Para llegar a este punto se procedió a realizar una encuesta al profesorado sobre lo que considera necesario para llevar a término el cambio metodológico. Una vez conseguidas sus respuestas se realizó una aproximación de la inversión necesaria para llevarla a cabo teniendo en cuenta la guía docente.

En el apartado del profesorado, a la vista de la media de alumnos de los últimos tres cursos y teniendo en cuenta el POI de la Universidad de Alicante y el grado de experimentalidad, se llega a la conclusión que se precisan 5 profesores a tiempo completo en un cuatrimestre. Este

número sería el adecuado siempre que se opte por modificar el Proyecto de Ordenación, considerando como docencia presencial las tutorías con un mínimo de cuatro alumnos de un mismo nivel de conocimientos previos. Si no se siguen estas condiciones el número de docentes requerido se dispararía, encareciendo de manera considerable los gastos fijos.

Las infraestructuras son inversiones a largo plazo y en este apartado se han considerado dos opciones. La primera consiste en acondicionar los espacios actuales y construir sólo las nuevas dependencias necesarias para fomentar una enseñanza de calidad –cabinas de estudio y despachos profesores-, siendo el montante de los cálculos alrededor de 198166,2 euros. La segunda variante consiste en edificar todos los espacios mínimos precisos, lo que asciende a 312910,99 euros de manera aproximada.

Los recintos anteriores requieren de una dotación -mobiliario, instrumental y medios informáticos- flexible y adecuada. Si se aprovecha el material de las aulas y sólo se invierte en las nuevas dependencias –despachos y cabinas- el importe se acercaría a los 42398,3 euros. En cambio si no se utilizan los elementos existentes y se procede a amueblar todos los espacios la cifra rondaría los 65631,76 euros. También, se debe considerar la adquisición de licencias de aplicaciones informáticas específicas cuyo coste se aproximaría a 19097,6 euros.

Los datos ofrecidos en cada uno de los capítulos nos ofrecen una visión completa de la adaptación de la asignatura de Lenguaje Musical en Magisterio al Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Alicante. En ellos se puede observar cómo se han planteado cuestiones recursivas en cada uno de ellos y cómo se hallan siempre las mismas respuestas utilizando diferentes métodos, con lo que se asegura la triangulación de los datos y la coherencia al estudio.

De todo lo expuesto se deduce la validez de la guía docente de Lenguaje Musical, sobre todo para aquel alumnado que ingresa en la especialidad con una mínima formación musical anterior de calidad. Así queda reflejado en la mayor parte de las opiniones de los estudiantes tanto en el cálculo del tiempo y esfuerzo, como en los materiales de autoaprendizaje y la docencia. Esta percepción está apoyada de manera indirecta por el estudio realizado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y la Cátedra de la Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid (2007) en el que se indica el alto índice de empleabilidad de los egresados en Educación y cómo la tasa de abandono de Magisterio Musical en este centro está por debajo de la media de la Comunidad Valenciana.

Un elemento importante a destacar en este cambio metodológico son las tutorías. Pero éstas no serán viables si no se evitan los solapamientos con otras asignaturas de la titulación u otros estudios –conservatorio-, y se solucionan los problemas de desplazamiento –horarios transporte público-,… Además, los docentes expresan su imposibilidad de atender a todo el alumnado manteniendo el número actual de plantilla y cómo se ven desbordados a nivel presencial y virtual. Tales hechos indican que en el futuro, si se quiere dinamizar esta herramienta al servicio del aprendizaje del alumnado, se requerirá establecer una mayor coordinación en la planificación de los horarios de los profesores para intentar paliar este problema y aumentar el profesorado.

Toda esta transformación para ser creíble y poder mantenerse en el tiempo necesita de una financiación (Moledo e Iruretagoyena, 2005). Los datos suministrados, extrapolables a otras disciplinas musicales en la titulación, expresan la insuficiencia del actual modelo y la urgencia de adaptar el número de recursos humanos y materiales si se quiere conseguir una enseñanza de calidad en el contexto europeo y global. Para conseguir estos objetivos se requiere duplicar el profesorado (con la consiguiente modificación del Plan de Ordenación

Integral de la Universidad de Alicante), la construcción de nuevos espacios de interacción docente y de estudio, y la adquisición de nuevo mobiliario y medios tecnológicos. Si esto no fuera así, se estaría realizando una simple transformación de la actual carrera al lenguaje europeo (Reichert y Tauch, 2003) y las posibles acciones de mejora sólo residirían en la buena voluntad del profesorado, con lo que se estaría negando el espíritu que mueve este proceso de renovación educativo. Estas ideas están en la línea de autores como Castaño (2006), Freire (2006), Ribera y Sánchez (2003) o Rué (2004), al igual que lo presentado por los informes elaborados por Galán *et al.* (2003, 2004). En ellos se expone cómo si se quiere aplicar la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior resulta indispensable un apoyo económico que cubra las áreas comentadas con anterioridad.

Pero esta tesis no tendrá sentido si las universidades, y en este caso la de Alicante, no plantean la mención de Educación Musical en los nuevos títulos de Grado de Magisterio en Primaria para responder a lo referido en los artículos 93.1 y 93.2 de la Ley Orgánica 2/2006 de Educación. En ellos se lee:

> 1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.
> 2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Para cumplir esta disposición y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, la Orden ECI/3857/2007, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En ésta se expone que

> En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas.

Por tanto, si se quiere conseguir maestros con unos conocimientos y dominio musical mínimo que afronte los retos educativos expuestos en el currículum de Educación Primaria con un mínimo de calidad, las universidades tendrán que proponer menciones en la especialidad que tengan unos 30 ECTS. Si no fuera así, la formación musical de los futuros docentes se limitaría a la recibida en las materias que se encuentran en el módulo "Didáctico y disciplinar" que consta de 100 ECTS, y dentro del cual se encuentra la "Educación musical, plástica y visual". Su descriptor muestra las siguientes competencias a conseguir:

> Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo

largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Resulta evidente que con esta última opción, la formación específica sería muy escasa y no se llegaría a conseguir un profesorado con la suficiente preparación para afrontar con garantías la educación de la música en los centros escolares.

Ante este escenario, si se pretende alcanzar un docente con un alto grado de excelencia que combine la faceta de maestro generalista con la de especialista (Esteve *et al.,* 2004, 2006), que sea capaz de conseguir las competencias marcadas en el tiempo establecido para cursar la titulación de grado y adaptarse a los contextos cambiantes y las necesidades de las escuelas de Primaria, la única opción es la de realizar un filtro de incorporación del alumnado a la mención donde se valore sus conocimientos musicales anteriores (Cateura, 1992; Alonso, 2004; Oriol, 2004; Esteve y Molina, 2006). Pero esta propuesta no es posible por el Real Decreto 1393/2007, que no permite establecer otra serie de pruebas diferentes a las establecidas por el artículo 42 de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley 4/2007, de 12 de abril, para el ingreso a las titulaciones de grado.

La única salida para poder realizar esta selección del alumnado sería diseñar una titulación de grado en la que los discentes eligieran la mención una vez ingresados en ella. Aquellos que no superaran este proceso tendrían que cursar otras menciones o bien cursar el itinerario generalista. Si no se realizara esta propuesta en las menciones se perpetuaría uno de los problemas actuales reflejados en la tesis, como es la heterogeneidad del alumnado, agravado por la imposibilidad de establecer un aumento de créditos en el nuevo sistema. Esta dificultad origina que muchos de ellos no puedan alcanzar las metas musicales en el tiempo establecido y que el profesorado deba de atender diferentes niveles de progresión.

El no establecer en ninguna universidad española la mención originaría, aparte de lo ya expuesto, que el acceso a las plazas de educación musical en las escuelas se cubriera por maestros que obtuvieran la especialidad en el proceso selectivo o bien por otros profesionales con la debida formación, profesores superiores de música de conservatorio. Esta última alternativa tendría que contar con la habilitación por parte del Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

La presente tesis ha pretendido ser un primer paso de reflexión en la transformación de la titulación actual de magisterio a la futura de grado en el plano de la enseñanza de la música. Los datos expuestos no pretenden ser concluyentes para mantener que no existan otras variables o elementos que no hayan sido considerados y está abierta a futuras investigaciones en nuestro país, ya que la realidad educativa es compleja y está en continuo cambio.

1. EL TIEMPO Y EL ESFUERZO EN LENGUAJE MUSICAL. ESTUDIO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO DE LA GUÍA DE LENGUAJE MUSICAL EN LA DIPLOMATURA DE MAGISTERIO MUSICAL.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desde la Declaración de Bolonia de 1999 de los Ministros de Educación hasta las últimas declaraciones y disposiciones legales en los diferentes países europeos, ha supuesto una continua transformación de las instituciones superiores de enseñanza en busca de unos objetivos estratégicos, que han de ser reales en 2010, y que se concretan en:

- Sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
- Sistema basado en dos niveles y tres ciclos: grado y postgrado (máster y doctorado).
- Adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad (créditos ECTS – European Credit Transfer System).
- Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Impulso de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.
- Fomento de la dimensión europea en la educación superior como condición necesaria para el logro de los objetivos del EEES. (Consejo de Coordinación Universitaria, MEC, 2005)

Dentro de las intenciones anteriores, los ECTS son la piedra angular para conseguir las otras metas, que asentarán los pilares -la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción del EEES- sobre los que se pretende fundamentar el EEES (Reichert y Tauch, 2003).

La aplicación del ECTS en España viene definida en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre de 2003. En ella se precisa que el crédito europeo es: “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios”. Asimismo, el artículo 4.3 especifica que para la asignación de créditos “se computará el número de horas de trabajo requeridas” estando incluidas en este cómputo “las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación”.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se comprueba una triple necesidad que emana de los ECTS:

1. *El diseño de esa nueva manera de organizar el proceso de enseñanza/aprendizaje, que se concretará en guías docentes.*

   Éstas implican una profunda reestructuración de la docencia universitaria en lo concerniente a la metodología, al plan de actividades, al trabajo del alumno y al modelo de evaluación, de forma que respondan a las demandas de la sociedad actual (M.E.C., 2006).

   Esta visión de la formación universitaria se integra en un sistema educativo que "puede ser descrito como abierto, complejo, no lineal, orgánico, histórico y social. Incorpora los valores y problemas de la sociedad que lo apoya y le establece los objetivos" (Kelly, 2003, p. 3), donde hay que armonizar la búsqueda de una educación de calidad en un contexto europeo en transformación, con la justa valoración del trabajo y el aprendizaje, en este caso concreto, del alumno por medio de los ECTS.

   El docente debe concebir la enseñanza como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva. Su figura resulta esencial para orientar ese cambio de modelo, centrado no tanto en qué contenidos transmitir como en propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento en el estudiante (Latorre, 2003); es decir, se tiende hacia una docencia renovada y un docente transformador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógico-metodológica, si de verdad se quiere lograr una educación superior de calidad capaz de reflexionar sobre su propia acción en una situación cada vez más compleja y amplia como es el EEES.

2. *La necesidad de valorar, por ser parte esencial del proceso educativo, la relación entre el tiempo-esfuerzo del profesor y del alumno en el nuevo marco.*

   Una vez establecida la guía docente hay que determinar qué esfuerzo y tiempo requiere por parte del alumno alcanzar los objetivos, contenidos, aptitudes y competencias necesarios para superar la materia. Por otro lado, el docente en este nuevo contexto asume más responsabilidades al tener que diseñar un modelo de enseñanza más personalizado y adecuado a un medio en constante cambio, lo que implica un aumento del esfuerzo y el tiempo empleado por éstos en los diversos procesos de la docencia (preparación de materiales, seminarios, tutorías, corrección de trabajos,…).

   Así, las opiniones y experiencias de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre una guía docente concreta, después de haberla trabajado de manera activa y participativa, se convierten en valiosas, al contribuir tanto a identificar y plantear las nuevas estrategias educativas que buscan al final del proceso calidad, empleabilidad y capacidad de atracción del EEES (Reichert y Tauch, 2003), como a obligar a la institución universitaria a no caer en una conversión de los sistemas nacionales –antiguos programas- a lenguaje europeo –guías docentes- o realizar versiones comprimidas de las titulaciones de grado y de sus disciplinas (Reichert y Tauch, 2005).

3. *El estudio del coste que supone la adopción al nuevo sistema, tanto para la institución como para el discente.*

> Cualquier reforma educativa debe de estar acompañada de una memoria en la que se evalúe el impacto presupuestario que va a suponer su implantación. Así, se contará con el dinero necesario para contratar más profesorado, la compra de ordenadores por parte de los centros de formación, los gastos en infraestructuras, etc.

En la bibliografía y experiencias que tratan los puntos antes mencionados, cabe destacar en el primer y segundo de ellos los programas piloto en la puesta en práctica de los ECTS y el cálculo del trabajo de los alumnos –tiempo-esfuerzo-, como pueden ser a nivel internacional Tuning Project o a nivel nacional los patrocinados por los distintos Institutos de Ciencias de la Educación -ICE's- de las universidades españolas. Estos trabajos previos, efectuados desde una perspectiva descriptiva, situada y sin establecer inferencias, orientan y plantean la Educación Superior, con vistas a esa mejora de la docencia y la planificación del currículo.

Por otro lado, son abundantes -y se han tomado como fuente para la presente investigación por indicar una forma valiosa de procedimiento-, las múltiples clasificaciones de los predictores del rendimiento académico del alumnado en la formación superior, como las realizadas por Álvarez, García y Gil (1999), Álvaro (1990), Buela, Carretero y Santos (2000), González Tirados (1985), De Miguel y Arias (1999), Roces, Tourón y González (1995), Sánchez (1996), Tejedor (1995, 1998, 2003, 2007), Tourón (1984, 1985, 1989), entre otros.

Aunque se ha tratado de entresacar un modelo, con objeto de sistematizar los agentes que se han considerado en todas estas investigaciones, esto resulta difícil, ya que como afirma Álvaro *et al*. (1990) los factores que influyen en el rendimiento académico conforman una tupida maraña, una red entretejida difícil de delimitar, donde resulta dificultoso atribuirle efectos discernibles a cada una de las variables.

Tomando como ejemplo inicial la clasificación de González Tirados (1985), aquellos que pueden determinar el éxito o fracaso académico se agrupan en tres tipos: inherentes al alumno, al profesor y a la organización académica; es decir, la triple necesidad que emana de los ECTS.

Para Tejedor *et al.* (1995, 1998) hay cinco categorías de variables para el análisis: variables de identificación (género, edad), variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudio, etc.), variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia la carrera, rendimiento previo, etc.), variables pedagógicas (método de enseñanza, estrategia de evaluación,…), variables sociofamiliares (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.).

De acuerdo con la clasificación anterior, el tiempo y el esfuerzo empleado por los alumnos en el estudio –como parte de su rendimiento académico- se podrían considerar como variables afectadas por diversos agentes como los conocimientos previos o los estudios cursados. Numerosos trabajos señalan que las variables académicas como el rendimiento de los cursos de enseñanza secundaria (Tourón, 1984; De la Orden, García y Gaviria, 1986; Apodaka, Grao, Martínez y Romo, 1991) o el hecho de que mejore el rendimiento cuando más cerca esté en el tiempo el predictor (Sánchez, 1996; Tejedor *et al.* 1998), entre otras, son un buen factor del éxito universitario. En el caso del rendimiento en la Música, no existen estudios al respecto que unan la formación musical previa y la cercanía temporal con éste, pero la investigación que se presenta lo confirma.

En esta línea argumental, Tourón (1985) indica que el rendimiento académico previo constituye una variable sintética, en la que concurren numerosos factores (aptitud del

alumnado, voluntad, esfuerzo, características de la enseñanza que ha recibido) y que no sólo refleja el resultado del aprendizaje sino que es una expresión, en cierto sentido, de toda la persona del alumno en cuanto estudiante.

Respecto al tercer punto, los costes económicos que implican la adaptación al nuevo sistema, existen pocos estudios y publicaciones. Un ejemplo de ellos es el realizado por la profesora Porras (2006) -Facultad de Ciencias de la Universidad de Cantabria – con la comunicación titulada "*Adaptación de un centro al EEES",* presentada en las IV Jornadas de Redes en Innovación en Docencia Universitaria celebradas en la Universidad de Alicante. En ella se desgrana los gastos de infraestructura y dotación originados en un centro para adaptarlo a la nueva metodología. En cambio, el proyecto coordinado por Valcárcel (2003) reflexiona de manera amplia sobre la preparación del profesorado español para la convergencia, y cómo este proceso afectará a la dedicación docente dependiendo de diversos factores. Por otra parte, Galán (2004) analiza de forma general los costes de personal docente e investigador en el nuevo sistema. Otros artículos muestran opiniones personales que no aportan datos numéricos que avalen sus tesis. Así, Sánchez y Ribera (2003) hablan de un claro coste económico y humano; o Castaño (2006), que considera que la adaptación del sistema universitario español al EEES va a pagarlo el profesorado en el cómputo de horas docentes y que este factor se ignora, o bien queda asumido en los salarios y tareas del profesorado. Pero la línea unificadora de todos los escritos que tratan el tema es la necesidad de un importante esfuerzo en nuevas y mayores dotaciones –equipamiento informático, en bibliotecas, ayudas a la formación…- (Rué, 2004).

Este es el objetivo y la importancia del trabajo planteado, ya que evaluar estos conceptos desde la perspectiva del alumno y el profesor que preparan de forma real la asignatura, conlleva establecer la cantidad de créditos europeos ECTS de la materia de una manera efectiva, sin caer en una mera forma de instaurar conversiones de los sistemas nacionales a lenguaje europeo o realizar versiones comprimidas de las titulaciones de grado y de sus disciplinas (Reichert y Tauch, 2005; Montanero, Gómez, Mateos y Alejo, 2006), estableciendo de forma verídica y asequible la carga de trabajo real que tienen los discentes para conseguir las capacidades sistémicas, interpersonales e instrumentales del programa.

La guía de la asignatura de Lenguaje Musical (Esteve, Espinosa, Devesa y Molina, 2004), tiene su razón de ser en el sistema universitario en general y en el español en particular, referido a la formación de un maestro especialista en música, por ser la base del conocimiento musical. En este modelo se parte de un sistema de especialidades en el Magisterio, cuya obligación es proporcionar una formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo. En concreto, la especialidad de Educación Musical debe integrar los aspectos básicos generales del profesor de Primaria con la preparación en los aspectos musicales. Este desarrollo se centra en la formación instrumental, vocal y auditiva, en el conocimiento de la historia de la música, el lenguaje musical y sus prácticas. Por este motivo el Lenguaje Musical al considerarse esencial, adquiere la categoría de materia troncal; es decir, común a todas las universidades y de obligado cumplimiento. De ahí la importancia de su estudio, además de facilitar a la investigación el proceso de transferibilidad y por lo tanto su validación.

Si estas cuestiones ya resultan de por sí valiosas para iniciar este estudio, lo es más si se tiene en cuenta que para ingresar en esta especialidad los estudiantes no han de superar un proceso selectivo a nivel musical, a pesar del aumento de la formación cultural de la sociedad, lo que acarrea que se puedan matricular muchos alumnos sin los conocimientos y competencias mínimos para cursar esta carrera. Esta situación lleva de facto a unas condiciones de

diversidad en las aulas, difíciles de asumir si no se establecen mecanismos de compensación formativa. Por este motivo ya se planteó en la guía docente (Esteve *et al.,* 2004) esta inclusión, que por supuesto hay que validar, junto con el programa planteado desde el punto de vista del discente.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta todo lo expresado con anterioridad, esta investigación tiene como objetivos: a) identificar los tiempos y niveles de esfuerzo que el estudiante emplea en las actividades de aprendizaje y sus estudios previos a nivel musical; b) identificar las competencias, contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje donde el alumno encuentra mayores problemas.

Ante estos objetivos, las hipótesis de trabajo que se plantearon fueron las siguientes: a) la relación inversa entre estudios previos y el tiempo y esfuerzo empleado; b) la relación inversa entre los conocimientos previos y el número de convocatorias utilizadas; c) la confirmación de la adecuación temporal de la guía de Lenguaje Musical (Esteve *et al.,* 2004) establecida para un alumnado con unos estudios musicales mínimos; y d) la gran dificultad en cuestiones de tipo práctico en el alumnado con pocos estudios musicales previos.

La guía docente

El proceso de convergencia referido a la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) -Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003, Bergen, 2005 y Londres, 2007- ha generado toda una serie de necesidades educativas y de organización en las titulaciones universitarias, cuyo fin es dar respuesta a los retos de formación del siglo XXI.

Este nuevo sistema se basa en un conjunto de titulaciones en dos ciclos -grado y postgrado- comprensibles y comparables para todos los países europeos, y la utilización de unos créditos de acumulación o ECTS – *European Credits Transfer System* -que facilite la cooperación interinstitucional, la movilidad de los agentes educativos y los programas integrados de estudios, formación e investigación. Todo ello con el objetivo de favorecer la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del modelo educativo a nivel internacional.

En España la consecución de los objetivos anteriores ha llevado a la promulgación del Real Decreto 1125/2003, que establece el sistema de créditos y de calificaciones en las titulaciones oficiales universitarias de carácter oficial y de validez en todo el territorio nacional, y los Reales Decretos 55 y 56/2006, mediante los cuales se estructuran las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y de Postgrado de forma respectiva. Esta legislación ha supuesto el primer armazón de adecuación del modelo universitario español al reto de la convergencia.

A estas disposiciones le ha seguido el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Éste marca el punto de partida para su puesta en funcionamiento efectiva en las universidades y abre el camino al diseño de las nuevas carreras universitarias. En él se puede leer lo siguiente:

> Así mismo, este real decreto adopta una serie de medidas que, además de ser compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior, flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y sus oportunidades (…)

> (…) la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que fija además un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida.
>
> Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe de hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias (…).
>
> Por otra parte, uno de los objetivos fundamentales de esta organización de las enseñanzas es fomentar la movilidad de los estudiantes tanto de Europa, como de otras partes del mundo (…). En este contexto resulta imprescindible apostar por un sistema de reconocimiento y acumulación de créditos (…)

A la vista de lo expuesto resulta necesario una reconceptualización y reestructuración de las guías docentes de las materias que constituyen los planes de estudio, adecuándose a las nuevas titulaciones y metodologías didácticas en el marco de la formación superior. Éstas deben de favorecer la visibilidad y comparabilidad de los estudios, además de un enfoque pedagógico basado en "*The shift from teaching to learning, from input to outut, and to the processes and the contexts of learner*". Es decir, se pretende una docencia en la que el eje fundamental no sea la enseñanza sino el aprendizaje (Zabalza, 2004).

En este contexto cambian diversas coordenadas sobre las que se ha ido desarrollando la acción educativa universitaria, tales como:

1. Docencia centrada en el estudiante, que pretenden capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio.

2. Diferente papel del profesor, que pasa a ser gestor del proceso de aprendizaje de los alumnos.

3. Una perspectiva curricular que refuerce la continuidad y la coordinación.

4. Los materiales didácticos pasan a ser recursos capaces de generar aprendizajes y fomentar el aprendizaje autónomo. En este ámbito juegan un importante papel las nuevas tecnologías de la información.

5. Una formación orientada a la formación en competencias generales para todos los estudiantes y específicas según cada titulación.

6. El papel de las universidades en el aprendizaje a lo largo de la vida, como una fase de preparación que servirá como base del aprendizaje y desarrollo profesional.

Todo este articulado normativo ha generado diversas iniciativas sobre la planificación de las titulaciones y las materias, como pueden ser "*The Tuning Educational Estructures in Europa Project"* (González y Wagenaar, 2003) o los diversos planes de innovación y adecuación al EEES de los Institutos de Ciencias de la Educación –ICEs- de las universidades españolas. Estos proyectos han sido aproximaciones a lo que será la docencia universitaria y han aportado una valiosa información sobre la forma y los recursos que se pueden necesitar para llevarla a término.

En estas tentativas algunos de los términos empleados, como plan docente, proyecto curricular o guía docente, pueden resultar equívocos ya que muchas universidades no ofrecen distinción entre ellos (Montanero *et al.*, 2006). Hecho que provoca cierta confusión entre el profesorado no relacionado de forma directa con el vocabulario educativo. Por ello, conviene definir los términos a emplear de manera unívoca, facilitando así su uso y utilización.

La guía docente es "un recurso que ponemos en las manos de nuestros alumnos para que les informe y oriente en su aprendizaje" (Zabalza, 2004). Es decir, un instrumento estructurado donde quede reflejada la futura acción educativa, siendo flexible y adaptándose a las necesidades del mundo laboral, que requiere de profesionales capaces de desenvolverse en un mundo en constante cambio, y a la situación del aula. Las competencias, objetivos, criterios y metodología utilizada en ella deben de estar de acuerdo a la filosofía del EEES y facilitar la transparencia y comparabilidad de los estudios, favoreciendo la movilidad de los estudiantes.

Respecto a los modelos de estructura de las guías existen diversas opciones, aunque todas comparten elementos básicos, como son la identificación de la materia, los objetivos, bloques de contenidos, entre otros, como por ejemplo:

Modelo de estructura propuesta por Zabalza (2004)	Modelo de estructura propuesto por Martínez (2004)
Datos descriptivos de la materia y su docencia (Identificación de la materia, prerrequisitos, profesor que la imparte, tutorías,…)	Identificación de la materia.
Sentido de la materia en el plan de estudios.	Contextualización.
Objetivos de la materia.	Objetivos y competencias. Prerrequisitos.
Contenidos (teóricos y prácticos). Incluyendo la bibliografía.	Contenidos.
Metodología y recursos disponibles.	Metodología docente. Plan de trabajo de los alumnos. Bibliografía y recursos.
Evaluación. Otras informaciones de interés.	Evaluación de los aprendizajes. Evaluación del proceso docente.

El primer punto de todas las tentativas de guía es la identificación de la materia, es decir, la descripción de ésta en los aspectos administrativos: el nombre de la asignatura, el código, el número de créditos, el curso en el que se imparte, el tipo de materia (troncal, libre configuración, optativa u obligatoria), si es semestral o anual y el nombre de los profesores que la imparten.

A continuación, se encuentra la contextualización. Este proceso consiste en ubicar la materia dentro de la titulación en su perfil académico y profesional, ayudando a los alumnos a entender las aportaciones de la asignatura a su formación. A su vez, favorece la coordinación con las otras disciplinas del plan de estudios y los perjuicios derivados de no llevarla a cabo -solapamientos de contenidos, espacios sin cubrir,…-

El siguiente paso en la elaboración es el establecimiento de los objetivos y competencias que el alumno ha de conseguir cursando la asignatura. Se pueden definir estos conceptos como:

a) Objetivos:

> El sentido de los objetivos es hacer explícitas tanto las metas que deseamos que los alumnos alcancen como las condiciones en las que deseamos que lleven a cabo el proceso de aprendizaje (Zabalza, 2004).
>
> (…) las competencias se plantean en un nivel de generalidad superior, hacen referencia al conjunto de la titulación y nos concretan el tipo de profesional que queremos formar, mientras que los objetivos se sitúan a un nivel inferior de generalidad, son más concretos y están más relacionados con los contenidos y con la naturaleza de la asignatura (Bernal, 2006).

b) Competencias:

> Las competencias son una combinación de conocimientos, habilidades (intelectuales, manuales, sociales, etc.), actitudes y valores que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas de intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado (M.E.C., 2006).
>
> Un saber hacer complejo, resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones (Lasnier, 2000).
>
> La habilidad para responder a las demandas o llevar a cabo tareas con éxito y consistentes en las dimensiones cognitivas y no cognitivas. (OCDE, 2002) -refiriéndose a las competencias y cómo estas son sólo observables en acciones llevadas a cabo en situaciones específicas-.

Para el diseño de las competencias y los objetivos se pueden optar por las siguientes alternativas (Martínez y Sauleda, 2005):

1. El R.D. 55/2005, por el que se regulan las enseñanzas de Grado, que establece especificar los objetivos como conocimientos, actitudes y destrezas, que hay que tener en cuenta al delimitar las competencias.

2. Utilizar la terminología *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), donde aparecerán los términos de competencias instrumentales-habilidades cognitivas y procedimentales, competencias interpersonales y sistémicas o integradas.

3. Categorizar empleando alguna clasificación equivalente como: objetivos y competencias del saber (conceptuales), saber hacer (procedimentales) y ser (actitudinales).

Con posterioridad al diseño de los objetivos de la asignatura se deben concretar los contenidos, que serán el vehículo a través de los cuales se conseguirán alcanzar las metas educativas. Estos se suelen organizar en bloques o módulos que facilitan su comprensión y coherencia interna.

Otro de los elementos de las guías docentes son las actividades o acciones de aprendizaje, a través de las cuales el alumno va trabajando los contenidos para adquirir los objetivos. Éstas deben responder a una metodología docente dentro del marco de los ECTS, donde el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ahora ya no sólo se tiene en cuenta el trabajo realizado por el discente en el aula, sino también aquel desarrollado de forma no presencial –consultas y tutorías por Internet, búsquedas bibliográficas,…-.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Montanero *et al.* (2006) clasifica las actividades de la siguiente forma:

Metodología	*Escenario*	*Acciones del Profesor*	*Acciones de los alumnos*
I. Coordinación y evaluación	Presencial, semi-presencial o no presencial	Presenta (negocia) el Plan docente. Clarifica la funcionalidad o la meta de cada actividad. Organiza o dirige la participación de los alumnos en las diversas tareas. Evalúa o evoca conocimientos previos. Evalúa el aprendizaje y el ajuste de la enseñanza…	Comprende (hace sugerencias) al Plan docente. Clarificar la meta de una actividad. Planifica y organiza su participación y su trabajo autónomo. Realiza exámenes. Autoevalúa su aprendizaje y participa en la evaluación de la enseñanza.
II. Exposición verbal (& Aprendizaje a partir de documentos)	Presencial (Aula convencional para grupos grandes o seminarios)	Elabora verbalmente información. Apoya la comprensión y resuelve dudas. Selecciona u orienta la recogida y el estudio de información complementaria.	Escucha, comprende, registra la información esencial. Pregunta
	Semi-presencial o no presencial (vídeo-conferencia, biblioteca, casa…)	Orienta el uso de recursos bibliográficos, supervisa y resuelve dudas	Estudia documentos (antes y/o después de clase). Analiza, sintetiza, pregunta…
III. Discusión o debate	Presencial (Aula convencional para grupos grandes o seminarios)	Supervisa (y modera). Ayuda a analizar y a extraer conclusiones.	Aporta información, razona o analiza críticamente
	Semi-presencial o no presencial (foros, chats,…)		
IV. Solución de problemas y estudio de casos	Presencial (aula convencional, seminario, tutorías)	Presenta problemas o casos específicos. Modela, justifica, analiza estrategias… Supervisa, ayuda o corrige	Delimita y comprende el problema. Registra información, pregunta… Resuelve problemas similares
	Semi-presencial o no presencial (Biblioteca, casa…)	Orienta, supervisa y resuelve dudas	Resuelve problemas similares autónomamente
V. Experiencias y aplicaciones prácticas (experiencias, experimentos, construcción de artefactos, ensayo de destrezas, otras aplicaciones prácticas…)	Presencial (aula convencional, laboratorio, campo o visitas culturales, tutorías).	Presenta información audiovisual, simulaciones o aplicaciones prácticas de destrezas, dirige la observación, analiza…	Observa fenómenos, procedimientos o destrezas (y registra información). Interpreta o descubre. Ejecuta procedimientos.
	Semi-presencial o no presencial (Biblioteca, casa…)	Orienta, supervisa y resuelve dudas	Analiza casos o ejecuta procedimientos autónomamente. Pregunta.
VI. Diseño de proyectos, trabajos monográficos o de investigación	Presencial (aula convencional, seminarios y tutorías	Propone o ayuda a delimitar problemas complejos estructurados. Selecciona u orienta los objetivos, estructura y recogida de la información. Facilita la "puesta en común" y la evaluación	Escucha (y registra información) Pregunta. Defiende un informe.
	Semi-presencial o no presencial (Biblioteca, casa…)	Orienta, supervisa y resuelve dudas.	Recoge, analiza y sintetiza la información. Resuelve problemas o ejecuta procedimientos. Elabora un informe.
VII. Otras de aprendizaje autónomo y tutoría de la titulación	Semi-presencial o no presencial (Biblioteca, casa…)	Orienta la planificación del trabajo y la toma de decisiones. Supervisa y resuelve dudas.	Planifica su trabajo. Estudia apuntes y documentación. Prepara exámenes…

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, una de las piezas básicas y más complejas de una guía es la evaluación. Para Rodríguez Diéguez (2004) la relevancia de este proceso radica en que ha de proporcionar toda la información necesaria para la reflexión y el análisis del proceso educativo llevado a cabo. Esto implica un doble camino que resulta imprescindible recorrer si se busca un sistema educativo de calidad. Por un lado, es necesario valorar los resultados del aprendizaje de los discentes, en relación a las competencias y objetivos. De otro, es deseable recoger información sobre el mismo proceso de aprendizaje, de modo que sea posible adecuar la enseñanza y la ayuda a las necesidades del alumnado, así como incentivar el esfuerzo y la calidad en su aprendizaje.

La guía docente de Lenguaje Musical

El futuro del Magisterio Musical dentro del Espacio Europeo de Educación Superior en España tuvo un principio titubeante al elaborar el Ministerio de Educación una propuesta de *titulación* de Grado de Primaria (MEC, 2006) que no incluía ninguna referencia a una mención específica. Este hecho llevó a la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación (2006) a elaborar unas enmiendas a la ficha técnica en la que se recomendaba su incorporación –además de Lengua y Literatura que tampoco se contemplan- para responder a las necesidades educativas planteadas en la Ley Orgánica 2/2006 de Educación y el Real Decreto 1513/2006.

En estas disposiciones se considera el área de Educación Artística como materia obligatoria dentro del currículo de la etapa de Educación Primaria, donde se encuentran la música y la plástica. Además, determina que la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que decrete el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, será impartida por docentes con la especialización o cualificación correspondiente.

Una vez realizada esta primera fase de propuestas, el Gobierno ha empezado a establecer las el desarrollo normativo con la Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria. En ella se puede leer:

> Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria garantizarán la adquisición de las competencias necesarias para ejercer la profesión de acuerdo con lo regulado en la normativa aplicable.

Por otro lado, la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, menciona que:

> En estas enseñanzas podrán proponerse menciones cualificadoras, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como aquellas que capaciten para el desempeño de actividades asociadas a las competencias educativas expresadas en dicha ley, tales como la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación de personas adultas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al observar los módulos mínimos que establece esta última disposición, se puede deducir que para realizar una mención específica con un fuerte componente de especialización sólo se dispone de 30 ECTS, ya que los básicos con referencias musicales serían para todas las menciones.

Hasta ahora, momento en que los centros están elaborando los futuros programas, las universidades a la vista de la indefinición del Ministerio habían optando por los siguientes caminos para una presumible mención:

1. La simple transformación de los créditos LRU por los ECTS, de acuerdo a la legislación establecida, en los programas de las asignaturas.

2. La elaboración y práctica de proyectos piloto de guías didácticas de determinadas asignaturas -como es el caso, entre otras, de las universidades de Jaén, Autónoma de Madrid o Alicante- de acuerdo a la filosofía educativa del EEES.

Es este último contexto donde se insertaba la propuesta de guía de Lenguaje Musical que se presenta y que puede ser asumida dentro de una futura titulación de cuatro años de duración, en la cual el último curso podrá ser propio de la mención. En ella se dispondría de 30 ECTS

que se concentrarían en un cuatrimestre y que tendrían materias similares a las actuales. El pensar que tendrían este carácter se debe a dos motivos:

1 Los objetivos formativos, del maestro de Primaria con la mención de Educación Musical, deben atender a proporcionar una formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos de maestro generalista con la debida especialización. Esta preparación se centra, en la actualidad, en el Lenguaje Musical, la Formación Instrumental, las Agrupaciones Instrumentales, la Formación Rítmica y Danza, la Formación Vocal y Auditiva y la Historia de la Música y el Folclore, la Didáctica de la Expresión Musical y el Practicum.

2 En el sistema ECTS, el número máximo de créditos por curso son 60 y no se pueden cursar más de 5 asignaturas por cuatrimestre, por lo que no cabe la posibilidad de añadir materias a las actuales troncales. Sí se podría eliminar o sustituir alguna, pero nunca aumentarse.

El modelo teórico de la mención y redondeando los 5,625 ECTS a 6, siempre abierto a la libertad de cada centro de proponer las materias a impartir, podría quedar definido de la siguiente forma:

MATERIAS DE LA POSIBLE MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL	
Nombre	ECTS
Lenguaje Musical	6
Hª de la Música y el Folclore	6
Formación rítmica y danza	6
Formación instrumental	6
Formación vocal y auditiva	6

Para la transformación se ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

- La carga de trabajo necesaria para obtener un título de primer ciclo que dure tres o cuatro años se expresa como 240 ECTS de forma respectiva.
- 60 ECTS miden la carga de trabajo a tiempo completo de un estudiante durante un curso lectivo.
- 1 ECTS equivale a una carga de trabajo entre 25-30 horas.
- El esfuerzo equivalente a 1 hora teórica de clase se ha estimado en 1 hora presencial + 1,5 ó 2 horas de estudio.
- El esfuerzo equivalente a una hora de prácticas en 1 hora presencial + 0,75 de estudio.

En la realización de esta guía han participado el profesorado de Música del Departamento de Humanidades Contemporáneas de la Universidad de Alicante junto con el Departamento de Música de la Universidad Autónoma de Madrid. Este trabajo se empezó durante el curso 2003/2004 y ha tenido su continuidad en el 2004/2005, 2005/2006 y en el 2006/2007 contando con la ayuda del Proyecto Redes 2004 de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.

El trabajo de diseño de la guía empezó cuando los docentes se plantearon cómo iban a afectar los cambios del EEES a la titulación, a sus materias y a la metodología empleada en las aulas. Esto suponía un replanteamiento de la acción educativa que necesitaba de un esfuerzo de reflexión y de trabajo colaborativo.

Después de diversas reuniones y asistencia a seminarios, se decidió realizar la adecuación de la asignatura troncal de Lenguaje Musical. Esta opción estuvo determinada por el hecho de que esta materia es el elemento base sobre el que pivotan las otras disciplinas musicales de la especialidad.

Una vez determinado el objeto del estudio, se analizó qué demanda la sociedad al futuro maestro especialista de Música y cómo ésta se concreta en un perfil académico-profesional al cual deben responder los objetivos de la asignatura. Para ello se estableció una correlación en una tabla entre ambos factores. Teniendo esto en cuenta se fueron desarrollando los otros puntos del modelo de guía propuesto por el ICE de la Universidad de Alicante.

Durante la elaboración de la propuesta el equipo de profesores consultó toda la legislación y documentos relacionados con el EEES, las guías curriculares de otras universidades y la bibliografía más adecuada a la materia. Esta información supuso una fuente de datos importante para el contraste de las ideas.

En el desarrollo de las reuniones y de la redacción del trabajo se utilizaron las nuevas tecnologías, mediante videoconferencia y correo electrónico. Esta forma de trabajar sirvió para facilitar y flexibilizar la comunicación entre los participantes del proyecto, salvando las distancias geográficas y la pérdida de tiempo que llevan consigo.

La colaboración de las dos universidades ayudó a dar una visión más amplia del problema y a favorecer la movilidad de los estudiantes. También, en la actualidad permite la realización de estudios sobre la adecuación de la guía, al ser dos centros distintos y con un número de alumnos que garantice la validez de la muestra, asegurando la triangulación y fiabilidad de los resultados.

Propuesta de guía de guía de Lenguaje Musical conforme a los parámetros de Bolonia

1. PERFIL PROFESIONAL DE MAESTRO: MENCIÓN EN EDUCACIÓN MUSICAL

Los **Objetivos formativos** de MAESTRO, ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN MUSICAL, deben atender a proporcionar una formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos de maestro con la preparación en la Especialidad de Educación Musical. Ésta se centra en la formación instrumental, vocal y auditiva, en el conocimiento de la historia de la música, el lenguaje musical y sus prácticas.

Mundo laboral. Permite ejercer como:

1. Maestro de Educación Musical en centros públicos.

2. Maestro de Educación Musical en centros privados.

3. Mestre de Valencià, habiendo cursado los créditos pertinentes.

4. Maestro de Religión habiendo cursado los créditos pertinentes.

5. Enseñanza Permanente de Adultos, como maestros, no por especialidad.

6. Oposiciones a la Administración.

TABLA I

CORRELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE COMPETENCIAS Y FUNCIONES DE LA TITULACIÓN Y EL DE LA ASIGNATURA

Perfil de la titulación	**Objetivos de la asignatura**
1. Formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente. 2. Integración de los aspectos generales de maestro con la preparación en la Especialidad de Educación Musical 3. Enseñanza Permanente de Adultos 4. Oposiciones a la Administración	**1. Instrumentales** 1.1. Introducir a los alumnos en el lenguaje musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida. 1.2. Desarrollar de forma consciente, la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de educación primaria. 1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo. 1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos. 1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva. 1.6. Desarrollar la capacidad auditiva. 1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical. 1.8. Estimular la capacidad creativa. **2. Interpersonales** 2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación musical. 2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística. 2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales. 2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico. 2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical. 2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical. **3. Sistémicos** 3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical. 3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo desde la perspectiva artística. 3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo. 3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. DESCRIPTOR DE LA MATERIA OBJETO DE ESTUDIO: LENGUAJE MUSICAL

Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical de forma comprensiva.

3. PRELIMINAR

El afrontar el estudio de cualquier materia en el marco de la ortodoxia de los ECTS, *European Credit Transfer System*, supone un cambio radical dentro del panorama de la universidad española desde una doble perspectiva:

- en la forma de abordar por parte del docente y del discente el binomio enseñanza – aprendizaje,
- y en el proceso de gestión universitaria.

La primera dificultad enunciada, el binomio enseñanza–aprendizaje, supone un cambio de acción pedagógica, pero no del perfil de maestro especialista en música, que exige una dualidad: la del maestro–músico. Y es justo en esa segunda faceta donde aparece el problema que hay que abordar antes de entrar a desarrollar un programa basado en un profesor que actúa como guía docente y en un estudiante que es el autor de su propia formación.

En la mayoría de los casos los alumnos acceden con las competencias básicas del resto de materias ya adquiridas, lo que les permite y les facilitará abordar con relativo éxito lo referente al plano del dominio general, pero no ocurre lo mismo en materia musical. Los conocimientos son en muchos casos nulos y les abocan en el sistema actual, por regla general, al fracaso, y en el sistema ECTS, ocurrirá lo mismo si no se soluciona la cuestión de manera previa.

Esta afirmación nace de un doble hecho:

a. *La forma de acceder a los estudios de maestro de la especialidad*.

Se permite que se ingrese desde:

- BACHILLERATO LOGSE y SELECTIVIDAD, vías preferentes: todas.
- COU, opciones preferentes: todas. Con Selectividad superada se tiene prioridad.
- BACHILLERATO EXPERIMENTAL y SELECTIVIDAD, vías preferentes: todas.
- FORMACIÓN PROFESIONAL DE 2º GRADO: Adaptación Social. Administración de Empresas. Administrativa. Almacenes. Anatomía Patológica. Comercial. Comercio Exterior y Transportes. Contabilidad. Dietética y Nutrición. Economía Socio-Familiar. Educador de Disminuidos Psíquicos. Entidades de Ahorro. Higienista Dental. Informática de Empresas. Informática de Gestión. Inmobiliario. Jardines de Infancia. Laboratorio. Laboratorio de Diagnóstico Clínico. Marketing. Medicina Nuclear. Programador de Aplicaciones de Gestión. Programador de Gestión. Programador de Gestión Administrativa. Prótesis Dental. Publicidad. Radiodiagnóstico. Radioterapia. Relaciones Públicas. Secretaria Bilingüe de Dirección. Secretariado. Secretario Ejecutivo de Dirección.
- MÓDULOS PROFESIONALES DE NIVEL III: Actividades Físicas y Animación Deportiva. Actividades Socio-Culturales. Administración de Empresas. Administración Empresarial. Anatomía Patológica-Citología. Asesoría de Consumo. Biblioteconomía, Archivística y Documentación. Comercio Exterior. Contabilidad y Administración en la Pequeña y Mediana Empresa. Contabilidad y Gestión. Educador Infantil. Información y

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Atención al Público. Programación de Informática de Gestión. Salud Ambiental. Secretariado Ejecutivo Multilingüe. Técnico Comercial.

- CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR: Administración de Sistemas Informáticos. Administración y Finanzas. Anatomía Patológica y Citología. Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Animación Sociocultural. Comercio Internacional. Desarrollo de Aplicaciones Informáticas. Dietética. Documentación Sanitaria. Educación Infantil. Gestión Comercial y Marketing. Gestión del Transporte. Higiene Bucodental. Imagen para el Diagnóstico. Integración Social. Interpretación de la Lengua de Signos. Prótesis Dentales. Radioterapia. Secretariado. Servicios al Consumidor.

- TÉCNICO DEPORTIVO SUPERIOR: Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña. Técnico Deportivo Superior en Escalada. Técnico Deportivo Superior en Esquí Alpino. Técnico Deportivo Superior en Esquí de Fondo. Técnico Deportivo Superior en Esquí de Montaña. Técnico Deportivo Superior en Fútbol. Técnico Deportivo Superior en Fútbol Sala. Técnico Deportivo Superior en Snowboard.

- OTROS: Titulados Universitarios y asimilados, Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años

Es decir, muchos de los alumnos, como ya se ha indicado, llegan al inicio de la especialidad sin ningún tipo de formación en materia musical.

b. *El análisis de la asignatura de Lenguaje Musical*.

Al proceder al examen de la materia y por extensión, del resto de disciplinas de la especialidad, que le van a permitir obtener una competencia musical suficiente para impartir con garantías la educación musical en los colegios de educación primaria, se encuentran con que la materia objeto de estudio es un idioma, y como tal, requiere, en principio, de un tiempo y de una dedicación para desarrollar destrezas rítmicas, auditivas y de entonación. Pero si esto no fuera suficiente por sí solo, la asignatura, además como cualquier actividad musical, implica el dominar y adquirir un lenguaje que es en su totalidad abstracto para el alumno.

Para que todos los no avezados en lo musical entiendan con facilidad qué implica lo expuesto con anterioridad, se puede comparar lo musical con el aprendizaje de un idioma cualquiera ya que se trata del mismo sistema. Si se elige el habla japonesa, por ejemplo, se entiende con facilidad que la adquisición de destrezas suficientes como para impartir con garantías su docencia no puede haber sido adquirida sólo con 45 horas de clase.

Lo mismo ocurre si se busca en el plano abstracto, alguien que no sabe nada de la ciencia matemática ¿lograría con idéntico horario llegar a una suficiencia para impartir y razonar todo el universo numérico de primaria?

La respuesta es no, y más, cuando en lo musical se unen de forma inseparable las dos cuestiones aludidas.

Ahí es donde está la dificultad que entraña en sí cualquier materia musical, para que el alumno adulto no formado de manera previa, logre el dominio de la sintaxis y gramática que le permita leer, escribir y entender la música.

4. PRERREQUISITOS

A la vista de lo expuesto, la necesidad del prerrequisito o de otra fórmula educativa que lo supla es necesario en todo el entramado de la Educación Musical, y cómo no de la materia objeto de exposición, ya que el estudio teórico-práctico de los elementos musicales que de forma necesaria deben conducir, cuanto menos, a una correcta interpretación musical, no se puede adquirir en un espacio corto de tiempo.

El alumno debería ingresar en la especialidad con unos mínimos previos referidos a:

1. Aspectos rítmicos, como por ejemplo: ejercicios de rítmica sin compás, con pulsación regular, de lectura de notas combinando las cuatro claves y de polirritmias con percusión corporal.

2. Cuestiones de entonación, referidas a ejercicios melódico-rítmicos con y sin acompañamiento pianístico.

Pero en vista que ni en el actual ni futuro marco normativo se prevé la demostración por parte del alumno del dominio de estos aspectos, surge la necesidad de establecer un programa de formación paralelo a la especialidad que palie estas carencias para esta materia específica. Es decir, la Universidad que recepcione este perfil de alumno, descrito en el punto anterior, y que desee abordar con éxito la especialidad en el marco actual, pero, todavía más si cabe, en el nuevo marco educacional de los ECTS, deberá presentar un programa para que, cuando el estudiante se enfrente al reto de la materia musical de la especialidad, tenga la formación suficiente para afrontarla.

Esto se puede concretar en los llamados **créditos de tipo cero y/o curso de nivelación,** que en el caso concreto de la asignatura que proporciona el saber leer la escritura musical, deberá centrarse en el dominio inicial de, al menos, cuatro grandes apartados: El rítmico, el melódico, el teórico y el auditivo.

1. El rítmico, que debe comprender:

1.1. Ejercicios de lectura de notas con las fórmulas rítmicas, combinando clave de Sol y Fa.

1.2. Ejercicios de lectura de claves combinando las cuatro claves (Sol, Fa en 4ª, Do en 3ª y Do en 4ª). Lectura rítmica sin compás, con pulsación regular.

1.3. Ejercicios de polirritmia con percusión corporal.

Y cuyos **contenidos** deben versar sobre el dominio de:

a) Todos los compases simples y compuestos. Cambios de compás. (pulso = pulso / figura = figura).

b) Fórmulas rítmicas con todas las figuras de notas y silencios.

c) Puntillos, ligaduras, sincopas, anacrusas y contratiempos.

d) Polirritmias donde se practiquen todas estas combinaciones

e) Grupos especiales: Dosillos, tresillos y seisillos. Contenidos en un pulso.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

f) Lectura de notas combinando la clave de Sol y Fa (notas adicionales) y Do en 3ª y 4ª. Lectura vertical en clave de Sol y Fa.

2. **La entonación**, siempre realizada sobre:

2.1 Fragmentos melódico – rítmicos con acompañamiento pianístico.

2.1 Fragmento melódico – rítmicos sin acompañamiento.

Y los **contenidos**, harán referencia a:

a) Agógica y dinámica.

b) Claves de Sol y Fa.

c) Todo tipo de intervalos simples, mayores, menores y justos, sobre una estructura tonal que comprenda tonalidades de hasta cinco alteraciones.

3. Lo **teórico**, donde se abordarán todas las cuestiones referidas a los fundamentos rítmico – melódicos anteriores y cuyos **contenidos** atenderán:

a) Análisis de todos los compases simples y compuestos, y hallar sus correspondientes.

b) Constitución de tonalidades mayores y menores. Armaduras, tonos vecinos (incluidos tonos homónimos), enarmonías de tonalidades, nombre de todos los grados tonales y modales, y su función.

c) Escalas mayores y menores naturales, mixtas, armónicas y melódicas.

d) Intervalos melódicos: simples y compuestos. Análisis, inversión, ampliación y reducción. Enarmonías totales y parciales.

e) Intervalos armónicos: análisis y clasificación (consonancia y disonancia).

f) Índice acústico franco-belga.

g) Acentuación y articulación.

h) Claves de Sol, Fa en 4ª, Do en 1ª, Do en 3ª y Do en 4ª. Altura relativa. Conocer Do en 2ª y Fa en 3ª.

i) Signos de expresión (Dinámica y agógica).

j) Acordes (Triadas).

4. El **auditivo**, con dictados musicales de ocho compases como mínimo, a una voz, y donde los **contenidos** a abordar deben ser:

a) Reproducir y reconocer audiciones rítmico-melódicas como mínimo a una sola voz.

b) Trabajar fórmulas rítmicas utilizando todas las figuras de notas, silencios, puntillos, ligaduras y figuras irregulares en compases simples o compuestos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

c) Escribir en las Claves de Sol y Fa con extensión entre Sol_1 – Sol_4.

d) Dominar las tonalidades Mayores y menores que comporten en la armadura hasta tres alteraciones tanto en el orden de los sostenidos como de los bemoles.

e) Detectar y anotar las alteraciones accidentales que puedan parecer en el discurso musical.

El programa específico se puede concretar de la siguiente forma:

LENGUAJE MUSICAL

1. Los elementos esenciales de la Música.

    1.1. Ritmo.

    1.2. Melodía.

    1.3. Armonía.

    1.4. El proceso histórico de los tres elementos de la Música.

2. El Sonido y sus cualidades.

    2.1. Concepto.

    2.2. Sonido principal y accesorio o "armónico".

    2.3. Altura

    2.4. Duración.

    2.5. Timbre.

    2.6. Intensidad.

3. Escala. Origen y constitución.

    3.1. Concepto y definición.

    3.2. De la escala natural. Notas constitutivas.

    3.3. Tonos y semitonos.

    3.4. Generación de la escala diatónica.

    3.5. Escala diatónica. Sus divisiones.

    3.6 Altura. Índices acústicos. El diapasón. Diferentes nomenclaturas.

    3.7. Los grados y sus nombres.

    3.8. Otros tipos de escala: cromática y enarmónica.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. Lenguaje Musical o Solfeo.

    4.1. Su definición.

    4.2. Elementos esenciales y su origen histórico.

    4.3. Signos musicales.

    4.4. Materias que comprenden la altura del sonido.

    4.5. La Clave.

    4.6. Clases de clave.

    4.7. Necesidad del uso de las claves.

5. Intervalos.

    5.1. Concepto.

    5.2. Calificación de los intervalos.

    5.3. Inversión de los intervalos.

    5.4. Ampliación y reducción de los intervalos.

    5.5. Intervalos armónicos: consonantes, disonantes, etc.

6. Duración del sonido.

    6.1. Materias y signos musicales que comprende.

    6.2. Líneas divisorias.

    6.3. Figuras Musicales. Concepto y clasificación.

    6.4. Figuras de notas y figuras de silencios. Representación gráfica.

    6.5. Signos de prolongación: la ligadura, el calderón y el puntillo.

    6.6. Calderón. Calderón corto. Tenuto.

    6.7. Puntillo simple y doble. Puntillo de complemento y prolongación. Figuras simples y compuestas.

    6.8. Normas de escritura.

7. Compases simples y compuestos.

    7.1. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas.

    7.2. Marcaje y figuras representativas de cada compás.

    7.3. Relación entre compás simple y su correspondiente compuesto.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.4. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva.

7.5. Equivalencias metronómicas.

8. Compases mixtos.

8.1. Según su marcaje: normal/dispar, regular/irregular.

8.2. Nuevas formas de representar los compases mixtos.

8.3. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva.

9. Modificaciones rítmicas en el compás. Los grupos irregulares.

9.1. Tresillos, seisillos, dosillos y cuatrillos. Otros.

9.2. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas.

9.3. Grupos excedentes y deficientes.

9.5. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva.

10. Cambios de acentuación rítmica.

10.1. Síncopas. Elementos y clasificación.

10.2. Contratiempos. Elementos y clasificación.

11. Tonalidad Mayor/menor.

11.1. Tonalidades modelos mayor y menor.

11.2. Formación de las diversas escalas.

11.3. Armadura de las tonalidades.

11.4. Alteraciones básicas y pasajeras.

11.5. Orden de las alteraciones en la armadura.

11.6. Tonos relativos.

11.7. Procedimiento para hallar las armaduras o las tónicas.

12. El acorde.

12.1. Concepto de acorde. Definición y origen.

12.2. La serie armónica.

12.3. Acorde perfecto M/m. Sus posiciones y duplicaciones.

12.4. Acorde disminuido y aumentado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

12.5. Clasificación de las triadas en las escalas de ambos modos.

12.6. El acorde fundamental y sus inversiones.

12.7. El acorde de cuatriada: La 7ª de dominante.

13. Relaciones tonales.

13.1. Tonos vecinos.

13.2. Tonos paralelos (homónimos).

13.3. Tonos enarmónicos (sinónimos).

13.4. Reconocimiento de la tonalidad: análisis de los grados, la sensible del modo menor, notas extrañas, el acorde final, análisis fraseológico.

14. Transposición.

14.1. Transporte escrito.

14.2. Transporte oral.

15. Los modos eclesiásticos.

15.1. Los modos originarios griegos. El sistema perfecto: el telion.

15.2. Boecio.

15.3. Los modos gregorianos: los ocho modos tradicionales. El Dodekachordon.

15.4. El transporte de los modos.

16. Las Cadencias.

16.1. Definición.

16.2. Cadencias conclusivas: cadencia auténtica (perfecta, imperfecta) y cadencia plagal.

16.3. Cadencias suspensivas: la semicadencia y la cadencia frigia.

16.4. Cadencias interrumpidas o rotas.

17. Expresión.

17.1. Movimiento o tempo. Concepto.

17.2. El metrónomo.

17.3. Valoración absoluta de las figuras musicales.

17.4. Signos de intensidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

17.5. Signos de acentuación.

17.6. Signos de articulación y fraseo.

18. Signos de abreviación.

18.1. Signos de retorno.

18.2. Puntos de repetición.

18.3. Párrafos y Llamadas: 1ª y 2ª vez.

18.4. Da Capo.

19. Notas de Adorno.

19.1. La apoyatura.

19.2. El mordente.

19.3. El semitrino.

19.4. El trino.

19.5. La fermata o cadencia.

19.6. Otros.

En el caso que la universidad no pueda ofrecer este tipo de formación previa, aunque sería deseable, el programa ECTS contempla su inclusión, pero exige al alumno y al profesor un mayor esfuerzo para asumir un programa que le faculte en la lectura musical.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5. OBJETIVO GENERAL DE RESULTADOS

El objetivo general del programa de la especialidad con créditos ECTS, es preparar con una orientación científica y didáctica, desde el ámbito musical, a los futuros educadores con la suficiencia necesaria, en vista a lograr una proyección eficaz y fructífera de la Música en los centros de Formación Primaria. Para ello, hay que dotarle de conocimientos, actitudes y habilidades para el perfecto desarrollo de la actividad profesional.

De lo dicho, se deduce que el programa tiene que combinar tanto los aspectos teóricos como la práctica e investigación constante, ya que en él descansan todos los elementos sintácticos de la lingüística musical, sin la cual, como ya se ha indicado, es difícil poder desarrollar el resto de materias troncales referidas a la Música, ni impartir con un mínimo de garantías en los centros de primaria la especialidad elegida.

Los objetivos generales de resultados, para su definición, se agrupan en tres bloques:

1. **Instrumentales**, referidos a habilidades cognitivas, a capacidades metodológicas, a destrezas tecnológicas y a destrezas lingüísticas.

2. **Interpersonales**, representados por competencias para tareas colaborativas y compromiso con el trabajo.

3. **Sistémicos**, expresados mediante la integración de capacidades cognitivas, de destrezas prácticas y de disposiciones.

1. Instrumentales.

1.1. Introducir a los alumnos en el lenguaje musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida.

1.2. Desarrollar de forma consciente la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de educación primaria.

1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo.

1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos.

1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva.

1.6. Desarrollar la capacidad auditiva.

1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical.

1.8. Estimular la capacidad creativa.

2. Interpersonales.

2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación musical.

2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística.

2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales.

2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico.

2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical.

2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical.

3. Sistémicos.

3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical.

3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo desde la perspectiva artística.

3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo.

3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

BLOQUE DE CONTENIDOS 1: El sonido. Su altura.

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

1. *Instrumentales:* (Habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).

1.1. Conocer y definir el concepto de sonido y los factores que determinan su altura, sus objetivos, sus estrategias fundamentales y los ámbitos de intervención.

1.2. Establecer de manera conceptual la relación entre los elementos del Lenguaje Musical referidos a este bloque de contenidos.

1.3. Dominar y establecer la lectura musical a capella y con acompañamiento.

1.4. Manejar los principales conceptos del acto musical referidos al bloque de contenidos.

2. *Interpersonales*: (Competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).

2.1. Establecer grupos para el desarrollo de estrategias musicales referidas al bloque de contenidos.

2.2. Comunicarse y relacionarse de forma adecuada con los elementos implicados en el desarrollo vinculado con el bloque de contenidos.

2.3. Comprometerse a desarrollar programas musicales, con los elementos estudiados, que atiendan las diferentes culturas de su entorno social.

2.4. Formar grupos musicales referidos al sonido y su entonación, como elemento esencial para el perfeccionamiento musical.

3. *Sistémicas*: (Integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones).

3.1. Desarrollar actividades que contemplen estrategias de educación musical de los elementos estudiados.

3.2. Solucionar de manera adecuada los temas referidos a la entonación.

1. Contenidos:

1.1. Principios básicos de acústica.

1.2. Distancias entre los grados de forma comprensiva trabajando: tonos enteros y semitonos. Signos de alteración. Series diatónica y cromática. Enarmonía.

1.3. Escalas mayores y menores desde el ámbito comprensivo.

1.4. División de los intervalos diatónicos, enarmónicos y cromáticos. Su entonación consciente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1.5. Intervalos consonantes y disonantes y su dominio perceptivo.

1.6. Modos eclesiásticos. Sus intervalos característicos y su entonación. Variantes de escalas. Nuevas series.

1.7. Transporte y su práctica vocal.

BLOQUE DE CONTENIDOS 2: El sonido. Su duración.

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

1. *Instrumentales*: (habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).

1.1. Conocer y definir las modalidades de organización espacio temporal de la música.

1.2. Establecer de forma conceptual las modificaciones rítmicas en el compás.

1.3. Identificar y manejar las distintas formas métricas de una composición musical.

2. *Interpersonales:* (competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).

2.1. Comunicarse y relacionarse de manera adecuada con todos los demás miembros del grupo musical atendiendo al bloque de contenidos estudiado.

2.2. Implicarse en el desarrollo de actividades musicales que incidan en los bloques de contenidos 1 y 2.

3. *Sistémicas*: (integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones).

3.1. Resolver cualquier problema métrica musical con el que se enfrente.

3.2. Solucionar de forma adecuada los temas referidos a la métrica.

3.3. Integrar y dar solución a las cuestiones musicales planteadas.

2. Contenidos:

2.1. Las notas musicales: sus nombres y su notación desde la grafía y perspectiva histórica.

2.2. Valores de las notas y los silencios. Notación neumática y notación mensurada. Música ficta. Notación actual.

2.3. Abreviaturas y ornamentos.

2.4. Movimiento (tempo), métrica y rítmica. Indicaciones relativas al movimiento. Modificaciones del movimiento. Métrica. Técnica del marcado de compases. Rítmica. Relación de la rítmica con la métrica. Ejemplos modernos

BLOQUE DE CONTENIDOS 3: Conceptos fundamentales del lenguaje musical.

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. *Instrumentales*: (habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).

1.1. Comprender y definir el concepto de Lenguaje musical.

1.2. Manejar todos sistemas de notación tradicional del Lenguaje musical.

1.3. Conocer las principales formas de representación del lenguaje musical.

1.4. Identificar los sistemas de evaluación de musical.

1.5. Planificar programas y diseño de estudios de lenguaje musical.

1.6. Realizar ejercicios de lecto-escritura musical.

1.7. Integrar el concepto de calidad en de la partitura musical.

2. *Interpersonales:* (competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).

2.1. Establecer grupos capaces de interpretar de forma correcta una partitura musical.

2.2. Conformar grupos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje musical.

2.3. Comprometerse a desarrollar programas encaminados a la justa valoración de la música como elemento educativo.

2.4. Comunicarse y relacionarse de manera adecuada con todos los grupos del ámbito musical.

3. *Sistémicas*: (integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones).

3.1. Desarrollar una planificación musical adecuada para el mundo educativo.

3.2. Planificar y desarrollar actividades en las que se desarrollen estrategias de educación musical.

3. Contenidos:

3.1. La teoría musical en las culturas antiguas.

3.2. La partitura musical. Su calidad interpretativa.

3.3. Los sistemas de evaluación musical.

3.4. Planificación y diseño de programas de enseñanza musical.

7. MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

1. Lecciones magistrales: es una estrategia metodológica consistente en la exposición estructurada de un tema con una finalidad transmisora por parte del docente, tratando de facilitar información organizada siguiendo unos criterios adecuados a la finalidad pretendida.

- Competencias que desarrolla:

a) *Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales*: procesar la información facilitada; adquisición, comprensión y sistematización de conocimientos específicos de la materia (conceptos, modelos…); aplicación de los conocimientos en la resolución de los problemas de carácter profesional.

b) *Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales:* capacidad de análisis, síntesis, aplicación, evaluación,…: estrategias de planificación, organización y gestión del tiempo y recursos para el aprendizaje.

c) *Basadas en el desarrollo de actitudes y valores:* desarrollo de la motivación, la atención, el esfuerzo, actitudes de responsabilidad, participación, superación profesional,…

- Estrategias organizativas:

a) Introducción: adecuación al ambiente, captar la atención, despertar el interés, resaltar la importancia del tema.

b) Desarrollo: organizar y conectar ideas, verificar la comprensión, utilización de recursos no verbales, aplicación de los contenidos en casos específicos.

c) Finalización: relacionar los conocimientos adquiridos con las ideas previas, resumirlas, exponerlas, consolidar la estructura conceptual.

- Estrategias metodológicas:

a) Para favorecer la atención y la motivación hacia el aprendizaje: introducción interesante y clarificadora de la temática, presentar un guión o esquema de la misma, contextualización y relación del contenido con otros, uso de diferentes recursos.

b) Para favorecer la adquisición y procesamiento de la información facilitada: contenido bien estructurado; exponer con claridad, expresividad y ritmo, facilitar la toma de notas y apuntes y enfatizar los conceptos relevantes que faciliten la realización de resúmenes.

c) Desarrollar el pensamiento propio del estudiante respecto de la información tratada: formular preguntas y problemáticas que conduzcan al razonamiento, sugerir las actividades a realizar, promover el debate y la participación, facilitar los esquemas integradores, relacionar los conocimientos y sus aplicaciones.

- Estrategias de enseñanza:

a) Antes de impartir la clase: seleccionar los objetivos y los contenidos, preparar la exposición y decidir las estrategias a utilizar, planificar las actividades a desarrollar por parte del estudiante.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b) Durante la clase: explicar con claridad y ritmo los contenidos, procurar mantener la atención, facilitar la participación a través de preguntas eficaces, hacer algunas actividades ejemplificadoras. Establecer los grupos de trabajo. Adoptar el rol de guía. Comprobar la adecuación del problema con las competencias a desarrollar.

c) Después de la clase: hacer una evaluación del desarrollo de la clase con propuestas de mejora, evaluar los aprendizajes de los alumnos, reforzar los aprendizajes mediante las tutorías.

- Estrategias de aprendizaje:

a) Antes de impartir la clase: preparación de los materiales de clase, lectura previa de documentos relacionados con la exposición, repaso de documentos vinculados con las sesiones anteriores.

b) Durante la clase: escuchar y tomar apuntes, generar ideas, preguntar dudas, realizar actividades, contrastar la información con otras fuentes.

c) Después de la clase: contrastar la información con diversas fuentes, completar la información, organizar e integrar los conocimientos,

2. Trabajos de aula: el discente resuelve problemas o ejecuta procedimientos similares a los planteados en la lección magistral. Estudia apuntes y documentación.

- Competencias que desarrolla:

a) *Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales*: selecciona, interpreta, organiza, interioriza, comprende y memoriza la información facilitada; aplicación de los conocimientos en la resolución de los problemas de carácter profesional.

b) *Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales:* desarrolla el pensamiento propio, desarrolla estrategias de planificación, organización y gestión de tiempo y recursos. Desarrollo de estrategias en trabajo colaborativo.

c) *Basadas en el desarrollo de actitudes y valores:* adquirir hábitos de rigor y esfuerzo en el aprendizaje, desarrollo de la motivación y la atención, el valor de la reflexión en la profesión.

- Estrategias organizativas:

Pueden ser individuales o en pequeño grupo.

- Estrategias de enseñanza:

a) Antes de impartir la clase: seleccionar los objetivos, los contenidos y los recursos. Elaboración y selección de las actividades y problemas. Elaboración de ejemplos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

b) Durante la clase: explicar con claridad y ritmo los objetivos, contenidos y procedimientos de las actividades o problemas. Aportar pistas y sugerencias para mantener la motivación. Resolver dudas e informar de los procedimientos incorrectos.

c) Después de la clase: corregir los ejercicios y actividades realizados por los estudiantes facilitando los procesos de autocorrección y heterocorrección.

- Estrategias de aprendizaje:

a) Analizar los problemas o actividades.

b) Identificar los objetivos del aprendizaje.

c) Activar los conocimientos y destrezas previas e identificar los que no se tienen respecto del problema.

d) Desarrollo de habilidades y asimilación de conceptos en la práctica.

e) Comprender la información suministrada.

f) Analizar el contexto de los problemas o actividades y plantear unos resultados, valorando la capacidad de respuesta.

3. Trabajos de campo: en ellos el alumno recoge, analiza y sintetiza la información a través de diferentes fuentes documentales. Elabora un informe.

- Competencias que desarrolla:

a) *Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales*: buscar información, organizarla y hacer una valoración; comprender los conceptos esenciales de la materia; aplicar conocimientos a situaciones reales.

b) *Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales:* resumir y sintetizar, desempeñar diferentes roles dentro de un grupo; pedir ayuda y consejos; aceptar las aportaciones de los compañeros; resolver de manera creativa diversos problemas y situaciones.

c) *Basadas en el desarrollo de actitudes y valores:* expresar sentimientos de aprecio y satisfacción en el grupo*;* adoptar las aportaciones de los otros como oportunidades para aprender; valorar la investigación y la búsqueda de soluciones nuevas y originales

- Estrategias organizativas:

Pueden ser individuales o en pequeño grupo.

- Estrategias de enseñanza:

a) Facilitar los aprendizajes cooperativos: orienta y hace un seguimiento de la composición de los grupos; elabora procedimientos para que los grupos o

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

los individuos puedan verificar la eficacia de su trabajo; formula problemas y actividades de búsqueda; comprueba que los alumnos comprenden los objetivos del trabajo; aporta criterios de valoración tanto del progreso como de los resultados.

b) Modela diferentes procedimientos, estrategias y conductas.

c) Ayuda a resolver conflictos.

d) Desarrollar un proceso de observación sistemática.

- Estrategias de aprendizaje:

a) Estrategias cognitivas: búsqueda, selección, análisis, interpretación, organización, estructuración y síntesis de la información; inferir, generalizar y contextualizar principios y aplicaciones.

b) Estrategias metacognitivas: conocer el propio estilo de aprendizaje, autoregular de forma constante el proceso de aprendizaje.

c) Estrategias de autosoporte: Actividades de autoregular su estado de ánimo, de la motivación para la tarea durante todo el proceso.

4. Tutorías organizadas: es un espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, con presencia del profesor, para intercambio y contacto colaborativo sobre los aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. Representa un punto de encuentro para lograr orientar un aprendizaje, posibilitando una mayor flexibilidad y adecuación a las características del grupo y del contexto.

- Competencias que desarrolla:

a) *Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales*: desarrollo de la capacidad de análisis, razonamiento y toma de decisiones; interpretar hechos o problemáticas desde un enfoque o modelo teórico específico; comprender y sistematizar la información.

b) *Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales:* desarrolla el pensamiento propio, desarrolla estrategias de planificación, organización y gestión de tiempo y recursos. Saber distribuir acciones en función de criterios de competencias dentro de un grupo.

c) *Basadas en el desarrollo de actitudes y valores:* adquirir hábitos de rigor profesional desarrollo de la motivación y la atención, el valor de la reflexión en la profesión.

- Estrategias organizativas:

Pueden ser individuales o en pequeño grupo

- Estrategias de enseñanza:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

a) Antes de impartir la tutoría: seleccionar los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los recursos. Elaboración de situaciones resueltas. Preparar las dinámicas y las acciones del grupo

b) Durante la clase: Ejemplificar y explicar los procedimientos de resolución de situaciones. Aportar pistas y sugerencias para la motivación. Corregir los errores y utilizarlos para informar de los procedimientos incorrectos. Solucionar dudas. Orientar el trabajo y el estudio.

c) Después de la clase: reflexionar contrastando las conclusiones propias y la de los otros; sintetizar los procedimientos y estrategias empleados. Aportar una retroalimentación a todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

- Estrategias de aprendizaje:

a) Antes de la tutoría: preparación y estudio de los contenidos previos; elaboración de las actividades propuestas; preparar los materiales y recursos necesarios.

b) Durante la tutoría: escuchar y tomar notas; participar en los debates y actividades; plantear las dudas; exponer y llevar a la práctica acciones siguiendo diferentes metodologías.

c) Después de la tutoría: repasar los ejercicios y los problemas resueltos, hacer actividades autocorrectivas, contrastar las opiniones propias y la de los otros.

5. Trabajo final - Resolución de casos prácticos: el alumno delimita, comprende y analiza casos o ejecuta procedimientos de forma autónoma y/o colaborativa. Presenta un trabajo de la materia.

- Competencias que desarrolla:

a) Basadas en conocimientos y capacidades intelectuales: desarrollo de la capacidad de análisis, razonamiento y aplicación de los conocimientos en la resolución de problemas de tipo profesional; interpretar hechos o problemáticas desde un enfoque o modelo teórico específico; conocer y adquirir habilidades singulares de la profesión

b) Basadas en el desarrollo de habilidades y destrezas transversales: capacidad de generar e implementar un conocimiento aplicado e instrumental de manera ajustada a las necesidades del mundo real; desarrollar las habilidades de comunicación de ideas y musicales, argumentación, justificación y elaboración de conclusiones; desarrollo del pensamiento propio.

c) Basadas en el desarrollo de actitudes y valores: desarrollo de las habilidades necesarias para el ejercicio profesional autónomo a través de iniciativas aplicables a situaciones del mundo real; tomar la iniciativa en la resolución de problemas con responsabilidad y autonomía, sopesando las ventajas y los inconvenientes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- Estrategias organizativas:

Trabajo individual.

- Estrategias de enseñanza:

a) Seleccionar los objetivos, los contenidos, las estrategias metodológicas y los recursos necesarios en el trabajo-resolución de casos prácticos

b) Presentar los casos y el trabajo clarificando las tareas a realizar.

c) Corregir los trabajos.

d) Evaluar el progreso del alumno.

e) Comentar los errores y reorientar el proceso de aprendizaje.

- Estrategias de aprendizaje:

a) Antes del trabajo y la resolución de casos prácticos: preparación y estudio de los contenidos de la materia; elaboración de las actividades propuestas; preparar los materiales y recursos necesarios.

b) Durante el trabajo y la resolución de casos prácticos: desarrollar las estrategias de análisis de la información, de interrelacionar conocimientos, de argumentar y contraargumentar, aplicar los procedimientos elegidos, comprobar e interpretar el resultado dentro del trabajo y los casos prácticos, aplicación de diferentes metodologías de acuerdo a los casos.

c) Después del trabajo y la resolución de casos prácticos: reflexionar sobre el trabajo realizado, hacer actividades autocorrectivas, desarrollar procesos de retroalimentación del proceso de aprendizaje.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para la correcta planificación se han establecido los siguientes parámetros:

- Horas de contacto profesor/alumnos: aula y tutoría.
- Preparación de tareas pre y post clase.
- Aprendizaje autónomo:

1. Búsqueda de información y materiales.
2. Preparación de pruebas de evaluación y exámenes.
3. Elaboración de prácticas, de campo y laboratorio.
4. Aprendizaje y tareas on-line.
5. Análisis de textos musicales.
6. Ensayos sobre aplicación del lenguaje musical en el aula.

8. PLAN DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS

BLOQUE DE CONTENIDOS 1: El sonido. Su altura.

a) Lección magistral (0,5 créditos = 15 horas): introducción y presentación de los conceptos del bloque de contenidos.

b) Trabajo de aula (0,6 créditos = 18 horas): ejercicios sobre el concepto del Sonido y su altura, siguiendo los ítems del bloque de contenidos.

c) Trabajos de Campo (0,3 créditos = 9 horas): localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como estructurar los recursos del bloque de contenidos.

d) Tutorías organizadas (0,10 créditos = 3 horas): lectura y discusión crítica de textos sobre el bloque de contenidos.

e) Trabajo final (0,20 créditos = 6 horas): análisis, presentación y realización de casos prácticos referidos al bloque de contenidos

BLOQUE DE CONTENIDOS 2: El sonido. Su duración y notación.

a) Lección magistral (0,5 créditos = 15 horas): introducción y presentación de los conceptos del bloque de contenidos.

b) Trabajo de aula (0,6 créditos = 18 horas): ejercicios sobre el concepto del sonido. Su duración y notación, siguiendo los ítems del bloque de contenidos.

c) Trabajos de Campo (0,3 créditos = 9 horas): localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como estructurar los recursos del bloque de contenidos.

d) Tutorías organizadas (0,10 créditos = 3 horas): lectura y discusión crítica de textos sobre el bloque de contenidos.

e) Trabajo final (0,20 créditos = 6 horas): análisis, presentación e interpretación de casos prácticos referidos al bloque de contenidos.

BLOQUE DE CONTENIDOS 3: Introducción y presentación de los conceptos de interpretación y planificación de la actividad musical referida a su lenguaje.

a) Lección magistral (0,2 créditos = 6 horas): introducción y presentación de los conceptos del bloque de contenidos del módulo.

b) Trabajo de aula (0,2 créditos = 6 horas): ejercicios sobre el concepto del sonido. Su duración y notación, siguiendo los ítems del bloque de contenidos.

c) Trabajos de Campo (1 créditos = 30 horas): localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como estructurar los recursos del bloque de contenidos.

d) Tutorías organizadas (0,20 créditos = 6 horas): lectura y discusión crítica de textos sobre el bloque de contenidos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

e) Trabajo final (1 crédito = 30 horas): análisis, presentación e interpretación de casos prácticos referidos al bloque de contenidos.

Cuadro resumen:

	Bloque I	**Bloque II**	**Bloque III**	**Total**
Lección magistral	0,5	0,5	0,2	1,2
Trabajos de aula	0,6	0,6	0,2	1,4
Trabajos de campo	0,3	0,3	1	1,6
Tutorías organizadas	0,1	0,1	0,2	0,4
Trabajo final	0,2	0,2	1	1,4
	1,7	1,7	2,6	6,0

9. EVALUACIÓN

- 1. Evaluación de conocimientos (60% de la nota). Conocimiento de los temas y desarrollo secuencial que consistirá en una prueba final de conocimientos mediante la realización correcta de un dictado musical, de una prueba teórica y de una lectura de lenguaje musical inédita.

- 2. Evaluación del saber hacer (20% de la nota). Desarrollo por grupos de una planificación sobre los conceptos fundamentales del lenguaje musical y su evaluación.

- 3. Exposición y práctica de la planificación y diseño de programas de enseñanza musical (20%).

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Realizar de forma correcta un dictado musical de hasta tres alteraciones en la armadura, demostrando la capacidad auditiva y la memoria musical.

- Demostrar el dominio y la comprensión de las cuestiones teóricas relacionadas con el lenguaje musical.

- Leer de manera adecuada una pieza musical inédita, tras un tiempo de estudio determinado, que combine varias alteraciones tanto en la armadura como accidentales, con posibilidad de cambios de compás, de clave y de ritmos.

- Demostrar la capacidad de desarrollar y llevar a término de manera colaborativa e individual planificaciones sobre conceptos fundamentales del lenguaje musical y su evaluación.

- Poseer flexibilidad y creatividad musical en la expresión artística, promoviendo la globalidad y coherencia en los diferentes niveles de la Educación Musical a través de los diversos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical.

- Mostrar el interés, el gusto y la capacidad para la docencia musical y seguir creciendo desde el ámbito artístico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

10. LIBROS O MONOGRAFÍAS DE CONSULTA

En la preparación de la asignatura, los estudiantes completarán los contenidos presentados durante las sesiones teóricas con la consulta de libros, manuales y revistas. El manejo de estas fuentes documentales no sólo le proporcionará las habilidades necesarias para utilizar los fondos disponibles relacionados con la materia, sino que además le iniciará en el mundo de la investigación tan necesario para su quehacer didáctico.

11. DISCUSIÓN-CONCLUSIONES

En el campo del magisterio musical, la gran ventaja es que el profesor universitario y el futuro maestro se convierten en investigadores de la materia con el objetivo de poder manejar de manera constante destrezas de tipo cognitivo. Éstas (entender y manipular ideas y conceptos, tomar decisiones para abordar la resolución de problemas, entre otras), ejercitan la capacidad de actuar de forma eficaz frente a los problemas que en el quehacer diario de la docencia se plantean, no desde la perspectiva de caja negra, sino desde una de tipo traslúcido, donde se controlan las variables y se sabe dar una respuesta tecnológica adecuada a cada situación educacional concreta en todo momento.

Obliga a ambas partes a organizar el tiempo y dinamizar las destrezas del aprendizaje, y como no, a aprender a actualizarse desde la perspectiva científica para abordar con éxito los contenidos que deben regirse por unos criterios y metodologías comparables en toda Europa con el fin de garantizar la calidad y el principio que rige los ECTS.

La gran desventaja, es que el alumno que no llegue formado en las destrezas necesarias para abordar la materia objeto de estudio, será difícil que pueda entrar en la dinámica planteada, por lo que el éxito de su estudio será dudoso.

En la guía propuesta se incluyen de forma coherente diversas aportaciones que sugieren la incorporación de los ECTS. No debe interpretarse esta valoración como que se da por concluido el trabajo de adaptación, pero sí un primer paso del proceso, a partir del cual se pueden realizar modificaciones en función de los resultados de los estudiantes y de cómo quede la titulación una vez aprobadas las directrices por el Ministerio de Educación.

También, se desarrolla la idea de que la calidad de la docencia pasa por un trato más personalizado, centrado en el alumno y el aprendizaje autónomo, donde el docente desarrolla un papel de orientador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de contemplar el nuevo hecho educativo lleva parejo el responder a una serie de cuestiones básicas. Entre ellas cabe destacar si la realidad demuestra o no la insuficiencia de profesorado para llevar a cabo esta estrategia, o bien plantea la reducción del número de alumnos o ambas o ninguna de ellas.

También aparecen como fundamentales las necesidades de tipo material que serán precisas en cualquier centro para adecuar sus estudios a la nueva metodología. Por ejemplo, se requerirá de nuevos espacios –aulas de diversos tamaños, para trabajar en diversas formas de agrupación-, mayor dotación de ejemplares en la biblioteca, de lugares de estudio adecuados –cabinas insonorizadas-, entre otras, en suma una fuerte inversión económica por parte de la universidad.

Además, este modelo presentado trabaja sesiones presenciales y no presenciales, donde juegan un papel importante las TIC's que serán un elemento a tener en cuenta a la hora de

adquirir información, de comunicación con el profesorado y el resto de compañeros. De presentación del portfolios e incluso de autoevaluación, al que el alumnado puede acudir, marcando su propio ritmo de progresión. Pero ello implica unas herramientas de trabajo con un costo económico que hay que evaluar.

Si todas estas cuestiones fueran ciertas, como ya se ha indicado, resulta indispensable para llevar a cabo una adaptación con éxito al EEES una decidida apuesta económica por parte de las administraciones correspondientes, que apoyen los cambios metodológicos propuestos para que el alumnado también pueda adaptarse a esta nueva situación mediante la disposición de los medios necesarios, con el fin que adquiera una posición activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MÉTODOS

Dada la complejidad que existe en cualquier situación social, se ha optado por utilizar los dos paradigmas de la investigación, tanto el cuantitativo como el cualitativo en busca de un mayor conocimiento de la realidad. La perspectiva cualitativa ayudará a descubrir e interpretar el entorno y la cuantitativa a explicar y descubrir alguna ley que regule los fenómenos que se dan en éste (Sánchez, 2004). Siguiendo a Tejedor (2004) no debe existir ninguna duda en la conveniencia de la utilización de ambos tipos de métodos y mantener la discusión en términos paradigmáticos impide el solucionar los problemas –aunque para determinadas cuestiones haya investigadores que consideren la exclusividad de un solo método-. La aplicación de ambas perspectivas ha aportado los siguientes beneficios potenciales:

1. Consecución de objetivos diversos.

2. Cada método edifica sobre el otro.

3. La utilización de métodos diferentes –la triangulación- permite contrastar los resultados de uno de ellos con los del otro; en definitiva validar los resultados.

Aunque por otro lado, el hecho de llevar a cabo esta doble vía en la investigación ha supuesto un mayor esfuerzo y tiempo para el investigador en cuestión.

La población de estudio la constituyen en total 270 alumnos/as de la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, que están realizando sus estudios de 1º, 2º y 3º en la Universidad de Alicante (203 alumnos) y de 3º en la Universidad Autónoma de Madrid (67 alumnos) durante el curso 2005-2006. Se escogió este último centro como referente porque sigue una guía curricular similar a la de Alicante en cuanto capacidades y contenidos desde hace tres cursos académicos. En esta investigación, siguiendo a Tejedor (2003), no se ha tenido en cuenta los indicadores de las variables sociofamiliares, ya que éstas tienen una influencia escasa o nula en los alumnos universitarios, lo que se puede explicar porque la Universidad es el último escalón de una serie de filtros, lo que hace que la población estudiantil sea bastante homogénea en sus características socioeconómicas y culturales.

La guía académica de Lenguaje Musical (Esteve *et al.*, 2004), desarrollada en el punto anterior, se imparte desde el curso académico 2003/2004 y plantea de manera resumida un perfil profesional de maestro en la especialidad de música; un descriptor de la materia objeto de estudio de acuerdo al establecido a nivel estatal (11 de octubre de 1991); un preliminar donde se refleja el contexto; unos prerrequisitos y una propuesta metodológica con los

objetivos generales de resultados que se espera consiga el alumno al finalizar el periodo docente.

A su vez, estas capacidades que se pretenden alcanzar se estructuran a través de competencias más específicas organizadas alrededor de bloques de contenido, facilitando un trabajo más operativo. Cada uno de ellos contiene competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas y los contenidos que las desarrollan. También métodos de enseñanza y aprendizaje, el plan de trabajo con los alumnos, la evaluación y los libros de consulta.

Aunque la asignatura se imparte en el primer curso en la Universidad de Alicante se ha incluido a los alumnos de segundo y tercer curso que habían recibido la misma estrategia metodológica, para incrementar el tamaño muestral. De esta forma, con un N grande se puede decir que, la investigación, siguiendo los métodos elegidos –cualitativo y cuantitativo (correlacional y descriptivo)- no sólo son viables, sino que los datos son extrapolables a la población general.

La inclusión de los alumnos estudiantes de tercero de Magisterio Musical de la Universidad Autónoma de Madrid –grupo control externo-, permite garantizar la validación y transferibilidad del proceso.

La información se obtuvo a partir de dos tipos de encuestas cumplimentadas por los discentes en dos días, el primer día la de corte cualitativo y el segundo la cuantitativa, de manera que los alumnos pudieran realizarlas con el tiempo necesario para reflexionar sus respuestas y que no hubieran variaciones o divergencias en las respuestas expuestas entre ambas provocadas por el paso del tiempo u otros factores. Los grupos de segundo y tercero de la Universidad de Alicante los meses de febrero, día 24, y marzo, día 2 de 2006. Los alumnos de primero realizaron la prueba el día 9 de junio de 2006, antes de la evaluación final de la asignatura con la finalidad de conocer, al comparar con los alumnos de segundo y tercero, si la nota hacía variar la concepción que se tenía sobre la materia y profesores, entre otras variables.

Por su parte, los participantes de la Universidad Autónoma de Madrid, alumnos de tercer curso, cumplimentaron las cuestiones en una sesión el día 26 de abril del mismo año.

Los estudiantes fueron convocados los días señalados en el aula de informática de la Facultad de Educación correspondiente. Allí se les indicaba la forma de acceder, mediante el Campus Virtual, a la encuesta diseñada de manera individual. Una vez completado era enviado por el propio alumno a un ordenador central –el del profesor- que recogía los datos cumplimentados.

Esta forma de proceder ha garantizado dos cuestiones fundamentales en la investigación: por una parte el anonimato de los encuestados y que éstos no respondieran cuantas veces quisieran –con lo que se aseguraba la validez y la no distorsión de los datos-; y por otra, la agilización del proceso de análisis al no tener que trabajar los textos de forma manual o introducirlos uno a uno en el ordenador, fase muy costosa en cuanto al tiempo dado el tamaño de la muestra analizada.

Cabe indicar que en el diseño de estos instrumentos de la investigación se tuvo en cuenta que eran autoadministrados por los propios discentes, por lo que éstos podían leer todas las cuestiones antes de contestarlas de manera que se minimizó la posible fuente de error (Alaminos y Castejón, 2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

El instrumento utilizado para la valoración del tiempo y el esfuerzo de aprendizaje del alumno, ha sido un cuestionario cualitativo elaborado en los Seminarios de Redes de Investigación/ICE Universidad de Alicante (2003-05).

Éste se adaptó a las características de la asignatura y los objetivos de la investigación. En él se distinguen dos partes diferenciadas: la primera con los datos descriptivos del discente -género, edad, convocatorias utilizadas- y de la asignatura –número de créditos ECTS-; y la segunda compuesta de una serie de preguntas abiertas en las que se pide la opinión del discente para responder a los objetivos y averiguar la validez de las hipótesis, con la finalidad de lograr unos gradientes en los que segmentar las respuestas de los alumnos. Estas categorías no están definidas a priori sino que emergen revisando las encuestas para, después, contar el número de respuestas que se encuadran en las mismas. De esta forma se obtiene una idea aproximada de la opinión del estudiante respecto del esfuerzo realizado, de la calidad y de la adecuación de la enseñanza, de los materiales y de los ECTS establecidos en la guía de la asignatura.

Para elaborar la adaptación del instrumento de recogida de información se contó con la colaboración del profesorado de la materia. Dada las dificultades por parte de éste de horarios y espacio este proceso se desarrolló manera virtual por medio de Internet, mediante citas periódicas de videoconferencias, concretadas por todos sus integrantes a través de correos electrónicos.

En esta investigación cualitativa, como ya se ha indicado se ha hecho uso de internet, utilizando el Campus Virtual. En ellos siempre se ha cuidado el anonimato de los encuestados para asegurar la validez del proceso de la investigación. Con posterioridad se dividieron las encuestas entre los tres docentes que han participado en el estudio.

Aunque las respuestas son opiniones y valoraciones subjetivas de los discentes, hay que tener en cuenta que éstos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto no pueden ser consideradas como un mero instrumento para otro tipo de investigación. La cualitativa planteada, es valiosa en sí misma, ya que existen múltiples realidades educativas y no una realidad única y objetiva (Sáez Carreras, 1989; Imbernón, 2002), de ahí su importancia en este proceso.

El cuestionario –anexo 1-, consta de 7 ítems que intentan responder a las siguientes cuatro cuestiones que ayuden a conseguir responder a los objetivos de la investigación:

- Las dificultades encontradas en la asignatura y sus causas.
- Motivos de satisfacción en el aprendizaje realizado, opinión sobre vivencias positivas o negativas durante o al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Rendimiento, comparación entre lo aprendido y/o la calificación obtenida junto con la relación tiempo y esfuerzo empleado, y si en todo ello influyen los conocimientos previos con los que ingresan los alumnos en el centro.
- Posibilidad de establecer cursos de nivelación o ampliación dada la importancia de la asignatura.

La forma de examen de los datos ha sido escoger todas las encuestas de forma aleatoria y dividirlas para su lectura entre los tres correctores. Para dinamizar el proceso y no extender su duración en el tiempo, en la primera reunión el investigador propuso una forma inicial de categorizar los cuestionarios. Ésta sirvió de base de discusión al grupo de investigación, que

hizo correcciones al modelo presentado afinándolo con sus apreciaciones. En una segunda reunión una vez analizada casi una sexta parte de la muestra, y tras diversas observaciones los miembros de la red acabaron de perfilar el sistema con una total concordancia de las visiones. A partir de este punto, se volvió a revisar la muestra base de partida y se codificó siguiendo esta última categorización.

El proceso consistió en la recogida de las respuestas en formato word y su transformación a formato ASCII o RTF, con el fin que el programa informático utilizado –AQUAD6– pudiera entender la información que se le introducía. Una vez realizada esta operación, se confeccionó una lista de categorías a las que con posterioridad se le asignaron los códigos correspondientes, con las que la aplicación informática resultó una herramienta eficaz para el análisis de documentos narrativos y como forma de establecer respuestas consistentes.

El listado de categorías quedó constituido del siguiente modo:

LISTADO DE CATEGORÍAS EMERGENTES DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A LOS ALUMNOS

0. NO COUNT.

1. DIFICULTADES DE LA ASIGNATURA.

1.1. No existen.

1.2. Sí existen.

1.2.1. Falta de tiempo.

1.2.2. Nivel musical.

1.2.3. Examen.

1.2.4. Profesorado.

1.2.5. Dominio de bloques de la asignatura.

1.2.5.1. Entonación y lectura de claves.

1.2.5.2. Dictado.

1.2.5.3. Teoría Musical.

1.2.5.4. Ritmo.

1.2.6. Otras dificultades.

2. PUNTOS FUERTES DE LA ASIGNATURA.

2.1. Cualificación del Profesorado.

2.2. Relación interpersonal.

2.3. Dominio de la materia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2.3.1.1. Refuerzo conocimientos previos.

2.3.1.2. Ampliación del conocimiento.

3. INFORMACIÓN PREVIA DE PERFIL DE LA CARRERA Y DE LO QUE ESTA SUPONE.

3.1. Posee información.

3.1.1. Otras personas.

3.1.2. Universidad – Internet.

3.2. No posee información.

4. MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA.

4.1. Gusto por la Música.

4.2. Segunda opción.

5. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y SUS LAGUNAS FORMATIVAS.

5.1. Conservatorio.

5.1.1. Dictado.

5.1.2. Entonación.

5.1.3. Teoría Musical.

5.2. Escuela de Música dependiente de un municipio o entidad musical.

5.2.1. Dictado.

5.2.2. Entonación.

5.2.3. Teoría Musical.

5.3. Otro tipo de formación.

5.3.1. Faltan todos los conocimientos.

6. RELACIÓN TIEMPO-ESFUERZO VERSUS CALIFICACIÓN.

6.1. Adecuada.

6.1.1. Bastante esfuerzo.

6.1.1.1. Bastante esfuerzo calificación positiva.

6.1.1.2. Bastante esfuerzo calificación negativa.

6.1.2. Poco esfuerzo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6.1.2.1. Poco esfuerzo y calificación negativa.

6.1.2.2. Poco esfuerzo y calificación positiva.

6.2. Inadecuada.

6.2.1. Nivel exigencia y esfuerzo/ tiempo.

6.2.2. Calificación ≠ aprendizaje y tiempo-esfuerzo.

7. NECESIDAD DE ESTABLECER CURSOS DE NIVELACIÓN.

7.1. No necesario.

7.2. Sí necesario.

7.2.1. Imposibilidad nivel/tiempo-esfuerzo.

7.2.2. Importancia de la asignatura.

8. OTRAS CONSIDERACIONES.

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES.

Una vez expuestas las categorías (que hacen referencia a situaciones, contextos, actividades, comportamientos, opiniones, perspectivas, procesos, etc.), conviene definirlas con criterios o reglas de inclusión para facilitar la codificación, la inserción o no de una determinada unidad de análisis en una categoría. Se define como regla de inclusión a un enunciado que describe las propiedades de la categoría (Latorre, 2003). En este estudio se van a utilizar las siguientes:

1. DIFICULTADES EN LA ASIGNATURA.

En esta categoría se agrupan todas aquellas respuestas de los alumnos que muestran ciertas dificultades en conseguir los objetivos planteados en la asignatura Lenguaje Musical.

1.1. No existen.

Cuando los diferentes contenidos de la materia de estudio no han supuesto ninguna dificultad para el alumnado.

> "No he encontrado dificultades debido a que poseía el nivel previo necesario" (Al. 27)
>
> "No he encontrado ninguna dificultad, ya que había estudiado ya esta asignatura en el conservatorio" (Al. 33)
>
> "En un principio, no he encontrado ningún tipo de dificultad, puesto que ya tenía los conocimientos elementales de música (de conservatorio)" (Al. 49)
>
> "No he tenido dificultades porque tenía los conocimientos de conservatorio, éstos me han ayudado mucho y no he tenido que estudiar" (Al. 80)

> "No ha existido ninguna dificultad, ya que mi preparación de conservatorio era importante" (Al. 215)

1.2. Sí existen.

En contraposición a la anterior, aquí se muestran una serie de dificultades a las cuales han tenido que hacer frente a la hora de cursar esta asignatura.

1.2.1. Falta de tiempo.

Las opiniones de los discentes muestran la falta de tiempo como un elemento que repercute en la adquisición adecuada de los objetivos para superar el Lenguaje Musical.

> "(…) más que la dificultad, es que únicamente se dedique un cuatrimestre para dar todo el lenguaje musical que tenemos que saber, asignatura que, a mi parecer, es una de las más importantes de la carrera, porque sobre el lenguaje musical es sobre lo que nosotros, futuros docentes, vamos a trabajar" (Al. 17)

> "La máxima dificultad es el poco tiempo que se dedica a la asignatura, para todo lo que tenemos que aprender en ella, que es muy importante para nuestra formación" (Al. 42)

> "Es muy poco el tiempo que se dedica a la asignatura, aunque sean dos cuatrimestres, porque la música es un lenguaje que se aprende con el tiempo" (Al.107)

> "El tiempo dedicado a la asignatura en la universidad es muy corto, si se tiene en cuenta que tenemos que aprender un lenguaje que algunos no conocemos en un año" (Al.250)

1.2.2. Nivel Musical.

Las expresiones muestran una falta de conocimientos previos a la hora de afrontar la asignatura con garantías de superación por parte de los encuestados o de sus compañeros.

> "Las dificultades que he encontrado y encuentro es la falta de nivel que tengo para esta asignatura". (Al.1)

> "Muchas dificultades, porque no tengo estudios de música, a penas los estudios del colegio". (Al.24)

> "(…) esta asignatura me resulta bastante difícil porque accedí a la carrera de Magisterio Musical sin ninguna noción musical propiamente dicha" (Al.64)

> "La máxima dificultad que he tenido es la falta de conocimientos previos, ya que me matriculé sin conocer casi solfeo" (Al.120)

> "La materia es complicada porque ingresé en la carrera sólo conociendo lo que me habían enseñado en el colegio y el instituto, cuatro canciones con la flauta y poca cosa más" (Al. 203)

1.2.3. Examen.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En torno a esta categoría se agrupan todas aquellas expresiones que muestran la dificultad en superar el examen por cuestiones de control de los nervios, desconexión entre lo explicado en clase y el nivel de las pruebas de evaluación, y el tipo de examen.

> "(…) debo decir que cuando llega el examen, mis nervios me juegan malas pasadas y no puedo sacar lo mejor de mí". (Al.2)

> "(…) en la clases casi no se practicaban los contenidos que entraban en el examen. Y si se hacía, el nivel era muy distinto al que luego se exigía". (Al.22)

> "La mayor dificultad de esta asignatura la encuentro en el examen, en que las pruebas sean eliminatorias, porque siempre hay algo que llevas mejor y algo que llevas peor". (Al.17)

> "(…) parecía más el examen que se exige para entrar al conservatorio, que un examen de una carrera determinada" (Al. 56)

> "Delante del examen me pongo muy nerviosa y no consigo superar las pruebas que se exigen" (Al. 128)

> "(…) el examen es demasiado complicado para las personas que no dominan la materia con soltura, al ser práctico no puedes repensar lo que has hecho y cuando fallas los nervios te ganan" (Al. 197)

1.2.4. Profesorado.

Se agrupan en este código todas las unidades de significado del alumnado que opinan que la preparación de los profesores de la materia no es la adecuada o que existen diferentes problemas con ellos para realizar un proceso efectivo de enseñanza/aprendizaje.

> "(…) falta de aptitudes pedagógicas del profesorado" (Al.9)

> "Mala transmisión de los conceptos por parte del profesor" (Al. 37)

> "Los profesores no saben explicar claramente los conceptos para la gente que no tenemos conocimientos musicales (…)" (Al.120)

1.2.5. Dominio de bloques de la asignatura.

Cuando los alumnos poseen dificultades en determinados bloques que forman parte del Lenguaje Musical.

1.2.5.1. Entonación y lectura de claves.

Aquí se muestran las alocuciones que hacen referencia al dominio de la entonación. Ésta es un elemento del Lenguaje Musical que implica cantar un pasaje musical ajustando la altura de los sonidos.

> "En lo que más dificultad encontré en la entonación de los ejercicios que se nos proponían". (Al.5)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "Las mayores dificultades que he encontrado han sido entonar y leer en clave de fa y los dictados. La causa es porque yo toco un instrumento y estoy acostumbrada a leer en clave de sol, por lo tanto la de fa me cuesta un poco (…)" (Al. 51)

> "Una de las dificultades que he tenido son las lecciones de entonación. Cuando me enseñaron solfeo no se practicaba (…)" (Al. 131)

> "Mi gran problema ha sido la entonación. Nunca había solfeado entonadamente y me está costando bastante" (Al. 269)

1.2.5.2. Dictado.

Cuando la dificultad reside en la imposibilidad de transcribir los sonidos emitidos por un instrumento a lenguaje musical escrito. Así aparecen menciones como la siguiente:

> "Las dificultades que encuentro yo en esta asignatura, es a la hora de realizar los dictados. Por lo demás no existe ninguna dificultad". (Al.25)

> "(…) los dictados me han costado porque hasta ahora no los había trabajado y no me habían enseñado a trabajarlos" (Al. 51)

> "Los dictados me han resultado difíciles porque nunca los había trabajado" (Al. 82)

1.2.5.3. Teoría musical.

El dominio de la asignatura implica conocer y aplicar todas las convenciones y reglas implícitas en este lenguaje. Aquí se agrupan todas aquellas frases que hacen referencia a este elemento, como muestra se expone la siguiente:

> "Las dificultades mayores que he encontrado han sido las bases teóricas de la música, los conceptos los tengo claros y el uso de cada uno de ellos también, lo que me costaba más es la clasificación, sus tipos, sus inversiones (intervalos, transporte, enarmonía o las claves por ejemplo)". (Al.30)

> "He tenido dificultades en la teoría referente a los intervalos y las escalas. También las claves me han resultado un tanto costosas" (Al. 54)

> "Me ha costado aprender a clasificar los intervalos, las escalas y los modos" (Al.95)

> "Comprender la teoría de la Música me ha resultado un poco costoso" (Al. 253)

1.2.5.4. Ritmo.

El ritmo es el orden temporal en que aparecen los sonidos. Algunos discentes lo nombran en sus narrativas como una dificultad que tienen que superar.

> "En cuanto al contenido lo que más me costó fue el ritmo ya que el libro lo desconocía" (Al.18)

> "Me cuesta asociar el nombre de las notas con la duración de éstas" (Al.35)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"Creo que todo me costó, ya que integrar el nombre de las notas con el ritmo supone una acción muy compleja." (Al.107)

"Lo más difícil para mí ha sido solfear el nombre de las notas ajustando el ritmo, al principio no me aclaraba de ninguna forma" (Al. 198)

1.2.6. Otras dificultades.

Entorno a este enunciado se agrupan todas aquellas unidades de significado que indican la existencia de masificación en la docencia o bien un nivel de exigencia demasiado alto.

"Hay muy pocas horas de clase, se trabaja con muchos alumnos, (…)" (Al. 9)

"(…) pienso que nos exigen un nivel demasiado elevado para lo que luego debemos enseñar en un aula de música en un colegio con niños de Primaria" (Al.30)

"Creo que hay demasiados alumnos para dos profesores en tan poco tiempo, así no se puede trabajar de persona a persona" (Al. 69)

"El número de alumnos por profesor es demasiado elevado si se quiere conseguir una atención personalizada a todas nuestras dificultades." (Al. 127)

"Una de las dificultades que encuentro en la asignatura es la cantidad de gente. Somos demasiados para el número de profesores que imparten la materia" (Al. 203).

2. PUNTOS FUERTES DE LA ASIGNATURA.

2.1. Profesorado.

Aquí se agrupan las opiniones que muestran la alta capacidad profesional del profesorado a la hora de impartir la asignatura objeto del estudio.

"He tenido vivencias positivas, tanto con mis compañeros/as como con los profesores, en esta asignatura por la calidad profesional de éste". (Al.23)

"(…) creo que el nivel del profesorado es aceptable, porque lo que exigen y explican está de acuerdo a lo que deberíamos saber para desarrollar nuestra labor en los colegios" (Al. 70)

"Considero que los profesores están altamente capacitados y dominan mucho la materia" (Al.132)

"Una de las cosas positivas de Lenguaje Musical es el nivel del profesorado ya que demuestran todo lo que exigen sin ningún problema o excusa" (Al. 247)

"Para mí el profesorado tiene una alta capacitación, pero es imposible atender a un grupo tan numeroso" (Al. 198)

2.2. Relación personal.

Cuando las voces de los alumnos indican que la materia facilita la relación entre el alumnado y el aprendizaje entre personas.

> "Las vivencias positivas podría decirse que han sido disfrutando en clase de entonar, cantar y hacer ritmos simultáneamente con los compañeros". (Al.30)

> "Ha resultado divertido cantar con los compañeros las canciones de solfeo mientras el profesor nos acompañaba con el piano" (Al. 70)

> "Me ha encantado cantar junto con mis compañeros las lecciones de solfeo. Ha resultado muy divertido." (Al. 138)

> "El trabajo cooperativo ha sido una de las partes más divertidas de Lenguaje Musical. Todas hemos participado cantando, buscando información,…" (Al. 243)

2.3. Dominio de la materia.

Alrededor a esta subcategoría están aquellos segmentos de significado que muestran cómo la asignatura consigue un dominio sólido de la materia objeto de estudio.

2.3.1. Refuerzo conocimientos previos.

Alrededor de este enunciado se reúnen aquellas referencias en las que el alumnado tiene ya asumidos los objetivos formativos gracias a una formación previa. En este caso la asignatura constituye un refuerzo a éstos, consolidando una educación adecuada.

> "En esta asignatura he recordado contenidos que sabía pero no recordaba". (Al.23)

> "La mayor parte de mi dedicación a esta asignatura se ha centrado en asistir a todas las clases de Lenguaje musical, recordando de este modo algunos conceptos que ya había aprendido con anterioridad" (Al. 33)

> "El lenguaje Musical me ha servido para recordar todo aquello que me enseñaron ya hace bastantes años" (Al. 84)

> "Supuso un repaso de todo lo aprendido en el conservatorio, por lo tanto fue un entretenimiento y me dedique a disfrutar cantando" (Al.189)

2.3.2. Ampliación del conocimiento.

Inscritas en este código se encuentran todas las opiniones de los discentes que hacen mención a que la materia les sirve de ampliación de sus conocimientos. En muchos casos, los participantes en la investigación poseen conocimientos de Lenguaje Musical pero con lagunas en determinados contenidos, que la asignatura ayuda a paliar.

> "(…) descubrí pequeñas cosas que tenía aprendidas del conservatorio de forma equivocada" (Al.2)

> "Sí, ha valido la pena el esfuerzo, y las prácticas realizadas; porque observo que con constancia y dedicación se puede aprender mucho de la asignatura" (Al.6)

> "(…) las vivencias positivas han sido adquirir un mayor nivel musical y aprender a defenderme mejor a la hora de cantar" (Al.41)

"(…) las clases han resultado muy provechosas ya que he aprendido cosas que no me habían enseñado en el conservatorio ni en la escuela de música" (Al. 75)

"Me gustó la asignatura porque disfruté aprendiendo al mismo tiempo que hacía música" (Al. 173).

3. INFORMACIÓN PREVIA DE PERFIL DE LA CARRERA Y DE LO QUE ESTA SUPONE.

En esta categoría se agrupan todas las narrativas de los alumnos que muestran si han tenido algún tipo de información de la carrera y de lo que ésta supone (ser creativo, algún conocimiento previo de solfeo…).

3.1. Posee información.

En este apartado se exponen todas aquellas unidades de significado que muestran que los discentes han recibido algún tipo de información sobre los estudios de Magisterio Musical desde dos cauces:

3.1.1. Otras personas.

Cuando han sido personas de su entorno cercano quien les ha asesorado de la conveniencia o no de matricularse en esta especialidad.

"En realidad, al principio fue por recomendación de un amigo, que me dijo que lo tendría fácil" (Al.10)

"Había hablado con compañeros que estaban cursando esta carrera" (Al. 39)

"Sabía en qué iba a consistir la carrera gracias a una amiga que ya la había cursado hace unos cursos" (Al. 85)

"La información de la carrera la conseguí gracias a una amiga que estaba estudiando magisterio" (Al. 246)

3.1.2. Universidad-internet.

La información les ha llegado por cauces institucionales directos o a través de la red.

"Conozco a gente que ha terminado esta carrera, y éstos me informaron más o menos de las asignaturas que se impartían en Magisterio, y además, me informé en Internet". (Al.25)

"Vi más o menos en qué consistía Magisterio Musical en la página web de la universidad" (Al. 97)

"Miré por Internet de qué iba la carrera, tanto en la página web de esta universidad como en la de otras" (Al. 269)

3.2. No posee información.

Por el contrario, existen también opiniones en las que se expone una total desinformación a la hora de la elección de esta carrera.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"(…) no se me informó en ningún momento la situación real del plan de estudios del magisterio: especialidad musical" (Al.9)

"(…) no tengo el nivel que aquí piden y nadie me informó de esto, de lo contrario no hubiera estudiado magisterio de música (…)" (Al. 63)

"No tuve información previa antes de matricularme sobre las asignaturas ni sobre los requisitos para la misma" (Al. 37)

"Cuando me matriculé nadie me dijo que debía poseer unos mínimos de conocimientos musicales. Si lo hubiera sabido a lo mejor me hubiera matriculado en otra carrera" (Al. 103)

"(…) no obtuve ningún dato de la dificultad de la especialidad y que era recomendable saber ya algo de música" (Al. 235)

4. MOTIVACIÓN EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA.

Agrupadas alrededor de esta categoría se incluyen todas aquellas alocuciones de los alumnos que hacen referencia a su elección de carrera una vez superado su acceso a la universidad. Así, se pueden clasificar las opiniones vertidas en diferentes grupos:

4.1. Gusto por la Música.

Aquí se encuentran insertas todas aquellas que relatan cómo el alumno se matriculó porque siente una inclinación profesional y vocacional hacia la música, siendo ésta su primera opción al ingresar en la universidad.

"Lo que me motivó a estudiar magisterio musical fue, más que una motivación, fue una vocación, y puesto que tenía algunos conocimientos musicales y amo la música, decidí estudiar magisterio musical" (Al.1)

"La elegí porque siempre me ha gustado la música y enseñar" (Al. 59)

"Me matriculé de Magisterio Musical porque amo la música y desde hace años toco el piano" (Al. 108)

"La elección de Magisterio en la especialidad de Música fue porque estoy desde hace años tocando en un grupo de música y disfruto mucho y me gustaría que las otras personas disfrutaran de este arte igual que yo" (Al. 232)

4.2. Segunda opción.

En algunas ocasiones los alumnos no ingresan en la carrera que desean por falta de nota y tienen que realizar otra carrera; o bien, al no poder superar o desengañarse de su primera opción optan por esta especialidad.

"Porque no llegó la nota para la que quería. Otra especialidad de magisterio." (Al.20)

"Elegí educación musical porque no me dieron plaza en la especialidad de infantil (…)" (Al. 40)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "Elegí esta especialidad porque mi intención era ser maestra de infantil. La elevada nota que se pedía no me dio la oportunidad de entrar, pero sabía que teniendo el título de cualquier magisterio podía optar a opositar a cualquier especialidad, por eso me decidí a escoger esta especialidad" (Al. 55)

> "Cogí esta opción de Magisterio porque no me daba la nota para la que yo elegí en primer término, Educación Física" (Al. 82)

> "Me matriculé en esta opción porque mi nota de selectividad no era la suficiente para magisterio inglés." (Al. 217)

5. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y SUS LAGUNAS FORMATIVAS.

En esta categoría quedan reflejados todos aquellos discursos en los que se muestra la procedencia de los conocimientos previos de los alumnos al acceder a Magisterio Musical y las posibles lagunas formativas que en ellos tuvieran.

5.1. Conservatorio.

Alumnos con estudios previos realizados en esta institución educativa reglada de régimen especial. En la mayoría de ocasiones los alumnos englobados en este código, antes y durante su formación en estos centros, han recibido clases en las escuelas de música de las asociaciones musicales. Para evitar la duplicidad en la codificación y porque la formación en los conservatorios es más especializada, se ha codificado cuando existía este doble camino educativo sólo en este apartado.

> "Cuento con dos ciclos del grado medio de conservatorio, sólo me falta el ciclo superior del grado medio" (Al.2.)

> "Tengo el grado medio de violín en el conservatorio y además pertenezco a una banda en la cual toco el clarinete a un nivel de grado medio" (Al.16)

> "Poseo el grado medio de piano y elemental de oboe" (Al. 39)

> "He cursado el grado medio de Piano" (Al. 127)

> "Estoy acabando el Grado Medio de piano en el conservatorio" (Al. 254)

Se han clasificado los vacíos en esta formación previa en los siguientes bloques de contenido mencionados por los participantes en la investigación:

5.1.1. Dictado.

> "El único inconveniente que he tenido a lo largo de mi carrera musical es que mis profesoras de lenguaje musical nunca se han centrado mucho en el aspecto de los dictados musicales (tanto rítmicos como armónicos) y ése ha sido siempre por decirlo de alguna manera, mi punto débil" (Al. 13)

> "Para mí en esta formación previa he echado en falta más formación en dictados musicales, ya que en los conservatorios no se trabaja mucho" (Al. 41)

"Desde mi punto de vista, me hubiera gustado que me hubieran trabajado más el dictado musical" (Al. 110)

"La mayor dificultad que he tenido han sido los dictados, tal vez porque en mi formación previa (conservatorio) no los trabajé lo suficiente" (Al. 205)

5.1.2. Entonación.

"He encontrado a faltar que me hubieran trabajado un poco más la entonación" (Al. 21)

"Creo que me hubiera gustado reforzar más la entonación" (Al. 38)

"La entonación ha sido la parte más floja de mi formación musical anterior" (Al. 109)

"(…) cuando yo asistía al conservatorio no incidieron tan profundamente en la entonación…" (Al. 197)

5.1.3. Teoría Musical.

"Años atrás en la formación del conservatorio noté a faltar sobre todo más ejercicios de entonación y dictado, y también más conocimientos teóricos". (Al. 14)

"He encontrado a faltar más conocimientos en teoría musical" (Al.44)

"Me hubiera gustado que se hubiera trabajado en el conservatorio más la teoría y los ejercicios sobre el transporte" (Al. 111)

5.2. Escuela de Música dependiente de un municipio o entidad musical.

En otras ocasiones los conocimientos previos de los alumnos se aprenden en las escuelas de música municipal o que pertenecen a asociaciones o bandas de música. De la lectura de estas encuestas se desprenden dificultades en los siguientes apartados:

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

5.2.1. Dictado.

"No he encontrado a faltar nada en mi formación en esta escuela, tal vez vamos un poco más atrasados con el dictado musical" (Al. 4)

"He encontrado a faltar dictados en la escuela de música a la que iba. Se centraban sobre todo en el solfeo sin entonar" (Al. 51)

"Lo que casi no he trabajado en la escuela de música son los dictados, por eso ahora para mí son una muralla (…)" (Al. 88)

"En la Escuela de Música a la que asisto el dictado es la parte que menos trabajamos. Tal vez por esto me cueste tanto" (Al. 236)

5.2.2. Entonación.

"(…) he notado una falta de formación en la entonación". (Al. 11)

"La lagunas de mi formación previa se encuentran en la entonación, sólo hacíamos solfeo rítmico" (Al. 46)

"(…), el solfeo entonado no lo he trabajado nunca" (Al. 88)

"Cuando iba a la escuela de música de mi banda sólo estudiábamos el solfeo de manera rítmica, sin entonar" (Al. 198)

5.2.3. Teoría Musical.

"Los únicos conocimientos previos de música que tengo son los que he dado en la banda, que se han centrado más en el solfeo rítmico que en el cantado, el dictado o la teoría, ya que éstos los he visto muy por encima" (Al.3)

"He encontrado a faltar más conocimientos previos en solfeo melódico, teoría y dictado" (Al. 42)

"Los temas de teoría de la música me los enseñaron muy por encima, solo las nociones muy básicas para poder tocar un instrumento" (Al. 104)

"Lo que me enseñaron en la escuela de música fue únicamente el solfeo rítmico, pero casi no se centraron en el solfeo cantado y la teoría" (Al. 224)

5.3. Otro tipo de formación.

También los alumnos pueden tener una formación previa en academias privadas, en los colegios de Educación Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

"No poseo conocimientos musicales, únicamente he estudiado música en mi estancia en el colegio (en E.G.B.); ya que en el instituto, tuve la "mala suerte", de que el profesor que (se supone) nos daba música, era profesor de dibujo y no tenía ni idea de música" (Al.6)

"He dado música desde 2º de ESO hasta 1º de Bachillerato aproximadamente, y mis conocimientos musicales eran bajos" (Al. 40)

"Mis conocimientos musicales son los del colegio y los del instituto; es decir, muy pocos porque casi siempre tocábamos canciones con la flauta de memoria" (Al. 115)

"Los único que sé de música son las canciones que tocábamos con la flauta en el colegio y el instituto" (Al. 203)

5.3.1. Faltan todos los conocimientos.

En su totalidad todos los discentes que han tenido esta preparación inicial comentan en sus narrativas la falta de conocimientos consistentes en todos los bloques del Lenguaje Musical.

"(…) que me hubieran enseñado más lenguaje musical, dictados…" (Al.20)

"(…) he encontrado a faltar que me hubieran enseñado algo de solfeo" (Al.1)

"He encontrado a faltar de todo un poco, solfeo a un mayor nivel, dictados no había hecho nunca y teoría musical había dado pero muy por encima en instituto" (Al. 63)

"Me hubiera gustado que verdaderamente me hubieran enseñado música" (Al. 76)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "Podrían haberme enseñado solfeo como se debe, y no sólo a tocar la flauta apuntándome las notas debajo. Así, es que me faltan conocimientos musicales por todos los costados" (Al. 187).

6. RELACIÓN TIEMPO-ESFUERZO VERSUS CALIFICACIÓN.

Aquí se reúnen todas las opiniones de los alumnos alrededor de la relación entre tiempo-esfuerzo/calificación. En esta categoría hay dos grandes bloques contrapuestos, los que la consideran adecuada y los que creen lo contrario.

6.1. Adecuada.

Muestran que la relación entre el tiempo-esfuerzo/calificación es la adecuada, aún siendo negativa en ocasiones.

6.1.1. Bastante esfuerzo- tiempo.

6.1.1.1. Bastante esfuerzo calificación positiva.

En este código se agrupan las expresiones que consideran que la calificación es adecuada y que para conseguirla han tenido que invertir bastante tiempo y esfuerzo.

> "El tiempo empleado en esta asignatura fue bastante, sobre todo unas tres semanas antes del examen. (…) Mi calificación fue un 7. Pienso que esa nota se adecua al tiempo que empleé, sobre todo entonando. Pienso que mi [nota] está de acuerdo porque mi prueba de entonación no fue excelente, y además también tuve algún fallo en uno de los dictados". (Al.14)

> "Para mí sí que está de acuerdo [la calificación]. Para aprender esta asignatura le dediqué bastante tiempo y dedicación" (Al. 41)

> "Le dediqué bastante tiempo y esfuerzo y a la segunda lo conseguí" (Al. 44)

> "La calificación, un 7,5, ha sido la correcta si tenemos en cuenta el tiempo y esfuerzo que he empleado a la hora de trabajar la asignatura" (Al. 87)

> "Creo que he empleado bastante tiempo en esta asignatura, por ello mi nota es la correcta. El esfuerzo al final se ha visto recompensado" (Al. 254)

6.1.1.2. Bastante esfuerzo calificación negativa.

Existen segmentos de significado que muestran que la calificación del alumno es negativa o que ni siquiera han llegado a presentarse empleando bastante esfuerzo y tiempo. Además, la consideran adecuada, ya que no han conseguido llegar al nivel que se les demandaba.

> "He empleado una hora mínimo todos los días de lunes a viernes (…). Teniendo en cuenta que cada año completo mis conocimientos mi calificación es correcta" (Al.26)

> "Le he dedicado bastante tiempo, con la ayuda de una profesora de música particular pero todavía me queda para alcanzar el nivel" (Al. 24)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"Estoy aprendiendo poco a poco desde primer curso. Estoy esforzándome lo que puedo (…). No me he presentado todavía a ninguna convocatoria, porque considero que con el nivel que tengo y que con el que se exige suspendería" (Al. 20)

"Aún no me he presentado porque no tengo el suficiente nivel que se exige en la asignatura" (Al. 57)

"Aunque me han suspendido creo que la calificación es la correcta, ya que aunque me he esforzado mucho partía desde un nivel de conocimientos previos muy bajo" (Al. 125)

"Aunque he suspendido considero que la calificación ha sido la adecuada. Me he esforzado un montón pero es imposible alcanzar el nivel partiendo casi de cero" (Al. 209)

6.1.2. Poco esfuerzo-tiempo.

6.1.2.1. Poco esfuerzo y calificación negativa.

Se clasifican dentro de este apartado todas aquellas alocuciones que relatan cómo han obtenido una calificación negativa por no haber aplicado el suficiente tiempo y esfuerzo a la hora de superar la asignatura.

"No he dedicado el tiempo suficiente para aprobar esta asignatura" (Al. 29)

"La verdad es que no he dedicado mucho tiempo a estudiar esta asignatura, además hace varios años que no estudio lenguaje musical. Creo que por eso he suspendido la asignatura, y que en dedicarle un poco más de tiempo la puedo superar". (Al.12)

"No he aprobado porque le he dedicado poco tiempo. He preferido estudiar asignaturas que creía que podía aprobar" (Al. 69)

"He suspendido porque le he dedicado poco tiempo. Esto se debe a que consideré que tenía más posibilidades de aprobar otras asignaturas, por eso les dediqué más tiempo". (Al. 84)

"Mi nota fue negativa porque no estudié casi, fui a probar suerte. Además mi preparación anterior no era la más adecuada" (Al. 231)

6.1.2.2. Poco esfuerzo y calificación positiva.

En cambio, aquí se indica cómo los alumnos con una fuerte base de partida tienen que aplicar un esfuerzo mínimo para superar los objetivos propuestos en la materia.

"No le he dedicado mucho tiempo al estudio ni a los trabajos prácticos de esta asignatura, porque no he necesitado mucho tiempo y esfuerzo. En esta asignatura he recordado contenidos que sabía pero no recordaba, en cuanto al desarrollo de la entonación sí que he dedicado más tiempo que las otras, pero no me ha supuesto ningún esfuerzo de aprendizaje. (…) Sí que está de acuerdo con mi aprendizaje, sin embargo, respecto al tiempo y al esfuerzo, no sé si me merecía tanto, ya que no me supuso tanto esfuerzo" (Al.5)

> "Ninguno [esfuerzo]" (Al. 38)

> "(…) como he dicho anteriormente la formación que tenía era muy buena y fue bastante fácil aprobar la asignatura" (Al. 35)

> "¿Esfuerzo? Ninguno, porque mis conocimientos musicales eran muy sólidos y no estudié nada, sólo asistía a clase" (Al. 109)

> "La asignatura no supuso ningún problema porque mi preparación de conservatorio me permitía vivir de las rentas" (Al.270)

6.2. Inadecuada.

Se agrupan en esta subcategoría todas aquellas narraciones en las que se considera inadecuada la calificación atendiendo al esfuerzo-tiempo empleado por diversos factores como: la incompatibilidad entre el nivel de exigencia y la cantidad de tiempo y esfuerzo disponible para esta asignatura; o bien, que la calificación no reconoce el nivel de conocimientos que posee el alumno y el tiempo-esfuerzo empleado.

6.2.1. Nivel exigencia y esfuerzo/ tiempo.

Consideran los alumnos que el nivel de competencia que se demanda es demasiado alto para el tiempo y el esfuerzo disponible.

> "He empleado mucho tiempo para intentar conseguir un buen nivel (…). Con mi esfuerzo desde luego que no [la calificación]. Con lo que exigen en la evaluación sí. Porque nada tiene que ver tu tiempo y esfuerzo realizado si no tienes una base" (Al.15)

> "No muy de acuerdo [con la calificación], puesto que en un cuatrimestre no se puede aprender lo que en el examen final se pide, incluso creo yo, estudiando todos los días" (Al.28)

> "No, ya he dicho que me esfuerzo en aprender pero se necesita mucho más tiempo para conseguir el nivel que piden" (Al.59)

> "No estoy de acuerdo con la calificación, porque dominar un lenguaje tan complicado como la música es imposible en dos cuatrimestres" (Al. 104)

> "Estoy suspendido y es imposible dominar Lenguaje Musical al nivel que nos exigen los profesores en el tiempo disponible si no posees ya conocimientos anteriores , aunque como en mi caso estudies dos horas cada día" (Al. 262)

6.2.2. Calificación ≠ aprendizaje y tiempo-esfuerzo.

Alrededor de este enunciado se agrupan todos las unidades de significado que muestran un desacuerdo en la calificación porque consideran que poseen los conocimientos que se exigían y han invertido el tiempo y esfuerzo necesario en conseguirlos.

> "Pues sinceramente creo que no está de acuerdo ni con mi aprendizaje ni con el tiempo y esfuerzo empleado. Pero también hay que tener en cuenta los nervios del examen, que juegan malas pasadas." (Al.17)

> "El tiempo que he empleado en esta asignatura ha sido y es bastante, el aprendizaje creo que es muy bueno (…). Pienso que la calificación que obtengo no es acorde según mi aprendizaje, ya que pienso que me esfuerzo mucho en esta asignatura, en cambio a la hora de realizar el examen sé que no doy lo suficiente, y creo que en mi caso, me influyen mucho los nervios" (Al.25)

> "Creo que se me podía haber calificado con mejor nota, porque le apliqué bastante tiempo de estudio." (Al. 68)

> "La nota con que se me ha calificado creo que no está de acuerdo al tiempo y esfuerzo que le he dedicado a la asignatura" (Al. 82)

> "Creo que mi nota no está en relación a todo lo que he estudiado. Ha sido la asignatura con la que más tiempo he trabajado en este cuatrimestre y total para nada" (Al.207)

7. NECESIDAD DE ESTABLECER CURSOS DE NIVELACIÓN O AMPLIACIÓN.

En esta penúltima categoría se reúnen todas aquellas expresiones que muestran la necesidad de articular asignaturas de crédito cero o de otra índole (optativas o de libre configuración) para alcanzar las metas de la asignatura, e incluso alcanzar mayores cotas de perfeccionamiento profesional.

7.1. No necesario.

En este código se muestran aquellas alocuciones en que se considera que los cursos de nivelación o ampliación no son necesarios para conseguir los objetivos propuestos en el programa.

> "En mi caso no [necesito cursos de nivelación], pues gracias a la formación que ya tengo no tengo muchos problemas" (Al.2)

> "Para mí no, pero para los que no saben creo que sí son importantes" (Al. 33)

> "Creo que dos asignaturas de Lenguaje Musical en la carrera son suficientes para la gente que posee conocimientos musicales previos" (Al. 112)

> "Considero que no son necesarios para la gente que sabemos música de conservatorio…" (Al. 199)

7.2. Sí necesario.

Se agrupan en torno a este apartado todas aquellas opiniones de los alumnos favorables a contar con más presencia de esta materia dentro de su formación académica. Las causas se desglosan en los siguientes subapartados:

7.2.1. Imposibilidad nivel/tiempo-esfuerzo.

Partiendo de unos conocimientos previos escasos o nulos es imposible conseguir en tan corto espacio de tiempo (4 meses) el nivel profesional mínimo de dominio de la materia.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"No es que lo crea necesario, es que no entiendo como no están ya, o por lo menos una prueba de selección para poder optar a esta especialidad, ya que luego todos los profesores dan por supuesto que todos los alumnos saben música" (Al.1)

"Sí que pienso que es necesario, eso, o bien realizar una prueba de acceso. Nadie que no lleve unos cuantos años estudiando solfeo puede aprenderlo en 4 meses. Pero como ya he dicho anteriormente lo que pienso es que esta asignatura debería cursarse durante los tres años de carrera" (Al.4)

"Lo considero totalmente necesario para la gente que entra de rebote o con poca idea de música pueda aprender y alcanzar el nivel que se pide en la asignatura" (Al. 40)

"Creo que son necesarios para la gente como yo, que entró en la especialidad en la carrera sin tener ningún conocimiento musical. Es imposible dominar con mucha fluidez un lenguaje con dos asignaturas en toda la carrera" (Al. 88)

"No es que crea que son necesarios, sino que son imprescindibles para los que no tenemos el nivel. Así podríamos afianzar correctamente el lenguaje que tenemos que dominar" (Al. 205)

7.2.2. Importancia de la asignatura.

Las narrativas describen la importancia de la asignatura dentro de su formación profesional y cómo serían necesarias materias que prepararan y/o ampliaran el lenguaje musical dentro de la especialidad de Magisterio.

"Pienso que este tipo de asignaturas serían esenciales en esta especialidad, sobre todo porque hay mucha gente que entra en esta carrera sin muchos conocimientos sobre la materia. (…) Además este ámbito es esencial en la formación de un profesor de música" (Al.14)

"Sí. Creo que son muy necesarios. La música es lo que menos vemos en nuestro currículum de Educación Musical, y va a ser la esencia de nuestro futuro trabajo. Además, estos cursos podrían servir de ampliación a los que ya sabemos música, servirían de refuerzo para los compañeros que aún están aprendiendo (…). Además, si la oferta de asignaturas de música fuera mayor, no tendríamos que buscar nuestros créditos de libre configuración en otras especialidades, que nada tienen que ver con la especialidad de musical" (Al.17)

"Creo necesarias asignaturas de este tipo en lenguaje musical, ya que es el lenguaje que utilizaremos como vehículo de expresión en nuestras clases" (Al. 48)

"Sería necesario este tipo de asignaturas, más teniendo en cuenta el dominio de este lenguaje en nuestro futuro desarrollo profesional" (Al. 104)

"Claro que considero necesario este tipo de asignaturas, y más con respecto a Lenguaje Musical, ya que para dominar la música una de las primeras cosas que hay que conocer es su lenguaje, sino no podremos enseñarla a los niños/as" (Al.187)

8. OTRAS CONSIDERACIONES.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Con esta categoría clasificamos todas aquellas unidades de significado que no responden al objetivo de nuestra investigación, como pueden ser comentarios acerca de otras asignaturas de la carrera o de la universidad, entre otros. Como por ejemplo:

> "Yo hubiera encontrado a faltar saber un poco de danza, ya que la veo íntimamente relacionada con la enseñanza de la música y sus aspectos rítmicos" (Al.10)
>
> "Las causas pueden ser la falta de entendimiento entre los dirigentes [referente al plan de estudios]" (Al.15)
>
> "En la carrera sobra el lenguaje musical, los dictados,…… y más pedagogía musical, canciones, juegos…" (Al. 67)
>
> "Deberíamos dar menos asignaturas que no tienen nada que ver con la música y la didáctica musical y centrarnos en lo que nos importa: la Música" (Al. 117)
>
> "Creo que el plan de estudios de la carrera no responde a lo que después se nos va a pedir en los colegios. Deberían de enseñarnos más canciones infantiles y algo de flauta y no tanto solfeo, ya que a los niños no les gusta aprenderlo" (Al. 209)

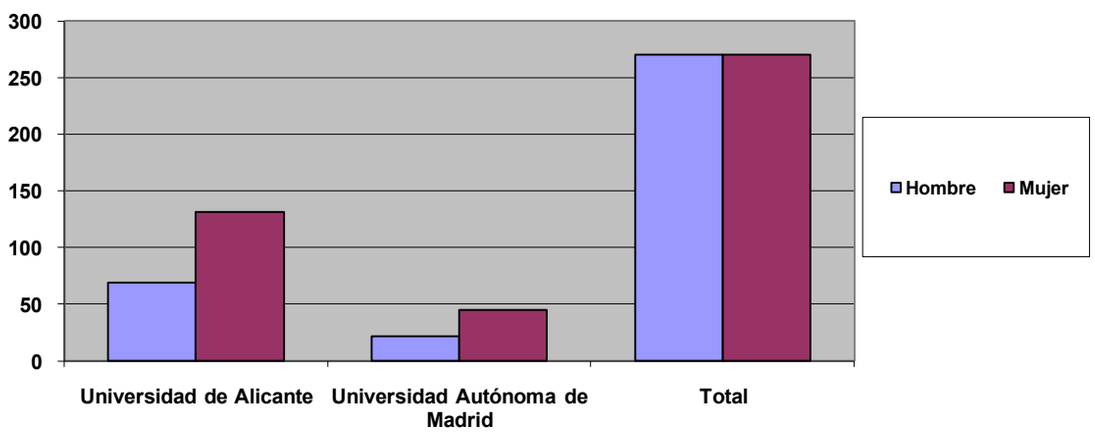
0. NO COUNT.

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas analizadas.

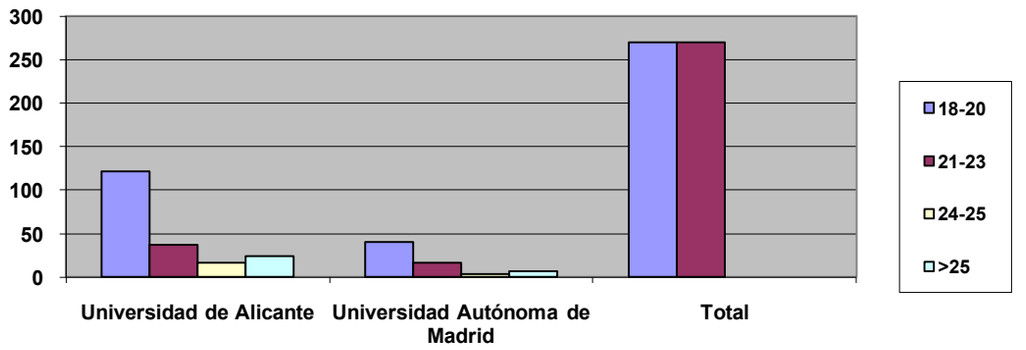
Transformación de la información y análisis de los resultados referidos a los aspectos cualitativos.

Los alumnos que han colaborado en la realización de este estudio han aportado los siguientes datos descriptivos que ayudan a conocer las características generales de los estudiantes de la titulación.

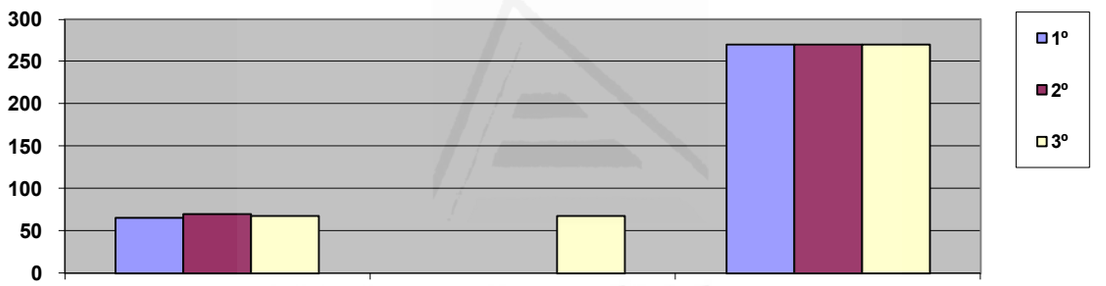
Gráfica 1. Sexo de los participantes en el estudio



Gráfica 2. Edad por tramos de edad de los estudiantes.



Gráfica 3. Distribución de los participantes según el grupo al que pertenecen.



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las gráficas anteriores reflejan el predominio en la matriculación de las mujeres sobre los varones, tendencia que se suele dar en la mayoría de titulaciones del sistema universitario español. En cuanto al tramo de edad de los participantes existe un predominio de los estudiantes en el tramo 18-20 años, seguidos del inmediato superior –entre 21 y 23 años-. La distribución de los alumnos respecto a los grupos es muy similar, como muestra la tabla 3.

1. DIFICULTADES EN LA ASIGNATURA.

En esta categoría se agrupan todas aquellas opiniones de los participantes en la investigación que muestran ciertas dificultades en conseguir los objetivos planteados en la asignatura Lenguaje Musical por diferentes motivos.

Los datos obtenidos reflejan la existencia de diversos problemas en el aprendizaje de esta materia en las dos universidades analizadas –Alicante 87,9% y Autónoma de Madrid 95,3%-. Si se desglosan se encuentran tres grandes grupos de dificultades, destacando en primer lugar la categoría *1.2.1.Falta de tiempo* que se le otorga a la materia en el plan de estudios y la insuficiente duración de ésta para conseguir un dominio aceptable de la materia –Alicante 29% y Autónoma 34,6%-.

> "Este es un conocimiento que se adquiere con los años, es imposible saber un lenguaje como el que nos exigen en unos meses. Requiere mucha práctica y experiencia"(Al.15)

> "Es difícil conseguir un dominio del lenguaje musical en tan poco tiempo" (Al. 67)

> "Las dificultades que tengo son la falta de conocimientos previos, sólo sé lo que me enseñaron en el colegio y en el instituto" (Al.61)

La segunda dificultad que nos expresan los relatos de los alumnos es la agrupación *1.2.2. Falta de nivel*. En ella se observa que muchos discentes tienen dificultades por la falta de nivel inicial con que afrontan la materia –Alicante 24,5% y Autónoma 27,9%-. En tercer lugar se halla el código *1.2.5. Dominio bloques de contenido*. En él se presentan los problemas que tienen los estudiantes en conseguir adquirir la suficiente competencia en determinados aspectos del Lenguaje Musical –Alicante 21,6% y Autónoma 20,4%-, sobresaliendo los segmentos de significado referentes a *"Entonación – lectura de claves"* -Alicante 10,4%, Autónoma 9,5%- y *"Dictados"* –Alicante 8,7%, Autónoma 8,1%-.

> "(…) el dictado, porque casi nunca en mis años de música he realizado" (Al.28)

> "El dictado ha sido lo más costoso de superar (…)" (Al. 137)

2. PUNTOS FUERTES DE LA ASIGNATURA.

Uno de los objetivos al realizar esta investigación era averiguar los puntos fuertes de la asignatura desde la perspectiva del discente. En este sentido, las opiniones de las narrativas giran en torno a tres códigos definidos como: *2.1. Cualificación del profesorado*, *2.2. Relación interpersonal* y *2.3. Dominio de la materia*. Dentro de éste último se ha diferenciado entre: *2.3.1. Refuerzo conocimientos previos* y *2.3.2. Ampliación del conocimiento.*

Al analizar las frecuencias de los comentarios de los alumnos con relación a esta cuestión se observa como destaca el código 2.3. Dominio de la materia –Alicante 76,5%, Autónoma 76,3%-, de lo que se deriva que el alumnado en general está contento del nivel que se le imparte en la asignatura.

> "He aprendido mucho, sobre todo de los aspectos musicales que iba muy flojo. Realmente ha merecido la pena" (Al.11)

> "Las vivencias que he tenido a lo largo del proceso de aprendizaje es que he aprendido cosas que antes no sabía, sobre todo de teoría de la música que son muy interesantes". (Al. 12)

> "Creo que quien aprueba esta asignatura puede afrontar con garantías la vida profesional" (Al.50)

> "El dominio del solfeo que se alcanza al acabar los dos cursos de lenguaje musical es realmente bueno. Esto nos ayudará en el futuro" (Al. 127)

Si se profundiza más en este último aspecto se adivina cómo los estudiantes consideran que la materia les sirve sobre todo para ampliar sus conocimientos -Alicante 56,8%, Autónoma 69%-, frente a los que creen que les ha servido como refuerzo de sus conocimientos –Alicante 19,7%, Autónoma 7,2%-.

3. INFORMACIÓN PREVIA DEL PERFIL DE LA CARRERA Y DE LO QUE ESTA REPRESENTA.

Agrupadas bajo este enunciado se incluyen todas las expresiones de los discentes con respecto a la información previa de la carrera que poseían y de sus implicaciones; es decir, si conocían la existencia de las asignaturas del programa de la especialidad y de los conocimientos y destrezas previos que un/una alumno/a deberían tener a la hora de afrontar con garantías de éxito Magisterio Musical.

> "(…) cuando empecé la carrera no sabía que pedían tanto nivel, de haber sido así estaría estudiando otra carrera". (Al.1)

> "Sabía más o menos lo que representa la carrera porque me lo dijo una amiga". (Al.21)

> "No tenía información previa [de] cómo sería este magisterio, me imaginaba que se daría lo del colegio, pero me está costando bastante". (Al.24)

> "Tenía un poco de información a través de amigos que la cursaban" (Al. 132)

Las encuestas evidencian cómo la mayoría de los participantes a la hora de matricularse en la especialidad tenían algún tipo de referencia sobre el perfil de la misma –Alicante 54,1%-, siendo la diferencia más reducida en el caso de Madrid -51,8%-. En el desglose del código 3.1. Poseen información las narrativas de los alumnos exponen la importancia del boca a boca entre los futuros estudiantes –Alicante 49,2%, Autónoma 46,3%- y la deficiencia de la comunicación a nivel institucional.

4. MOTIVACIONES EN LA ELECCIÓN DE LA CARRERA.

Las alocuciones de los estudiantes en esta categoría relatan el motivo de su elección de carrera una vez superado su acceso a la universidad. Se observan dos grandes grupos: los que por un lado tienen una motivación musical y pedagógica –58,9%-, y los que la cursan por no poderse matricular por falta de nota en su primera opción -41,1%-.

> "Elegí la música porque siempre me ha gustado y me gusta la música, por tanto, pensaba que era la mejor opción de intentar profesionalizarme en esta materia ". (Al.2)

> "Estoy estudiando la Especialidad de Educación Musical porque no me dio la nota para cursar Especialidad de Educación Infantil". (Al. 6)

> "Elegí enfermería, pero como no me daba la nota me aceptaron en mi tercera opción (…)" (Al.32)

> "Me hubiera gustado cursar magisterio infantil, pero la nota de la selectividad me lo impidió" (Al. 95)

De la lectura de las opiniones se deriva en la Universidad de Alicante un mayor número de aquellas que destacan su elección por una vocación docente y una pasión musical -65,5%-, aunque en algunos casos los alumnos no posean la suficiente base en conocimientos previos. En cambio, en la Autónoma de Madrid la mayor parte de las narrativas de los estudiantes reflejan cómo el sistema de acceso a la universidad frustra muchas vocaciones y provoca una desconexión entre los estudios cursados y el interés real de los discentes -60,5%-, lo cual

repercute en los resultados académicos de éstos y en una posible falta de profesionalización en la vida laboral posterior.

5. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y SUS LAGUNAS FORMATIVAS.

Otro de los intereses de esta investigación era conocer los diferentes niveles de conocimientos previos del alumnado y las lagunas de cada uno de ellos. Después de una lectura de todos los discursos se distinguieron tres grandes grupos: los alumnos provenientes de conservatorio (5.1.), los de las escuelas de música municipales o de otras entidades culturales (bandas, coros,…), y los que su formación se debía a la formación básica (colegio-instituto) o clases no regladas (profesores particulares). El primer grupo resulta más numeroso en Alicante – Conservatorio (47,3%)-, mientras que el tercer grupo predomina en Madrid –otro tipo de formación (52,2%)-. En cambio, el grupo de alumnos de formación de banda o escuelas de música resulta bastante parejo en ambas muestras – Alicante (28,6%) y Madrid (31,3%)-.

> "He cursado todos los cursos de lenguaje musical y en estos momentos 4º de grado medio en el conservatorio". (Al.5)
>
> "Pues llevo diez años en una banda, además estoy en 5º de grado medio en el conservatorio y en un coro canto de bajo". (Al. 10)
>
> "He estudiado 9 años en el conservatorio, además de las asignaturas de música del colegio e instituto". (Al.18)
>
> "Los únicos conocimientos previos que poseo son los que he dado en la banda". (Al.3)
>
> "Los conocimientos musicales que poseo los del colegio, el instituto de secundaria, y algunas clases particulares de guitarra" (Al. 104)

A continuación, el análisis de las lagunas de conocimientos previos de cada uno de los grupos anteriores evidencia cómo los discentes de conservatorio y de escuelas de música sobresalen en la falta de conocimientos sobre entonación – 16,7% conservatorio, 17,6% escuelas- y dictado -9,9% conservatorio, 11,1% escuelas-. Por su parte, los alumnos de otro tipo de formación han demostrado la existencia de graves problemas musicales de tipo conceptual y práctico previos a la matriculación en la especialidad. El único grupo en el que se encuentran narraciones en las que se describe que no han tenido ninguna dificultad es en el grupo de conservatorio.

Algunas de las opiniones sobre las que se basan las gráficas son:

> "Años atrás en la formación en el conservatorio noté a faltar sobre todo más ejercicios de entonación y dictado, y también más ejercicios teóricos". (Al.14)
>
> "Simplemente he encontrado a faltar más dedicación a la entonación en los cursos que he cursado". (Al. 16)
>
> "Encontré falta de teoría, dictados a un mayor nivel". (Al. 9)
>
> "Los básicos del colegio. [He encontrado a faltar] Todos". (Al.24)
>
> "He notado a faltar todos porque cuando yo fui al colegio no se impartía, y en el instituto no hacíamos nada" (Al.52)

> "Creo que la entonación ha sido una de las cosas que deberían de haberme trabajado mejor en mi formación del conservatorio" (Al. 78).

6. RELACIÓN TIEMPO-ESFUERZO VERSUS CALIFICACIÓN.

Una de las preocupaciones del nuevo sistema educativo universitario es la medición del esfuerzo y tiempo invertido por el alumnado para conseguir alcanzar las capacidades expuestas en las guías didácticas. Éstas no sólo se limitan al plano conceptual, sino también al procedimental y actitudinal acerca de la asignatura, y cómo ésta les prepara para la vida profesional. Todo este trabajo se refleja en unas calificaciones que en ocasiones están de acuerdo al rendimiento del alumno y en otras no, según la valoración personal de éste. Los cuestionarios reflejan un predominio positivo de los procesos evaluativos – Alicante 65%, Autónoma 66%- sobre aquellos que los consideran inadecuados.

Dentro de las opiniones que relatan que la calificación ha sido la adecuada, destacan aquellas que muestran que cómo han aplicado poco tiempo y esfuerzo para superar la materia – Alicante 40,5%, Autónoma 35,8%-. Esto se debe a que los alumnos habían cursado con anterioridad esta asignatura en el conservatorio –sobre todo en Alicante- y otros, como en el caso de Madrid, porque han abandonado la asignatura, con lo que consideran que la calificación ha sido la adecuada aunque sea negativa -26,4%-.

> "Pues más o menos he empleado en aprender todos los contenidos de la asignatura (…). Tampoco se podría decir que haya invertido mucho esfuerzo. Mi valoración sería que me ha resultado fácil aprobar la asignatura. (…) también cuenta que antes ya he empleado mucho tiempo en el aprendizaje de la música". (Al. 10)

> "A clase he asistido unas tres veces y al examen no estudié ni un solo minuto, pero porque no me era necesario ya que el solfeo para mí es una especie de condición innata." (Al.13)

> "Ha resultado bastante sencillo, sólo me he dedicado a recordar lo que ya conocía" (Al.70)

> "He empleado poco tiempo porque lo que conocía del conservatorio me ha sido de gran ayuda" (Al. 91)

En el otro lado de las valoraciones de la calificación en relación al tiempo y al esfuerzo empleado, se encuentra una gran igualdad en Alicante entre los segmentos de significado que se agrupan entorno a los códigos 6.2.1. Nivel de exigencia/ tiempo- esfuerzo -17%- y 6.2.2. Calificación no igual a aprendizaje- tiempo/esfuerzo -18%- En Madrid las narrativas de los estudiantes han reflejado un predominio del código 6.2.1. -19,5%-, sobre el 6.2.2. -14,5%-; es decir, que el nivel de exigencia requiere de más tiempo lectivo –tal vez, porque hay mayor número de alumnos sin conocimientos previos-.

> "(…) en los exámenes de la universidad es mucha la presión a la que te sometes cuando tu nivel no es muy alto, y te piden el triple de lo que tú sabes o estás aprendiendo" (Al. 1)

> "Si la qualificació obtinguda és els dos suspensos, no estic d'acord, perquè jo sé que sé solfeig, però també sé que és culpa meua, per no aprendre a ser menys nerviosa." (Al. 8)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"Quizá podría haber obtenido mejor calificación si los nervios no me traicionaran tanto a la hora de realizar el examen. En cuanto al esfuerzo me he esforzado más de lo obtenido." (Al.11)

"No estoy de acuerdo con la calificación porque resulta casi imposible conseguir en tan poco tiempo el nivel que se pide si no posees conocimientos previos, por mucho que te esfuerces." (Al. 40)

"Creo que los nervios hacen que en el examen no demuestre todo lo que sé." (Al. 100)

7. NECESIDAD DE ESTABLECER CURSOS DE NIVELACIÓN O AMPLIACIÓN.

En esta última categoría se reúnen todas las narraciones referentes a la necesidad de establecer cursos de nivelación o ampliación de la asignatura de Lenguaje Musical, ya que es una asignatura troncal, que como ya se ha indicado, significa que se tiene que cursar de forma obligatoria y corresponde a los contenidos básicos de cada titulación. Además, debe figurar en todos los planes de estudios que conducen a un mismo título oficial sea cual sea la universidad que lo imparte, y su descriptor y carga docente mínima es establecido por la Directriz General Propia de cada titulación enunciada por el Ministerio de Educación a propuesta del Consejo de Coordinación Universitaria. Es decir, materia que viene diseñada desde el ministerio sin posibilidad de variación. En la Universidad de Alicante la duración de la materia es de un cuatrimestre en primero; en cambio, en la Universidad Autónoma de Madrid está dividida en dos asignaturas cuatrimestrales –una en primero y la otra en segundo-. De la lectura de las opiniones se desprende una necesidad de establecer esta clase de asignaturas en la diplomatura de Magisterio Educación Musical que compensen o amplíen la formación de base de los estudiantes -96% de las frecuencias-.

"Sí, jo vaig començar la carrera de matemàtiques i una de les coses bones que té, es que abans de començar el curs hi havia una assignatura que et contava com a crèdits de lliure elecció, i en la qual ensenyaven les coses que se suposaven sabudes abans d'entrar en la carrera. I funcionaven prou bé, perquè la gent que mai ho havia donat l'aprèn, i els que ja ho sabien el repassen. Podríem fer una cosa pareguda a Magisteri Musical" (Al.8)

"Pienso que sí que son necesarias, tanto las de preparación para la gente que no sabe música, como las de ampliación para una vez superada la asignatura poder saber más cosas sobre nuestra especialidad." (Al. 3)

"Considero que pueden resultar muy adecuadas para la gente que no posee unos conocimientos previos de base, y que hacen que las clases vayan más lentas" (Al. 105)

Profundizando en esta necesidad de establecer cursos de nivelación o ampliación cabe diferenciar dos tipos de opiniones: en primer lugar aquellas que consideran que es necesario disponer de más asignaturas de lenguaje que preparen al alumno a lo largo de varios cursos para conseguir el nivel deseado de dominio –Alicante 67,2%, Autónoma 68,3%-; y en segundo término, las que consideran que la asignatura es muy importante dentro del perfil de la formación profesional del maestro de la especialidad y que requiere una mayor formación –Alicante 28,5%, Autónoma 28,7%-.

Una vez finalizado el proceso de codificación de las unidades de significado de las encuestas de los alumnos, con la consiguiente transformación de los datos, se presentan las frecuencias

absolutas que cada uno de los códigos ha obtenido -tabla 1-, con el fin de facilitar el proceso de investigación en busca de resultados.

Categorías	**UNIVERSIDAD DE ALICANTE**				**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID**		TOTAL N (%)
	Frecuencias por curso				**Frecuencias por curso**		
	1º	**2º**	**3º**	**%**	**3º**	**%**	
1. Dificultades de la asignatura							
1.1. NO EXISTEN DIFICULTADES	30	28	38	12,1	17	4,7	113 (9,7%)
1.2. EXISTEN DIFICULTADES	248	230	235	87,9	341	95,3	1054 (90,3%)
1.2.1. Falta de tiempo	82	76	73	29	124	34,6	355 (30,8%)
1.2.2. Falta de nivel musical	65	60	70	24,5	100	27,9	295 (25,6%)
1.2.3. Examen	34	29	25	11,1	33	9,2	121 (10,5%)
1.2.4. Profesorado	1	3	2	0,7	2	0,6	8 (0,7%)
1.2.5. Dominio de bloques de la asignatura	61	55	56	21,6	73	20,4	245 (21,2%)
1.2.5.1. Entonación y claves	31	25	27	10,4	34	9,5	117 (10,1%)
1.2.5.2. Dictado	24	22	23	8,7	29	8,1	98 (8,5%)
1.2.5.3. Teoría musical	5	6	5	2	7	1,9	23 (2%)
1.2.5.4. Ritmo	1	2	1	0,5	3	0,8	7 (0,6%)
1.2.6.Otras dificultades	5	7	9	2,6	9	2,5	30 (2,6%)
TOTAL categoría 1.	273	258	264	100	358	100	1167 (100%)
2. Puntos fuertes de la asignatura							
2.1. Cualificación del profesorado	18	13	20	17,3	17	17,5	68 (17,4%)
2.2. Relación interpersonal	7	7	4	6,1	6	6,2	24 (6,1%)
2.3. Dominio de la materia	81	70	74	76,5	74	76,3	299 (76,5%)
2.3.1. Refuerzo de conocimientos previos	16	18	24	19,7	7	7,2	65 (16,6%)
2.3.2. Ampliación del conocimiento	65	52	50	56,8	67	69	234 (59,8%)
Total categoría 2	106	90	98	100	97	100	391 (100%)
3. Información y perfil y lo que representa							
3.1. Poseen información	41	29	28	54,1	28	51,8	126 (53,6%)
3.1.1. Otras personas	37	27	25	49,2	25	46,3	114 (48,5%)
3.1.2. Universidad; Internet	4	2	3	4,9	3	5,5	12 (5,1%)
3.2. No posee información.	26	20	37	45,9	26	48,2	109 (46,4%)
TOTAL categoría 3	67	49	65	100	54	100	235 (100%)
4. Motivación elección							
4.1.Gusto por la música	48	53	55	65,5	32	39,5	188 (58,9%)
4.2.Segunda opción	27	25	30	34,5	49	60,5	131 (41,1%)
TOTAL categoría 4	75	78	85	100	81	100	319 (100%)
5. Conocimientos previos y lagunas formativas							
5.1. Conservatorio							
5.1.1.Dictado	7	9	12	11,1	4	5,5	32 (9,9%)
5.1.2.Entonación	16	14	19	19,5	5	6,8	54 (16,7%)
5.1.3.Teoría	0	2	1	1,2	1	1,4	4 (1,2%)
5.1.4.Ninguna dificultad	7	6	9	8,8	2	2,7	24 (7,4%)
5.2. Escuelas de Música							
5.2.1.Dictado	10	7	9	10,4	10	13,7	36 (11,1%)
5.2.2.Entonación	18	13	15	18,3	11	15	57 (17,6%)
5.2.3.Teoría	8	5	7	8	4	5,5	24 (7,4%)
5.3. Otro tipo de formación							
5.3.1. Faltan todos	16	21	20	22,7	36	49,3	93 (28,7%)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

conocimientos.							
TOTAL categoría 5	82	77	92	100	73	100	324 (100%)
6. Relación tiempo-esfuerzo versus calificación							
6.1. Adecuada	0	96	103	65	105	66	304 (65,4%)
6.1.1. Bastante esfuerzo	0	36	39	24,5	48	30,2	123 (26,4%
6.1.1.1.Bastante esfuerzo calificación positiva	0	11	18	9,5	16	10,1	45 (9,7%)
6.1.1.2.Bastante esfuerzo calificación negativa	0	25	21	15	32	20,1	78 (816,8%)
6.1.2. Poco esfuerzo	0	60	64	40,5	57	35,8	181 (38,9%)
6.1.2.1.Poco esfuerzo calificación negativa	0	16	19	11,4	42	26,4	77 (16,6%)
6.1.2.2. Poco esfuerzo calificación positiva	0	44	45	29,1	15	9,4	104 (22,4%)
6.2. Inadecuada	0	56	51	35	54	34	161 (34,6%)
6.2.1.Nivel exigencia y esfuerzo/tiempo	0	27	25	17	31	19,5	83 (17,8%)
6.2.2. Calificación no igual al aprendizaje y tiempo-esfuerzo	0	29	26	18	23	14,5	78 (16,8%)
TOTAL categoría 6	0	152	154	100	159	100	465 (100%)
7. Necesidad cursos de nivelación							
7.1. No necesario	3	5	6	4,3	3	3	17 (4%)
7.2. Sí necesario	94	107	111	95,7	98	97	410 (96%)
7.2.1. Imposibilidad nivel/tiempo-esfuerzo	70	73	76	67,2	69	68,3	288 (67,4%)
7.2.2. Importancia de la	24	34	35	28,5	29	28,7	122 (28,6%)
TOTAL categoría 7	97	112	117	100	101	100	427 (100%)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

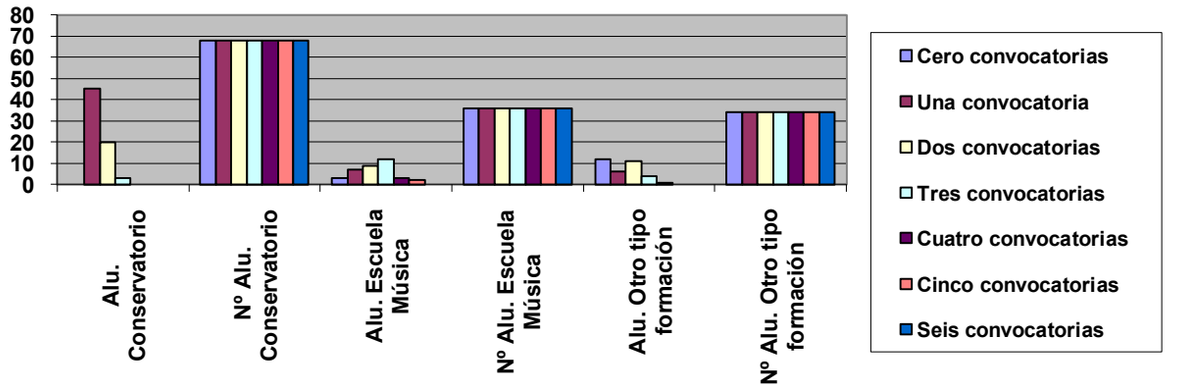
En la tabla 1 se refleja un predominio de las siguientes subcategorías: en primer lugar la *1.2. Sí existen* –dificultades- con 713 y 341 unidades de significado de forma respectiva según la facultad, seguida en segundo lugar de la *7.2. Sí necesario* – necesidad de establecer cursos de nivelación- con 312 y 98 alocuciones, y en tercer lugar la 6.1. Adecuada –la calificación respecto al esfuerzo y tiempo empleado- con 199 y 105 expresiones. Estas tres grandes agrupaciones resultan muy significativas de la opinión de los alumnos respecto al tema planteado en la investigación.

Para conseguir un mayor conocimiento de la situación se procede a cruzar los datos de las diferentes categorías. Este proceso lleva a un mayor refinamiento y exactitud a la hora de establecer las conclusiones.

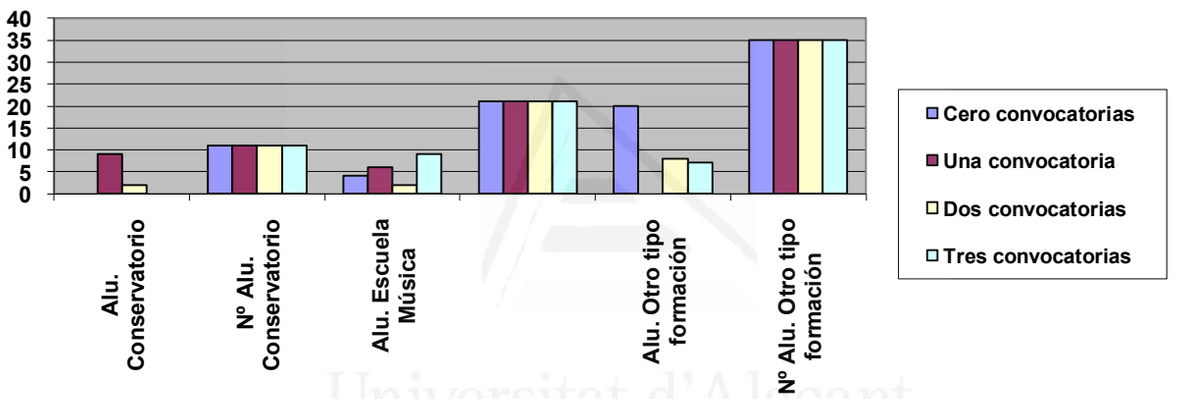
En primer lugar, se compara los datos de procedencia de los conocimientos previos de los alumnos con el número de convocatorias a las que se han presentado cada uno de ellos. Así se obtienen la siguiente gráfica 4.

Gráfica 4. Frecuencias entre número de convocatoria de examen y procedencia de conocimientos previos

Universidad de Alicante (alumnos de 2º y 3er. Curso)



Universidad Autónoma de Madrid



Universitat d'Alacant

En Alicante, los alumnos de conservatorio son los que en mayor grado se han presentado a una convocatoria con un 66,2% del total de su grupo, seguido por los de Escuelas de Música municipales o pertenecientes a entidades musicales con un 19,4% y un 17,6% los de "Otro tipo de formación de forma respectiva.

Por otro lado, en Madrid los estudiantes de conocimientos previos de conservatorio que han utilizado una convocatoria son un 81,8%, los de escuelas de música un 28,6% y un 0% los de Otro tipo de formación.

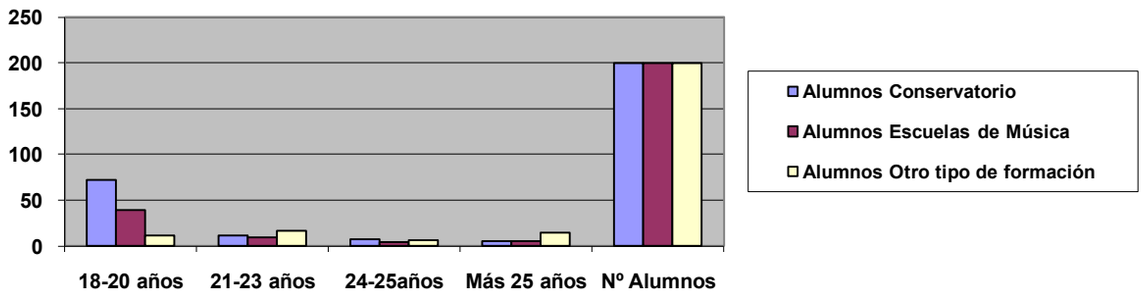
En segunda convocatoria, los datos de Alicante muestran que los participantes de conservatorio se sitúan en 29,4%, los de las Escuelas de Música en 25% y los de Otro tipo de formación en 32,3%. En Madrid, los resultados son: conservatorio 18,2%, Escuelas de Música 9,5% y Otro tipo de formación 22,8%

Con tres convocatorias en Alicante los alumnos de procedencia Escuela de Música encabezan los porcentajes con un 33,3% del total de su grupo, sobre el 11,8% de Otros tipos de formación y el 4,4% del conservatorio. Esta tendencia también se muestra en Madrid con: Escuelas de Música 42,8% y Otro tipo de formación 20%.

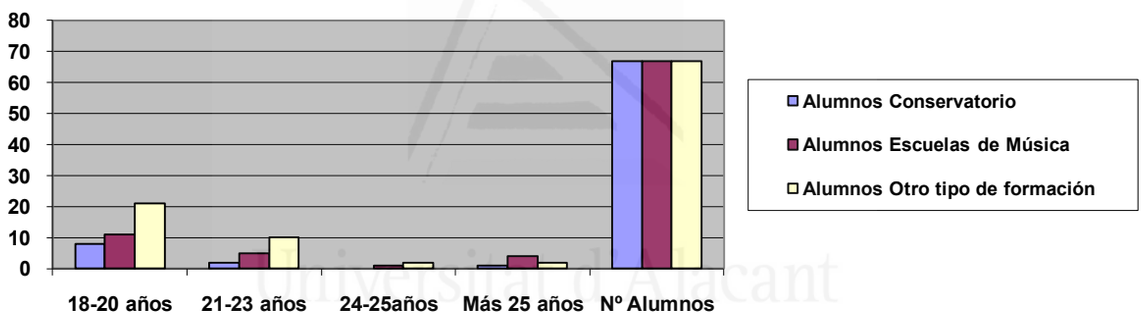
El predominio en ambas universidades de estudiantes con cero convocatorias utilizadas se encuentra en Otro tipo de formación 35,3% -Alicante- y 57,1% -Madrid-, seguido de Escuelas de Música con un 8,3% -Alicante- y 19% -Madrid-. En cambio, todas las narrativas de discentes procedentes de conservatorio reflejan cómo éstos han utilizado al menos una convocatoria.

Al combinar la edad con la procedencia del alumnado se obtienen los datos de la gráfica 5:

Gráfica 5. Frecuencias de tramos de edad con relación a los conocimientos previos.
Universidad de Alicante



Universidad Autónoma de Madrid

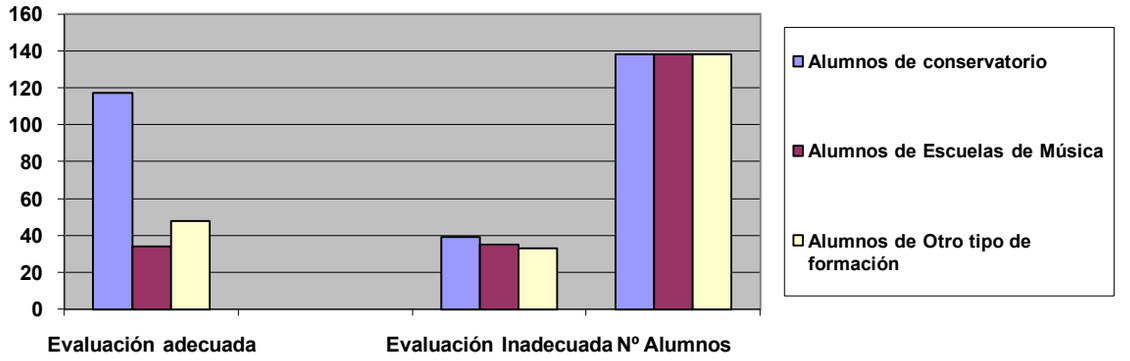


Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

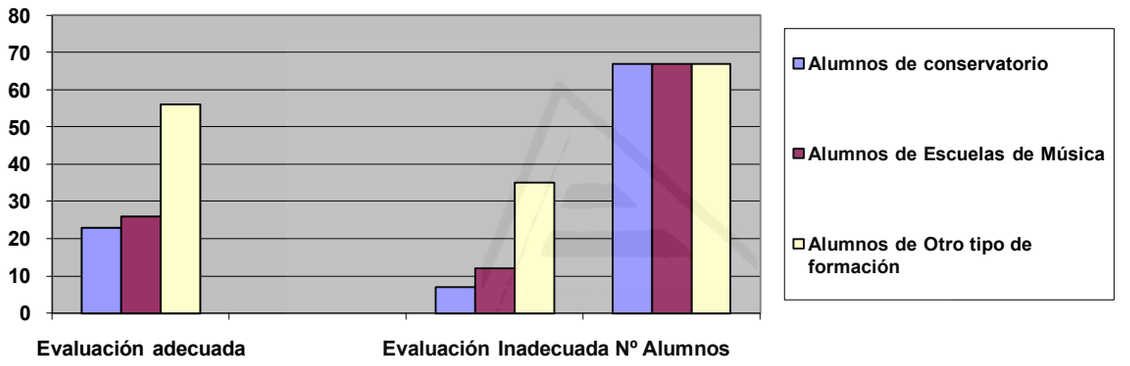
De la lectura de ésta se desprende que la mayor parte de los alumnos que han cursado lenguaje musical con conocimientos previos de conservatorio y escuelas de música se concentran en el tramo entre 18-20 años. En cambio, los discentes de "otro tipo de formación" se encuentran ubicados más en los segmentos 21-23 y más de 25 años en Alicante y en Madrid de 18-20 años.

Si se compara la procedencia de los individuos con el grado de satisfacción de la evaluación, con respecto al tiempo y esfuerzo invertido -Gráfica 6-, se observa que los estudiantes más conformes con la evaluación son aquellos que poseen conocimientos previos de conservatorio con el 75% -Alicante- y 76,7% -Madrid- de frecuencia de su grupo, seguido de los de otra formación en Alicante con el 59,3% y los de Escuelas de Música en Madrid con el 68,4%. En cambio el grupo de más disconformidad en Alicante es el de las Escuelas de Música con el 50,7% y en Madrid son aquellos alumnos de Otro tipo de formación con el 38,5%.

Gráfica 6. Frecuencias de opinión de evaluación en comparación a los conocimientos previos
Universidad de Alicante (Alumnos de 2º y 3er. Curso)



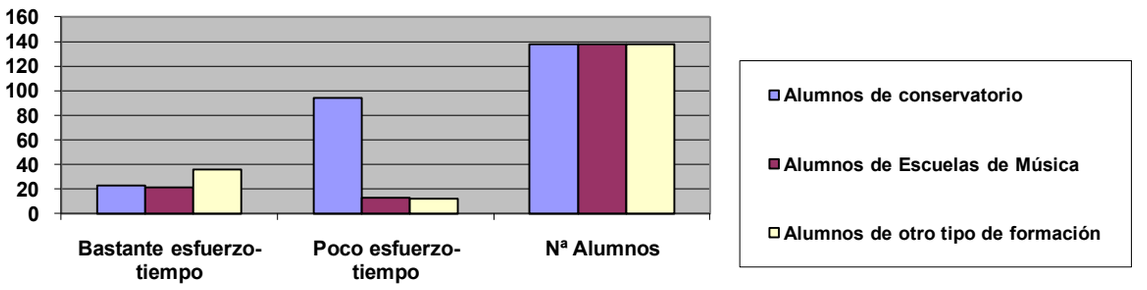
Universidad Autónoma de Madrid



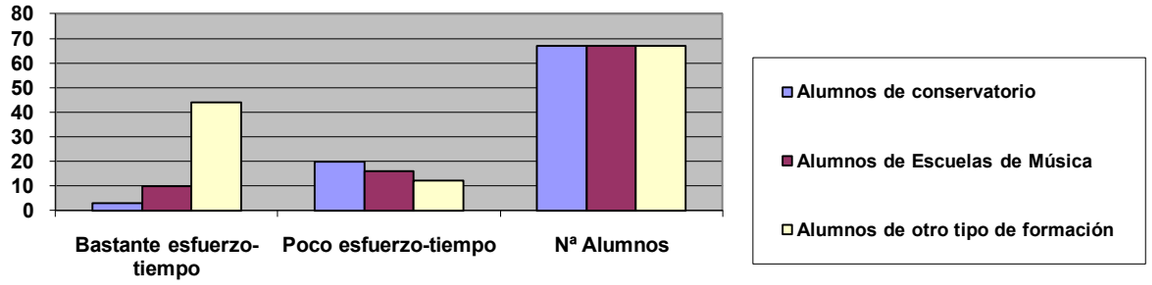
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Si se sigue ahondando más en este aspecto, hay que analizar dentro de la calificación adecuada qué grupo considera que ha empleado bastante tiempo y cuál poco. En la gráfica 7, se muestra cómo los discentes de conservatorio en su mayoría creen que han empleado poco tiempo en la asignatura. En cambio los que más tiempo han empleado son los de "otro tipo de formación.

Gráfica 7. Frecuencias adecuada calificación con relación a la procedencia del alumnado.
Universidad de Alicante (alumnos de 2º y 3er. Curso)

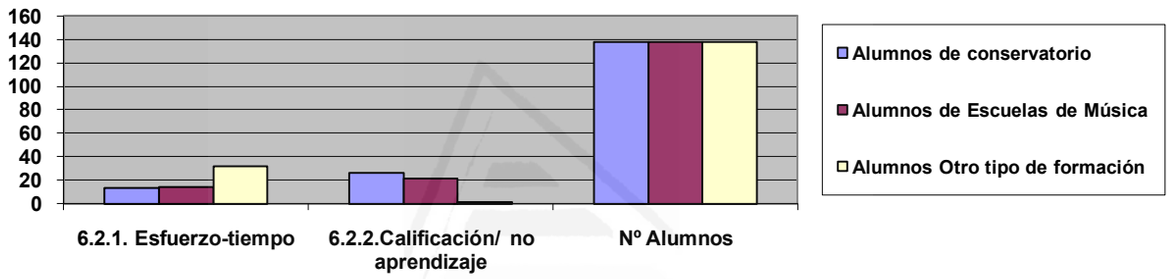


Universidad Autónoma de Madrid

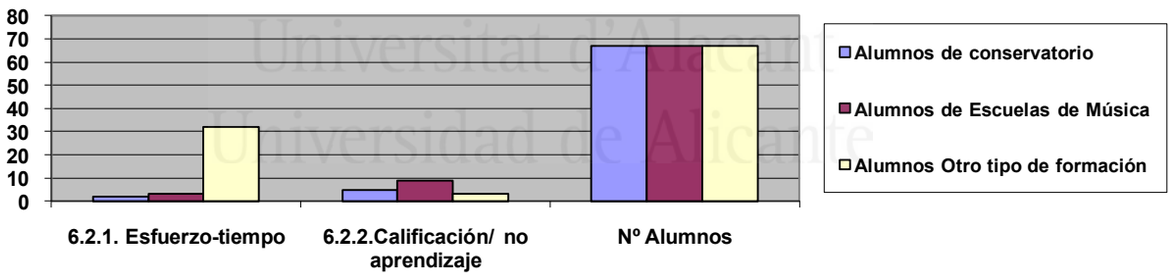


Con respecto a la relación entre conocimientos previos y las opiniones de calificación inadecuada de acuerdo al esfuerzo y tiempo empleado -gráfica 8-, se refleja un predominio de los individuos de otro tipo de formación en el código 6.2.1., en contraposición a la mayoría que muestran los otros dos grupos en el 6.2.2.

Gráfica 8. Frecuencias calificación inadecuada con respecto a la procedencia del alumnado
Universidad de Alicante (Alumnos de 2º y 3er. Curso)



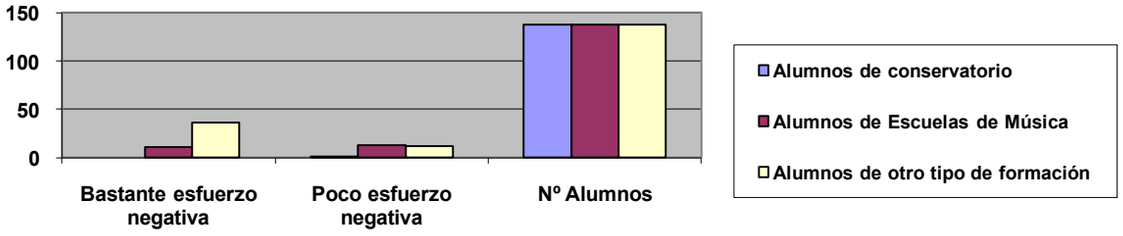
Universidad Autónoma de Madrid



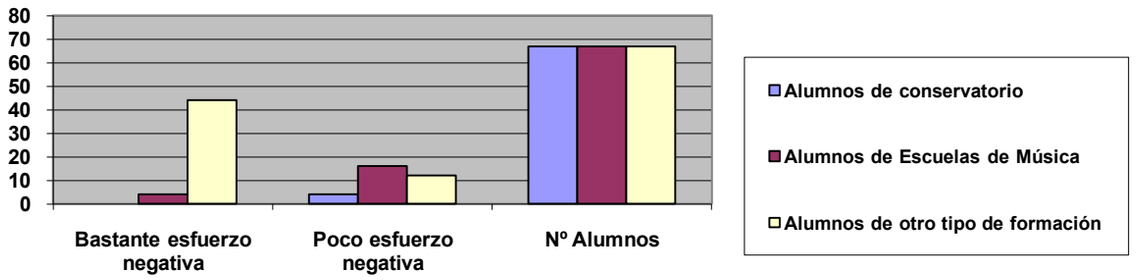
Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A continuación, la gráfica 9 muestra la procedencia de las opiniones del grupo de la evaluación adecuada que han tenido calificación negativa.

Gráfica 9. Frecuencias códigos 6.1.1.2. y 6.1.2.1., con relación a la procedencia del alumnado
Universidad de Alicante (Alumnos de 2º y 3er. Curso).



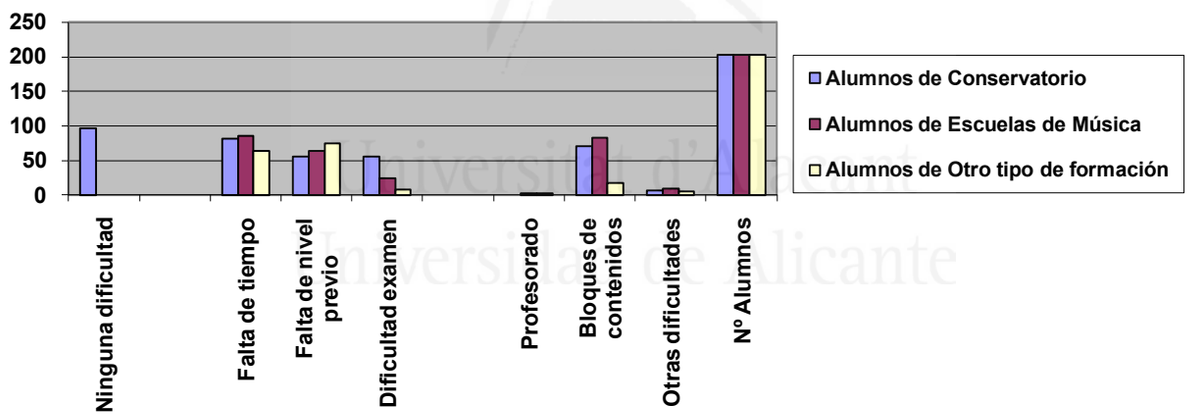
Universidad Autónoma de Madrid



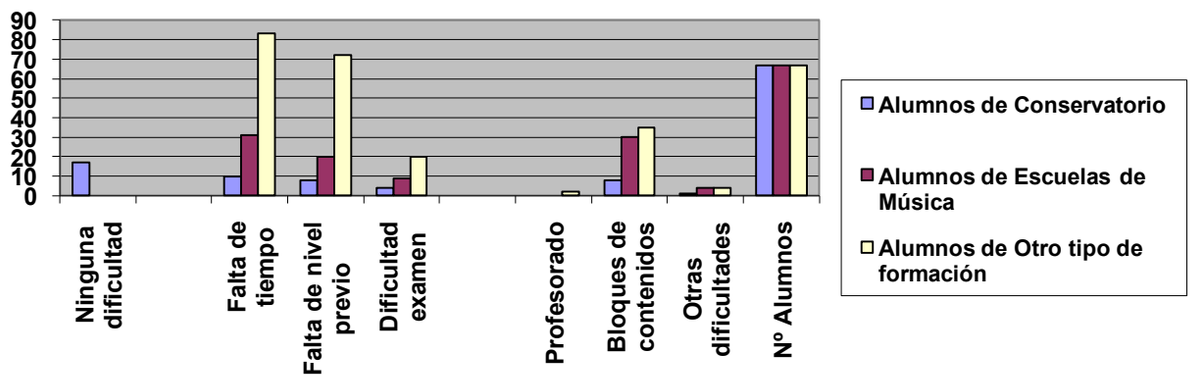
Según la gráfica anterior todos los alumnos de los grupos "otro tipo de formación" que han narrado su conformidad con la evaluación, su calificación es negativa.

Si se cruza la categoría 1. Dificultades de la asignatura con la procedencia del alumnado se obtiene la gráfica 10, donde se muestra cómo los alumnos de conservatorio son el único grupo donde se encuentran opiniones del tipo "no existe ninguna dificultad". Así mismo, creen que las dificultades mayores son de tiempo y de determinados aspectos de los bloques de contenidos.

Gráfica 10. Frecuencias de dificultades con respecto a los conocimientos previos
Universidad de Alicante



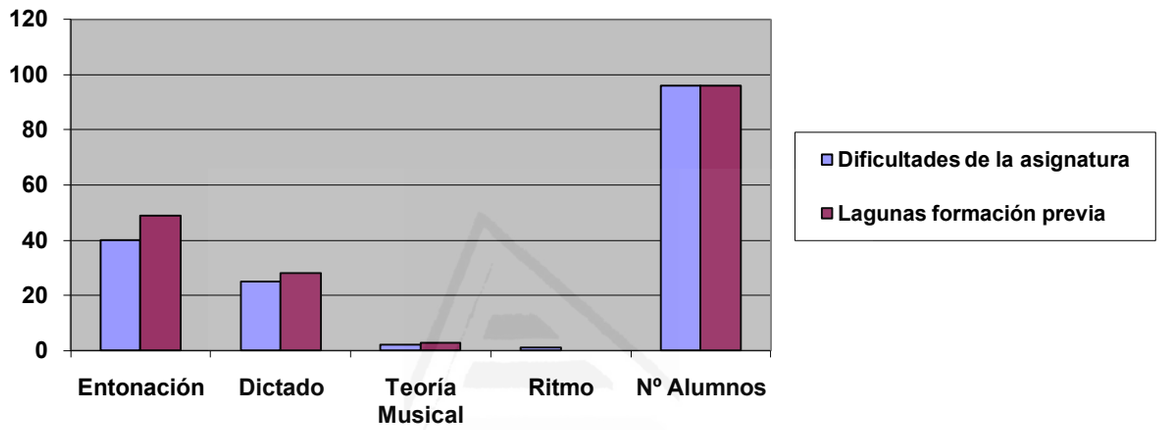
Universidad Autónoma de Madrid



Por otro lado, los individuos de estudios previos "Escuelas de Música" y "Otro tipo de formación" consideran que sus mayores dificultades se encuentran en la falta de tiempo y de poseer un nivel previo adecuado de conocimientos, junto a las dificultades en determinados bloques de contenido.

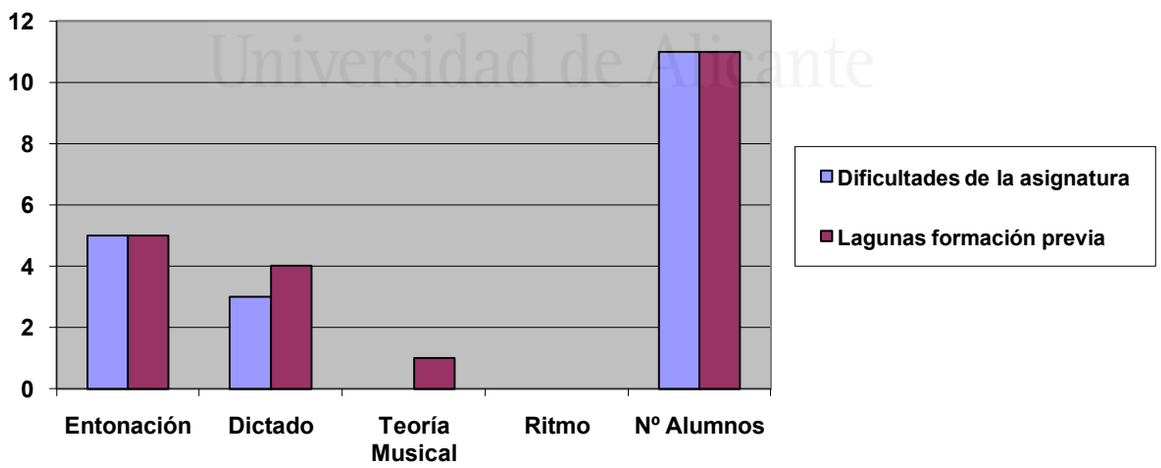
Estos resultados conducen a relacionar la categoría de las lagunas en los conocimientos previos, con las dificultades en determinados bloques de contenido de la materia. Al proceder al análisis con los alumnos de conservatorio -gráfica 11-, se observa que las dos mayores dificultades que encuentran son la entonación y el dictado. Las narrativas admiten que ello se debe a un déficit de formación en estos temas y que el tiempo dedicado es insuficiente.

Gráfica 11. Frecuencias de dificultades de bloques de la asignatura y lagunas de formación previa en alumnos de conservatorio.
Universidad de Alicante.



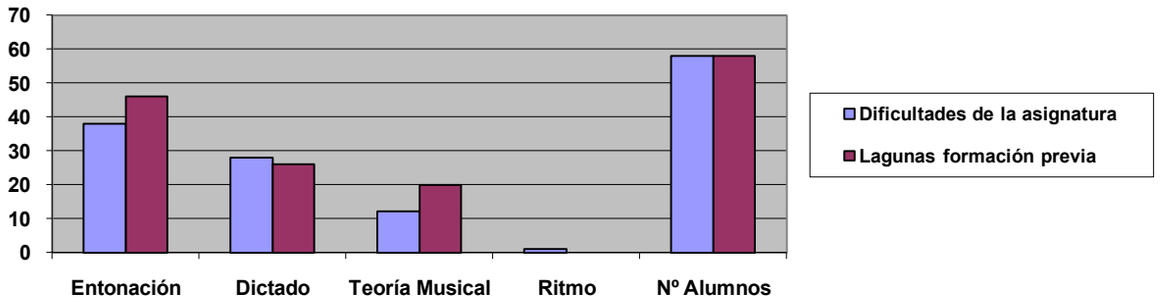
Universidad Autónoma de Madrid

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

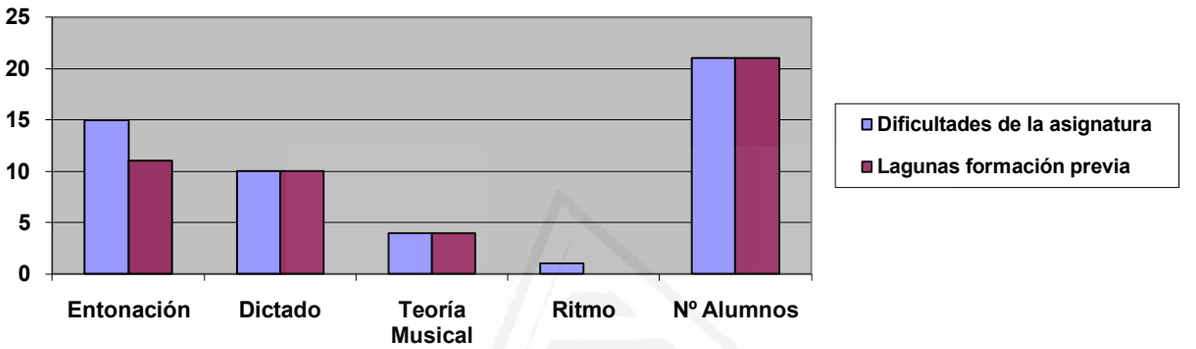


En cuanto a los de procedencia de "Escuelas de Música", también se observa cómo todas las narraciones de dificultades se basan en anteriores lagunas formativas, destacando de igual forma la entonación y el dictado -gráfica 12-.

Gráfica 12. Frecuencias de bloques de la asignatura y lagunas de formación previa en alumnos de Escuelas de Música
Universidad de Alicante



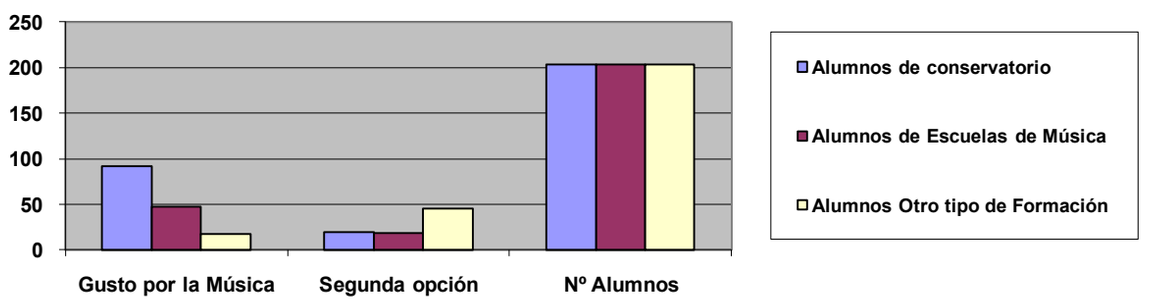
Universidad Autónoma de Madrid



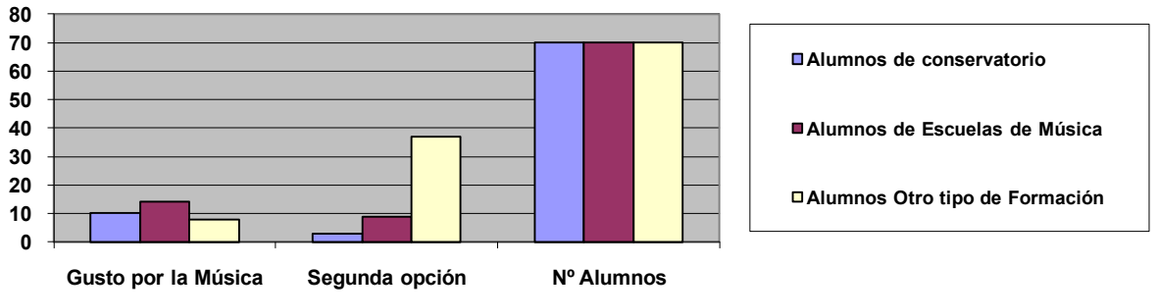
Los alumnos de "otro tipo de formación" no reflejan ninguna opinión de dificultades en determinadas partes de la asignatura, pero sí que poseen déficit en todos los campos como ya se ha comentado con anterioridad.

Para finalizar este proceso de cruce de datos y comprender la dificultad expresada en los discursos de las encuestas, hay que establecer la relación que existe entre la elección de la carrera y los conocimientos previos -gráfica 13-. Magisterio Musical ha sido la primera opción de estudios, sobre todo en los estudiantes de Conservatorio y Escuelas de Música – Alicante (82,8% y 72,3%) y Madrid (76,9% y 60,9%)-. El porcentaje ha sido menor en "otro tipo de formación" -Alicante 27,4% y Madrid 17,8%-, que en su mayoría acceden sin poseer conocimientos sólidos de música.

Gráfica 13.Frecuencias entre opción de estudios y conocimientos previos
Universidad de Alicante



Universidad Autónoma de Madrid



Discusión de la investigación cualitativa

El análisis de los datos apoya las hipótesis de la investigación y permite obtener una información clara y ajustada de cuál es su pensamiento, sentir y motivaciones respecto de la aplicación del la guía docente de la asignatura de lenguaje musical.

Se identifican tres grupos de alumnos: A) Los que poseen una buena formación previa: grupo conservatorio. B) Los que tienen algún tipo de conocimiento musical aunque muy elemental: escuelas de música/bandas. C) Los que carecen de cualquier tipo de base musical: otro tipo de formación.

En primer lugar, los segmentos de significado de las encuestas han mostrado el predominio de los discentes de conservatorio en Alicante y de los de otro tipo de formación en Madrid, seguidos en las dos muestras por los alumnos de las escuelas de música.

Esta situación lleva de facto a unas condiciones de diversidad en las aulas, difíciles de asumir si no se establecen mecanismos de compensación formativa. Por este motivo ya se planteó en la guía docente (Esteve et al., 2004) esta inclusión, que se ve aquí confirmada, teniendo en cuenta que el lenguaje musical obliga a desarrollar destrezas rítmicas, auditivas y de entonación, e implica dominar y adquirir una lectura que es abstracta en su totalidad.

En segundo lugar, todos los alumnos expresan, aunque con matizaciones, que el tiempo dedicado a la materia, un cuatrimestre, es escaso dada la importancia que la asignatura tiene para adquirir una competencia musical suficiente que les habilite para impartir con garantías la educación musical en los colegios de Educación Primaria.

La matización viene determinada por el segundo factor que destacan todos ellos, como es la falta de nivel. Esta carencia de conocimientos previos les impide progresar al ritmo requerido en el espacio de tiempo asignado, sobre todo a los grupos “otro tipo de formación” y “Escuela de Música municipal o perteneciente a una entidad cultural”.

En tercer lugar, los trabajos autónomos que exige la aplicación de la guía docente en el contexto de los ECTS, muestra otra de las quejas generalizadas, por el gran volumen de trabajo que les supone, pues al carecer de experiencia previa antes de su ingreso en la universidad en este tipo de autoformación, les resulta muy difícil en un espacio de tiempo tan breve llegar a su dominio pleno. En el caso del grupo de conservatorio se observa que a medida que avanza su experiencia mejora la percepción de su autoaprendizaje, mientras que empeora en los grupos de las escuelas de música/bandas y los sin estudios musicales, sobre

todo este último, al tener graves dificultades para entender los textos musicales propuestos, reclamando en su totalidad más tiempo de preparación.

En cuarto lugar se demuestra la relación entre conocimientos previos y resultados, expresados en el número de convocatorias utilizadas.

En quinto lugar, la cuestión dirigida a conocer su primera opción de matriculación, indica que en Alicante un 34,5% la especialidad no era su elección preferida, mientras que en la Universidad Autónoma de Madrid las cifras se elevaban hasta un 60,5%. Conociendo este dato es de suponer que la motivación y preparación, variables que influyen de forma directa en el rendimiento académico de este segmento de alumnado, no sea la más adecuada.

Por último, la tutorización es muy criticada, no por contenidos ni preparación del profesorado, sino por la imposibilidad de dedicarles el tiempo requerido para tal fin. El alumno percibe que es la administración educativa -90 alumnos para un solo profesor- la culpable de tal hecho, al no dotar un mayor número de profesores para realizar con corrección esta importante labor educativa. Solo tres alumnos, sin ninguna formación musical, describen en sus narraciones que los profesores no poseen los conocimiento ni aptitudes adecuadas ante el reto del EEES.

La mayoría de los textos exponen la importancia de la asignatura en su formación disciplinaria, ya que por un lado amplían sus conocimientos musicales, tanto los que ya poseen unas nociones como los que no tienen ningún conocimiento, y por otro sirve de refuerzo a los que poseen un dominio de la asignatura.

Estas características muestran que el marco teórico y práctico formulado es correcto, ya que quien supera el nivel de exigencia está satisfecho con su aprendizaje y es capaz de afrontar los problemas reales de dominio del código musical en cualquier situación escolar.

En el caso de las unidades de significado que muestran una valoración inadecuada del proceso evaluativo, se distinguen dos opciones:

1. Aquellos que creen que el nivel de competencia demandado es demasiado alto para el tiempo y esfuerzo disponible. En esta agrupación destacan las narrativas de los estudiantes de “otro tipo de formación”. Es más, las opiniones de los que proceden de conservatorio englobadas en este código responden reforzando esta aseveración, los objetivos de la materia de estudio son muy difíciles de conseguir para el grupo anterior, si bien matizan que no debían de haber ingresado en una carrera universitaria para la que no tienen ningún tipo de formación previa.

2. Por otro lado, existen alumnos que consideran que la evaluación no ha reflejado el nivel de sus conocimientos. En la mayoría de casos alegan los nervios como causa de no haber conseguido rendir más en el examen y señalan para justificarlos una desconexión entre el trabajo en la clase y la evaluación final. En este grupo de narraciones no existe ninguna de “otro tipo de formación”.

   Los nervios, denotan una falta de asimilación sólida de los contenidos y capacidades demandadas, que se requieren en situaciones de tensión como pueden ser las pruebas de evaluación.

Si se añaden en los alumnos de la Universidad Alicante las opiniones negativas de la evaluación adecuada más aquellas de valoración inadecuada, se muestra que la mayoría de los

alumnos de "otro tipo de formación" no superan la asignatura tras varias convocatorias y que los de "escuelas de Música" rebajan su índice de fracaso a partir del segundo año que la cursan. Este hecho se vuelve a repetir en el grupo control de la Autónoma de Madrid, salvo unos pocos casos de alumnos de escuelas de música/bandas que han conseguido superar la materia en la primera convocatoria. En esta universidad se imparte el mismo programa pero dividido en dos asignaturas de Lenguaje Musical que implican 12 ECTS frente a los 6 ECTS de Alicante, lo que hace que el ritmo de la clase sea más lento.

La revisión de la literatura científica propia de la materia musical evidencia una ausencia de sólidos estudios previos que sirvan para comparar los resultados obtenidos e inferir conclusiones válidas, de manera principal para los grupos de las escuelas de música/bandas y los que no poseen ningún tipo de conocimientos previos, que son los que despiertan más inquietud metodológica en el grupo de investigación.

Esta falta de trabajos científicos rigurosos que sirvan para contrastar las coincidencias y las discrepancias como forma de enriquecer el debate, llevó a realizar el estudio cuantitativo de la cuestión para reafirmar la relación directa entre la formación previa del alumno y el éxito de la aplicación de la guía docente.

Respecto del método de la investigación-acción utilizado –cualitativo-, indicar que debe ser entendido como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesores, alumnado, o dirección por ejemplo) para mejorar la racionalidad de sus propias prácticas sociales o educativas, su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan, por ejemplo, en las aulas o escuelas (Kemmis 1984).Y dentro de éste, en la modalidad crítica o emancipadora, centrada en la praxis educativa que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales (Carr y Kemmis, 1988).

Aunque las respuestas son opiniones y valoraciones subjetivas de los discentes, hay que tener en cuenta que éstos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, no pueden ser consideradas como un mero instrumento para otro tipo de investigación. La cualitativa planteada, es valiosa en sí misma, ya que existen múltiples realidades educativas y no una realidad única y objetiva (Sáez Carreras, 1989; Imbernón, 2002), de ahí su importancia en este proceso.

En este caso concreto ha propiciado:

1. La participación y colaboración de todos los miembros del departamento de Humanidades Contemporáneas de la sección de Música con la intención de mejorar las propias prácticas en vista a producir cambios metodológicos que conlleve un mayor índice de éxito.

2. El fomento de la creencia de comunidad autocrítica, no sólo del investigador y el profesorado, sino también en el alumnado porque participa de la investigación reflexionando sobre su aprendizaje y esfuerzo y comprende que es artífice en una experiencia que tiene repercusiones para los siguientes cursos.

3. La realización de análisis críticos y cualitativos de las situaciones reales de la docencia, para conocer en profundidad lo que está sucediendo a través de las narraciones de los alumnos, que son quienes viven las situaciones y construyen su conocimiento a través de la ayuda de los profesores.

4. El establecer un proceso sistemático de enseñanza orientado a la praxis, al ser objetivables las conclusiones extraídas pues implican a todos los agentes educativos: a la institución, al profesorado y al alumno con vistas a la integración en el EEES.

5. El proceder a cambios o variaciones al programa de la asignatura, y por extensión a posibles modificaciones del Plan de Estudios de Magisterio en la especialidad de Música, futura mención si lo propone la universidad, es autorizada por la Comunidad Autónoma y obtiene la verificación del Consejo de Universidades.

En este sentido, si se establecen comparaciones con otros trabajos de investigación referidos a las materias educativas universitarias en general, indican que el rendimiento mejora cuando más cerca esté el predictor en el tiempo y que la distancia temporal respecto esos conocimientos anteriores son próximos a los contenidos aprendidos y a las capacidades desarrolladas (Sánchez, 1996; Tejedor *et al.,* 1998). Así, los alumnos que vienen con una buena formación previa y están cerca del predictor, tienen una gran probabilidad de éxito al igual que ocurre en el estudio presentado. De hecho, al carecer todos los grupos de formación previa en el trabajo autónomo, este es valorado de forma negativa.

Sería conveniente el estudio pormenorizado de la acción docente y formación del profesorado. No obstante, hay que indicar que la Unidad Técnica de Calidad (UTC) de la propia Universidad de Alicante, de forma anual, audita tal variable y los resultados que son públicos, vienen a coincidir con lo expresado en el cuestionario: un alto grado de satisfacción con la formación e intervención pedagógica.

Las narrativas de los discentes indican que la guía docente, de forma independiente al grupo que pertenecen, está bien formulada respecto de los contenidos que tienen que asumir, pero aparece siempre la falta de tiempo como causa principal del fracaso; es decir, la imposibilidad de alcanzar los conocimientos mínimos exigidos en la materia en la carga horaria actual si no se posee una base sólida anterior y la importancia de la asignatura como vehículo sobre el que se construye la expresión y comunicación musical. Para solucionar este factor se pueden llevar a cabo dos opciones:

1. Reducir el volumen y el nivel de los contenidos adecuándolo a esta carga horaria.

2. Aumentar de forma considerable la carga lectiva como exigen los propios alumnos.

Si se acepta el primer punto no permite cumplir el principio de calidad y empleabilidad (Reichert y Tauch, 2003), que exige el EEES como ejes irrenunciables, puesto que, por ejemplo, no pueden asumir las exigencias de los objetivos del diseño curricular base de Educación Primaria para el cual se preparan.

El sistema de aumento de la carga lectiva de esta materia, que es la segunda solución, se ha realizado en algunas universidades españolas como la de Burgos, Castilla-La Mancha, Salamanca, Valladolid, Illes Balears u Oviedo, entre otras, mediante la inclusión de más asignaturas que elevan el número de créditos. De hecho la muestra de control de la Universidad Autónoma de Madrid está tomada sobre un grupo al que se le imparten 12 ECTS. En ésta se han mostrado unos mejores resultados en el grupo de conservatorio y una ligera mejoría en el de escuelas de música/bandas, aunque el grupo “otro tipo de formación” sigue obteniendo calificaciones negativas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Esta alternativa no será viable dentro de una futura mención que se ajuste a la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. En ella se puede observar cómo sólo se dispone de 30 ECTS para una posible mención y una sola materia no podría ocupar tantos créditos necesarios para la formación específica. Además, en este sistema no es posible la optatividad, entre otras dificultades a la hora de diseñar el grado, lo que dificulta el aumento lectivo de esta asignatura.

Ante esta situación, si se pretende conseguir un egresado que combine la faceta de maestro con la de músico (Esteve, et al. 2004) con unas sólidas bases epistemológicas, psicológicas y metodológicas (Rodríguez-Quiles, 2004), no queda más opción que realizar un filtro de incorporación del alumnado de la mención; es decir exigir unos conocimientos previos sólidos antes de optar a este itinerario formativo (Cateura, 1992; Alonso, 2004; Oriol, 2004). Este proceso aseguraría un grupo más homogéneo, con un nivel de partida óptimo para conseguir obtener un profesorado de calidad. Pero esta prueba no se podría realizar al ingreso en la titulación de grado, sino a lo mejor una vez dentro del grado cuando los alumnos decidan la especialización.

Esta solución podría originar problemas de financiación en algunas menciones, ya que por ejemplo en educación musical ingresan alumnos que no han podido optar por nota de selectividad a Educación Física o Infantil, del mismo modo que muchos estudiantes de conservatorio que simultaneaban esta formación con la de bachiller no han podido conseguir la suficiente calificación para poder elegir la titulación de magisterio. De esa forma se corre el riesgo de masificar algunas especializaciones o menciones y/o dejar a los discentes cuyo perfil académico encaja –discentes de conservatorio- fuera del grado.

Pero todas estas intenciones deberán coordinarse con la estructuración de los nuevos planes de estudio que tienden hacia un perfil de docente generalista más una mención o especialización, donde no existe ningún acceso especial ni factores de corrección de ratio.

No obstante, hay que ser conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes para mantener que en la seguridad del éxito no influyan otras variables por determinar que no se han tenido en cuenta, pero la ausencia en España de investigaciones específicas, hace que el estudio realizado, con sus limitaciones indicadas, sea una forma de integrar una realidad docente con la filosofía que emana desde el EEES, y cuya finalidad es llegar a conclusiones sujetas a revisión pero que sean consideradas como valiosas dentro del proceso educativo.

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario cuantitativo para la valoración del tiempo y esfuerzo de aprendizaje del alumno propuesto por el Dr. D. Juan Luís Castejón Costa en el Seminario de Redes de Investigación/ICE Universidad de Alicante (2005). Éste ha sido adaptado a las características de la asignatura y los objetivos de la presente investigación. En él se pueden distinguir tres partes diferenciadas: la primera con los datos descriptivos del discente -género, edad, estudios previos, convocatorias utilizadas- y de la asignatura –número de créditos ECTS-, la segunda referida a las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con los créditos teóricos, y una última, igual que la anterior pero referida a los créditos prácticos.

En los bloques segundo y tercero la tarea consiste en seleccionar, de entre todas las actividades, aquellas que se llevan a cabo, y señalar en éstas la dificultad estimada dentro de una escala que va del 1 al 5 –siendo 1= poca dificultad; 5= dificultad máxima-, y el tiempo empleado en su realización. Si se ha llevado a cabo alguna otra actividad que no aparece recogida en la lista, se indica en el apartado "otros".

Al igual que en el estudio cualitativo, la vertiente cuantitativa también se basa en la propuesta de guía docente de Lenguaje Musical, expuesta en el capítulo anterior, y que lleva impartiéndose desde el curso académico 2003/2004 . Esta desarrolla las capacidades a través de competencias más específicas organizadas alrededor de bloques de contenido, facilitando de esta manera la operatibilidad, desde una perspectiva integradora, de acuerdo a las características propias del idioma musical.

Para que la investigación fuera viable siguiendo el método elegido –correlacional y descriptivo- hubo que incluir a los estudiantes de segundo y tercer curso que habían recibido la misma estrategia metodológica, ya que no se poseía bastante población con los egresados de primero. También se introdujo a los alumnos de tercero de Magisterio Musical de la Universidad Autónoma de Madrid dentro de la muestra –grupo control externo-, con el objetivo de garantizar la validación y transferibilidad del proceso.

Los datos se obtuvieron a partir de los cuestionarios que fueron elaborados para este fin, de los que se pudo extraer información del tiempo y el esfuerzo empleado de los discentes en cada una de las actividades y estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas. Los grupos de segundo y tercero de la Universidad de Alicante los completaron en los meses de febrero, día 23, y marzo de 2006, día 1. Los alumnos de primero realizaron la prueba el día 8 de junio de 2006, antes de la evaluación final de la asignatura con la finalidad de conocer, al comparar con los alumnos de segundo y tercero, si la nota hacía variar la concepción que se tenía sobre la materia y profesores, entre otras variables. Por su parte, los participantes de la Universidad Autónoma de Madrid, 67 alumnos de tercer curso, cumplimentaron las cuestiones en una sesión el día 27 de abril del mismo año.

El planteamiento general de la investigación y los objetivos establecidos condicionan la elección de uno u otro tipo de diseño. Así, este trabajo se enmarca dentro de una metodología cuantitativa correlacional, con el empleo de técnicas descriptivas y correlacionales bivariadas. Todo ello trata de relacionar los conocimientos previos del alumnado con el tiempo-esfuerzo empleado en el estudio de la asignatura, junto con la confirmación práctica de la guía de ésta al contexto educativo (Esteve et al., 2004).

Para el análisis estadístico de las variables de tiempo y esfuerzo se han empleado el coeficiente *r* de Pearson, estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor con el programa informático SPSS.14.

Resultados investigación cuantitativa.

Una vez recogidos los cuestionarios y analizados los datos, con las herramientas arriba indicadas, se llega a los resultados que a continuación se presentan. En la tabla 2 se muestra una descripción del alumnado que ha participado en la investigación.

Tabla 2. Descripción del alumnado participante.

Universidad		Alicante (N=203)	Autónoma de Madrid (N=67)	Total	
Sexo	Hombre	69 (72)	22	91	267

	Mujer	131	45	176	
Edad (años)	18-20	122 (125)	40	162	267
	21-23	37	17	54	
	24-25	17	3	20	
	+25	24	7	31	
Curso	1º	65	0	65	270
	2º	70	0	70	
	3º	68	67	135	
Estudios Previos	Conservatorio	96	11	107	270
	Escuelas de Música /Bandas	58	21	79	
	Sin conocimientos previos	49	35	84	

El cuestionario fue contestado por 270 alumnos (tasa de respuesta: 90%). El motivo de la no respuesta fue la no asistencia al aula el día señalado para la prueba. De la lectura de éstos se desprende la heterogeneidad en los estudios musicales previos del alumnado, destacando el grupo de los estudiantes de conservatorio (39,6%), seguidos de aquellos que no poseen conocimientos musicales previos (31,1%) y los de escuela de música/bandas (29,3%).

En cuanto la relación existente entre el tiempo y los factores esfuerzo o dificultad en la asignatura por una parte y conocimientos previos – siendo 3= conservatorio, 2= escuela de música/banda, 1=sin estudios musicales u otro tipo de formación- por otra, se observa –tabla 3- que existen correlaciones con un alto grado de significación (r=750; p=.01 y r=-729; p=.01). Este hecho conlleva que el tiempo empleado es mayor cuando se percibe mayor dificultad y/o la formación anterior de los discentes es menor.

Tabla 3. Correlaciones entre el tiempo y el esfuerzo en la asignatura de lenguaje musical y conocimientos previos y tiempo total empleado

		Dificultad total	Tiempo total empleado
Dificultad total	Correlación de Pearson	1	,750(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	267	266
Tiempo total empleado	Correlación de Pearson	,750(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	266	267
		Tiempo total empleado	Conocimientos previos
Tiempo total empleado	Correlación de Pearson	1	-,729(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	267	267
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	-,729(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	267	270

** Las correlaciones son significativas al nivel 0,01 (bilateral).

A su vez, estos datos indican una correspondencia entre la dificultad y los conocimientos previos. Realizada la correlación de Pearson con estos dos elementos se demuestra que existe una significación entre ambos con un r= -953 y p= .01.

Si se hace una descripción del tiempo empleado en función de los estudios musicales que han cursado los alumnos –tabla 4-, se observa cómo los del grupo conservatorio son los que por término medio menos tiempo emplean (123,1 horas), seguidos de los estudiantes de escuelas de bandas de música (195 horas) y sin estudios u otra formación (336,7 horas). El análisis de varianza de un factor y la prueba post hoc de comparaciones múltiples –Scheffé- demuestran que las diferencias de medias son significativas (F=159,88; p=.000). Así, los que tienen

menos formación musical, emplean como media 213 horas más que aquellos con mejores conocimientos musicales.

Tabla 4. Tiempo empleado por los alumnos según sus estudios musicales previos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media (Horas)	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	106	123,1	29,9	2,8	117,5 - 128,8	79,5 - 199,2
Bandas-escuelas de música	78	195	69,8	7,9	179,3 - 210,8	134,9 – 326,5
Sin conocimientos previos	83	336,7	126,3	13,9	309,1 - 364,3	185,7 - 556
Total	267	210,5	121,5	7,4	195,9 - 225,1	79,5 – 556

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2149697,3	2	1074848,6	159,8	,0
Intra-grupos	1774833,5	264	6722,8		
Total	3924530,8	266			

Comparaciones múltiples						
	(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias de horas (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-71,9(*)	12,2	,000	-102,0 / -41,7
		Sin conocimientos previos	-213,6(*)	12,0	,000	-243,1 / -183,9
	Bandas-escuelas de música	Conservatorio	71,9(*)	12,2	,000	41,7 / - 102,0
		Sin conocimientos previos	-141,7(*)	12,9	,000	-173,4 / -109,8
	Sin conocimientos previos	Conservatorio	213,6(*)	12,0	,000	183,9 / 243,1
		Bandas-escuelas de música	141,7(*)	12,9	,000	109,8 / 173,4

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

La comparación entre los tiempos de estudio empleados por un alumnado con unos conocimientos musicales mínimos y los propuestos en la guía de Lenguaje Musical (Esteve et al., 2006), que es de 6 ECTS o entre 150 y 180 horas, indica que el discente de conservatorio cumple de forma holgada los tiempos asignados (123,1 horas), el de escuela de música/bandas supera de manera mínima las previsiones (195 horas) y los estudiantes sin conocimientos previos u otra formación rebasan la planificación temporal de la guía de la asignatura.

Del mismo modo, si se analiza la dificultad percibida por los alumnos con relación con su formación previa –tabla 5- se muestra que las diferencias de medias (F=1394,799; p=.000) entre el grupo más y menos preparado (conservatorio versus sin conocimientos previos) reflejan la importancia de poseer una base académica. Así, en una escala del 1 al 5 sobre 38 ítems, los de conservatorio consideran que la dificultad media es de 61,9, los de las escuelas de música/banda 96,5 y 142,1 los que no poseen conocimientos previos.

Tabla 5. Dificultad de los alumnos según sus estudios musicales previos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	107	61,9	13,5	1,3	59,3 - 64,5	44 / 96
Bandas-escuelas de música	77	96,5	4,6	,5	95,4 - 97,5	88 / 106
Sin conocimientos previos	83	142,1	9,4	1,0	140,0 - 144,1	122 / 154
Total	267	96,8	35,1	2,1	92,6 - 101,0	44 / 154

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	300252,9	2	150126,4	1394,7	,000
Intra-grupos	28415,1	264	107,6		
Total	328668,0	266			

Comparaciones múltiples						
	(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-34,5(*)	1,5	,000	-38,3 / -30,7
		Sin conocimientos previos	-80,1(*)	1,5	,000	-83,8 /-76,4
	Bandas-escuelas de música	Conservatorio	34,5(*)	1,5	,000	30,7 – 38,3
		Sin conocimientos previos	-45,6(*)	1,6	,000	-49,6 / -41,5
	Sin conocimientos previos	Conservatorio	80,1(*)	1,5	,000	76,4 / 83,8
		Bandas-escuelas de música	45,6(*)	1,6	,000	41,5 / 49,6

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Si se observa la descripción de la tabla 6, se pone de manifiesto que los de conservatorio tienen una media de 0,99 convocatorias, los de escuelas de música 1,67 y los que no poseen conocimientos previos 1,29. Al realizar las comparaciones múltiples la diferencia de medias es significativa (F= 8,063; p=.000) siempre a favor de los discentes del primer grupo. Cabe indicar que el número de convocatorias sería un poco más elevada si los alumnos de primero hubieran realizado el proceso evaluativo, como se ha podido comprobar tras su realización.

Tabla 6. Convocatorias presentadas y los conocimientos previos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	106	,9	,7	,0	,84 / 1,1	0 / 3
Bandas-escuelas de música	79	1,6	1,4	,1	1,35 / 1,9	0 / 5
Sin conocimientos previos	84	1,2	1,2	,1	1,0 / 1,5	0 / 4
Total	269	1,2	1,1	,07	1,1 / 1,4	0 / 5

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	20,9	2	10,4	8,0	,0

Intra-grupos	345,5		266	1,2		
Total	366,5		268			
Comparaciones múltiples						
	(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-,6(*)	,1	,0	-1,1 / -,2
		Sin conocimientos previos	-,2	,1	,2	-,71 / ,1
	Bandas-escuelas de música	Conservatorio	,6(*)	,1	,0	,2 / 1,1
		Sin conocimientos previos	,3	,1	,1	-,0 / ,8
	Sin conocimientos previos	Conservatorio	,2	,1	,2	-,1 / ,7
		Bandas-escuelas de música	-,3	,1	,1	-,8 / ,0

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Asimismo, si se establece la correlación entre convocatorias utilizadas y la edad de los participantes, los resultados reflejan una relación positiva directa (r=207; p=.01). Para conseguir más información sobre esta correspondencia se efectúa una descripción por análisis de varianza de un factor, utilizando como variable dependiente la edad -tabla 7-. En esta última el valor 1 es la edad de 18 a 20 años, 2 de 21 a 23 años, 3 de 24 a 25 y 4 más de 25 años.

Tabla 7. Convocatorias presentadas y edad de los alumnos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
0	87	1,6	,9	,1	1,4 / 1,8	1 / 4
1	71	1,3	,7	,1	1,1/ 1,4	1 / 4
2	59	1,9	1,0	,1	1,6/ 2,2	1 / 4
3	43	2,0	1,2	,1	1,7/ 2,4	1 / 4
4	4	2,7	1,5	,7	,3/ 5,1	1 / 4
5	2	1,5	,7	,5	-4,8/ 7,8	1 / 2
Total	266	1,7	1,0	,06	1,5/ 1,8	1/ 4

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	26,1	5	5,2	5,3	,000
Intra-grupos	255,3	260	,9		
Total	281,5	265			

Comparaciones múltiples						
	(I) Convocatoria presentadas	(J) Convocatoria presentadas	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	0	1	,3	,1	,5	-,2 / ,8
		2	-,3	,1	,5	-,8 / ,2
		3	-,4	,1	,2	-1,0 / ,1
		4	-1,1	,5	,4	-2,8 /,5
		5	,1	,7	1,0	-2,2 / 2,5
	1	0	-,3	,1	,5	-,8 / ,2

		2	-,6(*)	,1	,0	-1,2 / -,0
		3	-,7(*)	,1	,0	-1,4 / -,1
		4	-1,4	,5	,1	-3,1 / ,2
		5	-,1	,7	1,0	-2,5 / 2,1
	2	0	,3	,1	,5	-,2 / ,8
		1	,6(*)	,1	,0	,0 / 1,2
		3	-,1	,1	,9	-,8 / ,5
		4	-,8	,5	,7	-2,5 / ,9
		5	,4	,7	,9	-1,9 / 2,8
	3	0	,4	,1	,2	-,1 / 1,0
		1	,7(*)	,1	,0	,1 / 1,4
		2	,1	,1	,9	-,5 / ,8
		4	-,6	,5	,9	-2,3 / 1,0
		5	,5	,7	,9	-1,8 / 3,0
	4	0	1,1	,5	,4	-,5 / 2,8
		1	1,4	,5	,1	-,2 / 3,1
		2	,8	,5	,7	-,9 / 2,5
		3	,6	,5	,9	-1,0 /2,3
		5	1,2	,8	,8	-1,6 / 4,1
	5	0	-,1	,7	1,0	-2,5 / 2,2
		1	,1	,7	1,0	-2,1 / 2,5
		2	-,4	,7	,9	-2,8 / 1,9
		3	-,5	,7	,9	-3,0 / 1,8
		4	-1,2	,8	,8	-4,1 / 1,6

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Las actividades de enseñanza aprendizaje de la asignatura presentan diferentes niveles de dificultad, según la percepción de los alumnos –tabla 8-. Desde su punto de vista las que plantean menos problemas son: las orientaciones para el estudio (1,01), seguido del estudio de las lecciones rítmicas dentro y fuera del aula (2,19), y las de mayor dificultad son: el solfeo de lecciones melódicas (3,54) junto con el estudio de lecciones con cambios de clave (3,54).

Tabla 8. Estadístico descriptivo de los niveles de dificultad (escala desde 1 hasta 5) en cada una de las estrategias didácticas.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dificultad lección explicación docente	270	1	5	2,9	1,3
Dificultad del estudio de los apuntes	270	1	5	3	1,2
Dificultad de la investigación de contenidos fuera de clase	270	2	5	3,2	1
Dificultad trabajo monográfico	270	2	5	3,1	1
Dificultad lectura y comentario de trabajos realizados por alumnos	270	2	4	2,9	,8
Dificultad de la lectura de textos en clase	269	1	5	2,9	1,2
Dificultad de lectura de trabajos fuera de clase	270	2	5	3,1	1,1
Dificultad del estudio de trabajos, artículos, etc. fuera de clase	270	2	5	3,1	1,1
Dificultad del aprendizaje y tareas on-line	270	1	4	2,3	1
Dificultad de orientaciones al estudio	270	1	2	1	,1
Dificultad de consulta de dudas individuales	270	1	4	2,3	1,1
Dificultad en la preparación de la prueba teórica	270	1	5	3	1,2
Dificultad en la realización de la prueba	269	0	5	2,2	1,7
Dificultad de la explicación del profesor de cuestiones metodológicas	269	1	5	2,2	1,2
Dificultad de solfeo de lecciones rítmicas en clase	270	1	5	2,2	1,3
Dificultad en el estudio de lecciones rítmicas fuera de clase	270	1	5	2,2	1,3
Dificultad en el solfeo de canciones melódicas en el aula	270	1	5	3,5	1,4
Dificultad en el estudio de canciones melódicas fuera del aula	270	1	5	3,5	1,4
Dificultad en el solfeo de canciones de cambio de clave en el	270	1	5	3,5	1,4

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

aula					
Dificultad en el estudio de canciones con cambio de clave fuera del aula	270	1	5	3,5	1,4
Dificultad en el solfeo de canciones folklóricas en el aula	270	1	5	3,2	1,4
Dificultad en el estudio de canciones folklóricas fuera del aula	270	1	5	3,1	1,5
Dificultad en el dictado musical en el aula	270	1	5	3,3	1,4
Dificultad en la realización de dictados musicales fuera del aula	270	1	5	3,2	1,5
Dificultad en la realización de trabajos individuales de creación musical	270	2	5	3,2	1,1
Dificultad en la realización de un trabajo práctico en grupo	270	2	5	3,2	1,1
Dificultad en el aprendizaje y tareas on-line de carácter práctico	270	1	5	3,1	1,2
Dificultad en la consulta de dudas individuales	270	1	4	2,3	1,2
Dificultad en la consulta de dudas en grupo de tipo práctico	270	1	4	2,4	1,1
Dificultad en la preparación de la prueba práctica	270	1	5	3,4	1,4
Dificultad en la realización de la prueba práctica	270	0	5	2,7	2
N válido (según lista)	267				

La dificultad de las actividades de enseñanza/aprendizaje en el cuestionario se agrupaban en dos tipos de actividades, las prácticas y las teóricas. Al realizar una descripción de éstas, de acuerdo con los estudios musicales anteriores -tabla 9 (F=1155,745; p=.000) y 10 (F= 1329,333; p=.000)- se observa cómo los alumnos de conservatorio son los que menos dificultades tienen – práctica 34,9, teórica 27,03-, seguidos de los de las escuelas de música/banda - práctica 58,9, teórica 37,65- y por último aquellos que no poseen conocimientos musicales -práctica 85,96, teórica 56,19-. Estos datos reflejan que aquellos sin una base musical tienen 2,5 veces más dificultad en el bloque práctico y 2,1 en el teórico que los que mejor preparados –conservatorio-.

Tabla 9. Niveles de dificultad en la parte práctica con relación a los conocimientos previos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	107	34,9	10,4	1,0	32,9 / 36,9	23 / 58
Bandas-escuelas de música	78	58,9	2,8	,3	58,2 / 9,5	53 / 65
Sin conocimientos previos	84	85,8	4,6	,5	84,8 / 86,8	74 / 92
Total	269	57,7	22,5	1,3	55,0 / 60,4	23 / 92

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	122161,4	2	61080,7	1155,7	,000
Intra-grupos	14058,0	266	52,8		
Total	136219,4	268			

Comparaciones múltiples						
	(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-23,9(*)	1,0	,000	-26,6 / -21,3
		Sin conocimientos previos	-50,9(*)	1,0	,000	-53,5 / -48,3
	Bandas-escuelas de música	Conservatorio	23,9(*)	1,0	,000	21,3 / 26,6
		Sin conocimientos previos	-26,9(*)	1,1	,000	-29,7 / -24,1
	Sin conocimientos previos	Conservatorio	50,9(*)	1,0	,000	48,3 / 53,5
		Bandas-escuelas de	26,9(*)	1,1	,000	24,1 / 29,7

		música				

*La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Tabla 10. Niveles de dificultad en la parte teórica con relación a los conocimientos previos.

Estadísticos descriptivos						
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	107	27,0	3,6	,3	26,3 /27,7	21 / 38
Bandas-escuelas de música	78	37,6	2,2	,2	37,1 / 38,1	33 / 42
Sin conocimientos previos	83	56,1	5,1	,5	55,0 / 57,3	47 / 62
Total	268	39,1	12,8	,7	37,6 / 40,7	21 / 62

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	40005,2	2	20002,6	1329,3	,000
Intra-grupos	3987,4	265	15,0		
Total	43992,7	267			

Comparaciones múltiples						
	(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Scheffé	Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-10,6(*)	,5	,000	-12,0 / -9,2
		Sin conocimientos previos	-29,1(*)	,5	,000	-30,5 / -27,7
	Bandas-escuelas de música	Conservatorio	10,6(*)	,5	,000	9,2 / 12,0
		Sin conocimientos previos	-18,5(*)	,6	,000	-20,0 / -17,0
	Sin conocimientos previos	Conservatorio	29,1(*)	,5	,000	27,7 / 30,5
		Bandas-escuelas de música	18,5(*)	,6	,000	17,0 / 20,0

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

Discusión investigación cuantitativa.

Los resultados de esta investigación muestran una asociación positiva y directa entre el tiempo empleado y la dificultad que supone abordar con éxito el estudio de la materia para los alumnos de magisterio de las Universidades de Alicante y Autónoma de Madrid –grupo control-.

Cuanta mejor preparación musical anterior al acceso a la universidad, de forma invariable, mayor predicción de superación, lo que demuestra que los alumnos sin estudios musicales reglados encuentran mayor dificultad y emplean más tiempo que aquellos que han aplicado ya un trabajo sistemático del aprendizaje musical, caso de los de conservatorio que utilizan menos convocatorias que los de las escuelas de música/bandas, y los sin estudios musicales. Todo esto confirma que en el plano de la educación musical la importancia de las variables académicas descritas en la introducción, sobre el rendimiento en el alumnado universitario (Tourón, 1984; De la Orden *et al.*, 1986; Apodaka *et al.,* 1991; Tejedor, 2003) son importantes.

Cabe destacar que los estudiantes que provienen de las escuelas de música/bandas, tienen en general una formación deficiente, pero su percepción es la contraria. De ahí que son el grupo que consume más pruebas de evaluación. Por el contrario, los participantes sin ningún tipo de preparación no suelen presentarse, al entender con facilidad que les es muy difícil alcanzar las competencias propuestas en un tiempo tan escaso.

La edad es otro de los factores que se relacionan con el número de convocatorias utilizadas. Cuanto más joven es la persona que cursa la asignatura y más cerca están sus estudios musicales anteriores al ingreso en la universidad, mayores son las expectativas de superarla utilizando el mínimo de convocatorias.

El análisis de las encuestas también muestra la queja generalizada respecto de los trabajos autónomos que los alumnos deben realizar. En principio, indican el gran volumen de trabajo que les supone, pues al carecer de experiencia previa antes de su ingreso en la universidad en este tipo de autoformación, les resulta muy difícil en un espacio de tiempo tan breve llegar a su dominio pleno. En el caso del grupo de conservatorio se observa que a medida que avanza su experiencia mejora la percepción de su autoaprendizaje, mientras que los grupos de las escuelas de música/bandas y los sin estudios musicales, sobre todo este último, al tener graves dificultades para entender los textos musicales propuestos empeora, reclamando en su totalidad más tiempo de preparación.

Por último, la tutorización es muy criticada, no por contenidos ni preparación del profesorado, sino por la imposibilidad de dedicarles el tiempo requerido para tal fin. Hay que tener en cuenta que entre 90 y 100 alumnos deben ser tutorizados por un solo profesor.

Una explicación coherente para todo lo expuesto hasta el momento radica en el análisis de la materia en sí y de la guía docente objeto de estudio. De acuerdo con Esteve *et al.* (2004) y Alonso (2004) el Lenguaje Musical es la asignatura sobre la que se basan el resto de materias musicales, es una especie de idioma con una serie de particularidades muy especiales que requieren, en principio, de un tiempo y de una dedicación para desarrollar e integrar una sucesión de destrezas –rítmicas, auditivas y de entonación- junto con el conocimiento de un cuerpo teórico.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Además, la asignatura implica el dominar y adquirir un lenguaje que es en su totalidad abstracto y que necesita de un espacio de tiempo muy grande para su dominio. Luego el alumno universitario, sin conocimientos previos no logra el saber de la sintaxis y gramática que le permita leer, escribir y entender la música en un periodo de tiempo tan reducido –en el caso que se analiza es de un cuatrimestre en Alicante y dos en Madrid-.

Las encuestas también reflejan lo afirmado. El alumno expresa que la gran dificultad en el aprendizaje de este lenguaje, se da sobre todo en el desarrollo de las competencias prácticas, como es, por ejemplo, el caso del solfeo melódico y con cambio de claves. El origen del problema está en la falta de asimilación e integración del marco teórico que se demuestra en un contexto práctico, ya que, como ya se ha indicado este dominio se consigue mediante un trabajo sistemático a lo largo del tiempo.

Esta evidencia previa lleva a afirmar que el cálculo del tiempo y esfuerzo planteado en la guía docente es correcto, aunque hay que matizar que sólo para el primer grupo de alumnos. No así para el resto –los que proceden de las escuelas de música/bandas rebajan su índice de fracaso a partir del segundo año que la cursan-, por lo que hay que plantear qué hacer con este conjunto de discentes, teniendo en cuenta que lo que se busca en el EEES es ofrecer calidad y

empleabilidad (Reichert y Tauch, 2003), como ejes irrenunciables para conseguir los objetivos marcados, a pesar que la casi totalidad de los alumnos, de forma independiente al grupo que pertenecen, creen adecuada la guía docente y valoran de forma positiva la acción educativa desarrollada, si bien opinan que se necesita mucho más tiempo de formación.

El éxito de la guía docente –tiempo-esfuerzo-, a priori, se relaciona de forma directa con la calidad de la formación previa del alumno, ya que les permite ser más eficaces en el control de situaciones que se le plantean y por lo que se deduce que sería deseable que el alumno que ingrese en este tipo de estudio tuviera una sólida formación. Hay que ser conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes para mantener que en la seguridad del éxito no influyan otras variables por determinar que no se han tenido en cuenta. Sin embargo, en el estudio presentado parece mediar en relación con otras variables asociadas los dos factores señalados: conocimientos y edad.

Para lograr valorar de manera eficaz las fortalezas y variables del estudio de forma pertinente y ante esa carencia de estudios mencionada, se ha realizado la investigación cualitativa del tema objeto de estudio, con el mismo número de alumnos. Estos han contestado de forma más libre a las cuestiones planteadas siendo los resultados muy semejantes, por lo que se puede inferir que las conclusiones obtenidas son válidas, pero sabiendo que están abiertas a futuras interpretaciones.

No obstante al establecer comparaciones con otros trabajos de investigación en este sentido referidos a las materias educativas universitarias en general, indican que el rendimiento mejora cuando más cerca esté el predictor en el tiempo (Sánchez, 1996; Tejedor *et al.,* 1998). Así, los alumnos que vienen con una buena formación previa y son egresados de las pruebas de selectividad y están cerca del factor, es decir, que la distancia temporal respecto esos conocimientos anteriores son próximos a los contenidos aprendidos y a las capacidades desarrolladas, tienen una gran probabilidad de éxito al igual que ocurre en el estudio presentado. De hecho, al carecer todos los grupos de formación previa en el trabajo autónomo, este es valorado de forma negativa.

Sería conveniente el estudio pormenorizado de la acción docente y formación del profesor. No obstante, hay que indicar que la Unidad Técnica de Calidad (UTC) de la propia Universidad de Alicante, de forma anual, audita tal variable y los resultados que son públicos, vienen a coincidir con lo expresado en el cuestionario: un alto grado de satisfacción con la formación e intervención pedagógica y una negativa opinión respecto de la duración temporal de la asignatura.

Sin embargo, hay que concluir que la seguridad total no se puede tener puesto que tal situación debe confrontarse con otros estudios de este tipo que en la actualidad no existen. Este hecho determina unas limitaciones que afectan a la medición empleada pues no permite comparaciones con otros trabajos en el mismo campo de actuación, aunque sí en el educativo en general, lo que hace pensar que los resultados obtenidos deben ser considerados valiosos al coincidir con ellos.

La primera consecuencia es la escasez horaria que se le dedica a una materia tan importante para la correcta asimilación, sobre todo, de los grupos de las escuelas de música/bandas y los sin estudios musicales, aunque los del conservatorio también indican la necesidad del aumento temporal.

A esta conclusión, debieron llegar la mayoría de las universidades españolas después de diversos estudios descriptivos, y decidieron mediante la inserción de materias obligatorias y optativas aumentar la carga docente del lenguaje musical y primar un mayor equilibrio entre la formación generalista de profesor de primaria y la de la especialidad (Facultad de Educación de les Illes Balears, 2005). Pero los resultados no son los esperados. La universidad del grupo control practica esta política al tener un elevado número de alumnos sin conocimientos previos 52,2%, sin embargo el aumento de la carga docente-12 ECTS- se muestra insuficiente para que el alumno logre las competencias necesarias que demanda el mercado laboral.

Estos resultados sugieren la necesidad de elaborar modos de intervención y selección en educación musical (Cateura, 1992; Alonso, 2004) que faciliten el conseguir un docente que combine la faceta de maestro y la de profesor (Esteve *et. al.,* 2004). Pero estas intenciones chocan con la imposibilidad de realizar pruebas musicales de acceso a las nuevas titulaciones de grado y el aumento crediticio de asignaturas relacionadas de manera directa con la mención, ya que éstas no pueden superar los 30 ECTS. La única solución consistiría en realizar alguna prueba de acceso a la "especialización" pero ya dentro de la carrera y nunca antes a su ingreso.

Por otro lado, resultaría imprescindible mejorar los canales de información a los estudiantes de bachillerato, indicándoles la necesidad de poseer unos conocimientos musicales sólidos para cursar estos estudios en educación musical (Oriol, 2004). Este proceso aseguraría un grupo más homogéneo, con un nivel de partida óptimo para conseguir obtener un profesorado de calidad.

Pero si esto no fuera posible, las universidades no podrán aplicar uno de los sistemas que han empleado hasta nuestros días como son los denominados créditos cero o de nivelación (Esteve, et al. 2004), y cuya finalidad era garantizar la superación de las exigencias demandadas. Esta situación reforzaría lo expresado de la necesidad de algún sistema de filtro a la mención.

También habrá que reconsiderar la ratio profesor-alumno, ya que con los estándares actuales -1 profesor= 90 ó 100 alumnos- no es posible trabajar con calidad las implicaciones metodológicas de la guía docente. A pesar de poder educar de forma virtual mediante herramientas informáticas como el llamado *Campus Virtual*, el volumen de carga docente que genera tal cantidad de alumnos hace inviable la correcta aplicación de la filosofía del ECTS. Luego o se aumenta de forma considerable el número de profesores o se disminuye mucho la cifra de alumnos.

Para finalizar, decir que todos estos aspectos deben de contribuir a concretar el reto epistémico que supone el EEES y que sin duda, aunque su aplicación hay que realizarla a partir del 2010, se está ante un proceso largo pero apasionante para el conjunto de la sociedad en general y el sistema educativo en particular.

DISCUSIÓN GENERAL

Una vez expuestos los resultados de las dos variantes de la investigación, cualitativa y cuantitativa, sólo queda contestar a las hipótesis de trabajo desde una perspectiva integradora que nos lleve a un conocimiento más cercano de la realidad. Esta forma de trabajo ha permitido la consecución de objetivos diversos, el que un método se pueda edificar sobre el otro y la triangulación de los resultados, facilitando la validación de éstos (Tejedor, 2004).

La primera hipótesis trataba sobre la relación inversa entre estudios previos y el tiempo-esfuerzo empleado. Los datos expuestos relacionan de forma directa y significativa cómo los alumnos con un sólido bagaje musical, los que poseen estudios de conservatorio, alcanzan las metas de la asignatura empleando como media 123,1 horas, frente a las 195 horas de los estudiantes provenientes de Escuelas de Música y las 336,7 horas de aquellos que no poseen conocimientos previos. Este factor demuestra cómo aquellos con unos conocimientos musicales mínimos de calidad superan de manera holgada la propuesta de tiempo y esfuerzo propuesto en la guía –entre 150-180 horas-; en cambio, éste va aumentando de forma considerable a medida que la preparación previa del alumnado va decayendo.

La investigación cualitativa refuerza esta opinión al reflejar la falta de tiempo como una de las mayores dificultades -29% de la categoría en Alicante y 34,6% en Madrid-. Incluso los discentes de conservatorio indican en sus expresiones la imposibilidad de conseguir alcanzar los objetivos por los compañeros sin estudios en el tiempo propuesto, preguntándose a su vez el por qué de la elección de carrera de éstos.

Respecto a la segunda hipótesis de trabajo planteada, la relación inversa entre los conocimientos previos y el número de convocatorias utilizadas, ambas perspectivas muestran cómo los estudiantes provenientes de Escuelas de Música utilizan más convocatorias que el resto de discentes, seguidos de los alumnos sin formación –que en muchas ocasiones ni siquiera las consumen porque se saben no preparados. En cambio, los universitarios con una formación previa de conservatorio suelen superar la asignatura en una -66,2% de su grupo- o dos convocatorias -29,4%- indicando en todos los casos que la evaluación ha sido adecuada.

La tercera de las cuestiones era la confirmación de la adecuación temporal de la guía de Lenguaje Musical para un alumnado con unos conocimientos musicales mínimos. Como ya se ha comentado con anterioridad, el alumnado proveniente de conservatorio está empleando menos tiempo del programado para la materia, el de Escuelas de Música lo supera de manera ligera y el de “sin formación previa” casi lo triplica. Así y todo, se demuestra que la gran mayoría de los estudiantes de los dos últimos grupos no supera los objetivos marcados en una sola convocatoria; por tanto, la inversión de esfuerzo-tiempo por su parte es cuantiosa.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En cuarto término, se ha mostrado cómo los alumnos con menos conocimientos previos han tenido una gran dificultad en las cuestiones prácticas. La investigación cuantitativa ha reflejado cómo los estudiantes “sin conocimientos previos” han tenido grandes complicaciones en esta parte de la materia, obteniendo una media de 85,8, frente a los dos grupos, 58,9 Escuelas de Música y 34,9 conservatorio. Destacan los problemas prácticos como la entonación, los dictados y los trabajos de autoaprendizaje, que quedan también reflejados en las opiniones de la vertiente cualitativa del capítulo. En éstas el alumnado sin preparación reconoce que le falta nivel para afrontar el aprendizaje del lenguaje musical en tan corto espacio de tiempo y que el origen de su problema se encuentra en su formación anterior, que no le capacitan para una carrera de estas características.

Esto se debe a la naturaleza propia del lenguaje musical, un idioma abstracto, que no posee referente visual y que requiere de un periodo de interiorización de estructuras, sintaxis y conceptos a partir de una práctica prolongada, donde el sujeto va creando asociaciones significativas en su “self”. A nadie se le ocurre que un estudiante sin conocimientos previos puede dominar a la perfección el japonés en un semestre o un año y encima estar capacitado para impartir de forma correcta la enseñanza de esta lengua en Primaria.

Las afirmaciones de las hipótesis corroboran cómo en el aprendizaje del Lenguaje musical son importantes las variables académicas previas, al igual que en el resto de estudios universitarios (Tourón, 1984; De la Orden *et al.*, 1986; Apodaka *et al.,* 1991; Tejedor, 2003). También, muestran cómo la cercanía al predictor formativo (Sánchez, 1996; Tejedor *et al.,* 1998) en el tiempo aumenta la probabilidad de éxito; es decir, cuanto más recientes sean los conocimientos y capacidades musicales desarrolladas con anterioridad, mayores probabilidades de superación de la materia. De hecho al carecer todos los grupos de formación en el trabajo autónomo, éste es valorado de forma negativa por la carga de trabajo. Todo ello no excluye la existencia de otros factores que pudieran afectar al rendimiento de los alumnos y que no han sido contemplados en el estudio.

Por otro lado, la valoración de la calidad de la docencia es en todas las encuestas muy alta, no sólo en las expresiones de los estudiantes, sino también en las auditorías de calidad desarrolladas en la propia universidad por la Unidad Técnica de Calidad (UTC), cuyos resultados muestran un alto grado de satisfacción con la formación e intervención del profesorado de la materia. Pero existe una queja generalizada hacia la administración sobre la tutorización, ya que los universitarios perciben la imposibilidad de que un solo profesor pueda dedicarles el tiempo necesario para la materia a unos 90 ó 100 alumnos como media.

Una de las cuestiones analizadas ha sido la elección de la carrera. Los resultados obtenidos han estado en consonancia con otras investigaciones que han tratado este aspecto, como la desarrollada por Oriol (2004) o el estudio encargado por la Universidad de Alicante al IVIE y la UGP (2007). Existe un alto índice de alumnos cuya primera opción no era la de estudiar magisterio musical, alrededor del 34,5% en Alicante y el 60,5% en la Autónoma de Madrid. Con estos datos se confirma que la oferta de las instituciones educativas no está adecuada a las demandas de los estudiantes, obligando a éstos a matricularse en carreras que no desean. Tal vez, este factor pudiera influir en el resultado del rendimiento de los alumnos, ya que su motivación y preparación para el aprendizaje no resulta la más indicada.

En la actualidad esta diversidad de procedencia del alumnado y sus conocimientos previos llevan a una diversidad dentro de las aulas difícil de asumir si no se establecen medidas de compensación formativa (Esteve *et al.* 2004). Así, es difícil que se pueda llegar a las metas del EEES respecto de la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción (Reichert y Tauch, 2003). Los alumnos son conscientes de ello y en muchas de sus opiniones relatan cómo se permite el acceso a un alumnado sin preparación y reconocen que éstos no pueden afrontar la materia en un espacio de tiempo reducido. También consideran con una abrumadora mayoría la necesidad de establecer cursos de crédito cero o cualquier otra medida que ayude a paliar esta heterogeneidad de formación musical.

Como ya se ha comentado, la mayoría de las universidades optó por aumentar la carga docente del Lenguaje Musical en los planes de estudio, como puede ser la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Cádiz o la Universidad de les Illes Balears, intentando con ello conseguir un mayor equilibrio entre la formación generalista de primaria con la de la especialidad. Pero el grupo de control de la investigación, Universidad Autónoma de Madrid, muestra que un aumento del número de créditos resulta insuficiente para el alumnado con menores conocimientos. Además, estas medidas no serán posibles en las nuevas titulaciones de grado de Educación Primaria ya que los anexos de los módulos sólo reservan para las menciones un total de 30 ECTS. Este hecho refuerza la importancia de la formación previa en el ingreso de los estudiantes.

Así y todo, las opiniones de los alumnos entorno a la guía de Lenguaje Musical, troncal de la carrera y piedra angular sobre la que se estructuran las otras disciplinas musicales, reconocen la importancia de la materia ya que "amplía y/o refuerza" sus conocimientos musicales. Además, existe una valoración positiva respecto al proceso de evaluación, pese a las expresiones que indican que el proceso no es adecuado por culpa de la falta de tiempo –sobre todo en los alumnos sin formación previa- o de los nervios, que no les hace mostrar todos sus capacidades –lo que demuestra una falta de control y asimilación de las competencias necesarias, hecho que se da en su mayoría en los alumnos de Escuelas de Música-. Esto conduce a pensar que desde la perspectiva del alumnado la propuesta curricular es adecuada, aunque en muchas ocasiones se parta de una desventaja musical anterior a su ingreso.

Por tanto, si se quiere conseguir un docente con una alta preparación que combine la faceta de maestro generalista con la de especialista en música (Esteve *et al.,* 2004, 2006), que sea capaz de adaptarse a los contextos cambiantes y a las necesidades de las escuelas de Educación Primaria, la única opción es la de realizar un filtro o prueba de incorporación del alumnado donde se valore sus conocimientos musicales (Cateura, 1992; Alonso, 2004; Oriol, 2004; Esteve y Molina, 2006).

Pero como en la actualidad y en el futuro este tipo de pruebas de acceso a la carrera no son posibles, las universidades deberían articular unas pruebas de acceso a la mención, que no a la titulación. Este proceso aseguraría un grupo más homogéneo para conseguir un nivel de partida óptimo para alcanzar altas cotas de calidad.

Además, las instituciones universitarias deben de replantearse la ratio profesor-alumno (Oriol, 2004; Esteve y Molina, 2006; IVIE y UGP, 2007) si quieren adaptarse a la filosofía derivada del EEES. En ella el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y las tutorías son una de las estrategias clave para conseguir una enseñanza de calidad, que pueda atender la diversidad propia de los universitarios. Esto conlleva una apuesta económica por parte de las instituciones al tener que afrontar una nueva planificación y organización docente (Sánchez y Ribera, 2003; Galán, 2004; Castaño, 2006).

Otro de los elementos necesarios en este nuevo contexto educativo es el de las infraestructuras y medios materiales. En la actualidad, la Universidad de Alicante, al igual que otras universidades españolas (Rué, 2004; Carrillo, 2006; Freire, 2006), no cuenta con los espacios necesarios para llevar a cabo la adaptación al EEES (IVIE y UGP, 2007). La especialidad de Magisterio Musical necesita de una serie de aulas de diferentes tamaños -seminarios, cabinas de estudio, aulas diáfanas, etc.- y de materiales -pianos o sintetizadores, mayor dotación de material Orff, programas informáticos,…- para adaptarse a esta nueva metodología con garantías. Por ello, se vuelve a incidir en un esfuerzo presupuestario extraordinario para afrontar todo estos cambios con éxito.

Todas estas apuestas reflejadas en el estudio llevarían a mejorar aún más los resultados y calidad actuales consiguiendo un modelo educativo competitivo y atrayente para los alumnos. El estudio encargado por la Universidad de Alicante al Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y a la Cátedra de la Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid (2007) demuestra que los egresados en Educación han tenido unos altos índices de empleabilidad y que la tasa de abandono de Magisterio Musical está por debajo de la media de la Comunidad Valenciana. Este dato lleva a pensar en la validez del modelo educativo llevado a cabo en la Facultad de Educación y por extensión de la guía de Lenguaje Musical, no sólo por el trabajo externo mencionado sino a través de las opiniones mismas de los estudiantes.

Estas propuestas serán válidas si se establece una mención en Educación Musical en el futuro título de grado de Educación Primaria en la Universidad de Alicante. En caso contrario, la formación musical de los futuros docentes egresados de este centro en el plano musical se limitaría las materias que se encuentran en el módulo "Didáctico y disciplinar" que consta de 100 ECTS, y dentro de éste en "Educación musical, plástica y visual". Su descriptor muestra las siguientes competencias a conseguir:

> Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.

Y en el título de grado de Educación Infantil, al igual que en Primaria, el módulo donde se ubican los aspectos musicales es en el "Didáctico-disciplinar" en "Música, expresión plástica y corporal". Su descriptor indica que en él se pretende:

> Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística.

Es evidente que la presencia de la formación musical, tanto en una como en otra especialidad, será muy escasa y además se deberá compartir con otras áreas, que nada tienen que ver entre sí. Por lo que la necesidad de crear una mención específica cobra aún más fuerza, aparte de lo ya establecido en Orden ECI/3857/2007 que da respuesta a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que se indica en su artículo 93 que la música será impartida por un docente con la especialización o cualificación correspondiente u otro titulado con la debida habilitación.

2. MATERIALES: LA NECESIDAD DEL APRENDIZAJE PERSONAL EN EL EEES.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo en Educación Superior (EEES), común a todos los países de la Unión Europea (UE), obliga a unos procesos generales de convergencia educativa, donde el denominado como ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) (Unesco, 1998; Declaración de Bolonia, 1999), es decir, sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos, junto con *La enseñanza por competencias* (Unesco, 1998; Proyecto Tuning, 2000; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, 2002) y el *Lifelong Learning* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), plantean la necesidad del *aprendizaje autónomo* y unos *Materiales didácticos* (Unesco, 1998) que den respuesta a las exigencias diseñadas.

La base del nuevo modelo se fundamenta en la cooperación europea en materia de garantía de calidad y en el desarrollo de criterios y metodologías semejantes, dando impulso a la movilidad de los agentes universitarios, gracias a la adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos y el fomento de la dimensión europea en la educación superior (Consejo de Coordinación Universitaria, MEC, 2005).

Así lo expresan también Pagani (2002), Delavigne (2003) o la propia Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2003), pero, a su vez, señalan que en el actual sistema universitario español no se considera en la medida que se debe el tiempo y el esfuerzo empleado por los alumnos en su trabajo autónomo. Éste tiene como objeto la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, siendo uno de los pilares básicos de éstas la formación personal del estudiante mediante el uso de los materiales didácticos.

La creación de este tipo de recursos pedagógicos implica al docente y al discente en el proceso educativo en su conjunto, con el fin de llegar a una evaluación mucho más real y completa que la que se obtiene con un único examen final. De esta forma se posibilita una formación continua del propio profesor y del alumnado.

El diseño de los materiales por parte del docente y el uso que el discente debe hacer de los mismos, generan una dinámica de trabajo que lleva a un modelo educativo no sólo centrado en la enseñanza, sino en el aprendizaje del estudiante. Así, habrá que dotarle de herramientas para el estudio y ponerle a su disposición recursos en constante evolución capaces de generar conocimientos.

La forma de abordar este proceso conduce de manera necesaria hacia un paradigma del tipo sociocrítico, donde es fundamental por un lado, el papel del profesor como agente del cambio y por otro, el del alumno como elemento necesario para el desarrollo curricular. Con este planteamiento, se busca llegar a establecer un proceso de enseñanza y aprendizaje que defina y describa los roles de las personas involucradas y de los medios que lo hagan posible.

El modelo de acción educativa preconizado implica de forma necesaria la comunicación y la reflexión crítica entre todos los elementos que influyen en el proceso enseñanza aprendizaje y que tienen como objetivo optimizar la actividad educativa (Habermas, 1991). Para que ello ocurra, como afirman Koper y Olivier (2004), hay que plantearse la necesidad de encontrar, seleccionar y ordenar todo un proceso educativo donde el concepto de *Learning Objects* (LO) debe responder a los parámetros de optar y ofrecer el contenido de una manera adecuada, secuenciada y estructurada, registrando el progreso del alumno para llegar a evaluar el conocimiento adquirido con el mayor grado de objetividad.

Estos autores indican que para que los modelos pedagógicos actuales sean valiosos y además interoperables su especificación debe cumplir las siguientes características:

1. Permitir describir de manera completa un proceso de enseñanza y aprendizaje, sin imponer tácita o expresamente una en especial. Dentro de los elementos que debe detallar se encuentran:

   a) Explicación y asignación de roles de las personas involucradas (alumnos, profesores, tutores, etc.)

   b) Exposición e integración de las actividades desarrolladas por el alumno y el cuerpo docente.

   c) Descripción e integración de los recursos que se usarán en el proceso de aprendizaje, siendo los objetos de aprendizaje uno de los posibles recursos totalmente optativos.

   d) Soporte para un modelo de aprendizaje individual y colaborativo.

2. Contemplar la posibilidad de poder exponer el significado pedagógico de los elementos involucrados.

3. Facilitar que los recursos y actividades involucradas en un proceso de aprendizaje se adapten a las preferencias, necesidades, conocimientos previos o circunstancias de los protagonistas del proceso.

4. Permitir diseñar aprendizajes más complejos que deberán integrarse con las especificaciones ya existentes, como IMS, SCORM.

5. Volver a utilizar recursos ya diseñados y creados una vez.

Todo lo expresado conduce de forma inexorable a un cambio en la forma del proceder educativo del profesorado y del alumnado universitario. En el caso concreto del equipo de profesores del área de Música de la Universidad de Alicante, este proceso se plasma desde el año 2003 dentro del programa redes ICE de la Universidad de Alicante en sus investigaciones publicadas en *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior* (2004) y *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI* (2006).

Estas ideas básicas y fundamentales para el desarrollo del EEES, hicieron considerar el inicio de una nueva forma de planificar la formación superior referida a la especialidad de Educación Musical dentro de la titulación de Maestro de Educación Primaria.

En concreto, se diseñó la adaptación de la asignatura de Lenguaje Musical –troncal de la especialidad de música- mediante la elaboración de una guía docente que respondiera a este diseño enunciado. Ésta ha de ser concebida como un instrumento que el profesor pone en manos del alumno para orientarle en sus procesos de descubrimiento y aprendizaje (Zabalza, 2004), y donde se establece una relación de actividades a desarrollar por el estudiante en la búsqueda de generar conocimientos, resolución de problemas o adquisición de destrezas, entre otras, y que deben responder a un esquema de trabajo que ayude al discente a organizar las tareas de modo secuencial (Esteve *et al.,* 2004; Esteve *et al.,* 2006).

El siguiente paso fue valorar si la propuesta educativa respondía o no a la cuestión planteada. Siguiendo a Schmelkes (2001) y Tejedor (2004), se estableció una metodología ecléctica que comparaba y combinaba la investigación cualitativa y la cuantitativa con el objetivo de tener una visión lo más global posible de la realidad objeto de análisis (Esteve y Molina, 2006). Para ello se evaluaron 203 alumnos de la Universidad de Alicante a los que se les había impartido esta materia, actuando de grupo control 67 alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid.

De este complejo estudio se evidenció:

A. La existencia de tres grupos de egresados según su formación: a) aquellos que llegan con un bagaje sólido y con una alta motivación por lo que significa la educación musical; b) los que tienen algún tipo de conocimiento y con motivación escasa; y c) los que carecen de la más mínima formación, es decir, no conocen los rudimentos más elementales de la música y están en esta especialidad por no haber podido ingresar en la que deseaban.

B. La guía se mostró muy eficaz para los alumnos del primer grupo. Para los del segundo, era válida luego de haber estudiado la materia durando dos cursos académicos como mínimo. Por último, el tercer grupo la percibía como una barrera casi infranqueable en los tres años teóricos que en la actualidad tiene la diplomatura de maestro especialidad musical.

C. Toda una cantidad de cuestiones y problemas estructurales referidas a la organización de la plantilla de profesorado, las tutorizaciones, los espacios educativos, los medios materiales y cómo accede el alumno a los estudios universitarios, entre otras.

Dado que este último apartado escapa de la capacidad de decisión del profesorado, puesto que son inversiones y decisiones de tipo económico y político, pero necesarias si se desea hacer una correcta aplicación del EEES, se llegó a la conclusión de establecer fórmulas de compensación con el fin de lograr el éxito en esta materia, sobre todo, para los grupos dos y tres.

Así, durante los años 2003/2004 y 2004/2005 se llevaron a término cursos de nivelación o de crédito cero. Éstos no tuvieron la eficacia deseada por diferentes factores entre los que destacaban los horarios. Esto condujo al inicio del curso 2005/06 a perfilar un nuevo planteamiento basado en: a) presentar unas clases dentro de su horario de matrícula donde se pudiera trabajar a distintos niveles y, b) diseñar los materiales que exigía la programación de la guía docente para que el alumno en sus horas de estudio personal pudiera progresar y alcanzar las destrezas y el conocimiento necesario para lograr un resultado positivo de la materia. Es decir, los materiales generados y puestos a su disposición mediante el Campus Virtual, deberían tener el objetivo de reforzar, sobre todo, los puntos críticos del aprendizaje

detectados en la guía docente (Esteve, *et al.,* 2004), pero en su conjunto deberían lograr un aprendizaje continuo y autónomo que le sirviera para formarse a lo largo de toda su vida.

Aunque en la presente investigación es el apartado b) el objeto de estudio, hay que clarificar que esta nueva forma de proceder pedagógico parte de unas clases teóricas comunes, tras las cuales los alumnos se distribuyen en los tres niveles de conocimientos antes citados y en espacios distintos para llevar a cabo, junto con los profesores, cuantas aclaraciones necesiten de aquello que se ha explicado. Además, el poder utilizar de forma inmediata las correspondientes prácticas que se encuentran a su disposición en el Campus Virtual facilita mucho el trabajo.

También, señalar que no es el docente el que ha elegido el grupo de pertenencia de los alumnos, sino que ellos mismos son los que han ido reubicándose con arreglo a sus posibilidades iniciales. Esto implica que si en un momento determinado un discente decide mutar de grupo, bien porque el nivel elegido es demasiado alto o bajo según su progresión, lo puede hacer sin ninguna dificultad.

En general, el resultado ha sido una participación estable al sentirse integrado en un conjunto que está más acorde con sus posibilidades y además dentro del horario escolar, por lo que resultan, al menos en apariencia, más gratificantes las tareas a desarrollar.

Los materiales docentes utilizados en el trabajo autónomo están destinados a crear recursos capaces de proporcionar conocimientos por lo que se planteó la necesidad de establecer y desarrollar el concepto de *Learning Object,* como sinónimo de contenidos y recursos digitales que faciliten el aprendizaje siguiendo el esquema planteado por Koper y Olivier (2004).

La forma del proceder pedagógico descrita, aunque es valiosa desde la perspectiva del alumnado y del profesorado que la practica, quedaría incompleta, si el estudiante no comprende que es una parte esencial del mundo del ECTS.

Éste debe entender que tiene que dedicar un tiempo y un esfuerzo personal con el fin de conseguir asimilar los conocimientos y competencias necesarios. De lo contrario será imposible alcanzar en su totalidad un sistema competitivo y de calidad, que es lo que pretende el EEES (Reichert y Tauch, 2003).

El profesorado tiene que diseñar unos materiales que el estudiante debe trabajar de forma autónoma en vistas a realizar un aprendizaje que supone un uso estratégico e independiente de competencias para codificar, organizar, elaborar, transformar e interpretar la información (Monereo y Pozo, 1999). Éstos le deben de ser de gran ayuda para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, y además, el esfuerzo que supone será reconocido en su evaluación final. Pero hay que volver a remarcar que el discente debe asumir el papel que se le asigna, sino el proceso fracasará.

La literatura científica en el uso autónomo y diseño de materiales es abundante, si bien las poblaciones objeto de estudio tienen en la mayoría de los casos un número muy reducido de alumnos –entre 10 y 15 discentes–, por lo que es difícil generalizar los resultados. Además los participantes escogen el programa de forma voluntaria por lo que el sesgo y las consecuencias que conlleva, referido por ejemplo, y entre otros, al factor “grado de motivación” o la “formación previa”, es muy alto.

Los desarrollos en materia musical son escasos y de momento no hay ejemplos que permitan comparaciones de los modelos empleados. Pero dada la necesidad de evaluar y abordar la adecuación del material empleado en las actividades de aprendizaje referidas al trabajo autónomo e identificar si éste facilita la asunción de las competencias exigidas en la guía docente para el alumnado de la especialidad, se plantean estos temas como los objetivos generales del estudio teniendo en cuenta que:

a) Es necesario implicar a los estudiantes en el proceso de identificación de sus necesidades educativas mediante la reflexión en la práctica de su proceso de aprendizaje.

b) Hay que identificar el tiempo que el alumno emplea en las actividades de aprendizaje autónomo y ver si se corresponde con el cálculo de 90 horas establecido en la guía docente.

c) Saber en qué competencias, contenidos y actividades de aprendizaje encuentra el discente mayor dificultad y por tanto necesita utilizar más tiempo, esfuerzo u otros tipos de ayuda para superarlos, como puede ser aumentar el número de actividades relacionados con ellos.

d) Conocer si el alumno tiene a su disposición en el Campus Virtual cuantos elementos le son necesarios para terminar de conformar su aprendizaje. Si sabe utilizarlos y todo ello matizado en las tutorizaciones correspondientes.

e) Si piensan que el trabajo autónomo les ayudará a superar la evaluación final.

Ante estos objetivos, las hipótesis de trabajo que se plantearon fueron las siguientes: a) La relación directa entre conocimientos previos y la culminación del trabajo autónomo; b) la confirmación de la adecuación temporal y de los niveles de progresión de los materiales de acuerdo a los conocimientos previos mínimos; c) la relación directa entre el trabajo de los materiales y el desarrollo de las competencias y la superación de la evaluación para un alumnado con unos conocimientos previos mínimos; d) la relación directa entre conocimientos previos y la necesidad de aumentar los bloques relacionados con cuestiones prácticas del lenguaje musical; e) la relación inversa entre nivel de conocimientos previos y la necesidad de apoyo tutorial; y f) la falta de recursos, tanto personales como institucionales, para llevar a cabo un uso masivo de los materiales.

MÉTODOS

La población de estudio la constituyen en total 142 alumnos/as de la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, que están realizando sus estudios de 1º y 2º curso de Magisterio Especialidad Música de la Universidad de Alicante y que ya han trabajado el nuevo diseño educativo propuesto.

Se ha incluido a los alumnos de segundo que ya habían recibido la misma estrategia metodológica, para incrementar el tamaño muestral. De esta forma, con un N grande se puede decir que, la investigación, siguiendo el método elegido –cuantitativo– no sólo es viable, sino que los datos son extrapolables a la población general, máxime teniendo en cuenta que como grupo control se han utilizado los resultados académicos de los alumnos de 3º de la Universidad de Alicante que han participado de la guía docente pero no han trabajado los

materiales mediante el Campus Virtual de forma autónoma, aunque sí en el resto de modalidades presenciales.

La inclusión de los estudiantes de tercero de Magisterio Musical de la Universidad de Alicante como grupo control externo permite garantizar la transferibilidad del proceso y comparar los resultados, ya que de forma invariable las evaluaciones finales las realiza un tribunal público de cuatro miembros que deciden de común acuerdo la concreción de los distintos tipos de evolución propuesto en la guía, como forma de minimizar o eliminar el sesgo personal del profesorado respecto de los alumnos que han estado más en contacto con él mediante las clases seminario-taller y las tutorizaciones.

Los materiales para trabajar eLearning nacen del estudio cualitativo y cuantitativo hecho sobre la guía académica de la asignatura de Lenguaje Musical (Esteve *et al.*, 2004) durante el curso académico 2004/05 (Esteve y Molina, 2006), y su correspondiente reajuste (Esteve *et al.,* 2006), estando a disposición plena del alumnado desde el curso académico 2005/06.

Los instrumentos utilizados han sido un cuestionario cuantitativo y otro cualitativo elaborados por el conjunto de profesores del área del Departamento de Humanidades Contemporáneas que nacen del estudio piloto sobre una población de 33 alumnos -72,73% de mujeres y 27,27% de hombres-, elegidos de forma aleatoria, que se llevó a cabo el día 5 y 6 de junio de 2006 en el aula de informática de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante, con el objetivo de realizar un primer análisis sobre el tema de materiales utilizando las TICs como recurso de aprendizaje.

En la prueba cuantitativa se pueden distinguir tres partes diferenciadas: la primera con los datos descriptivos del discente -género, edad, estudios previos, convocatorias utilizadas-, la segunda que trata sobre su disponibilidad de recursos informáticos tanto en su casa como en la universidad y una tercera referida al uso de los materiales y su inversión temporal junto con cuestiones relacionadas con la tutorización.

El segundo bloque consiste en responder sí o no a las preguntas expuestas. En cambio, en el tercero la tarea consiste en señalar en éstas si se está de acuerdo o no con respecto a los enunciados dentro de una escala que va del 1 al 5 –siendo 1= nada de acuerdo; 5= muy de acuerdo-.

Respecto del instrumento cualitativo consta de una parte descriptiva –igual que la mencionada con anterioridad- seguida de una serie de seis preguntas abiertas en las que se demanda la opinión del estudiante con relación al tema tratado, para así responder a los objetivos y averiguar la validez de las hipótesis. De éstas derivarán un conjunto de categorías no preestablecidas y que segmentarán los discursos de los sujetos, estableciendo un conteo de respuestas que nos conduzca a una idea aproximada de las creencias de los discentes alrededor de los materiales.

Antes de especificar el proceso de recogida de datos de este estudio, cabe indicar cómo los procedimientos metodológicos han quedado estructurados a partir del contenido de la guía docente (Esteve, *et al.* 2004) y las modificaciones que han supuesto los resultados de los estudios cualitativos y cuantitativos (Esteve y Molina, 2006), junto con la utilización del Campus Virtual como sistema eLearning. Así, tenemos la lección magistral, el seminario taller, el trabajo autónomo, la tutoría y la evaluación.

También hacer constar que la guía docente se diseñó pensando en un valor 6 ECTS para la asignatura –1 crédito ECTS = 25 horas– es decir, el equivalente a 150 horas totales. Teniendo en cuenta lo expresado, la distribución horaria por alumno queda de la siguiente forma:

a) 15 horas de Lección Magistral, si bien 5 de estas horas van encaminadas a la formación en las técnicas de Seminario-Taller.

b) 30 horas de Seminario-Taller

c) 90 horas de Trabajo Autónomo.

d) 10 horas de Tutorías.

e) 5 de conclusiones y evaluación.

Estos cinco ámbitos educativos y el enfoque dado a la asignatura de Lenguaje Musical han llevado a la creación de tres grandes bloques de materiales que refuerzan los puntos 1 y 2, provocando la necesidad de que el alumno trabaje de forma autónoma –punto 3- y la necesidad de plantear unas tutorías como las señaladas en el punto 4, para llegar a una evolución que sea capaz de aglutinar el proceso en su globalidad.

Los materiales, todos ellos diseñados en formato MIDI, PDF y ejercicios test, se agrupan de la siguiente forma: a) Lecciones de solfeo de menor a mayor dificultad; b) Ejercicios relacionados con aspectos de teoría de la música; y c) Dictados.

La información de este estudio se obtuvo a partir de las encuestas cumplimentadas por los discentes de los grupos de primero y segundo de la Universidad de Alicante durante el mes de mayo de 2007, los días 23 y 24, las pruebas cuantitativas, y 28 y 29, las cualitativas, de forma respectiva.

Los alumnos fueron convocados los días mencionados en el aula de informática de la Facultad de Educación. Allí se les indicaba la forma de acceder, mediante el Campus Virtual, a las encuestas diseñadas de manera individual. Una vez completadas eran enviadas al ordenador del profesor a través de la plataforma informática de la universidad.

Esta forma de proceder ha garantizado dos cuestiones fundamentales en la investigación, el anonimato de los encuestados y que éstos no pudieran duplicar sus respuestas, asegurando la validez del estudio; y por otra, la agilización del proceso de análisis al no tener que introducir los datos en el ordenador.

Hay que tener en cuenta que no se pretende analizar las iniciativas de especificación y estandarización del eLearning, como SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*) e IMS, ni cómo funcionan. Para el equipo de profesores que ha diseñado esta acción docente los LO, son cualquier elemento que pueda ser distribuido a través de una red, es decir, un recurso digital que puede ser reutilizado para facilitar el aprendizaje (Wiley, 2000).

A pesar de todo lo dicho hasta el momento a favor de los LO, hay que señalar que la utilización de estos recursos sin más, puede generar algunos problemas de tipo ético si se contempla el eLearning como una secuencia estática de cuestiones a seguir y donde el programa de software correspondiente registre sin más sus progresos para luego ser evaluados.

Estas ideas expresadas por Tattersal *et al.* (2003), han motivado que el planteamiento de los materiales propuestos se inscriba en un diseño educativo acompañado, como ya se ha indicado de:

1. Un modelo de clase teórica y práctica, donde el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros; es decir, del resto de egresados y de los profesores tutores. El alumno no es algo aislado, es social, cooperativo y motivado siguiendo los principios de la pedagogía constructivista.

2. En todas las acciones docentes no se prioriza el uso exclusivo de contenidos sin más. Lo que se pretende es generar una especie proceso de enculturación donde cada uno de los elementos – alumnos, profesores, ambiente de trabajo personal y comunitario multiusuario – forma parte del todo.

Los LO trabajados de forma individual por los alumnos, son realizados a posteriori, con nuevas ejemplificaciones con el profesor en las clases. Aunque también resulta positivo el uso del Campus Virtual mediante los recursos de debates y tutorías.

El planteamiento general de la investigación cuantitativa se enmarca dentro de una metodología correlacional, con el empleo de técnicas descriptivas, correlacionales bivariadas y análisis de diferencias entre medias. Todo ello trata de demostrar la utilidad o no de unos materiales que el profesor pone a disposición del alumnado para que éste realice un trabajo autónomo dentro del contexto educativo (Esteve *et al.,* 2006).

Para el análisis estadístico de las variables de tiempo y esfuerzo se han empleado el coeficiente *r* de Pearson, estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor con el programa informático SPSS.14.

Por su parte, la investigación cualitativa ha consistido en la división de un número limitado de encuestas de forma aleatoria entre los profesores del área para su lectura. Tras una primera lectura el investigador propuso una categorización con la que empezar el proceso de análisis desde un punto en común que fue aceptado. En una segunda reunión esta categorización sufrió modificaciones, llegando a un alto grado de consenso entre los docentes. A partir de este momento se recodificaron todas las encuestas.

El proceso de recogida de datos se llevó a cabo mediante archivos Word que se transformaron al formato RTF, para que con posterioridad pudieran ser tratados con el programa AQUAD6. Ésta es una aplicación que permite el análisis de las narraciones y su segmentación, estableciendo diferentes tablas y cruces de datos una vez se han establecido las categorías. Además, facilita la visualización de las opiniones de los participantes y cómo se ha realizado el proceso, facilitando así los procesos de revisión de la investigación para asegurar su validez.

RESULTADOS

Resultados investigación cuantitativa

Una vez recogidos los datos de los cuestionarios a través del campus virtual de la Universidad de Alicante y analizados con la aplicación informática antes mencionada, se llega a los resultados que a continuación se presentan.

En la tabla 1 se muestra una descripción del alumnado que ha participado en la investigación.

Tabla 1. Características del alumnado participante.

				Total
Sexo	Hombre	51	35,9%	142
	Mujer	91	64,1%	
Edad	18-20	103	72,5%	142
	21-23	23	16,2%	
	24-25	5	3,5%	
	+25	11	7,8%	
Curso	1º	75	52,8%	142
	2º	67	47,2%	
Estudios previos	Conservatorio	64	45,1%	142
	Escuelas de música	49	34,5%	
	Sin conocimientos previos	29	20,4%	

El cuestionario fue contestado por 142 alumnos –tasa de respuesta: 85%-. El motivo de la no respuesta fue la no asistencia al aula el día señalado para la prueba. A la vista de los anteriores datos hay que señalar la existencia de una gran heterogeneidad en los estudios previos del alumnado, destacando el grupo de los estudiantes de conservatorio -45,1%-, seguidos de los de Escuelas de Música -34,5%- y aquellos que no poseen conocimientos previos -20,4%-.

En cuanto la relación entre la realización de la totalidad de los materiales y los conocimientos previos –siendo 1=conservatorio, 2=escuelas de música, 3= sin estudios musicales- se observa una correlación significativa (r=428; p=.01). Este hecho conlleva a expresar que a mayor preparación previa aumenta la realización de la totalidad de las tareas de aprendizaje autónomo.

Tabla 2. Correlación entre la realización de la totalidad del trabajo y los conocimientos previos.

		Conocimientos previos	Realización de la totalidad del trabajo autónomo
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,428(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	142	142
Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Correlación de Pearson	,428(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	142	142

**La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Si se establece una relación entre el tiempo empleado por los alumnos y sus conocimientos previos –tabla 3- se observa cómo existe una correlación significativa entre ambas variables (r=877; p=.01). Además, al realizar la descripción del tiempo empleado trabajando los materiales se muestra cómo los alumnos de conservatorio emplean menos tiempo -66,6 horas-, seguidos de los estudiantes de escuelas de música -128,6 horas- y de los que no poseen estudios previos –152,6 horas-.

El análisis de varianza de un factor y la prueba post hoc de comparaciones múltiples –Scheffé- demuestran que las diferencias de medias son significativas (F=308,4; p=.000). Así, los que tienen menos formación musical, emplean como media 85,9 horas más que aquellos con mejores conocimientos musicales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Tabla 3. Relaciones entre los conocimientos previos y el tiempo invertido por el alumnado en la realización de los materiales.

Correlación		Conocimientos previos	Número de horas invertido por el alumnado
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,877(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	142	142
Número de horas invertido por el alumnado	Correlación de Pearson	,877(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	142	142

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%	Rango
Conservatorio	64	66,66	21,769	2,721	61,22/72,09	12/98
Bandas-escuelas de música	49	128,65	13,637	1,948	124,74/132,57	100/160
Sin conocimientos previos	29	152,66	11,053	2,052	148,45/156,86	130/179
Total	142	105,61	40,346	3,386	98,92/112,31	12/179

Análisis de diferencias entre grupos

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	187315,606	2	93657,803	308,478	,000
Intra-grupos	42202,091	139	303,612		
Total	229517,697	141			

Comparaciones múltiples

(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%
Conservatorio	Bandas-escuelas de música	-61,997(*)	3,308	,000	-70,18/ -53,81
	Sin conocimientos previos	-85,999(*)	3,900	,000	-95,65/-76,35
Bandas-escuelas de música	Conservatorio	61,997(*)	3,308	,000	53,81/70,18
	Sin conocimientos previos	-24,002(*)	4,082	,000	-34,10/-13,90
Sin conocimientos previos	Conservatorio	85,999(*)	3,900	,000	76,35/95,65
	Bandas-escuelas de música	24,002(*)	4,082	,000	13,90/34,10

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La diferencia de medias de la progresión de los materiales con relación a los conocimientos previos de los estudiantes (F=126,35; p=.000) y las comparaciones múltiples, que tienen una significación al nivel .05, demuestran cómo la mayor formación anterior influye en el factor analizado. Así los discentes de conservatorio –dentro de una escala de 1 a 5, siendo 1=nada de acuerdo a 5=muy de acuerdo- la consideran en un alto grado adecuada -4,48-. Esta aceptación

va decayendo a medida que disminuye la preparación de los discentes –2,96 escuelas de música y 2,21 sin estudios previos-.

Asimismo, si se establecen las relaciones entre los conocimientos previos por una parte y por otra los materiales ayudan a la adquisición de las competencias en Lenguaje musical y facilitan la superación de la evaluación –tabla 4-, los datos nos llevan a expresar la existencia de correlaciones significativas (r=-677; p=.01 y r=-187; p=.01). Al realizar las comparaciones múltiples se observan diferencias de medias a nivel significativo al nivel .01 y .05 destacando el grupo de conservatorio sobre los otros dos. En todos los casos la opinión de los alumnos es que los materiales les facilita la adquisición de las competencias necesarias – media 4,30- y les ayuda a superar la asignatura –media 4,44-.

Tabla 4. Correlaciones entre conocimientos previos y facilita competencias de lenguaje Musical y facilita superación evaluación.

		Conocimientos previos	Facilita las competencias en Lenguaje musical	Facilita superación evaluación
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	-,677(**)	-,187(*)
	Sig. (bilateral)		,000	,026
	N	142	142	142
Facilita las competencias en Lenguaje musical	Correlación de Pearson	-,677(**)	1	,135
	Sig. (bilateral)	,000		,108
	N	142	142	142
Facilita superación evaluación	Correlación de Pearson	-,187(*)	,135	1
	Sig. (bilateral)	,026	,108	
	N	142	142	142

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Si se analiza las opiniones de los alumnos según sus conocimientos y la necesidad de ampliar los materiales en contenidos prácticos, como los dictados y la entonación, se refleja una correlación significativa (r= 623; p=.01 y r=521; p=.01), que queda también expuesta en la diferencia de medias (F= 47, 052; p=.000 y F=27,795; p=.000). En ellas se observa cómo a medida que los discentes poseen menos preparación previa necesitan de más material en estos bloques de contenido, de tal forma que los estudiantes de conservatorio tienen una puntuación de 3,20 en dictados y 3,39 en entonación frente a los 4,41 y 4,34 de aquellos que no poseen ningún tipo de preparación musical.

La importancia de la tutoría con relación a los conocimientos previos se manifiesta en la correlación (r=576; p=.01) y la diferencia de medias significativas (F=35,609; p=.000). Aumenta la necesidad de este recurso a disposición del alumnado cuando la formación decae, llegando a desacuerdos entre los grupos con mejor y peor estudios musicales de 1,219.

Por otro lado, los discentes en la encuesta han indicado una falta de recursos, tanto a nivel personal como a nivel institucional –Tabla 5-. Así aparecen datos como que existe un 38% del alumnado que no posee internet en sus domicilios, el 76% no posee ordenador portátil, un 96,5% no posee programas de música con licencia, el 76,7% considera que en la biblioteca no

es fácil la disponibilidad de ordenadores y que en el 100% de estos equipos públicos no se encuentra el software musical especializado.

Tabla 5. Falta de recursos individuales e institucionales.

Disponibilidad de internet en domicilio		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si dispone de internet en casa	88	62,0	62,0	62,0
	No dispone de internet	54	38,0	38,0	100,0
	Total	142	100,0	100,0	
Disponibilidad de portátil del alumno		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Posee ordenador portátil	34	23,9	23,9	23,9
	No posee ordenador portátil	108	76,1	76,1	100,0
	Total	142	100,0	100,0	
Disponibilidad de programas con licencia		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dispone de programa con licencia	5	3,5	3,5	3,5
	No dispone de programa con licencia	137	96,5	96,5	100,0
	Total	142	100,0	100,0	
Disponibilidad de ordenadores en la biblioteca		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	24	16,9	16,9	16,9
	Poco de acuerdo	85	59,9	59,9	76,8
	De acuerdo	32	22,5	22,5	99,3
	Muy de acuerdo	1	,7	,7	100,0
	Total	142	100,0	100,0	
Los ordenadores de la biblioteca disponen de los programas de música		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	142	100,0	100,0	100,0

Estos factores tienen una correlación significativa con la realización de la totalidad de los materiales como muestra la tabla 6.

Tabla 6. Correlaciones entre la realización de la totalidad del trabajo autónomo y la disponibilidad de internet en el domicilio y de portátil.

		Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Disponibilidad de internet en domicilio	Disponibilidad de portátil del alumno
Realización de la totalidad del trabajo autónomo	Correlación de Pearson	1	,582(**)	,483(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	142	142	142
Disponibilidad de internet en domicilio	Correlación de Pearson	,582(**)	1	,236(**)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

	Sig. (bilateral)	,000		,005
	N	142	142	142
disponibilidad de portátil del alumno	Correlación de Pearson	,483(**)	,236(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,005	
	N	142	142	142
	N	142	142	142

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Resultados investigación cualitativa

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES EN LOS MATERIALES.

Una vez establecidas las categorías conviene definirlas con las reglas de inclusión o con los criterios que pertenecen a cada una de ellas para así facilitar el proceso de codificación de las unidades de significado de las narraciones de los participantes en la investigación. En este proceso se describen en qué consiste cada una de ellas, aportando ejemplos que lleven a la total clarificación de los enunciados sobre los que se han segmentado las opiniones de los discentes que son las siguientes:

1. REALIZACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO.

Se agrupan bajo este epígrafe todas aquellas respuestas que versan sobre la realización o no de la totalidad de los materiales para el aprendizaje autónomo propuestos por el profesorado.

1.1. Trabajado totalidad.

Cuando los estudiantes han realizado la totalidad de las actividades previstas.

> "He realizado fácilmente todos los ejercicios del Campus Virtual" (Al. 37)
>
> "Sí, practiqué y consulté todo lo que el profesorado había colgado por internet" (Al. 76)
>
> "Sí, trabajé todo lo que había en el Campus Virtual en Lenguaje Musical" (Al. 103)

1.2. No trabajado totalidad.

En contraposición a la anterior, aquí se agrupan todos aquellos segmentos de significado que muestran que no han llevado a cabo la totalidad del trabajo autónomo.

1.2.1. Trabajado parte.

Las expresiones muestran que los discentes han realizado parte de las actividades sin llegar a completar toda la propuesta.

> "No, sólo he trabajado los materiales relacionados con la entonación (…)" (Al. 9)
>
> "No, he leído parte de los textos y practicado alguna de las lecciones de solfeo" (Al. 28)

"No pude realizar la totalidad de los ejercicios, aunque sí que trabajé alguna parte que me ha resultado interesante" (Al. 132)

"Sólo he realizado en estos dos cursos algunas de las actividades que hay en el campus virtual" (Al. 94)

1.2.2. Nada trabajado.

Las opiniones de los estudiantes indican que no han trabajado ningún material del Campus Virtual.

"No he trabajado ninguna actividad de las colgadas en internet" (Al. 45)

"No he podido realizar ninguno de los trabajos que habían en el campus virtual" (Al. 31)

"No he hecho ningún ejercicio del campus virtual porque me quiero examinar el año que viene y éste sólo voy a enterarme un poco de qué va" (Al. 14)

2. DIFICULTADES EN LA REALIZACIÓN TRABAJO AUTÓNOMO.

Alrededor de esta categoría se encuentran todas las alocuciones referentes a los problemas que han tenido en la realización de los materiales de trabajo autónomo.

2.1. No existen.

Entorno a esta subcategoría se reúnen todas aquellas referencias en las que se indica que no ha habido problemas con la realización de las actividades.

"No he encontrado ninguna dificultad trabajando los materiales" (Al. 37)

"No, todo ha sido fácil y he podido realizar todas actividades sin ningún problema" (Al. 61)

"No encontré ninguna dificultad cuando hice los materiales de internet" (Al. 142)

2.2. Sí existen.

Aquí se muestran una serie de dificultades a las cuales ha tenido que hacer frente para llevar a término el trabajo propuesto.

2.2.1. No tienen internet.

Las narraciones indican cómo la ausencia de internet en sus domicilios implica una dificultad a la hora de realizar las actividades.

"He tenido varias dificultades, ente ellas el no poseer internet en mi casa, lo que me llevaba a intentar descargar el material desde la universidad (…)" (Al. 25)

"El mayor problema que tengo es bajar las actividades, ya que no poseo internet en el piso de estudiantes y me toca esperar a ir los fines de semana a mi casa porque en la biblioteca hay momentos que …" (Al. 44)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "(…) el no tener internet en casa fue un problema a la hora de bajarse los materiales" (Al. 105)

> "Uno de mis problemas es no tener internet en casa, con lo que el acceso a los materiales requiere que me vaya a casa de una amiga para poder bajarlos" (Al.77)

2.2.2 No medios informáticos.

La manipulación de los materiales requiere el poseer equipos informáticos que faciliten el trabajo asíncrono y no presencial. Aquí se reúnen las expresiones que reflejan la falta de este recurso fundamental para la nueva metodología de trabajo.

2.2.2.1. No poseo ningún ordenador.
Cuando los discentes reflejan que no disponen de ningún ordenador personal para llevar a término el trabajo.

> "Mi mayor dificultad es que no poseo ningún ordenador que me facilite el trabajo en casa y en el aula las explicaciones de los profesores (…)" (Al. 14)

> "(…) no tengo ningún ordenador en mi casa y estoy intentando costeármelo trabajando los fines de semana ya que soy independiente." (Al. 54)

> "(…) no tengo ordenador con lo que tengo que ir a la biblioteca (…)" (Al. 87)

2.2.2.2. No posee portátil.

Inscritas en este código se encuentran todas aquellas unidades de significado que indican que el alumno percibe el no poseer un ordenador portátil como un problema.

> "(…) el no tener un ordenador portátil, ya que no podía comprobar en el aula las explicaciones sobre los ejercicios que realizaba el profesor con el proyector". (Al. 27)

> "Me hubiera gustado poseer un ordenador portátil, así podía haber aprovechado los tiempos muertos para entrar en la wifi de la universidad y realizar los trabajos propuestos. También hubiera sido de utilidad a la hora de comprobar en clase los ejercicios mientras los explicaba el profesor" (Al. 54)

> "Uno de los inconvenientes que tuve fue el no disponer de un portátil porque así hubiera aprovechado más el tiempo realizando los materiales" (Al.114).

2.2.3. Dificultades de software.

Cuando las voces de los estudiantes muestran dificultades en el uso del software necesario en la asignatura por diferentes razones.

> "Todo el material lo trabajamos en PDF o en MIDI, ya que el profesorado, y aunque ve necesario usar programas como Finale y nosotros también, no cuelgan el material elaborado con estos programas para no fomentar la piratería. Se necesitaría software libre" (Al.25)

"(…) la limitación a MIDI y PDF reduce mucho las posibilidades de trabajo en casa, pero si no hay que piratear y luego decirle al profesorado que te pase esos ejercicios diciendo que la banda lo tiene oficial y podemos trabajarlo (…)" (Al. 96)

"Yo tengo el Finale oficial y entiendo que el manejo de este programa y otros utilizados requiere de un curso aparte para explicarlos en su totalidad porque son muy interesantes, y no sólo las pocas explicaciones que da el profesor en clase" (Al. 138)

"Cuando tiro a usar el editor de partituras es un lío, ya que no sé nada de música. Por tanto, eso ha multiplicado mis dificultades junto con que no soy muy buena con los ordenadores" (Al. 51)

2.2.4. Dificultades biblioteca.

En este apartado se encuentran aquellas opiniones que reflejan dificultades en el uso de los medios informáticos que se encuentran a disposición del alumnado en las bibliotecas del campus.

"(…) y sus ordenadores (biblioteca) tampoco disponen de los programas necesarios para poder realizar el trabajo propuesto" (Al. 87)

"Además, utilizar los ordenadores de la biblioteca es un problema porque uno tiene que hacer colas y encima no tienen los programas de música, con lo cual sólo se pueden realizar parte de los trabajos propuestos por el profesor" (Al. 62)

"Es una dificultad utilizar uno de los ordenadores de la biblioteca en las horas punta y éstos no tienen los programas musicales, con lo que me toca realizar todo el trabajo en casa" (Al. 29)

2.2.5. Falta de conocimientos previos.

Los enunciados expuestos por los alumnos indican cómo el no poseer unos conocimientos previos consistentes implica un problema a la hora de realizar el trabajo autónomo.

"Mis dificultades han sido varias, la primera de ellas comenzar la carrera sin saber casi nada de música, ni siquiera me acordaba de la clave de fa que di en el instituto, (…)" (Al. 8)

"La falta de saber música de verdad ha sido el mayor de los problemas, porque todo se montaba sobre esto, y yo no puedo aprender tanto en tan poco espacio de tiempo" (Al. 53)

"La mayor dificultad que he tenido es no conocer música, porque si no sabes nada de nada no puedes realizar correctamente los ejercicios, se necesita un mínimo de partida" (Al. 74)

2.2.6. Poco tiempo para trabajo.

Las dificultades en este enunciado se centran en el poco tiempo disponible para llevar a término las actividades previstas.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"Creo que el mayor problema que he tenido es la falta de tiempo para realizar todos los trabajos" (Al. 37)

"No se puede realizar todo el trabajo porque estamos sobresaturados de éstos en todas las asignaturas, nos falta tiempo por todas las partes" (Al. 40)

"No puedo realizar todo el trabajo por falta de tiempo, tengo que trabajar y estudiar al mismo tiempo, cosa difícil de compatibilizar" (Al. 93)

3. ADECUACIÓN DEL NIVEL DE PROGRESIÓN DE LOS MATERIALES.

Agrupadas en esta categoría aparecen todas las expresiones que hacen referencia a la adecuación del nivel de progresión de los materiales. Así, se pueden clasificar en diferentes grupos:

3.1. Sí adecuado.

Los discentes consideran que la progresión de los materiales es la adecuada y así lo demuestran en sus narraciones.

"Creo que la progresión seguida en las actividades es la correcta, ya que permite pasar de una a otra sin grandes saltos" (Al. 29)

"Para mí el paso de un trabajo a otro es fácil, por lo que considero correcta la progresión" (Al. 53)

"La progresión desde mi punto de vista fue la adecuada, ya que no me costó realizar todos los trabajos propuestos" (Al. 103)

3.2. No adecuado.

Por el contrario existen expresiones que consideran que el nivel de progresión de los materiales no es adecuado por diferentes razones.

3.2.1. Más trabajo en bloques.

Los estudiantes consideran que sería necesario aumentar el número de actividades en determinados bloques de contenido para favorecer una mejor adquisición de las capacidades que se persiguen.

"Sería interesante aumentar el número de actividades relacionadas con las actividades de entonación, ya que me cuestan mucho" (Al. 15)

"Creo que la progresión en los ejercicios de dictado es demasiado rápida, deberían existir más ejercicios y más progresivos para que no supusiera unos cambios tan grandes" (Al. 46)

"La progresión de los materiales sería adecuada si aumentaran el número de ejercicios de entonación y dictados" (Al. 87)

"La progresión desde mi punto de vista es demasiado rápida en los dictados, yo realizaría más ejercicios para que fuera más sencillo pasar de unos a otros" (Al. 88)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2.2. Nivel demasiado alto.

En este código se muestran todas las alocuciones que consideran que el nivel de las actividades propuestas es demasiado exigente para el alumnado.

> "Creo que en los materiales se llega a niveles demasiado elevados para lo que tiene que saber un maestro de música, total para cantar canciones no se necesita tanto" (Al. 20)
>
> "Considero que no hace falta llegar a una progresión tan alta en ritmos y demás, sólo con un poco de solfeo y dictados estaría bien" (Al. 62)
>
> "Para mí el nivel de progresión es demasiado elevado si se tiene en cuenta que cuando empecé la carrera no sabía nada de nada de música. Por tanto, se llega a proponer cosas que rebasan totalmente mi nivel posible en la actualidad aunque los he realizado todos de aquella forma" (Al. 77)
>
> "(…) para los que no son de conservatorio el nivel es muy alto para ellos, por eso muchos dicen que no pueden hacerlos todos" (Al.3)

4. MATERIALES FAVORECEN LA FORMACIÓN.

Alrededor de esta categoría se agrupan todas las narraciones de los estudiantes que reflejan la importancia de los materiales en el desarrollo de las capacidades de Lenguaje Musical necesarias para un maestro de Primaria especialista en Música.

4.1. Desarrollo competencias.

Los alumnos consideran que las actividades propuestas desarrollan las competencias necesarias en Lenguaje Musical.

> "Sí, considero que los materiales nos han ayudado a todos a desarrollar nuestras competencias en la asignatura ayudándonos a practicar de una manera activa y al ritmo que cada uno quería. De esta forma será más fácil aprobar la asignatura" (Al. 50)
>
> "Sí, los materiales han servido para aumentar mi dominio del lenguaje musical aunque no he conseguido todavía aprobar la asignatura" (Al. 81)
>
> "Desde mi punto de vista son demasiado exigentes pero no cabe duda que me han ayudado a perfeccionar mi dominio del lenguaje musical y espero que me ayuden a superar el examen" (Al. 18)
>
> "Las actividades de los materiales fueron positivas para que aprendiéramos más y cada uno a su aire, no como en clase donde todos trabajábamos a la vez las mismas cosas aunque las tuviéramos más que sabidas" (Al. 76)

4.2. No desarrolla competencias.

Alrededor de este subcódigo se hubieran agrupado todas las alocuciones de los encuestados que hubieran reflejado que los materiales no desarrollan las competencias de lenguaje musical. Como no existe ninguna no se puede mostrar ningún ejemplo de ella.

5. MATERIALES A AMPLIAR.

Aunque este apartado se hubiera podido incluir en el punto 3, dada la importancia de las alocuciones que indican o apuntan la necesidad de un aumento de actividades en determinados bloques de conocimiento, se decidió por el investigador dedicar un punto ex profeso.

5.1. No necesita ampliar.

Los discentes muestran la no necesidad de ampliar el número de actividades en los bloques de contenido, ya que consideran suficiente la propuesta establecida.

> "No reforzaría ningún aspecto, hay suficientes actividades en cada bloque de contenidos" (Al. 43)

> "No hace falta aumentar los materiales, ya que son demasiados y no tenemos tiempo para realizarlos todos. Además, los que hay son bastante adecuados y responden a lo que necesito para practicar" (Al. 58)

> "No creo que se necesiten más actividades, las que hay ya son suficientes" (Al. 78)

5.2. Sí necesita ampliar.

En este código se encuentran todas las unidades de significado que proponen un aumento de materiales en determinados bloques de contenido donde muestran mayores dificultades en el aprendizaje.

5.2.1. Entonación.

Los estudiantes reclaman un aumento de los materiales referidos a la entonación.

> "Yo reforzaría los materiales que se dedican a los ejercicios de entonación porque es uno de los temas que más me cuestan (…)" (Al. 7)

> "La entonación podría ser uno de los bloques que se podrían reforzar ya que es una de las partes de la asignatura que más cuesta a todo el mundo" (Al. 45)

> "Los ejercicios de entonación deberían de aumentar en número porque muchos tenemos problemas en este aspecto junto con los dictados" (Al. 109)

5.2.2. Dictados.

Las oraciones reflejan la necesidad de ampliar las actividades que trabajen aspectos relacionados con el dictado musical.

> "Se podría ampliar el número de ejercicios de dictado con ejercicios en clave de fa en cuarta" (Al. 33)

> "Sí, los dictados musicales porque tengo problemas con ellos y el número de ejercicios que existe en el Campus Virtual no es suficiente" (Al. 70)

6. NECESIDAD APOYO TUTORIAL.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En esta penúltima categoría se agrupan todas las expresiones que giran alrededor de la necesidad de contar con el apoyo del profesorado en el uso de los materiales de aprendizaje autónomo.

6.1. No necesario.

Los alumnos consideran que las actividades propuestas no necesitan del apoyo del profesorado en ningún momento de su realización.

> "No creo necesario el apoyo de los profesores para realizar estos materiales ya que está bien explicado lo que tenemos que hacer en cada uno de los ejercicios" (Al. 34)

> "Dado que los ejercicios no son en su mayoría demasiado complicados considero que no es necesario el apoyo tutorial para hacerlos" (Al. 89)

> "Como están bien articulados los materiales no fueron necesarias las tutorías. Además, la dificultad de los ejercicios es la misma que en el conservatorio, por tanto me han servido más de repaso y para perfeccionar algún aspecto" (Al. 127)

6.2. *Sí necesario.*

*Las narracio*nes muestran una necesidad de apoyo tutorial para llevar a término los materiales propuestos.

6.2.1. Solucionar dudas-conceptos.

Las dificultades por las que requieren el apoyo tutorial residen en aspectos conceptuales y metodológicos.

> "Aunque parecidos ejercicios a los del Campus Virtual han sido explicados o realizados en clase, necesito el apoyo del profesor para que me ayude a comprender determinados conceptos ya que nunca me han enseñado música en serio" (Al. 19)

> "¡Claro que es necesario!, sobre todo a la hora de saber en determinados ejercicios lo que se nos pide a los que sabemos poca música y no hemos ido al conservatorio (…)" (Al. 96)

> "Sí que es necesario el apoyo del profesor para que le pregunte dudas sobre la teoría y cómo solucionar mis problemas con los dictados y la entonación" (Al. 33)

6.2.1. Solucionar dudas del software.

La necesidad de apoyo tutorial deriva de la falta de dominio de las aplicaciones informáticas para llevar a cabo el aprendizaje autónomo.

> "Sí que es necesaria, para quien no domina como yo mucho la informática. Además, sería interesante aprender a manejar programas como el Finale, Sibelius. Por tanto, la ayuda del profesor es fundamental" (Al. 46)

> "Como he dicho anteriormente, no se me dan bien los ordenadores y encima no sé música, sino fuera por el apoyo del profesor, ¿qué haría?" (Al. 51)

> "Sí, la ayuda del profesorado es fundamental para saber manejar adecuadamente los programas necesarios en el trabajo" (Al. 102)

7. PROBLEMAS EN LA TUTORIZACIÓN.

En esta última categoría se encuentran todos los segmentos de significado que reflejan problemas a la hora de articular las tutorizaciones del alumnado, pieza fundamental dentro de la nueva metodología que impulsa el EEES.

7.1. No existen.

Las alocuciones indican que no existe ningún problema con las tutorizaciones y que el acceso a ellas es fácil.

> "(…) no me ha resultado difícil ponerme en contacto con el profesor para resolver alguna cuestión o duda" (Al. 24)

> "La articulación de las tutorías es la correcta desde mi punto de vista (…)" (Al. 129)

> "Aunque no las necesito creo que son correctas, ya que veo que el profesor siempre está solicito a cualquier pregunta que le formulemos" (Al. 49)

7.2. Sí existen.

Se agrupan entorno a este apartado aquellas opiniones de los discentes que consideran que existen dificultades en llevar a término las tutorías presenciales y virtuales.

7.2.1. Imposibilidad horario lectivo.

Dentro de este enunciado se encuentran todas las expresiones que indican la imposibilidad de asistir a las tutorías por coincidencia con otras asignaturas por lo que hace que el alumnado utilice el Campus Virtual como herramienta de comunicación. Esto implica que el profesorado tenga que responder a un gran volumen de cuestiones, muchas de ellas imposibles de resolver sin la presencia del interesado, dada la naturaleza intrínseca de la música.

> "(…) acudir a las tutorías es dificultoso ya que coinciden con otras asignaturas donde la asistencia es fundamental, aunque a mí no me preocupa demasiado no ir, por las tardes voy al conservatorio, sé música, y si necesito algo entre clase y clase o en un pequeño descanso pregunto a los profesores del área y me lo resuelven." (Al. 53)

> "No puedo asistir a las tutorías porque me coincide con otras asignaturas, por lo que todo lo hago por internet" (Al. 135)

> "(…) en algunas ocasiones el profesor se ha disculpado por no poder responder a todas las preguntas por el campus virtual y ha resuelto las dudas al comienzo de la clase. Dice que en ocasiones hay tantas cuestiones que le es imposible contestarlas a todas dentro de su horario oficial." (Al. 76)

7.2.2. Dificultades desplazamiento.

Los alumnos muestran dificultades en acudir a las horas de tutoría presencial por problemas en el desplazamiento.

> "No me puedo quedar a las tutorías porque tengo en esas horas clase en el conservatorio" (Al. 44)
>
> "La asistencia a las tutorías es muy difícil ya que trabajo y sólo asisto a alguna clase para saber por dónde van y así prepararme en mi casa" (Al. 64)
>
> "(…) si me quedo a las tutorías pierdo el autobús a mi pueblo y me toca esperarme al siguiente unas ocho horas" (Al. 81)

0. NO COUNT.

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas y todas aquellas respuestas que no responden a la investigación.

Transformación de la información y análisis de los resultados referidos a los aspectos cualitativos.

Los alumnos que han participado confirman los datos descriptivos aportados en la investigación cuantitativa, reflejando un predominio de las mujeres sobre los hombres en los estudios de Magisterio especialidad Educación Musical. En cuanto al tramo de edad la mayor parte de los estudiantes se encuentran entre los 18 y 20 años, seguidos de aquellos que tienen entre 21 y 23 años.

Con respecto a los conocimientos previos del alumnado, las encuestas muestran un mayor índice de aquellos que poseen estudios de conservatorio -45,1%, seguidos de los que han realizado su formación en Escuelas de Música de bandas u otras agrupaciones -34,5%-, y por último los que no poseen estudios musicales o éstos han sido sólo en la educación obligatoria -20,4%-. Aunque la tendencia es la misma en ambos grupos, se distingue una ligera progresión de los alumnos con mayor preparación previa -46,6% en primer curso y 43,3% en segundo- .

Otra de las cuestiones sobre las que se ha indagado es el tiempo empleado por los estudiantes que han realizado la totalidad del trabajo para averiguar si la temporalización para un estudiante con unos mínimos conocimientos es la adecuada. La información aportada revela cómo una mayoría que lo completa, el 70,2%, se encuentra dentro de las 90-100 horas programadas en la guía docente al efecto. Por el contrario, un 19,3% emplea entre 101 y 130 horas y un 10,5% por encima de éstas.

1. REALIZACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO.

En esta categoría se agrupan todas las expresiones sobre la realización o no del material de aprendizaje. En ella se observa que existe un gran número de alumnos que no lo completan en su totalidad –el 59,8% de frecuencia-, siendo mayor esta cifra en segundo -65,7%- que en primero -54,6%-. .

Dentro de la subcategoría 1.2. No trabajado totalidad se comprueba que hay discentes que sí han llevado a término parte del material –45,9% del total de este código-. Al igual que se ha

mencionado con anterioridad, el número de estudiantes que han realizado algunas de las actividades propuestas es mayor en primero – 51,1% de su grupo- que en segundo – 40,9%-.

> "He realizado sólo los ejercicios de entonación y dictado que es lo que más me cuesta" (Al. 7)

> "No he trabajado todos los materiales, sólo he practicado los de entonación por la falta de tiempo" (Al. 90)

2. DIFICULTADES EN LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO.

Uno de los objetivos de la investigación era averiguar las dificultades que tienen los alumnos en la realización de los materiales. En este sentido, las opiniones de las narrativas se han agrupado en dos subcategorías: 2.1. No existen dificultades y 2.2. Existen dificultades.

La mayor parte de las alocuciones recogidas han expuesto cómo tienen diversas dificultades con los materiales -95,2%, destacando entre todas ellas el código 2.2.6. Demasiado trabajo para el tiempo disponible –23,5%-.

> "(…) me falta tiempo para realizar el trabajo ya que además de estudiar en la universidad estoy realizando el grado medio en el conservatorio de Alicante" (Al. 35)

> "Otra de las dificultades que tengo es que no tengo tiempo para hacer todas las actividades, ya que no sólo existe esta asignatura en toda la carrera y el día no tiene suficientes horas para cumplir con todas las materias" (Al. 15)

> "Por otra parte, no tengo tiempo para acabar todas las actividades. En todas las asignaturas nos ponen muchos trabajos y no puedo realizarlos todos" (Al. 66)

> "La dificultad es la falta de tiempo, no puedo realizar todos los trabajos (…)" (Al. 131)

La segunda dificultad en número de frecuencias es el código 2.2.5. Falta de conocimientos previos -20,5%-. En él se observa que muchos alumnos tienen problemas en el trabajo autónomo por la falta de nivel inicial con que afrontan la asignatura.

> "Las dificultades que tengo es la falta de nivel, en la banda sólo practicábamos el solfeo rítmico y no el entonado, por lo que éste me cuesta mucho (…)" (Al. 18)

> "Mi mayor problema es que sólo sé de música lo que me enseñaron en el colegio y el instituto, es decir muy poco" (Al. 101)

En tercer lugar se encuentra la agrupación 2.2.3. Dificultades en el uso del software -16,1%-. En ésta se relatan las complicaciones de los estudiantes en el uso de las aplicaciones necesarias para manejar los materiales.

> "No domino demasiado las aplicaciones midi, además me dicen algunos compañeros que con Finale o Sibelius sería más fácil, pero los profesores dicen que no los pueden pasar en estos programas" (Al. 42)

> "Pierdo bastante tiempo con los programas de las actividades, entre aclararme y saber manejarlos y gracias que el profesor los explica un poco en clase, que si no…" (Al. 92)

Luego encontramos el código 2.2.4. Dificultades uso ordenadores de la biblioteca -13,6%-.

> "Cuando necesito utilizar los ordenadores de la biblioteca muchas veces hay colas y además no tienen todos los programas que necesitaríamos" (Al.5)

Por último, se encuentran aquellas narraciones que indican que no poseen medios informáticos -11,5%- ni internet en sus domicilios -9,8%-. Dentro de la primera hay un predominio de opiniones que se refieren a la necesidad de poseer un portátil –5,9%-.

> "Si tuviera un portátil podría participar más en las clases cuando el profesor explica los programas, y a provecharía más los tiempos muertos" (Al. 75)

3. ADECUACIÓN DEL NIVEL DE PROGRESIÓN DE LOS MATERIALES.

Bajo este epígrafe se reúnen aquellas expresiones de los estudiantes que han realizado todos los trabajos y juzgan si el nivel de progresión de las actividades propuestas es el adecuado. A la vista de los cuestionarios se puede comprobar cómo una mayoría considera que los materiales son adecuados -56,25%- frente aquellos que opinan lo contrario -43,75%-.

> "Considero que la progresión de los materiales es la adecuada, por lo menos para mí que tengo estudios de conservatorio" (Al. 103)

> "Sí, para mí el nivel de progresión es adecuado ya que he pasado de unas actividades a otras sin grandes problemas hasta completar el trabajo" (Al. 52)

> "El nivel de progresión es el adecuado para la gente que sabemos de música antes de entrar en la universidad, es casi como un recordatorio, pero ampliando algunas partes" (Al. 76)

En el caso de los discentes que han mostrado su disconformidad con la adecuación de los materiales de aprendizaje autónomo ésta se debe a dos circunstancias: 3.2.1. La necesidad de más ejercicios en determinados bloques –80,9% del total de respuestas del código- y 3.2.2. Nivel demasiado alto -19,1%-.

> "El nivel de progresión no es el adecuado porque desde mi opinión necesitaríamos más ejercicios de entonación" (Al. 139)

> "Yo necesitaría algunos ejercicios más de dictado porque me cuestan mucho" (Al. 64)

> "(…) para los que somos de conservatorio es fácil, pero para los que no la cosa se complica" (Al. 1)

4. MATERIALES FAVORECEN LA FORMACIÓN.

Las narraciones de los alumnos en esta categoría exponen de manera abrumadora -100% de las respuestas- la opinión de que los materiales favorecen la adquisición de las competencias necesarias de la asignatura Lenguaje Musical y facilitan su evaluación positiva.

> "Claro que lo considero, así puedo practicar aún más para aprobar la asignatura" (Al. 44)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "Por supuesto, estas propuestas nos ayudan a mejorar nuestro dominio de Lenguaje Musical incidiendo en aspectos que en clase se machacan mucho" (Al. 142)

> "Aunque no esté trabajándolos por falta de tiempo, creo que sí que son de gran utilidad para todos mis compañeros" (Al. 72)

5. MATERIALES A AMPLIAR.

Uno de los intereses de este trabajo era conocer dónde los alumnos perciben unos mayores problemas formativos y requieren una ampliación del material para así responder a sus necesidades, como centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Después de la codificación de las unidades de significado los resultados reflejan la necesidad de aumentar el trabajo en determinados bloques de contenido -71,2%-, frente a los que consideran que no se necesita esta medida – 28,77%-.

En esta línea, los bloques de contenido a ampliar se centrarían en dos aspectos: 5.2.1. La entonación -41,1%- y 5.2.2. El dictado -30,1%-. Estos dos bloques son fundamentales para un buen dominio del Lenguaje Musical, aunque los discentes reflejan una mayor necesidad del primero sobre el segundo.

6. NECESIDAD DE APOYO TUTORIAL.

En esta penúltima categoría se insertan todas aquellas narraciones de los discentes que giran alrededor de la necesidad de apoyo por parte del profesorado en la realización de los materiales de autoaprendizaje. Éstos consideran en un gran número necesario este elemento al servicio del aprendizaje -59,8%-, aunque también se encuentran reflexiones en sentido contrario -40,2%- que relatan cómo cuentan con una preparación más que suficiente.

Dentro de la necesidad de apoyo tutorial se derivan dos vertientes, por una parte el código 7.2.1. Solucionar dudas conceptos - 58,7% de la tasa de respuesta del código 7.2- y el 7.2.2. Solucionar dudas de software -41,3%-.

> "Sí, creo necesario el apoyo tutorial para ayudarnos a solucionar las dudas" (Al. 27)

> "El apoyo de los profesores es necesario para la aclaración de dudas sobre los trabajos" (Al. 88)

> "Las tutorías son fundamentales para aclarar las dudas sobre los materiales y los programas necesarios para trabajarlos" (Al. 113)

7. EXISTENCIA DE PROBLEMAS EN LA TUTORIZACIÓN.

Por último, se agrupan bajo este enunciado los problemas que han tenido los alumnos a la hora de utilizar las tutorías. Estos han opinado en un 60,4% que existen dificultades a la hora de llevar a término el contacto con los profesores fuera de las clases por dos motivos: 7.2.1. Imposibilidad horario lectivo -45,1%-, donde se encuentran las expresiones que reflejan que el horario del profesorado es insuficiente y que existen solapamientos con otras asignaturas, otros estudios u ocupaciones; y 7.2.2. Dificultad desplazamiento -15,1%-, donde los horarios de los transportes públicos que conducen a otras poblaciones impiden la asistencia a este recurso educativo.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

"Las tutorías deberían de estar colocadas en un horario que pudiéramos asistir con facilidades" (Al. 18)

"Están mal articuladas porque están colocadas cuando estamos en clase de otras asignaturas" (Al. 69)

"Si me quedo a las tutorías pierdo al autobús y cómo llego a mi pueblo" (Al. 100)

"Las tutorías me coinciden con las clases del conservatorio" (Al. 37)

Una vez finalizado el proceso de codificación de las unidades de significado de las encuestas de los alumnos, con la consiguiente transformación de los datos, se presenta a continuación las frecuencias absolutas que cada uno de los códigos ha obtenido (Tabla 7), con el fin de facilitar el proceso de investigación en busca de resultados.

Tabla 7. Representación de las frecuencias por código obtenidas en las narrativas analizadas.

CATEGORÍAS	CURSO		Total	%
	1º	2º		
1. REALIZACIÓN DEL TRABAJO AUTÓNOMO				
1.1. TRABAJADO TOTALIDAD	34	23	57	40,14
1.2. NO TRABAJADO TOTALIDAD	41	44	85	59,86
1.2.1. Trabajado parte	21	18	39	27,46
1.2.2. Nada trabajado	20	26	46	32,40
TOTAL categoría 1.	75	67	142	100
2. DIFICULTADES EN LA REALIZACIÓN DEL TRABAJO				
2.1. NO EXISTEN	16	9	25	4,8
2.2. SI EXISTEN	271	226	497	95,2
2.2.1. No tiene internet	28	23	51	9,8
2.2.2. No medios informáticos	31	29	60	11,5
2.2.2.1. No posee ningún ordenador	16	13	29	5,6
2.2.2.2. No posee portátil	15	16	31	5,9
2.2.3. Dificultades de software	44	40	84	16,1
2.2.4. Dificultades biblioteca	45	26	71	13,6
2.2.5. Falta conocimientos previos	58	49	107	20,5
2.2.6. Poco tiempo para trabajo	65	59	124	23,5
TOTAL categoría 2	287	235	522	100
3. ADECUACIÓN DEL NIVEL DE PROGRESIÓN DE LOS				
3.1. SÍ ADECUADO	32	22	54	56,2
3.2. NO ADECUADO	25	17	42	43,8
3.2.1. Más trabajo en bloques	20	14	34	35,4
3.2.2. Nivel demasiado alto	5	3	8	8,4
TOTAL categoría 3	57	39	96	100
4. MATERIALES FAVORECEN LA FORMACIÓN				
4.1. DESARROLLO COMPETENCIAS	75	67	142	100
4.2. NO DESARROLLA COMPETENCIAS	0	0	0	0
TOTAL categoría 4	75	67	142	100
5. MATERIALES A AMPLIAR				
5.1. NO NECESITA AMPLIAR	15	6	21	28,8
5.2. SI NECESITA AMPLIAR	30	22	52	71,2
5.2.1. Entonación	18	12	30	41,1
5.2.2. Dictados	12	10	22	30,1
TOTAL categoría 5	45	28	73	100
6. NECESIDAD APOYO TUTORIAL				
6.1. NO NECESARIO	34	31	65	40,1
6.2. SÍ NECESARIO	52	45	97	59,9
6.2.1. Solucionar dudas conceptos	30	27	57	35,2
6.2.2. Solucionar dudas software	22	18	40	24,7
TOTAL categoría 6	86	76	162	100

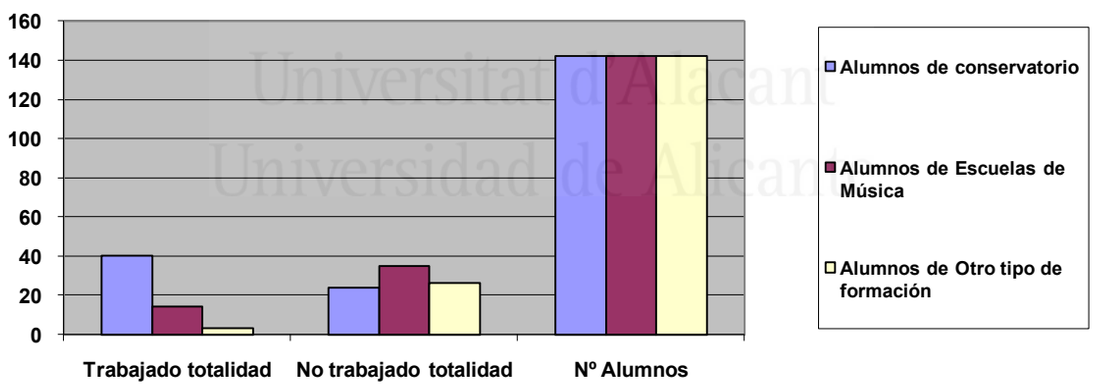
7. PROBLEMAS EN TUTORIZACIÓN				
7.1. NO EXISTEN	29	24	53	39,8
7.2. SI EXISTEN	42	38	80	60,2
7.2.1. Imposibilidad horario lectivo	33	27	60	45,1
7.2.2. Dificultad desplazamiento	9	11	20	15,1
TOTAL categoría 7	71	62	133	100

Para continuar extrayendo más datos, se procede a cruzar los datos de las categorías anteriores con los conocimientos previos del alumnado para llegar a un mayor refinamiento de los datos antes de llegar a las conclusiones.

En primer lugar, si se examina el tiempo invertido por el alumnado que ha completado todo el trabajo autónomo y sus conocimientos anteriores al ingreso en la universidad, se obtiene que los estudiantes de conservatorio se concentran en el primer tramo –entre 70 y 100 horas- y los de otra formación en el tercero –más de 130 horas-. En cambio, los alumnos procedentes de Escuelas de Música se reparten entre el segundo tramo de forma mayoritaria y el tercero en menor cuantía.

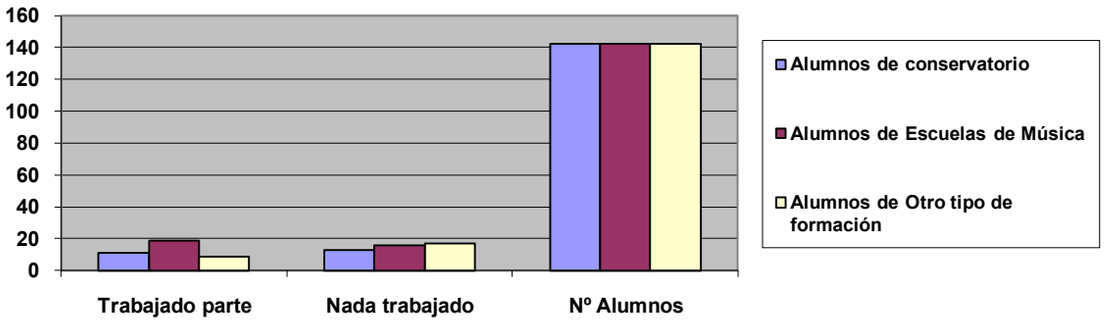
Al combinar la realización del trabajo autónomo con la formación de los alumnos –gráfica 1- se percibe que el mayor índice de finalización de los materiales radica en el grupo de discentes de conservatorio -70,2% del total-, seguido de los de las escuelas de música -24,6%- y por último los de otra formación -5,2%-. En cambio, el grupo que en mayor número no ha terminado la totalidad de las propuestas son los procedentes de escuelas de música -41,2%-. Luego se encuentran aquellos que no tienen formación previa -30,6% y los de conservatorio -28,2%-.

Gráfica 1. Frecuencias categoría 1. Realización del trabajo autónomo y conocimientos previos.



Si se desgrana más este código en sus dos vertientes –gráfica 2- se ve que el grupo de estudiantes de escuelas de música ha sido el que en mayor grado ha llevado a término parte de los materiales -48,7% del subcódigo-, seguido por los de conservatorio -28,2%- y los de otra formación -23,1%-.Por otro lado, aquellos que no poseen conocimientos previos encabezan los que no han realizado nada del trabajo -37%-, a continuación se encuentran los pertenecientes a las escuelas de música -34,8%- y los de conservatorio -28,2%-.

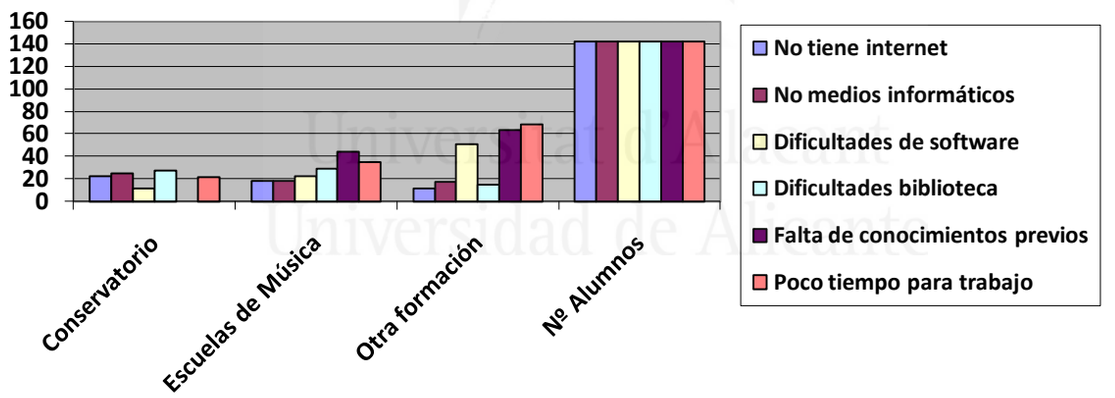
Gráfica 2. Frecuencias código 1.2. No trabajado totalidad y conocimientos previos.



Continuando con las dificultades que tienen los alumnos se observa que los estudiantes de conservatorio han sido el único conjunto donde las narrativas describen que no han tenido ningún problema con los materiales. En el sentido contrario predominan las expresiones de los discentes de otra formación con un 45,3% y los de escuelas de música con un 33% del total del código.

Al profundizar en esta cuestión y si se separa cada una de las dificultades por conocimientos previos se obtiene la gráfica 3. En ella los alumnos de conservatorio son los que más problemas tienen con internet y los medios informáticos –43,1% y 41,7% de forma respectiva-, estando a continuación en estos códigos los estudiantes de escuelas de música -35,3% y 30%-.

Gráfica 3. Frecuencias de las dificultades con relación a los conocimientos previos



Respecto a las dificultades con el software utilizado en los materiales, a la falta de conocimientos y al poco tiempo para realizarlo, éstos recaen de manera principal sobre aquellos que no poseen ninguna preparación previa, con un 60,7%, 58,9% y 54,8% en cada una de ellas, seguido de los discentes de escuelas de música, con el 26,2%, 41,1% y 28,3% de manera correspondiente.

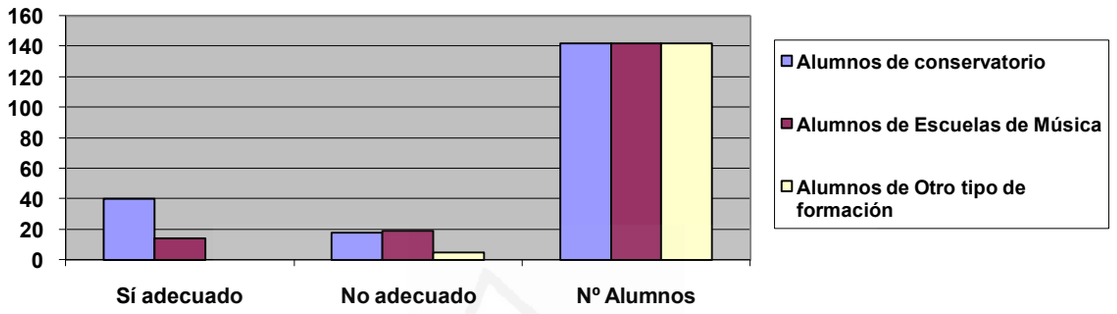
Por su parte, las narraciones que muestran más problemas en el uso de los medios informáticos en las bibliotecas del campus pertenecen a los estudiantes de escuelas de música, con el 40,8%, y a los de conservatorio, con el 38%.

A continuación, la gráfica 4 desarrolla el nivel de adecuación del nivel de progresión de los materiales según la opinión de aquellos que los han completado todos. En ella se puede advertir que los discentes de conservatorio son los que en mayor número perciben correcta la

progresión con un 74,1% de la subcategoría. También cabe destacar que en esta subcategoría no existe ninguna narración de aquellos que no poseen conocimientos previos, ya que los pocos que los han completado la consideran inadecuada.

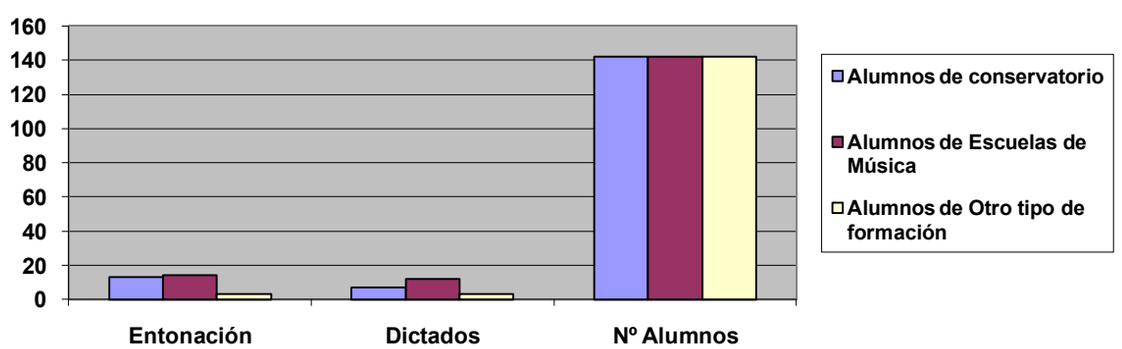
En las alocuciones de sentido opuesto sobresalen los alumnos de escuelas de música con un 45,2% de frecuencia del código junto con los de conservatorio 42,8%, que sólo creen que se debe de aumentar el trabajo en determinados bloques. Éste último grupo considera que el nivel no es demasiado alto, ya que no han expresado ninguna afirmación que la respalde. En cambio, sí que existen unidades de significado que lo confirmen en los estudiantes de escuelas de música y otro tipo de formación.

Gráfica 4. Frecuencias categoría 3. Adecuación del nivel de progresión de los materiales y conocimientos previos



Dada la importancia que en el estudio tiene el averiguar dónde los alumnos tienen más problemas o les gustaría practicar o profundizar con mayor detenimiento en el trabajo de los materiales, se cruza la categoría 5. Materiales a ampliar –que sólo han respondido quienes han terminado toda la propuesta- con los conocimientos previos. En este proceso se observa cómo los alumnos de conservatorio son el único grupo donde existen opiniones que consideran que no es necesario el aumento del material. En el otro sentido, la necesidad de ampliación de determinados bloques predominan las unidades de significado de los estudiantes de escuelas de música, con el 50% de la subcategoría, y los de conservatorio, con el 38,5%. Dentro de ella sobresalen las narraciones que precisan el aumento de los ejercicios relacionados con la entonación y el dictado. En ambos temas destacan las demandas del grupo de escuelas de música -46,7% y 54,5% de forma respectiva- y los de conservatorio -43,3% y 31,8%-. Por su parte los tres alumnos sin conocimientos previos indicaron la necesidad de reforzar ambos bloques de contenidos -gráfica 5-.

Gráfica 5. Frecuencias subcategoría 5. 2. Sí necesita ampliar y conocimientos previos.

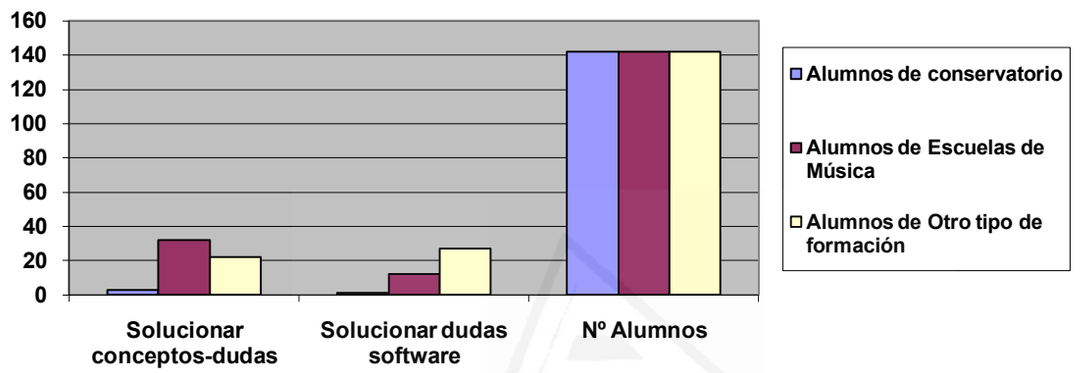


En cuanto a la categoría 6. Necesidad de apoyo tutorial, los datos muestran a los discentes de conservatorio como aquellos que en mayor número -92,3% de la subcategoría- creen que no requieren de este recurso, seguidos de aquellos que han realizado sus estudios en escuelas de

música -7,7%. En cambio, los alumnos sin conocimientos musicales previos consideran imprescindible este recurso, de hecho han presentado la mayor frecuencia de respuesta afirmativa con el 50,5% de la subcategoría, y en segundo puesto los de escuelas de música, con el 45,4%.

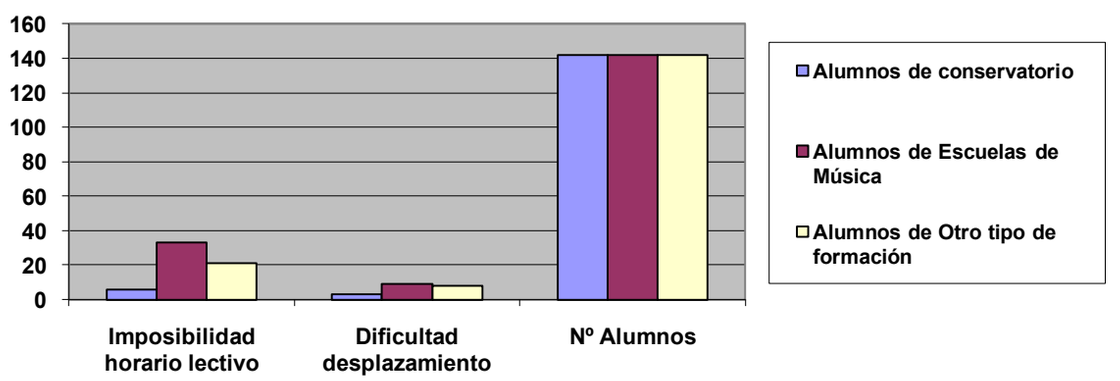
La gráfica 6 ahonda en el código 6.2. Sí necesario. En ella se refleja que este recurso sobre todo es necesario para solucionar los conceptos según los discentes de escuelas de música -56,1%-, mientras que para los de otro tipo de formación la tutoría sobre todo les sirve para solucionar dudas de software -67,5%-. En ambos casos las frecuencias de alumnos de conservatorio son poco relevantes.

Gráfica 6. Frecuencias subcategoría 6.2 Sí necesario y conocimientos previos.



Por último, en la categoría 7. *Problemas de tutorización* si se relaciona con los conocimientos previos se observa cómo los discentes de conservatorio son los únicos que consideran que no existen. Tal vez, esta respuesta se pueda relacionar con la anterior categoría donde este mismo grupo indicaba en un grado elevado de frecuencia que no necesitaba este recurso. Por otro lado, en los dos códigos en los que se divide la subcategoría 7.2. *Sí existen* se refleja el predominio de los estudiantes de escuelas de música -56,4% en la *imposibilidad de horario lectivo* y 50% *dificultad desplazamiento*- . A continuación, se encuentran las frecuencias de los alumnos de otro tipo de formación y los de conservatorio –gráfica 7-.

Gráfica 7. Frecuencias subcategoría 7.2 Sí existen y conocimientos previos.



DISCUSIÓN

Los resultados expuestos con anterioridad, combinando las metodologías cuantitativa y cualitativa, nos ayuda a obtener una visión lo más aproximada posible de la realidad educativa objeto del estudio, fomentando la construcción de un modelo explicativo fundamentado en la triangulación de los factores desde distintas perspectivas para validar las hipótesis de partida del estudio (Schmelkes, 2001; Tejedor Tejedor, 2004).

En la primera hipótesis, la existencia de una relación directa entre los conocimientos previos de los alumnos y la realización de la totalidad del trabajo autónomo propuesto, la investigación en su doble vertiente ha reflejado que el 70,2% de los estudiantes que completan el autoaprendizaje proceden de conservatorio, seguidos de los de Escuelas de Música (24,6%), y por último aquellos sin formación musical reglada (5,2%).

En segundo lugar, y siguiendo la importancia de esta formación previa del alumnado, se comprueba que los de conservatorio invierten como media en la manipulación de los materiales menos tiempo que el previsto en la guía docente -66,6 horas-. En cambio, los de las Escuelas de música y sin conocimientos invierten un 31,8% -128,65 horas- y un 69,6% -152,66 horas-, de manera respectiva, más tiempo que el diseñado como óptimo. Al analizar estas mismas variables en la parte cualitativa se observa cómo los alumnos de conservatorio se encuentran todos dentro del margen establecido en la guía docente (90 horas), en cambio los otros dos grupos de estudiantes superan la estimación establecida para el trabajo autónomo. Además, dentro de las dificultades expresadas la falta de tiempo es uno de los mayores contratiempos que tienen que afrontar los estudiantes con menor preparación anterior.

Por otro lado, se observa que esta nueva forma de trabajar ofrece ventajas, entre otras, les ahorra tiempo de espera en las colas de la fotocopiadora para recoger los materiales, les aporta medios para acomodar su aprendizaje y realizar su autoevaluación, pero no se consigue ajustar la estimación del binomio tiempo-esfuerzo que es básica en la filosofía del ECTS ante la disparidad de tiempo invertido por los distintos grupos.

Estos datos confirman que las variables académicas en el rendimiento del alumnado universitario (Tourón, 1984; De la Orden et al., 1986; Apodaka et al. 1991; Tejedor, 2003, 2007; Esteve y Molina, 2006) están matizadas por la formación anterior de calidad, es decir, la investigación muestra cómo los conocimientos previos de los estudiantes son proporcionales de manera inversa al número de horas invertido y directa en la cantidad de alumnos que completan todo el trabajo autónomo.

En tercer lugar y siguiendo esta línea descriptiva, los estudiantes han corroborado en sus opiniones que la progresión de los materiales es adecuada. Esta aceptación del nivel de progresión desciende a la par que los conocimientos previos, en consecuencia lleva a pensar que los materiales diseñados para el autoaprendizaje son correctos siempre que se parta de un nivel de formación previa aceptable. Estos datos corroboran lo expuesto por Esteve y Molina (2006), que indicaban que pese a la poca experiencia anterior de los estudiantes en el autoaprendizaje y el uso de nuevas tecnologías (Barro y Burillo, 2006), la aceptación de esta dinámica de aprendizaje mejoraba a medida que se iba progresando en el grupo de conservatorio, frente a los otros dos grupos que iba empeorando. Por ello, se planteó, como ya se ha descrito, los trabajos en grupos diferenciados, según el grado de conocimientos de los alumnos.

Para evitar en la medida de lo posible el fracaso de parte del alumnado desde hace dos cursos académicos se están realizando trabajos en grupos diferenciados según el grado de conocimientos de los alumnos, como ya se ha descrito, para intentar paliar esta situación y acomodarse a los ritmos de aprendizaje individuales.

En cuarto término, los alumnos indican que el trabajo autónomo cumple en un alto grado las funciones para las que fueron diseñados: facilitar la adquisición de las competencias propias del Lenguaje Musical y la superación de los procesos de evaluación.

No obstante hay que señalar que ven necesario aumentar los bloques de dictado y entonación, cuestiones prácticas que requieren una alta asimilación de la teoría y de la sintaxis musical. Esta demanda se acrecienta a medida que disminuye el nivel de conocimientos del alumnado (Esteve y Molina, 2006), pero el problema es que tiene que ampliar en muchas horas su práctica autónoma.

Si comparamos los resultados de la evaluación de estos dos grupos -1º y 2º- con el grupo control -3º- que no ha trabajado los materiales de forma virtual, sino a través de fotocopias y con menos actividades, se observa que:

1. Hay una mejora de la calificación en los alumnos de conservatorio. Un 10% más de notables y un 4% más de sobresalientes.
2. Que empieza a aparecer alumnado de escuelas de música que aprueba en la primera convocatoria, si bien, todos señalan que las clases impartidas formando grupos homogéneos son necesarias porque se adecuan al nivel de los alumnos y que además, le han dedicado mucho tiempo al trabajo autónomo.
3. Que el alumnado sin conocimientos previos sigue suspendiendo pero su percepción del trabajo realizado por el profesor correspondiente y de los materiales diseñados ya no es tan negativa, como ocurría en la investigación cualitativa realizada por Esteve y Molina (2006).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los discentes menos preparados muestran más necesidad de tutorización frente aquellos que tienen una formación más sólida. Así, los estudiantes de conservatorio la consideran importante, los de escuelas de música bastante importante y los que no tienen estudios previos la consideran muy importante, fundamental. Este hecho se debe a que los primeros tienen menos dificultades para construir sobre unas bases ya establecidas con anterioridad, mientras que los otros deben de construirlas en un tiempo récord.

Pero todos los participantes se muestran muy críticos con las tutorías, sobre todo por los siguientes motivos:

a) La tutoría no posee un horario específico que les permita compatibilizar las clases. Por regla general si asisten a las tutorías no pueden asistir a las clases del resto de materias de la carrera.

   Hay que señalar que para paliar esta cuestión se pensó en realizarlas en horario de tarde. El resultado fue que los alumnos de conservatorio van en esa franja horaria a las clases que se imparten en estos centros y que los de Escuelas de música o sin estudios acudían en un número escaso. Todos aducían problemas de desplazamiento y que luego de tantas horas de docencia en el Campus era "muy pesado" el cumplir con esta obligación.

b) El poco tiempo que les puede dedicar el profesor por alumno/grupo. Un solo profesor tiene que tutorizar a cerca de 90 alumnos.

c) El Campus Virtual ayuda pero no es la solución. Se necesita el contacto con el tutor, ya que, hay que tener en cuenta que la enseñanza de la música es una experiencia vivencial que necesita que muchas de las dudas y correcciones no se realicen de forma virtual, sino presencial. Además, hay que señalar que aunque el Campus Virtual es un recurso importante, la plantilla docente actual no puede asumir en muchos casos todo el volumen de cuestiones que plantean y generan los alumnos.

La última cuestión que intenta demostrar el estudio es hacer patente la falta de medios para llevar a término de forma completa y correcta el uso y extensión del trabajo autónomo. Éste es uno de los factores fundamentales de los ECTS, que son definidos en el R.D. 1125/2003 como:

> La unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integra las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios

La investigación muestra cómo existe un alto porcentaje de alumnos que no poseen internet en sus domicilios y encuentran dificultades en acceder a los ordenadores de las bibliotecas –saturación-. Además, el uso de portátiles todavía es limitado entre los discentes, lo que impide la movilidad del trabajo del estudiante, su acceso a la red Wi-Fi del centro universitario y la realización de las primeras prácticas de los materiales con los profesores en las sesiones presenciales.

También, las encuestas han reflejado en el alumnado la presencia de dificultades en el manejo (Barro y Burillo, 2006) y uso de los programas utilizados en la materia. Así, han demostrado el reducido número de licencias oficiales de herramientas informáticas entre los estudiantes, lo que implica que gran número de ellos no lo utiliza o bien accede a él de modo fraudulento. Esta situación se ve agravada por la no disposición de estas aplicaciones especializadas en los ordenadores de las bibliotecas universitarias. Por ello, el profesorado para evitar la piratería de software ha utilizado un programario de uso libre en la medida de lo posible, lo que ha limitado en parte el desarrollo de los materiales de autoaprendizaje.

Como ha quedado expuesto en el análisis estos inconvenientes influyen de forma directa en la realización total de los materiales, y por extensión en el éxito del alumnado al cursar una de las asignaturas fundamentales de la especialidad sobre la que se basan el resto de materias musicales (Alonso, 2004; Esteve *et al.,* 2006).

Por tanto, las variables socio-económicas se convierten en la universidad actual y futura en un obstáculo para una gran parte del alumnado que tiene dificultades en acceder a los medios informáticos. Con ello, se entra en cierta contradicción con estudios como los de Tejedor (2003) en los que se indica que las variables sociofamiliares tienen una influencia escasa o nula en los alumnos universitarios. Pero la investigación realizada indica que el acceso a las nuevas tecnologías que implican los ECTS, son un problema para los estudiantes que no están

concienciados o no pueden realizar la inversión económica necesaria para desarrollar como mínimo el trabajo autónomo.

Hay que tener en cuenta que los nuevos retos educativos del siglo XXI derivados de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, establecen un nuevo paradigma educativo centrado en el estudiante y su aprendizaje. Este hecho hace que varíen las metodologías y los roles docentes (Marquès, 2003; Perrenoud, 1999), donde el profesorado diseña y gestiona actividades en entornos de aprendizaje, creando recursos, orientando y motivando a los discentes en su aprendizaje, dinamizando grupos y facilitando un formación integral del sujeto en el ámbito competencial.

Pero para que sea posible este cambio, es preciso un compromiso desde los tres actores principales de la educación: la administración educativa, el profesorado y el alumnado.

Si se pretende una universidad competitiva, de vanguardia y que esté a la altura de las demandas de la sociedad actual se necesita un fuerte impulso económico (Rué, 2004; Castaño, 2006; Freire, 2006) que se plasme en: mayores infraestructuras y dotaciones a los centros, mayor número de profesorado y facilitar la adquisición de medios a los discentes.

Al profesorado este proceso le implica un gran esfuerzo en tiempo de dedicación y de formación, que es complicado de asumir si no se establece un aumento de plantilla (Galán, 2003, 2004). El docente en las condiciones actuales se ve sobrepasado en muchas ocasiones por el volumen de trabajo derivada de una ratio numerosa -1 profesor para 90 alumnos-. En este contexto, uno de los elementos pedagógicos fundamentales para la formación de los discentes como es la tutorización por medio del campus virtual y presencial resulta deficiente.

Es difícil con la ratio actual, individualizar lo más posible el proceso de enseñanza, desarrollando las capacidades e intereses específicos de los alumnos y ofreciendo la retroalimentación del trabajo realizado por éste.

En este nuevo entorno de trabajo virtual el docente necesita en muchas ocasiones de la colaboración de otros profesionales especializados en las nuevas tecnologías, que solucionen los problemas derivados del diseño de los materiales, de las limitaciones de las aplicaciones informáticas, de los formatos, entre otros, para dar respuesta a las necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También al alumno se le plantea una nueva situación que requiere desarrollar una serie de competencias como la de tener capacidad de iniciativa y saber configurarse un plan de trabajo realista, pues pasan de sujetos pasivos a ser los protagonistas de su proceso formativo. En este marco, es fundamental manejar las fuentes de información, comprender las informaciones y los textos que en ellas se encuentran, profundizando en su conocimiento y transferir éste a situaciones nuevas. Además, requiere que se plantee problemas y que sea capaz de resolverlos, reflexionando y evaluando su propio trabajo.

Pero esto no es posible si los estudiantes acceden a la carrera sin la preparación adecuada, lo que influye con posterioridad en su rendimiento y motivación. Por eso, diversos autores como Cateura (1992), Alonso (2004), Oriol (2004) o Esteve y Molina (2006) proponen un acceso mediante una prueba selectiva que asegure un mínimo de conocimientos musicales. Pero como esto no es posible en la actualidad y tampoco en el futuro, sólo queda el establecer una posible prueba de acceso a la mención una vez dentro de la titulación de grado o bien que los

estudiantes realicen un gran esfuerzo en la aplicación de la guía docente (Esteve y Molina, 2006).

Los recursos y aplicaciones informáticas son otro de los problemas a los que se enfrenta tanto el profesorado como el alumnado. Los profesores por tener que generar un volumen de trabajo sin tener unos programas informáticos que respondan a las necesidades que se plantean. Sí hay distintos programas comerciales especializados, pero no siempre son adecuados y no es posible diseñar programas de software libre sin un equipo de especialistas que den respuesta a cuantas cuestiones vayan planteándose.

Los alumnos, en general, no pueden acceder de manera legal a las licencias de estos programas lo que obliga a las universidades, si es que lo tienen que asumir, el pactar con las compañías de software licencias para que los estudiantes tengan acceso a estas aplicaciones, siempre y cuando no se trabaje en el tema del software libre.

El acceso a los portátiles es otra de las cuestiones pendientes en muchos casos. Los programas de las universidades y de otros organismos como el Athenea de Universia no son suficientes para muchos alumnos, cuyo poder adquisitivo familiar es reducido. Este hecho dificulta la explicación de ciertas actividades en el aula y que los estudiantes puedan realizar las primeras prácticas con la asistencia de los docentes, con lo que se evitaría parte del colapso de las tutorías virtuales. También, el uso generalizado de estos equipos ayudaría a flexibilizar su trabajo por las facilidades que suponen las redes inalámbricas que están presentes en la mayoría de las universidades españolas y europeas.

No obstante, hay que ser conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes para mantener que no intervengan otras variables no consideradas en este estudio, ya que como afirma Álvaro *et al.* (1990) los factores que influyen en el rendimiento académico conforman una tupida maraña difícil de delimitar. Sólo pretende ser una forma de integrar la realidad docente dentro de la filosofía que emana del EEES y cuya finalidad es llegar a conclusiones sujetas a revisión en futuros estudios, dada la ausencia de investigaciones en España desde el plano musical.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3. LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL. ESTUDIO CUALITATIVO Y CUANTITATIVO.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

Los sistemas de educación superior de los países europeos han apostado de forma decidida por mejorar la calidad de sus programas y títulos como uno de los pilares, junto a la empleabilidad y la capacidad de atracción, sobre los que se basará el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- (Reichert y Tauch, 2003), y en idénticos términos se han expresado los ministros europeos firmantes del Proceso de Bolonia. El Comunicado de Berlín de 19 de septiembre de 2003 dice en este sentido:

> La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos.

En esta línea, el Consejo de ministros celebrado en Bergen (2005) aprueba las Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior, elaborados por ENQA, donde se recomienda que, los cuerpos docentes son un elemento fundamental para conseguir un sistema interno de garantía de la eficacia.

En España esta búsqueda de la eficacia se refleja en el artículo 31 de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades –LOU-, "*la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas, en el ámbito nacional e internacional, es un fin esencial de la política universitaria*", y se cita como una de las propuestas específicas la evaluación de "*las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario*".

La Ley Orgánica 4/2007 de Modificación de la LOU, se reafirma en los procesos de los anteriores parámetros como medio para conseguir un sistema universitario competitivo y capaz de integrarse con éxito dentro del EEES.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales impone como requisito, para los procesos de verificación -diseño del título oficial y su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos- y de acreditación de los nuevos títulos oficiales, un sistema de garantía de la calidad que incluya la especificación de procedimientos de evaluación y mejora de la eficacia de la enseñanza y del Profesorado.

Este proceso de estimación se ha visto reforzado con la creación de la ANECA –Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación- y de las representaciones correspondientes de las comunidades autónomas, como por ejemplo y entre otras, la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva –AVAP. Comunidad Valenciana- o la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva –ACAP. Comunidad de Madrid-, junto con las Unidades de Control de la Calidad de las propias universidades.

La preocupación por la docencia, como actividad compleja con múltiples problemáticas y conflictos, que influye de manera directa en la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 1994; De la Orden, 1995; García Ramos, 2000; Congosto Luna 2000; Cantón *et al.,* 2001), se basa en las correlaciones directas entre ambos factores, lo que ha originado que sea un punto fundamental para conocer el sistema educativo (Mateo, Escudero, De Miguel, Mora y Rodríguez, 1996).

La evaluación ha sido definida por Scriven (1991) como *un proceso cuya misión es determinar, de forma objetiva y sistemática, el mérito, la capacidad y el valor.* Para el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* es el "*enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto"* (Stufflebeam & Shinkfield, 1993), por lo que es preciso realizar un juicio de valor sobre la información recogida.

Siguiendo esta línea, Mateo *et al*. (1996) señalan que en la medición docente se han de valorar todas las actividades que realiza el profesorado. También, el Programa Docentia (ANECA, 2007) considera que ésta, debe de ser

> (…) sistemática de la actuación del profesorado considerando su rol profesional y su contribución para conseguir los objetivos de la titulación en la que está implicado, en función del contexto institucional en el que se desarrolla. Por otra parte, la actividad del profesorado implica diferentes actuaciones dirigidas a organizar, coordinar, planificar y enseñar a los estudiantes, así como a evaluar el aprendizaje. Dichas actuaciones se despliegan en respuesta a los objetivos formativos y competencias que se pretenden favorecer en los estudiantes.

Por lo tanto, la evaluación del profesorado tiene dos claros objetivos que son por un lado asegurar la calidad de las instituciones universitarias y sus titulaciones y por otro el desarrollo profesional de los docentes (Tejedor y Valcárcel, 1996; Muñoz, Ríos y Abalde, 2002; ANECA, 2006; UA, 2007). De esta forma se mejorará la práctica de la enseñanza, reduciendo el fracaso y acabando con métodos didácticos que exigen un esfuerzo inútil tanto a alumnos como a profesores. Además, facilitará información a la sociedad de la labor del profesorado y justificará los gastos públicos (Nieto, 1996).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Para llevar a cabo esta tarea Fuentes y Herrero (1999) siguiendo las normas del *Joint Commitee* indican que el sistema empleado debería cumplir las siguientes cuatro condiciones fundamentales:

a) Ser útil. Para ello debe estar dirigida a aquellas personas y/o grupos relacionados de forma directa con lo que se está evaluando, y tiene que proporcionar información clara y de una manera oportuna.

b) Ser factible, al aplicarse controles razonables y emplear procedimientos que puedan ser utilizados sin grandes complicaciones.

c) Ser ética, por lo que debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honestidad de los resultados.

d) Ser exacta, pues debe describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, siendo capaz de mostrar las virtudes y defectos del plan de medición, de los procedimientos y de las conclusiones.

Así, se deben formular una serie de preguntas básicas al respecto, tales como qué se debe valorar, quién debe hacerlo y cómo ha de hacerse, es decir, conocer qué criterios, instrumentos y mecanismos deben regir el procedimiento (De Juan *et al.,* 2007; Vain, 1998).

Los procesos de control de la calidad del profesorado no son nuevos. Las primeras evaluaciones de la función docente surgieron a finales del siglo XIX a partir del trabajo de Kratz en 1889, sobre una serie de opiniones del alumnado (Good y Mulryan, 1990). Pero no es hasta los años veinte cuando empieza a estudiarse la docencia en instituciones de educación superior, como por ejemplo, los programas de evaluación por estudiantes de las Universidades de Purdue, Harvard, Washington, y Texas (1927).

Cook (1989) y Marsh (1987), indican que la primera escala para alumnos que se publicó en 1927, fue la *Pardue Rate Scale of Instruction* de Remmers, aunque otros autores, como Good y Mulryan (1990), consideran que el primero en establecer un instrumento para medir la efectividad docente fue la escala de Eliot en 1915. Remmers (1949) y Guthrie (1954) investigaron sobre los cuestionarios a los estudiantes durante los años treinta y cuarenta. Barr (1948) realizó un estudio en el que compiló 138 estudios sobre eficacia de la docencia escritos entre 1905 y 1948, y de Wolf (1990) reúne un conjunto de investigaciones sobre la efectividad docente a través de los estudiantes.

Drucker y Remmers (1950) determinaron que las encuestas a los alumnos diez años después de su graduación, en Purdue, estaban correlacionadas de manera sustancial con las encuestas realizadas a los estudiantes actuales sobre aquellos profesores que habían tenido los dos grupos. Este hecho demuestra que las opiniones de los discentes permanecen estables a lo largo del tiempo, a la vez que son capaces de identificar las dimensiones más relevantes de lo que se considera la docencia de calidad (Centra, 1974; Marlin, 1987; Marsh, 1984, 1987).

Los usos de los cuestionarios realizados por los estudiantes sobre el profesorado como instrumentos de medida van desde el ámbito administrativo hasta el investigador y formativo. En otras palabras, se trataba de elegir entre un modelo cuantitativo o cualitativo, aunque han sido más frecuentes los primeros (González, 1997; Molero y Ruiz, 2005). Éstos fueron utilizados por los dirigentes para obtener información con propósitos sumativos de promoción, de traslado y de juicio de méritos con la finalidad de que ello repercutiera en el aumento de salario. Es decir, los llamados cuestionarios de mérito, fueron sinónimo en su momento de medida de eficacia docente (Good y Mulryan, 1990).

La creciente utilización de este tipo de herramientas por casi todas las universidades del mundo ha generado muchos estudios sobre la docencia en educación universitaria como por ejemplo y entre otros, las investigaciones de Borrich y Madden (1977) o Russell y Gadberry (2000) en Estados Unidos, las de Piccinin (1999) en Canadá, las de Neuman (2000) en Australia, las de Neve y Jansen (1982) en Bélgica, o las de Kember y Wong (2000) en China.

En España, las primeras experiencias de evaluación del profesorado por encuestas al alumnado surgen en los años ochenta, generando numerosos estudios (Molero y Ruiz, 2005). Los primeros desde el punto de vista cronológico fueron los de Aparicio, Tejedor y Sanmartín (1982) y Jiménez (1985). En los años noventa están los trabajos de Abalde, *et al.* (1995), García y Valcárcel (1992), Tejedor (1995), Tejedor y García-Valcárcel (1996) entre otros.

La aprobación del I Plan Nacional de Calidad de las Universidades (Real Decreto 1947/1995), y la del II Plan Nacional (Real Decreto 408/2001), regularon los procesos de evaluación institucional en las universidades españolas, lo que favoreció la difusión de la valoración de la

calidad docente como parte de la estimación de la enseñanza. Éste último plan se derogó con la creación de la ANECA en 2003 y de las agencias autonómicas de evaluación y acreditación.

Desde 2007 la ANECA, en colaboración con las Agencias de Evaluación Autonómicas, se ha puesto en marcha el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA) con el objeto de atender a las demandas de las universidades y a la necesidad de que el sistema educativo pueda disponer de mecanismos para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

Aunque los procesos de evaluación del profesorado centrados en las opiniones de los alumnos son el mejor criterio sobre la calidad de la educación (Molero, 2005; Tejedor, 2000), algunos docentes se resisten a ser evaluados por estos agentes argumentando que la influencia subjetiva de sus decisiones influyen de manera negativa en los resultados de las evaluaciones (Wikberg, 1990; Tejedor, 1996; García y Congosto, 2000). Para evitar esta percepción por parte de los docentes, Stenhouse (1984) y Castillo (2004) consideran que la mejora de la acción educativa no depende tanto de la investigación sobre los profesores sino la de los profesores que analizan su actividad.

Dado que la docencia se considera un actividad compleja, problemática y conflictiva (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002), en los últimos años han surgido múltiples propuestas en las que para asegurar la validez y fiabilidad de su evaluación consideran que debe de emplearse más de una fuente de datos, puesto que, una sola por sí misma, no puede garantizar el análisis de todos los factores que determinan el objeto del estudio (Appling *et al.,* 2001; De Juan y Pérez, 2006; De Juan *et al.,* 2007; Fuentes-Medina y Herrero, 1999; Peterson, 1997; Tejedor 1996, 2003).

Este tema y la búsqueda de criterios para determinar la competencia y eficacia del docente se han transformado en una de las áreas de la investigación educativa de mayor relevancia en los últimos veinte años, por el hecho, de que si el docente se concibe como un agente interventor didáctico, éste puede ser mejorado, a juicio de Escudero (1980), con la asistencia de la evaluación formativa, que permite tomar medidas o ejecutar acciones de mejora (Barbier, 1993).

En el plano de la Educación Musical y su docencia, como especialidad de magisterio dentro del sistema universitario español, sólo se dispone de los estudios generados a nivel institucional sobre este tema. Pero estos procesos no han contado en su realización con las particularidades y singularidades propias de esta enseñanza artística, a la que se accede sin una prueba específica que garantice unos conocimientos previos mínimos sobre los cuales partir (Alonso, 2004; Esteve *et al.,* 2006). Este hecho origina una visión sesgada de una realidad, que no es comparable al resto de titulaciones superiores, ya que, su alumnado no tiene una preparación homogénea.

Al ser tan amplio el campo de estudio se pensó en acotar la investigación a una asignatura con la finalidad de agilizar el proceso, que fuera representativa de la carrera, es decir, aquella en la que el alumno tuviera que demostrar la totalidad o gran parte del saber musical para luego poder impartirlo en el aula de primaria. Así surgió la idea de analizar la docencia en Lenguaje Musical, materia sobre la que bascula toda la especialidad al ser el idioma sobre el que se basa el aprendizaje.

Antes de iniciar el estudio sobre la cuestión se realizó una revisión sistemática de todos los títulos y resúmenes que trataban el tema de la evaluación docente, y más en concreto de la docencia en Lenguaje Musical en las universidades españolas.

El periodo temporal establecido para la búsqueda de la información fueron los últimos 18 años, abarcando desde octubre de 1990 hasta enero de 2008 y se limita a los trabajos publicados en español.

La elección de este año está determinada por la aparición de la LOGSE –Ley Orgánica, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo- y con ella la figura del maestro de Primaria con la especialidad de Música. A partir de esta fecha las universidades empezaron a modificar sus programas de estudio para adaptarse a las nuevas demandas del sistema educativo.

La restricción a la literatura española se decidió en vista a que es difícil establecer comparaciones con otros sistemas europeos que, en general, son muy diferentes al caso investigado, aunque tengan algunos puntos en común y problemas semejantes. Para llevar a término estas acciones habría que realizar un análisis pormenorizado de diversas cuestiones como las siguientes:

1. La formación musical de los discentes al llegar a la universidad.

2. La formación musical que adquieren los discentes en estas universidades.

3. Cuáles son los objetivos musicales a los que tienen que hacer frente los docentes en su vida profesional en los centros educativos.

Es decir, datos difíciles de conseguir dadas las diferencias de las poblaciones a estudiar y con leyes cambiantes. Aunque no por ello se han descartado artículos y estudios que pudieran aportar ideas valiosas al estudio.

En España hay que tener en cuenta que para acceder a los estudios de magisterio musical no hay ninguna prueba que regule unos conocimientos previos mínimos sobre los cuales partir. Este hecho origina una gran disparidad de niveles dentro de un mismo grupo (Alonso, 2004; Esteve *et al.,* 2006), con la consiguiente dificultad por parte del docente de articular diferentes formas de actuación para atender a las necesidades educativas de los alumnos.

Para la búsqueda de la información se utilizaron diversas combinaciones de términos en español:

- Evaluación docente.

- Evaluación profesorado universitario.

- Evaluación docente universidad.

- Evaluación profesorado universidad.

- Evaluación docente universitaria.

- Evaluación docencia musical

- Evaluación profesorado educación musical universidad.

Y las bases de datos de la web consultadas fueron las siguientes: Dialnet, Rebiun, Catálogo de la Biblioteca Nacional y el CSIC.

Se seleccionaron todos los artículos publicados que mencionaban en sus títulos y abstracts, la posible relación entre la evaluación y la docencia en el ámbito universitario en general y con posterioridad solo referida al hecho musical. Los criterios de inclusión han sido: artículos originales, teóricos y empíricos en español que analicen la problemática de interés en esta investigación.

Fueron excluidos de la primera selección las editoriales de las revistas de ámbito educativo y musical, las revisiones teóricas, los comentarios de otros estudios y todos los artículos relacionados con la evaluación centrada sólo en el alumnado y en otras etapas que no fueran la universitaria.

En toda la revisión documental se ha comprobado la existencia de estudios institucionales sobre el tema de la evaluación docente, al igual que diversos modelos y reflexiones de cómo se debe de enfocar dicho proceso. En cambio en el ámbito musical, sólo se ha encontrado un artículo relacionado con la evaluación del programa de Educación Musical en la Titulación de Magisterio en la Universidad Autónoma de Barcelona (Vilar y Gómez, 2005) y ninguno relacionado con la docencia en esta especialidad, ni con la asignatura objeto de este trabajo.

De ahí la importancia de esta investigación como un primer paso en el avance del conocimiento de la calidad en la docencia del profesorado de Educación Musical, que necesitará ser refrendado por otros estudios que traten la misma problemática.

El estudio, en principio, se programó como una forma de conocer la opinión de los discentes sobre la docencia recibida en la asignatura. Pero estudiando el caso y las publicaciones al respecto se comprendió que la evaluación es un proceso complejo que necesita de diversos puntos de vista, tanto de los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, como de otros observadores externos.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Así por ejemplo, y entre otras cuestiones, es importante conocer el pensamiento de los discentes, cómo el docente percibe su labor y la forma de establecer variaciones en ella para mejorarla y atender a las expectativas de los estudiantes y de los planes de estudio. También, resulta de interés conocer la imagen que perciben los propios maestros de sus futuros compañeros y la valoración de su trabajo, como expertos en el área de conocimiento y sujetos que tienen situaciones y obligaciones similares al individuo evaluado.

Con la triangulación de los resultados obtenidos por las diversas fuentes de información se pretende como objetivo conocer con la máxima fiabilidad posible la evaluación de la calidad de la docencia de la asignatura de Lenguaje Musical en la carrera de Magisterio, especialidad Educación Musical, y establecer medidas para mejorarla si los resultados lo aconsejaran.

Ante estas cuestiones, las hipótesis de trabajo que se plantearon fueron las siguientes: a) La docencia de la asignatura de Lenguaje Musical es valorada de manera positiva por los alumnos, independientemente de su formación previa, los docentes, la evaluación institucional y los maestros de primaria especialistas; b) La influencia de los conocimientos previos en la evaluación de la docencia; c) La necesidad de mayor número de profesorado en la asignatura y de recursos; y d) Las opiniones de los discentes permanecen estables con el paso de los

años.

MÉTODO

Dada la complejidad de las cuestiones a estudiar se optó por utilizar tanto los métodos cuantitativos como los cualitativos, como diseños complementarios en busca de un mayor conocimiento de la realidad (Schmelkes, 2001; Tejedor Tejedor, 2004).

Las encuestas cuantitativas propuestas al alumnado, los profesores de la asignatura y los conserjes del centro proceden del modelo de evaluación del docente universitario propuesto por Tejedor (2003). Éstas tenían algunas cuestiones diferentes según estaban dirigidas al docente o a los alumnos. Por otra parte, la evaluación institucional procede de las encuestas realizadas por la unidad de calidad de la Universidad de Alicante a los alumnos.

Los cuestionarios cualitativos, fueron diseñados a partir del estudio cuantitativo para así afinar los resultados y conocer con mayor profundidad la opinión de los encuestados desde sus propias vivencias y experiencias personales.

Por último, el cuestionario realizado por los maestros tutores de prácticas fue planteado por el investigador y supervisado por los profesores del área del departamento. Éste combinaba cuestiones de corte cuantitativo y cualitativo.

El alumnado que ha participado han sido 190 alumnos/as de la diplomatura de Magisterio en la especialidad de Educación Musical, que estaban realizando sus estudios de 1º, 2º y 3º en la Universidad de Alicante y que habían o estaban cursando la asignatura de Lenguaje Musical con los mismos docentes que llevaban a término la guía docente publicada en Música y Educación (Esteve *et al.,* 2006). Este grupo realizó las encuestas a través del campus virtual del 1 al 21 de junio de 2008.

Otros colaboradores en la investigación han sido los tutores de las prácticas docentes de los estudiantes de tercero de magisterio en los centros escolares, ya que comprueban in situ los conocimientos adquiridos por los alumnos al llegar a la realidad educativa. En este conjunto han participado 35 docentes. Algunos de ellos cursaron la materia con el actual profesorado y guía docente, con lo que su opinión era más valorada por los investigadores. Al no tener acceso éstos a la plataforma informática de la universidad se les envió en septiembre de 2008 el cuestionario a los colegios.

La encuesta institucional fue realizada por personal de la unidad de calidad de la Universidad de Alicante. En ella se tienen en cuenta los estándares exigidos para todos los docentes y la comparación con el resto de docentes de la institución académica.

Las cuestiones relacionadas con la puntualidad, las tutorías y la asistencia fueron contestadas por dos conserjes el día 24 de junio de 2008. Se les escogió porque son los que mejor pueden aportar estos datos con la mayor fiabilidad.

Por último, se realizó la propia evaluación de los docentes de la materia a través de los dos tipos de cuestionarios el día 9 de junio de 2008 en su despacho en la Facultad de Educación. La parte cuantitativa se llevó a cabo por escrito y la cualitativa de manera oral con la utilización de una grabación de soporte, ya que, se pretendió crear un ambiente más distendido y espontáneo donde el profesorado mostrara de una manera abierta sus pensamientos, evitando en todo momento que fuera una fiscalización de su trabajo, sino más

bien una reflexión en voz alta.

En todas las fases de la investigación se han ido combinando instrumentos cuantitativos y cualitativos. En aquellos de corte cuantitativo dirigidos a los estudiantes, al docente y a los conserjes se escogió como base el modelo mencionado con anterioridad (Tejedor, 2003).

En el caso de las encuestas cualitativas de los alumnos, una vez realizada la fase piloto de las cuantitativas - 7 de mayo de 2008- y tomándolas como apoyo, se diseñó el cuestionario cualitativo para averiguar con mayor profundidad las opiniones de los individuos participantes y triangular los resultados.

Ambos tipos de instrumentos constaban al principio de una primera parte donde se les requerían ciertos datos descriptivos dependiendo del grupo al que pertenecían, tales como género, edad, estudios previos de música y curso.

En referencia a la encuesta cuantitativa se encontraban unos enunciados para cada uno de ellos en una escala Likert con un intervalo de 0 –muy en desacuerdo- al 4 –muy de acuerdo-. Con éstos se valoraba la opinión de los participantes de respecto de unos indicadores propuestos, con la finalidad de, a posteriori aplicar el modelo utilizado y ampliarlo mediante el cruce de los datos empleando procedimientos estadísticos.

En las encuestas cualitativas se establecieron unos gradientes en los que segmentar las respuestas. Estas categorías no están definidas a priori sino que emergen de la lectura de las narrativas para después, contar el número de respuestas que se encuadran en las mismas. De esta forma se obtiene una idea aproximada de la opinión de los sujetos sobre la evaluación de la docencia en Lenguaje Musical.

Para ello se utilizaron 7 ítems dirigidos a los estudiantes:

1. ¿Cómo percibes el desarrollo del programa? ¿Es correcto? ¿Qué inconvenientes encuentras?

2. ¿La motivación, orientación, participación y atención al alumno es la correcta? ¿Por qué?

3. ¿Consideras útiles y válidos los recursos didácticos utilizados en el aula (diversidad, calidad, autoaprendizaje,…)?

4. ¿Crees que las actividades prácticas son adecuadas?

5. ¿Cómo valoras la tutoría? ¿Existen dificultades en realizarla?

6. ¿Consideras correcta la evaluación? ¿Por qué?

7. ¿Estás satisfecho con la asignatura (nivel de la asignatura, profesorado, …)? Justifica tu respuesta.

Al profesorado se le plantearon las siguientes 6 preguntas:

1. ¿La preparación de la asignatura ha sido adecuada? ¿Se han formulado y secuenciado correctamente los objetivos y contenidos? ¿Está actualizada?

2. ¿La asignatura está coordinada con otras materias del mismo curso? ¿Y de la carrera?

3. ¿Se dispone de los recursos suficientes en la asignatura?

4. ¿Los criterios de evaluación, su nivel y las pruebas quedan definidos de una manera clara y precisa?

5. ¿Participa en otras actividades relacionadas con la universidad o con su profesión?

6. ¿Existen otros problemas en el día a día de la asignatura?

Los cuestionarios dirigidos a los tutores de las prácticas de los alumnos de la especialidad constaban de un solo documento que tuvo una fase piloto con cinco docentes de primaria el día 26 de febrero de 2008. Éste constaba de una primera sección de datos descriptivos (edad, sexo, nivel de conocimientos musicales, universidad donde cursó los estudios), seguido de una parte cualitativa y otra cuantitativa. Los ítems cualitativos eran:

1. ¿Crees que los alumnos de prácticas tienen una buena formación en lenguaje musical? ¿Por qué?

2. ¿Modificarías algo en su formación?

Y la cuantitativa consistía en que valoraran de cero a cuatro –siendo 0= muy en desacuerdo y 4= muy de acuerdo- la formación de lenguaje musical de los alumnos de prácticas.

Cabe indicar que la guía docente de Lenguaje Musical se lleva aplicando con el mismo equipo docente desde el curso 2003/2004 y está compuesta de: un perfil profesional de maestro en la especialidad de música, un descriptor de la materia objeto de estudio de acuerdo al establecido a nivel estatal, una propuesta metodológica con las competencias y objetivos generales de resultados que se espera consiga el alumno al finalizar el periodo docente, unos bloques de contenidos, unos criterios de evaluación, unas estrategias didácticas y una bibliografía.

El planteamiento general de la investigación se encuadra dentro de una metodología tanto cualitativa como cuantitativa correlacional y descriptiva, combinando fines formativos y sumativos.

Para facilitar la investigación cuantitativa de los alumnos, de los tutores de las prácticas y de los profesores se usó el programa SPSS.14, utilizando los datos suministrados por los alumnos a través del Campus Virtual y de los cuestionarios contestados por los docentes en el proceso. Una vez introducidas todas las referencias se procedió a aplicar el modelo tomado como base y a emplear técnicas descriptivas correlacionales bivariadas y análisis de diferencias de medias, con la finalidad de demostrar la calidad de la docencia impartida en la asignatura estudiada.

Para el análisis estadístico de los indicadores con respecto a los datos se empleó el coeficiente r de Pearson, estadísticos descriptivos y ANOVA de un factor.

Respecto de la investigación cualitativa se trabajó con la aplicación informática AQUAD.6.1 de Gunter Huber, que permite procesar y manejar un gran volumen de información procedente de la transcripción de textos, audio y vídeos. Así, se pueden segmentar fragmentos de textos y asociarlos a las diversas categorías y códigos, representando con posterioridad los resultados en matrices e informes.

En esta etapa el investigador efectuó una primera codificación de base de todos los grupos que mostró a los 3 compañeros del área de música del departamento –D. José María Esteve Faubel, D. Juan Antonio Espinosa Zaragoza y Dña. Esperanza Devesa Cano-. Éstos en una reunión posterior le realizaron algunas observaciones para afinar la observación. A partir de ese momento, se volvió a revisar la muestra de partida y se catalogó siguiendo la última categorización a la que se le asignó reglas de inclusión o enunciados que definen cada uno de los códigos (Latorre, 2003).

Así, las categorías emergentes de las encuestas de los estudiantes que se han utilizado en el estudio son las siguientes:

0. NO COUNT.

1. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

1.1. Desarrollo correcto.

1.1.1. Desarrolla objetivos y competencias fundamentales en la especialidad.

1.1.2. Desarrollo claro y preciso.

1.2. Desarrollo incorrecto.

1.2.1. Falta de tiempo si no se dispone de conocimientos previos.

1.2.2. Demasiado nivel si no se dispone de conocimientos previos.

2. MOTIVACIÓN EN EL AULA.

2.1. Motivación correcta.

2.1.1. Participación activa.

2.1.2. Diversidad de métodos utilizados.

2.1.3. Diálogo y orientación.

2.2. Motivación incorrecta.

2.2.1. Inadaptación niveles previos nulos.

2.2.2. No se cuenta con la opinión de los alumnos menos preparados.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS.

3.1. Recursos didácticos correctos.

3.1.1. Diversidad de materiales.

3.1.2. Fomenta el autoaprendizaje.

3.1.3. Calidad de los materiales responde a objetivos y competencias de la asignatura.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

3.2. Recursos didácticos incorrectos.

3.2.1. Demasiada diversidad.

3.2.2. Nivel de los recursos didácticos demasiado altos.

4. ACTIVIDADES PRÁCTICAS.

4.1. Actividades prácticas adecuadas.

4.1.1. Variedad de actividades.

4.1.2. Actividades responden a las exigencias del programa.

4.2. Actividades prácticas inadecuadas.

4.2.1. Demasiada dificultad en poco tiempo.

4.2.2. Más necesidad de actividades de solfeo y dictados.

5. EVALUACIÓN.

5.1. Evaluación adecuada.

5.1.1. Con calificación positiva de acuerdo a los conocimientos.

5.1.2. Con calificación negativa por no alcanzar el nivel exigido.

5.2. Evaluación inadecuada.

5.2.1. Nivel de exigencia y esfuerzo/ tiempo.

5.2.2. Calificación ≠ aprendizaje y tiempo y esfuerzo.

6. ACCIÓN TUTORIAL.

6.1. Buena disposición y orientaciones del profesorado.

6.2. Problemas de desplazamientos.

6.3. Problemas compatibilidad horaria.

7. VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA.

7.1. Satisfacción con la asignatura.

7.1.1. Permite dominio musical y de la especialidad.

7.1.2. Buen profesorado.

7.2. Insatisfacción con la asignatura.

7.2.1. Dificultad para alcanzar el nivel exigido en el tiempo disponible.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

7.2.2. No se valora suficientemente el esfuerzo.

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES DE LAS ENCUESTAS DEL ALUMNADO.

Las categorías expuestas con anterioridad poseen unas reglas de inclusión o criterios con los que se realiza la codificación, proceso que segmenta las narraciones de los participantes para obtener una serie de gradientes que ayuden a responder a las cuestiones de la investigación, que se presentan a continuación:

0. NO COUNT.

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas analizadas.

1. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

En este epígrafe se encuentran todas las unidades de significado de los alumnos que hacen referencia al desarrollo del programa de Lenguaje Musical.

1.1. Desarrollo correcto.

Esta subcategoría reúne las expresiones de los discentes que consideran adecuado el desarrollo del programa por diferentes motivos.

1.1.1. Desarrolla objetivos y competencias fundamentales en la especialidad.

Cuando los estudiantes expresan su convencimiento que el desarrollo de la asignatura es adecuado y que favorece el desarrollo de competencias y objetivos fundamentales en la especialidad, como es el dominio de todos los aspectos referentes al uso del lenguaje musical.

> "Creo que el desarrollo del programa fue el correcto, ya que cuando uno termina la asignatura tiene un gran dominio del lenguaje musical" (Al.35)

> "Desde mi punto de vista el desarrollo de la asignatura es adecuado porque se tratan todos los aspectos referentes al lenguaje musical, fundamentales para cualquier maestro que quiera ser especialista, consiguiendo conocerlos y usarlos" (Al. 178)

> "Para mí es correcto porque se consigue solfear, realizar dictados y conocer todos los aspectos fundamentales de la teoría musical a lo largo del desarrollo del programa, aspectos que cualquier persona que quiera ser maestro en educación musical tiene que alcanzar" (Al. 84)

1.1.2. Desarrollo claro y preciso.

Las alocuciones de los estudiantes muestran una conformidad con el programa por la claridad y precisión con la que se ha desarrollado.

> "El desarrollo del programa ha sido correcto por la claridad con la que se han trabajado cada uno de los aspectos" (Al. 165)

> "He percibido el desarrollo del programa adecuado porque se tratan todos sus aspectos de una forma fácil de entender y precisa." (Al. 96)

> "El programa y cómo se llevó a cabo creo que fueron correctos porque se explicó y practicó todo el contenido utilizando un lenguaje que pudiera ser entendido por todos y sin perder la rigurosidad." (Al. 24)

1.2. Desarrollo incorrecto.

En contraposición a la anterior subcategoría, se agruparán en ésta todas aquellas opiniones de los participantes en las que expresan su disconformidad con el desarrollo del programa por diversos inconvenientes.

1.2.1. Falta de tiempo si no se dispone de conocimientos previos.

Las alocuciones de los alumnos hacen referencia a la falta de tiempo en el desarrollo del programa si no se poseen conocimientos musicales previos al ingreso en la carrera universitaria.

> "[El desarrollo] Es incorrecto porque es imposible que una persona pueda alcanzar en el tiempo establecido lo que se demanda en él si no posee una formación musical antes de cursar magisterio." (Al. 88)

> "(…). En cambio, no resulta correcto, a mi parecer, para aquellos compañeros que sin tener nociones musicales tienen que aprenderlas en tan corto espacio de tiempo." (Al. 84)

> "El desarrollo es incorrecto porque se avanza muy rápido en un corto espacio de tiempo, con lo que personas sin formación musical de conservatorio, como es en mi caso, nos resulta difícil" (Al. 17)

1.2.2. Demasiado nivel si no se dispone de conocimientos previos.

Las unidades de significado reflejan como un inconveniente el no poseer un nivel musical previo para el desarrollo correcto del programa de la asignatura.

> "Es incorrecto para aquellas personas que no tienen un aceptable nivel musical previo, porque se avanza muy rápido."(Al. 31)

> "No estoy de acuerdo con el desarrollo del programa porque si no conozco nada de música no puedo avanzar al ritmo con que va el primer grupo. Con los desdobles seguramente tardaré varios cursos para alcanzar el nivel." (Al. 172)

> "Incorrecto, porque no puedo seguir el ritmo del grupo principal porque no poseo los suficientes conocimientos musicales." (Al. 154)

2. MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA.

Alrededor de esta categoría se encuentran todas las expresiones de los discentes referentes a la motivación en el aula.

2.1. Motivación correcta.

Esta subcategoría reúne todas las unidades de significado que consideran que la motivación en el aula por parte del profesorado es correcta.

2.1.1. Participación activa.

Inscritas en este código se encuentran las voces de los estudiantes que indican que la participación de forma activa en las clases es positiva en su proceso de aprendizaje y en su motivación.

> "La considero correcta porque en todas las clases hemos participado de manera directa en las actividades propuestas por el profesorado. Eso me motivaba a estudiar en casa porque muchas veces teníamos que realizar una lectura delante del resto de compañeros, o un dictado…." (Al. 189)

> "La participación ha sido uno de los puntos que destacaría de la asignatura, ya que después de la explicación el profesor nos hacía participar a todos solfeando, realizando dictados o planteándonos ejercicios de teoría de la música" (Al. 9)

> "(…) la participación me ha gustado mucho ya que no nos limitábamos, como en otras asignaturas, a escuchar la lección magistral sino que estábamos siempre aplicando la explicación a la práctica y el profesor nos hacía reflexionar" (Al. 113)

2.1.2. Diversidad de métodos utilizados.

Cuando los alumnos relatan que se han utilizado diversos procedimientos o formas de enseñanza.

> "La motivación es correcta ya que el profesor explicaba los contenidos de diferentes formas, utilizando diversos métodos con lo que siempre uno salía de la clase sabiendo lo que se había trabajado" (Al. 121)

> "Creo que la forma de proceder en el aula ha sido la adecuada porque se han utilizado diversos procedimientos a la hora de tratar cada uno de los contenidos" (Al. 157)

2.1.3. Diálogo y orientación.

En este apartado se encuentran aquellas opiniones de los estudiantes que muestran que la atención y orientación en clase por parte del profesor ha sido la adecuada.

> "La atención del profesor en la clase ha sido siempre correcta, ayudándonos a resolver cualquier duda que surgía en el transcurso de las clases" (Al. 162)

> "(…) además, las orientaciones del profesor siempre eran de mucho provecho a la hora de estudiar en casa" (Al. 45)

> "El trato al alumno en las clases siempre ha sido el correcto, incluso una vez terminada la clase no tenía problema en atendernos y solucionarnos las posibles dudas" (Al. 12)

2.2. Motivación incorrecta.

Por el contrario, hay expresiones que demuestran que los alumnos no están conformes con la motivación en el aula.

2.2.1. Inadaptación niveles previos nulos.

Los alumnos indican la imposibilidad de alcanzar los niveles pretendidos en la asignatura en el tiempo previsto, ya que está concebida para unos alumnos con unos conocimientos previos.

> "Creo que la motivación es negativa cuando uno comprende que ha ingresado en una carrera donde deberían pedir conocimientos previos. Así es que cuando uno llega a asignaturas como ésta y ve que no va a superarlas en el tiempo establecido se desanima bastante" (Al. 33)

> "Para mí la motivación es escasa porque después de dos años cursando la materia veo que todavía no alcanzo el nivel requerido para superarla. Por tanto, o piden prueba de acceso para que entren sólo los que tienen conocimientos musicales o bien que aumenten el número de horas dedicadas a la asignatura. Aunque generen desdobles es imposible (Al.2)

2.2.2. No se cuenta con la opinión de los alumnos menos preparados.

En este código se reflejan todas las alocuciones que consideran que no es considerada la opinión de los alumnos en clases.

> "Creo que no es correcta la motivación, porque cuando expresamos algunas personas que no es necesario tanto nivel en la materia para dar clase en Primaria no nos hacen ni caso." (Al. 190)

> "Considero que no se cuenta con la opinión de los alumnos, porque no es preciso adquirir tantos conocimientos para total estar en un colegio." (Al. 36)

3. RECURSOS DIDÁCTICOS.

Alrededor de esta categoría se agrupan las opiniones de los estudiantes referentes a los recursos didácticos utilizados en el aula.

3.1. Recursos didácticos correctos.

Cuando las expresiones de los participantes muestran una aceptación de los medios utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.1.1. Diversidad de materiales.

En este código se reúnen todas las alocuciones que mencionan que la diversidad de materiales utilizados les facilita el aprendizaje y les abre su visión de la asignatura desde diferentes perspectivas.

> "Sí, porque los diferentes métodos nos ayudan a perfeccionar la asignatura centrándonos en diferentes aspectos del lenguaje musical, como puede ser la entonación, el cambio de claves, los dictados, el ritmo,…" (Al.173)

> "Considero muy útiles los métodos utilizados en el aprendizaje ya que no se limitan a la visión de uno sólo de ellos" (Al. 155)

> "Creo que todos los recursos utilizados fueron buenos ya que podíamos utilizar varios libros para trabajar una misma cosa (…)" (Al. 47)

3.1.2. Fomenta el autoaprendizaje.

Aquí se insertan las unidades de significado que aluden a cómo los recursos utilizados favorecen el autoaprendizaje de los alumnos en su tiempo de estudio individual.

> "Los recursos eran válidos porque también podíamos trabajarlos en nuestras casas, incluso avanzarnos un poco antes del día de la clase, con lo que ésta servía para reforzar lo ya estudiado" (Al. 26)

> "Han sido útiles porque los libros se pueden encontrar fácilmente en las tiendas y en la biblioteca. Además, los recursos del campus virtual uno puede estudiarlos a su aire, aunque siempre es mejor seguir las orientaciones del profesor" (Al. 142)

3.1.3. Calidad de los materiales responde a objetivos y competencias de la asignatura.

Los estudiantes consideran que los recursos utilizados son de calidad y responden a los objetivos y competencias de la asignatura.

> "Creo que los recursos utilizados son válidos porque todos ellos responden a lo que se nos solicita en el programa de la asignatura" (Al. 61)

> "Todo lo utilizado era válido ya que iba encaminado a conseguir adquirir un nivel adecuado en la materia que desde mi punto de vista es fundamental para llegar a ser un buen especialista" (Al. 108)

3.2. Recursos didácticos incorrectos.

Por otro lado, hay opiniones que relatan su disconformidad con los recursos empleados en el aula.

3.2.1. Demasiada diversidad.

Cuando los estudiantes consideran que se utilizan demasiados recursos didácticos en el aula y que este hecho les afecta de una manera negativa.

> "No, se utilizan demasiados métodos de solfeo. Con uno sólo como el LAZ ya sobraba" (Al. 190)

> "No considero útiles los recursos que se utilizan en el aula porque tantos métodos de solfeo lo que hacen es complicarnos la existencia. Cuando todavía no dominas uno pasas al otro." (Al. 76)

3.2.2. Nivel de los recursos didácticos demasiado altos.

Los alumnos reflejan su discrepancia en las unidades de significado indicando la dificultad de uso de los recursos didácticos utilizados en el aula por su alto nivel.

> "(…) no estoy de acuerdo con los recursos didácticos porque tienen mucho nivel, lo que hace que muchos tengamos que ir a los grupos de desdoble para que al final del cuatrimestre tampoco podamos examinarnos porque no hemos alcanzado lo que se nos exige" (Al. 151)

> "No veo bien los recursos utilizados porque son demasiado difíciles para las personas que no hemos ido a conservatorio. Se debería utilizar un solo método y así y todo algunos ya iríamos a los grupos de desdobles" (Al. 44)

4. ACTIVIDADES PRÁCTICAS.

En esta categoría se reúnen todas las expresiones de los participantes referentes a las actividades de tipo práctico que se llevan a cabo durante el trascurso de la asignatura.

4.1. Actividades prácticas adecuadas.

Las opiniones muestran una valoración adecuada de las actividades prácticas propuestas en el programa y realizadas de manera individual o colectiva.

4.1.1. Variedad de actividades.

Cuando las narraciones de los estudiantes consideran correcto la variedad de actividades prácticas.

> "Sí, ya que la música es eminentemente práctica y realizamos muchas lecciones de solfeo y dictados." (Al.132)

> "Sí, son adecuadas porque realizamos muchas, lo que nos hace tener una gran competencia solfeando" (Al. 103)

> "Sí, son adecuadas porque hicimos muchos dictados y lecciones de diferentes métodos. Además, por el campus virtual podemos seguir practicándolas sin ningún problema" (Al.185)

4.1.2. Actividades responden a las exigencias del programa.

Las alocuciones de las encuestas reflejan una aceptación de las actividades prácticas porque ayudan a conseguir los objetivos y competencias musicales que se explicitan en el programa de la asignatura.

> "Las actividades prácticas creo que son las correctas porque ayudan a conseguir los objetivos de Lenguaje Musical" (Al. 17)

> "Sí, son adecuadas porque cuando una termina de realizarlas todas ves como dominas el Lenguaje Musical y puedes enfrentarte a cualquier lectura sin ningún problema" (Al. 133)

> "Considero que son buenas porque después de varios cursos trabajándolas en clase y a través del campus virtual las he realizado todas y he adquirido el nivel que se me exigía" (Al.5)

4.2. Actividades prácticas inadecuadas.

Al contrario de las opiniones antes mencionadas, hay unidades de significado que revelan una opinión negativa sobre las actividades prácticas.

4.2.1. Demasiada dificultad en poco tiempo.

Se agrupan alrededor de este código las expresiones que reflejan la imposibilidad de realizar las actividades prácticas por su complejidad y/o el poco tiempo disponible.

> "(…) pero creo que no se puede pedir tanto en tan corto espacio de tiempo" (Al. 98)

> "No, no podemos realizar todas las actividades con el tiempo que disponemos y la dificultad que tienen muchas de ellas" (Al. 154)

> "No considero que sean las adecuadas porque muchas de ellas tienen demasiado nivel para un cuatrimestre" (Al. 89)

4.2.2. Más necesidad de actividades de solfeo y dictados.

Los estudiantes exponen en sus narraciones la necesidad de aumentar el número de actividades de solfeo y dictados y que éstas tengan un nivel de progresión más lento.

> "No, creo que se deberían realizar más actividades de solfeo y dictados de un nivel más sencillo para así reforzar la base, porque los que nunca hemos entonado y realizado dictados lo vemos muy difícil" (Al. 103)

> "A mi entender hacen falta más actividades de solfeo a un nivel más asequible al igual que los dictados. Porque son las dos cuestiones que más me cuestan" (Al. 42)

5. EVALUACIÓN.

En este enunciado se agrupan todas las opiniones de los discentes referentes a la evaluación.

5.1. Evaluación adecuada.

En este código se encuentran las unidades de significado que consideran la evaluación de sus conocimientos adecuada, aunque ésta en determinadas ocasiones tenga una calificación negativa.

5.1.1. Con calificación positiva de acuerdo a los conocimientos.

Cuando las expresiones consideran que la calificación ha sido positiva y que han alcanzado los objetivos y competencias exigidos en la asignatura.

> "Sí, mi evaluación ha sido la correcta porque me han colocado la nota de acuerdo a mis conocimientos y a lo que demostré en el examen" (Al. 15)

> "La evaluación fue correcta porque aprobé con la nota que creo que me merecía, aunque también es verdad que trabaje mucho" (Al.77)

> "Sí que la considero correcta porque hice un examen para aprobar. Además durante todo el curso me he esforzado por adquirir todos los conocimientos" (Al. 160)

5.1.2. Con calificación negativa por no alcanzar el nivel exigido.

Se dan fragmentos de significado que muestran la conformidad con la calificación negativa porque los mismos alumnos asumen que no han adquirido los objetivos y competencias que se les demandaba. También se incluyen en este código las expresiones que consideran que como no tenían el nivel ni siquiera se presentaban.

> "Aunque mi calificación en el examen es suspendido creo que la evaluación es correcta porque no poseo un dominio del lenguaje musical" (Al. 138)

> "Mi nota es la correcta, un 4, porque todavía me cuesta la entonación. Con un poco más de esfuerzo creo que conseguiré superar la asignatura" (Al. 150)

> "Mi calificación es no presentado porque considero que no iba a aprobar con lo que sabía, por lo que no me presenté" (Al. 155)

5.2. Evaluación inadecuada.

Se agrupan en esta subcategoría todas aquellas narraciones en las que se considera inadecuada la calificación atendiendo al esfuerzo-tiempo empleado por diversos factores como: la incompatibilidad entre el nivel de exigencia y la cantidad de tiempo y esfuerzo disponible para la asignatura; o bien, que la calificación no reconoce el nivel de conocimientos que posee el alumno y el tiempo-esfuerzo empleado.

5.2.1. Nivel de exigencia y esfuerzo/ tiempo.

Los alumnos creen que el nivel de competencia que se demanda es demasiado elevado para el tiempo y esfuerzo disponible.

> "Creo que la evaluación en el lenguaje musical no es la adecuada porque se demanda mucho para el tiempo que tenemos para estudiarla" (Al. 68)

> "No estoy de acuerdo con la calificación porque no se ha valorado el esfuerzo tan grande que he realizado, simplemente ven si tienes el nivel de solfeo, cosa que es imposible alcanzar en un cuatrimestre para una persona que como yo no había dado música en el colegio ni el instituto" (Al. 112)

5.2.2. Calificación ≠ aprendizaje y tiempo y esfuerzo.

En este enunciado se agrupan todas las unidades de significado que manifiestan su desacuerdo con la evaluación porque consideran que poseen los conocimientos que se exigían y han empleado el tiempo y el esfuerzo necesario.

> "Creo que la evaluación en mi caso ha sido equivocada porque yo sabía más de lo que se me ha valorado. Aparte considero que me esforzado mucho para tan poco" (Al.173)

> "Considero que la evaluación no es correcta porque no se tienen en cuenta los nervios cuando realizamos el examen. Cosa que creo que resulta normal después de suspender en varias convocatorias y que sólo me queden dos. Con ello ya estoy diciendo que he aplicado mucho tiempo a esta asignatura que es la última que me queda para finalizar la carrera" (Al.22)

6. ACCIÓN TUTORIAL.

En esta penúltima categoría se reúnen todas aquellas expresiones referentes a la acción tutorial del profesorado desde el punto de vista del alumnado.

6.1. Buena disposición y orientaciones del profesorado.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las narrativas describen la buena disposición del profesorado a realizar la función tutorial dentro y fuera del horario establecido. Además también se valora la calidad de las orientaciones.

> "Valoro muy bien las tutorías porque el profesor me atendió siempre, aunque no estuviera en el despacho. Los comentarios que me hizo me sirvieron de mucho para superar la asignatura" (Al. 25)

> "Las tutorías han sido un elemento muy valioso en mi aprendizaje, ya que muchas veces me daba corte preguntar las cosas en medio de la clase por eso he utilizado las tutorías en el campus virtual además de alguna presencial" (Al. 106)

> "Las tutorías han sido correctas y no sólo las presenciales sino también las virtuales donde la respuesta del profesor era generalmente rápida y precisa" (Al. 167)

6.2. Problemas de desplazamientos.

Los comentarios de los estudiantes muestran dificultades en asistir a las tutorías por dificultades en el desplazamiento.

> "La valoro bien pero no podía asistir presencialmente a ninguna porque estoy trabajando y el desplazamiento era imposible" (Al. 173)

> "(…) el problema lo tengo en el desplazamiento porque no puedo desplazarme del conservatorio a la universidad en tan corto espacio de tiempo (…)" (Al. 155)

> "No podía quedarme a las tutorías porque si no perdía el autobús y para coger el siguiente tenía que perder mucho tiempo" (Al. 102)

6.3. Problemas compatibilidad horaria.

Cuando los discentes narran en las encuestas que tenían dificultades para asistir a las tutorías presenciales por problemas de compatibilidad horaria con otras asignaturas o estudios.

> "No puedo opinar de las tutorías presenciales porque no he asistido a ninguna. En ese horario tenía otras asignaturas de la carrera (…)" (Al. 143)

> "Me fue imposible ir a las tutorías porque estaba en clase del conservatorio en ese horario" (Al. 52)

> "Las tutorías están mal planificadas porque se colocan en un horario que estamos cursando otras asignaturas, por lo que asistimos a las clases o a las tutorías" (Al. 147)

7. VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA.

En este enunciado se encuentran todas las opiniones referentes a la valoración global de la asignatura Lenguaje Musical.

7.1. Satisfacción con la asignatura.

Los comentarios muestran una conformidad con la materia.

7.1.1. Permite dominio musical y de la especialidad.

Cuando los estudiantes consideran que el haber cursado la materia les facilita un dominio musical y de la especialidad.

> "Estoy satisfecho con la asignatura porque he conseguido un dominio del lenguaje sobre el que se basa la música y que después tendremos que enseñar" (Al.158)

> "Sí, creo que la asignatura se impartió con nivel y aprendí mucho. Con esta base no he tenido dificultades con las otras asignaturas de música de la especialidad" (Al. 3)

> "Ha sido una de las pocas asignaturas de este curso con las que he aprendido mucho y lo conseguido me ha servido para las otras asignaturas música de la carrera" (Al. 182)

7.1.2. Buen profesorado.

Cuando las narraciones muestran de forma directa un reconocimiento de la labor docente como elemento de satisfacción de la asignatura.

> "Sí, estoy satisfecho por lo que he aprendido y por el profesor de la asignatura que era muy competente" (Al. 169)

> "Me resultó muy bien lenguaje musical porque el profesor dominaba la materia y demostraba lo que debíamos realizar. Sus explicaciones eran muy claras y siempre nos atendía" (Al. 50)

7.2. Insatisfacción con la asignatura.

En algunas ocasiones los participantes presentan opiniones en las que declaran su insatisfacción con la asignatura.

7.2.1. Dificultad para alcanzar el nivel exigido en el tiempo disponible.

Las narrativas presentan una insatisfacción con la asignatura relacionado con el poco tiempo para conseguir el nivel del programa de la asignatura.

> "Como he comentado anteriormente no estoy satisfecho porque se nos pide que adquiramos un nivel alto en poco tiempo, así los que no tenemos nivel musical estamos condenados a realizarla en varios años" (Al. 77)

> "No estoy satisfecho porque se pide demasiado solfeo en poco tiempo para luego llegar al colegio y no emplear ni la mitad de lo que aprendemos" (Al. 189)

7.2.2. No se valora suficientemente el esfuerzo.

Cuando las opiniones de los discentes muestran insatisfacción en la asignatura porque no encuentran reconocido su esfuerzo.

> "(…) en cambio no estoy contento en la valoración del esfuerzo porque uno puede haber estudiado mucho pero si no controla muy bien el solfeo suspende" (Al. 160)

> "No estoy satisfecho porque llevo varios años cursándola y no se valora suficientemente todo el trabajo que he empleado" (Al.21)

En la encuesta realizada a los dos docentes de la asignatura emergieron las siguientes

categorías de la lectura y audición de sus discursos:

0. NO COUNT.

1. PREPARACIÓN ASIGNATURA.

1.1. Actualizada.

1.2. Objetivos y contenidos responden a competencias perfil profesional.

2. COORDINACIÓN DE PROGRAMAS.

2.1. Coordinación adecuada con asignaturas del mismo departamento.

2.2. Coordinación inadecuada con otras asignaturas de la especialidad.

2.2.1. Dificultades coordinación con otros departamentos.

2.2.2. Mala planificación de la estructura del programa formativo de magisterio musical.

3. EVALUACIÓN.

3.1. Niveles, pruebas y criterios de evaluación son precisos y claros.

4. RECURSOS.

4.1. Falta de medios materiales.

4.2. Falta profesorado.

4.3. Falta de espacios de estudio.

5. SERVICIOS COMUNIDAD.

5.1. Ámbito profesional fuera de la universidad.

5.2. Ámbito académico.

5.3. Actividades de difusión del conocimiento.

6. OTROS PROBLEMAS.

6.1. Diversidad de conocimientos previos alumnado.

6.2. Falta de tiempo para alumnado con menos preparación musical.

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES DE LAS ENCUESTAS DEL PROFESORADO.

Una vez expuestas las categorías y códigos que emergen de la lectura de los discursos de los

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

docentes sólo queda definir las reglas de inclusión que faciliten la segmentación de las narraciones.

0. NO COUNT.

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas analizadas.

1. PREPARACIÓN ASIGNATURA.

En esta categoría se agrupan las opiniones de los docentes con relación a la preparación de la asignatura

1.1. Actualizada.

Los docentes consideran que el programa de la materia está actualizado.

> "Con respecto a la actualización de la asignatura creo que sí está actualizada porque cada curso introducimos nuevas actividades en el campus virtual y revisamos todo el programa por si fuera necesario realizar algún cambio" (Prof.1)

> "Además está actualizada ya que al principio de recurso reflexionamos por si hubiera que variar algo o añadir más actividades." (Prof.2)

1.2. Objetivos y contenidos responden a competencias perfil profesional.

Cuando consideran que los objetivos y contenidos son adecuados porque responden al perfil de maestro especialista en música.

> "Considero que la asignatura está correctamente enfocada porque responde al perfil de profesional que se pretende conseguir" (Prof.1)

> "La asignatura está bien planificada, tanto los objetivos como los contenidos nos llevan a conseguir competencias imprescindibles para alguien que quiere ser un buen maestro en educación musical" (Prof. 2)

2. COORDINACIÓN DE PROGRAMAS.

Alrededor de esta categoría se agrupan las expresiones referentes a la coordinación de la asignatura con otras de carácter musical dentro del plan de estudios.

2.1. Coordinación adecuada con asignaturas del mismo departamento.

Los docentes consideran en sus alocuciones que hay una buena coordinación entre las asignaturas de música del mismo departamento.

> "Sí, sobre todo con las del mismo departamento (…)". (Prof. 1)

> "Sí que está coordinada con las asignaturas del mismo departamento como Formación Instrumental o el Prácticum (…)" (Prof. 2)

2.2. Coordinación inadecuada con otras asignaturas de la especialidad.

Las unidades de significado muestran una falta de coordinación con las otras asignaturas

musicales de la carrera por diferentes motivos.

2.2.1. Dificultades coordinación con otros departamentos.

En este código se encuentran las narraciones que indican la falta de coordinación debido a que las asignaturas se encuentran en diferentes departamentos lo que dificulta este proceso.

> "(…), en cambio con las de otros departamentos existen algunos problemas de coordinación" (Prof.2)

2.2.2. Mala planificación de la estructura del programa formativo de magisterio musical.

Cuando las opiniones de los docentes se refieren a dificultades ya en el diseño del plan de estudios.

> "(…), pero la dificultad de coordinación con otras asignaturas ya empieza con el diseño del plan de estudios al existir asignaturas que necesitan del lenguaje musical y se imparten antes que él." (Prof.1)

3. EVALUACIÓN.

La categoría reúne las opiniones de los docentes entorno al proceso de evaluación.

3.1. Niveles, pruebas y criterios de evaluación son precisos y claros.

Los docentes piensan que los criterios y niveles exigidos son los adecuados, precisos y claros y que las pruebas diseñadas para comprobarlo son adecuadas.

> "Sí, los criterios, el nivel y las pruebas están claramente definidos en la guía didáctica que se lleva a cabo en la asignatura" (Prof.1)

> "Todo queda muy bien definido en el programa de la asignatura y se explica al principio, durante y al final del período de docencia para que los alumnos conozcan lo que se les va a exigir en la evaluación" (Prof.2)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. RECURSOS.

Este código agrupa concentra las opiniones sobre los recursos disponibles en la asignatura.

4.1. Falta de medios materiales.

Los profesores consideran que se necesitan más medios materiales para el desarrollo correcto de su materia.

> "Creo que no, si se quiere una docencia de alta calidad se necesitan más aulas de diferentes tamaños con pianos, cabinas de estudio, ordenadores para actividades prácticas individuales en el aula, (…)" (Prof.1)

> "No, se requiere de muchos más espacios insonorizados para desdobles y diferentes agrupaciones, medios y software informático, pianos, zonas de estudio, (…)" (Prof.2)

4.2. Falta profesorado.

La falta de docentes para impartir la materia se percibe como una dificultad.

> "(…) por otro lado, también sería preciso aumentar el número de profesorado para que los estudiantes tuvieran una atención más personalizada" (Prof.1)

> "(…) y más profesores para poderse adaptar a la filosofía del EEES, donde las tutorías se convierten en un elemento fundamental para el desarrollo y seguimiento de las capacidades de los alumnos" (Prof.2)

5. SERVICIOS COMUNIDAD.

Alrededor de esta categoría se encuentran los discursos referentes a otros servicios que los docentes prestan dentro o fuera del ámbito universitario.

5.1. Ámbito profesional fuera de la universidad.

Los docentes explicitan otras actividades dentro de su campo profesional fuera de la universidad.

> "Aparte del trabajo en la universidad soy profesor del conservatorio superior de danza, dirijo bandas y orquestas (…)."(Prof.2)

5.2. Ámbito académico.

Cuando los docentes participan en actividades académicas dentro de la institución universitaria.

> "Sí, soy profesor de otras asignatura dentro de la carrera de magisterio musical y formo parte del grupo de investigación de mi área dentro del proyecto Redes de la UA" (Prof.2)

> "Sí, coordino el área dentro del departamento, están a mi cargo otras asignaturas de la carrera y una de doctorado y soy la cabeza visible de nuestro grupo de investigación" (Prof.1)

5.3. Actividades de difusión del conocimiento.

Las alocuciones reflejan la participación en actividades de difusión del conocimiento musical.

> "También realizo conferencias y publico artículos relacionados con temas musicales" (Prof.1)

> "(…) imparto cursos de dirección" (Prof.2)

6. OTROS PROBLEMAS.

Cuando las expresiones de los docentes muestran la presencia de otros problemas en el día a día del aula.

6.1. Diversidad de conocimientos previos alumnado.

Los profesores reflejan el problema de la diversidad de conocimientos musicales previos de los estudiantes.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

> "El mayor problema que existe en la asignatura es el nivel dispar del alumnado, no es como en otras carreras donde casi todos los estudiantes tienen un nivel de conocimientos parejo. Además, para acceder a la especialidad no concurre ninguna prueba de acceso" (Prof.1)

6.2. *Falta de tiempo para alumnado con menos preparación musical.*

Los docentes en sus alocuciones narran cómo los alumnos con menor preparación necesitan más tiempo que el asignado para superar la asignatura pese a los desdobles que se han establecido.

> "Eso fuerza la creación de desdobles que no son suficientes para poder alcanzar el nivel requerido en el tiempo disponible para aquellos estudiantes que han ingresado sin conocimientos musicales" (Prof.1)

Por último, las categorías que se han utilizado para el análisis de los discursos de los profesores tutores de las prácticas son las siguientes:

0. NO COUNT.

1. FORMACIÓN EN LENGUAJE MUSICAL.

1.1. Adecuada.

2. MODIFICACIONES.

2.1. No realizar modificaciones en Lenguaje Musical.

2.2. Sí, en otras cuestiones.

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES DE LAS ENCUESTAS DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Los enunciados o reglas de inclusión de las categorías y códigos anteriores han sido los siguientes:

0. NO COUNT.

Se agrupan en ésta todos los enunciados de las preguntas.

1. FORMACIÓN EN LENGUAJE MUSICAL.

En esta categoría se muestran todas las opiniones de los tutores de prácticas referentes a la adecuación o no de la asignatura Lenguaje Musical.

1.1.Adecuada.

Los maestros consideran que la formación recibida durante la carrera referente a Lenguaje Musical es la adecuada.

> "Sí que pienso que los alumnos que vienen de prácticas tienen una buena formación de lenguaje musical porque son capaces de cantar cualquier canción sin dificultad" (Mtro. 25)

> "La formación en lenguaje musical que han tenido los alumnos creo que es la correcta, mi tutorizado no tenía dificultad en este aspecto" (Mtro. 10)

> "Sí, tienen una buena formación sin lugar a dudas, porque mi alumno podía leer en clave de sol y fa sin ninguna dificultad, entonaba bien y era capaz de escuchar una canción y escribirla en un pentagrama. Además, las cuestiones de teoría musical las dominaba muy bien" (Mtro.6)

2. MODIFICACIONES.

Alrededor de este enunciado se concentran todas las unidades de significado referentes a sugerencias sobre modificaciones en la formación.

2.1. No realizar modificaciones en Lenguaje Musical.

El código reúne las alocuciones en las que se opina que no es necesaria ninguna modificación de la asignatura de Lenguaje Musical.

> "No modificaría ningún aspecto porque creo que los estudiantes salen bien preparados" (Mtro.4)

> "En esta asignatura la dejaría tal cual porque creo que está muy bien impartida y pensada (…)" (Mtro.30)

> "No tocaría nada en esta asignatura porque los resultados que ofrecen son los correctos (…)" (Mtro. 34)

2.2. Sí, en otras cuestiones.

Los maestros consideran que es necesario realizar ciertas modificaciones en la formación de los futuros docentes especialistas.

> "(…) en cambio cambiaría el que el alumno pueda acceder al prácticum sin haber superado antes asignaturas tan importantes como Lenguaje Musical" (Mtro.19)

> "(…) otras materias de la diplomatura deberían tomarla como ejemplo de calidad y preparación del profesorado" (Mtro. 21)

> "(…) ojalá en todas las asignaturas de la carrera los alumnos salieran con este nivel. Además, sigo pensando que no deberían ingresar personas sin conocimientos musicales" (Mtro. 3)

RESULTADOS

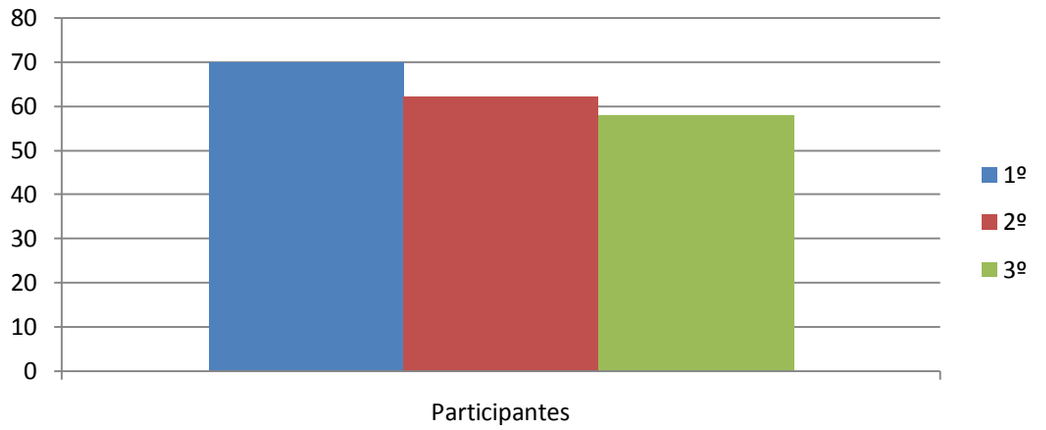
Investigación cualitativa.

Resultados estudiantes de Magisterio Musical.

Los alumnos que han participado en la investigación han facilitado los siguientes datos descriptivos que muestran las características generales de la población estudiantil. Así, en la gráfica 1 se muestran el número de participantes por cada uno de los cursos que componen la diplomatura. Como se observa los grupos son bastante parejos, aunque se da un ligero

descenso en la muestra a medida que los discentes avanzan en sus estudios.

Gráfica 1. Frecuencia de participantes por curso.



Si se analiza el sexo y el tramo de edad de los encuestados, se refleja un predominio femenino- 63,7%- sobre el masculino -36,3%- en cada uno de los cursos de Magisterio Musical y cómo sobresalen los grupos de 18-20 años -65,8%- y 21-23 años -22,6%-..

Con respecto a los conocimientos musicales previos de los que parten los estudiantes, los datos aportados muestran una mayoría de discentes con formación de conservatorio -46,3%-, seguidos de las Escuelas de Música- Bandas -32,1% - y sin conocimientos previos -21,6% -.

1. DESARROLLO DEL PROGRAMA.

En este epígrafe se encuentran todas las unidades de significado de los alumnos que hacen referencia al desarrollo del programa de Lenguaje Musical, tanto en sentido positivo como en negativo. En ellas se expone cómo la mayoría de los estudiantes consideran adecuado cómo se lleva a término el programa -61,3% de frecuencia de respuesta- frente aquellas alocuciones que lo consideran inadecuado -38,7%-.

Si se profundiza en las opiniones que consideran adecuado el desarrollo del programa se observan dos códigos sobre los que se articulan todas las narraciones al respecto, 1.1.1. Desarrolla objetivos y competencias fundamentales en la especialidad y 1.1.2. Desarrollo claro y preciso. Del estudio de ambos códigos se desprende un predominio del primero -87% de frecuencia- sobre el segundo dentro de la subcategoría, con lo cual los alumnos valoran de forma significativa el desarrollo de competencias y objetivos fundamentales en la especialidad a través de esta asignatura.

> "El desarrollo del programa es correcto porque cuando uno termina es capaz de leer cualquier partitura que se encuentre sin ninguna dificultad, además de saber realizar dictados y conocer la teoría musical" (Al. 30)

> "Percibo el desarrollo del programa bien porque a su finalización somos capaces de dominar una el lenguaje o idioma sobre el que vamos a trabajar en un futuro, la música" (Al. 59)

> "Sí, es el correcto porque se consigue, aunque con esfuerzo, alcanzar las metas de la asignatura que es el dominio del lenguaje musical, tanto solfeando, cómo escuchando y sabiendo lo que han cantado o tocado, hasta sus fundamentos teóricos" (Al. 178)

En sentido contrario, las alocuciones donde se expresa que el desarrollo ha sido incorrecto se agrupan alrededor de dos enunciados, 1.2.1. Falta de tiempo si no se dispone de conocimientos previos y 1.2.2. Demasiado nivel si no se dispone de conocimientos previos. Éstas en su mayor parte revelan cómo los alumnos consideran que la dificultad que más les preocupa en el desarrollo del programa es la poca duración de la asignatura para aquellos que no poseen unos conocimientos musicales previos sólidos -78,6% de la subcategoría-, ya que en tan corto espacio de tiempo es difícil asumir las competencias necesarias para el dominio del Lenguaje Musical.

> "El desarrollo de la asignatura es incorrecto porque se va demasiado rápido en tan poco tiempo, con lo cual o sabes algo de música o te toca irte a los grupos de desdoble." (Al. 6)

> "Para mí el desarrollo es incorrecto ya desde el principio, porque no se puede pretender que en un cuatrimestre la gente que no tenemos grandes conocimientos podamos alcanzar todo lo que se nos propone" (Al. 102)

2. MOTIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA.

Alrededor de esta categoría se agrupan todas las expresiones de los discentes referentes a la motivación y participación de los discentes en el aula. En ella hay dos grandes grupos: los que consideran que este aspecto es correcto -94,6% de frecuencia- y aquellos que tienen una opinión opuesta -5,4%-.

Dentro de las opiniones que consideran positivo este aspecto se distinguen tres factores, entre los que destaca el código 2.1.2. Participación activa -65,1% de la categoría-. En éste los estudiantes mencionan la importancia de no permanecer pasivos y construir su aprendizaje interactuando con la materia.

> "La motivación y participación ha sido correcta porque participamos siempre en todas las clases, nunca permanecemos pasivos durante toda la hora como en otras asignaturas" (Al. 8)

> "Desde mi perspectiva la participación en el aula es uno de los aspectos que más destacaría (…)" (Al. 100)

En segundo lugar en frecuencia de respuesta se encuentran las alocuciones que se refieren a 2.1.2. Diversidad de métodos utilizados -19,2% de frecuencia en la categoría-. En él los discentes muestran su conformidad cuando el docente no se limita a proceder de una misma forma sino que utiliza un abanico de procedimientos en el transcurrir de las clases, facilitando de ésta forma las diferentes formas de aprendizaje del alumnado.

> "(…) el profesor utiliza diversas formas para explicar una misma cosa, es decir, lo repite todo varias veces para que lo comprendamos y empieza siempre enlazando con las clases anteriores" (Al. 111)

> "Ha sido correcta porque el profesor explicaba y trataba los temas desde diferentes perspectivas" (Al. 157)

Por último, el factor de menor peso en la frecuencia de respuesta es 2.1.3. Diálogo y orientación -10,3%-, donde los estudiantes relatan cómo la interacción directa del profesorado con el alumnado es valorada de manera positiva.

> "Creo que todo es correcto, pero destaco el trato personal que se tiene hacia cada uno de los alumnos" (Al. 16)

> "Las orientaciones dadas por el profesor siempre me han sido muy valiosas y me han facilitado el aprendizaje" (Al. 23)

En las narraciones de carácter negativo se ve cómo los dos códigos tienen un número de respuestas muy limitado -3,4% y 2% de forma respectiva-.

3. RECURSOS DIDÁCTICOS.

Bajo este epígrafe se reúnen aquellas expresiones de los estudiantes referentes a los recursos didácticos empleados en el aula. Los resultados indican que éstos son correctos y adecuados -74,7% de la tasa de respuesta- frente aquellos que los consideran inadecuados e incorrectos-25,3%-.

> "Los recursos didácticos son de gran apoyo, me han ayudado a superar la materia porque están ajustados a lo que se nos pide en el programa de la asignatura" (Al. 10)

> "Sí que son válidos porque existe bastante diversidad y ésta pretende conseguir los objetivos de lenguaje musical" (Al. 93)

En el caso de los alumnos que han mostrado su conformidad con los recursos didácticos ésta se debe a tres causas: 3.1.1. Diversidad de materiales -11,7% de frecuencia del total de la subcategoría-, 3.1.2. Fomenta el autoaprendizaje -8,9%- y 3.1.3. Calidad de los materiales responde a objetivos y competencias de la asignatura -79,4%-.

Las opiniones que declaran que los recursos no son útiles ni válidos se centran en dos aspectos: 3.2.1. Demasiada diversidad y 3.2.2. Nivel demasiado alto. De éstos destaca por su frecuencia el segundo -73,7% del total de respuestas de la subcategoría- sobre el primero-26,3%-.

> "Son demasiados recursos y a un nivel demasiado alto para que los pueda asumir si no sé nada de música" (Al.12)

> "Sí por la diversidad, pero no por el alto nivel que en ellos se encuentra" (Al.129)

4. ACTIVIDADES PRÁCTICAS.

Uno de los aspectos tratados en la encuesta son las actividades prácticas llevadas a cabo durante el trascurso de la asignatura. Las expresiones relatan cómo los alumnos perciben de forma mayoritaria la adecuación de éstas -62,7% de tasa de respuesta- frente aquellos que las consideran inadecuadas -37,3%-.

> "Creo que son adecuadas porque ayudan a conseguir un buen nivel en Lenguaje Musical y aparece una variedad considerable" (Al.33)

> "Son adecuadas porque la música es eminentemente práctica, por lo tanto es normal

que realicemos muchas actividades de estas características" (Al. 158)

Dentro de la subcategoría de las narraciones favorables concurre un predominio de aquellos que manifiestan que la validez de las actividades se fundamenta en que éstas responden a las exigencias del programa -50% de la categoría- frente aquellos que declaran que es importante la diversidad de actividades -12,7%-.

Los discursos que consideran que las actividades son inadecuadas se centran en dos cuestiones: la dificultad de realizar tareas prácticas por su complejidad y/o poco tiempo disponible -15,8% de la categoría- y la necesidad de disponer de más actividades de solfeo y dictados con un nivel de progresión más lento -21,5%-.

> "Desde mi opinión es necesario aumentar el número de actividades de solfeo entonado en el campus virtual y que estén un poco más secuenciadas" (Al. 31)

> "Para mí las actividades prácticas son demasiado complejas para el tiempo disponible." (Al. 78)

5. EVALUACIÓN.

Las alocuciones de esta categoría se refieren a uno de los aspectos más controvertidos del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación. Los discentes en este punto han considerado de forma mayoritaria que este proceso es adecuado y correcto -71,8% de frecuencia de respuesta –.

> "Sí que creo que es correcta porque he conseguido superar los objetivos con mucho esfuerzo y eso se ha visto recompensado con la nota" (Al. 173)

> "Aunque he suspendido creo que la nota es la correcta porque todavía no consigo realizar bien los dictados y las lecciones entonadas" (Al.47)

En esta línea se encuentran aquellos que han declarado que consideran que su calificación positiva es adecuada -79,7% de frecuencia de la subcategoría- y los que consideran el proceso como correcto aunque no consigan superarlo -20,3%-.

Al otro lado, las valoraciones sobre la evaluación con sentido negativo se agrupan alrededor de dos códigos, 5.2.1. Nivel de exigencia y esfuerzo/tiempo y 5.2.2. Calificación≠aprendizaje y tiempo y esfuerzo. Dentro de ésta, la subcategoría 5.2. Evaluación inadecuada, predomina el primer código –nivel de exigencia y esfuerzo/tiempo- con un 65% de respuestas dentro de ella.

> "No, la evaluación es incorrecta porque es imposible conseguir el nivel exigido en cuatro meses si no se parte de unos conocimientos musicales anteriores" (Al. 14)

> "No porque es imposible conseguir lo que se pide en tan corto espacio de tiempo" (Al. 31)

6. ACCIÓN TUTORIAL.

La categoría reúne las narraciones sobre la acción tutorial de los docentes de la asignatura. El código que más expresiones ha recogido es el 6.1. Buena disposición profesorado y orientaciones con el 58,5% de frecuencia de respuesta. En él los discentes relatan su

satisfacción por el trato amable y las orientaciones que reciben por parte de los docentes.

> "Las tutorías, aunque casi no las he utilizado, han estado bien, el profesor se ha interesado por mis dificultades y me ha dado unas indicaciones que considero que son correctas" (Al. 18)

> "Pienso que han estado bien porque nunca ha metido ninguna pega ni excusa para realizarlas, aunque no fueran dentro de las horas establecidas al efecto" (Al. 9)

En segundo lugar, aparece el código 6.2. Problemas desplazamientos, del que se desprende que los alumnos tienen dificultades en asistir por problemas en el transporte o de trabajo. Este ha tenido una tasa de respuesta del 27,2%.

> "Mi dificultad en las tutorías era que estaban en un horario incompatible con los autobuses que me llevan de vuelta a mi pueblo, por eso le preguntaba las dudas después de la clase y cuando lo asaltaba por la facultad" (Al. 23)

> "Mi problema es que trabajo y no puedo ir a las clases. Me toca preguntar las cosas por el campus virtual" (Al. 107)

Por último, aparecen expresiones que muestran problemas con la compatibilidad del horario en el que están situadas las tutorías -14,3%-.

> "(…) pero no se puede asistir a unas tutorías porque si vamos nos perdemos otras clases, con lo cual qué podemos hacer (…)" (Al. 16)

> "Mi principal problema es el horario de las tutorías ya que se solapan con las clases" (Al. 49)

7. VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Esta última categoría agrupa las alocuciones de los estudiantes respecto a la valoración de la asignatura. De la lectura de las opiniones se desprende que los alumnos valoran de manera satisfactoria la asignatura -71,3%- sobre todo por el dominio musical que proporciona -58%- y por la calidad del profesorado -13,3%-.

> "Estoy contento con la asignatura porque cuando la he superado me he dado cuenta de que sabía leer cualquier partitura sin problemas" (Al. 162)

> "Sí, ha sido una de las asignaturas que más nivel tienen en la diplomatura" (Al. 177)

Pero también constan opiniones que reflejan insatisfacción con la asignatura -28,7%-, porque piensan que el tiempo disponible es insuficiente para alcanzar el nivel exigido -26,6%- y la poca valoración del esfuerzo realizado –2,1%-.

Una vez expuestos los resultados de las encuestas de los alumnos se presentan las frecuencias absolutas que han obtenido cada uno de los códigos–Tabla 1-, con el fin de clarificar aún más los datos ya expuestos.

Tabla 1. Frecuencias absolutas de la encuesta realizada al alumnado.

Categorías	**Frecuencias por curso**			**Total n (%)**
	1º	2º	3º	
1. Desarrollo del programa				
1.1. Desarrollo correcto	66	62	57	185 (61,3)
1.1.1. Desarrolla todos los objetivos necesarios del Lenguaje Musical en especialidad	54	55	52	161 (53,3)
1.1.2. Desarrollo claro y preciso	12	7	5	24 (8)
1.2. Desarrollo incorrecto	57	34	26	117 (38,7)
1.2.1. Falta de tiempo para gente sin conocimientos previos	37	29	26	92 (30,5)
1.2.2. Demasiado nivel para gente sin conocimientos previos	20	5	0	25 (8,2)
Total categoría 1	123	96	83	302 (100)
2. Motivación				
2.1. Motivación correcta	97	80	70	247 (94,6)
2.1.1. Participación activa	67	53	50	170 (65,1)
2.1.2. Diversidad métodos utilizados	19	17	14	50 (19,2)
2.1.3. Diálogo y orientación	11	10	6	27 (10,3)
2.2. Motivación incorrecta	11	3	0	14 (5,4)
2.2.1. Inadaptación niveles previos nulos	7	2	0	9 (3,4)
2.2.2. No cuenta opinión de alumnos menos preparados	4	1	0	5 (2)
Total categoría 2	108	83	70	261 (100)
3. Recursos didácticos				
3.1. Correctos recursos didácticos	67	57	56	180 (74,7)
3.1.1. Diversidad de materiales	10	6	5	21 (8,7)
3.1.2. Fomenta el autoaprendizaje	7	4	5	16 (6,6)
3.1.3. Calidad de los materiales responde a objetivos y competencias de la asignatura	50	47	46	143 (59,4)
3.2. Incorrectos	33	20	8	61 (25,3)
3.2.1. Demasiada diversidad	9	5	2	16 (6,6)
3.2.2. Nivel demasiado alto	24	15	6	45 (18,7)
Total categoría 3	100	77	64	241 (100)
4. Actividades prácticas				
4.1. Adecuadas	41	40	42	123 (62,7)
4.1.1. Variedad de actividades	13	7	5	25 (12,7)
4.1.2. Actividades responden a exigencias del programa	28	33	37	98 (50)
4.2. Inadecuadas	32	22	19	73 (37,3)
4.2.1. Demasiada dificultad en poco tiempo	15	8	8	31 (15,8)
4.2.2. Más necesidad de actividades de solfeo y dictados más secuenciados	17	14	11	42 (21,5)
Total categoría 4	73	62	61	196 (100)
5. Evaluación				
5.1. Evaluación adecuada	50	50	53	153 (71,8)
5.1.1. Con calificación positiva y de acuerdo con los conocimientos	30	40	50	120(56,3)
5.1.2. Con calificación negativa por no alcanzar el nivel	20	10	3	33 (15,5)
5.2. Evaluación inadecuada	28	20	12	60 (28,2)
5.2.1. Nivel de exigencia y	18	12	9	39 (18,3)

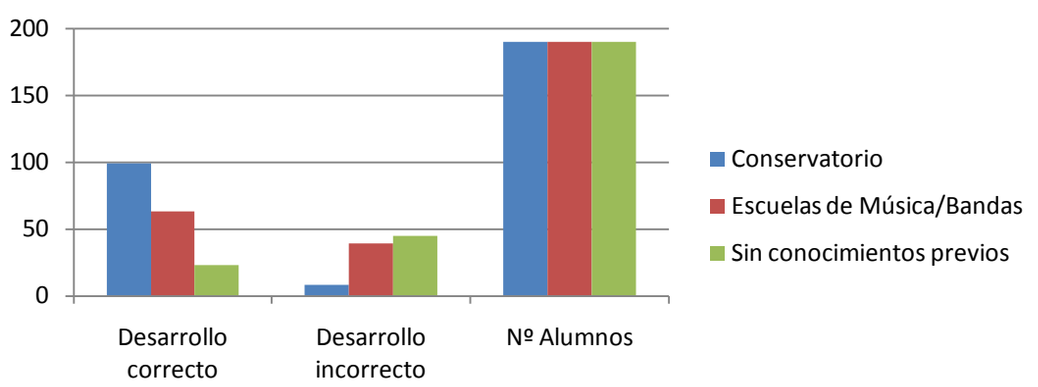
esfuerzo/tiempo				
5.2.2. Calificación≠aprendizaje y tiempo y esfuerzo	10	8	3	21 (9,9)
Total categoría 5	78	70	65	213 (100)
6. Acción tutorial				
6.1. Buena disposición profesorado y orientaciones	61	57	50	168 (58,5)
6.2. Problemas desplazamientos	32	24	22	78 (27,2)
6.3. Problemas horarios	18	13	10	41 (14,3)
Total categoría 6	111	94	82	287 (100)
7. Valoración de la asignatura				
7.1. Satisfacción	77	70	62	209 (71,3)
7.1.1. Por buen nivel en la materia permite dominio musical	61	57	52	170 (58)
7.1.2. Buen profesorado	16	13	10	39 (13,3)
7.2. Insatisfacción	32	28	24	84 (28,7)
7.2.1. Dificultad en alcanzar nivel en el tiempo disponible	28	26	24	78 (26,6)
7.2.2. No suficiente valoración del esfuerzo	4	2	0	6 (2,1)
Total categoría 7	103	98	88	293 (100)

En la tabla se observa un predominio de las siguientes subcategorías: en primer lugar la 2.1. Motivación correcta con 247 unidades de significado, seguida en segundo lugar de la 7.1. Satisfacción (con la asignatura) con 194 expresiones y en tercer lugar la 1.1. Desarrollo correcto (del programa) con 185 narraciones. Estas tres grandes agrupaciones son significativas de la opinión del alumnado respecto a los temas planteados en la investigación.

Continuando con la línea descriptiva de los resultados, en busca de un mayor conocimiento de la realidad y refinamiento a la hora de establecer las conclusiones, se procede a cruzar los datos de las diferentes categorías con los conocimientos previos de los alumnos.

En la gráfica 2 se distingue cómo los alumnos de conservatorio son los que en mayor grado valoran el desarrollo del programa, seguidos de los procedentes de las Escuelas Música/Banda. En cambio, la mayor parte de las narraciones que consideran que éste ha sido incorrecto se concentran en el grupo de estudiantes sin formación musical previa de calidad.

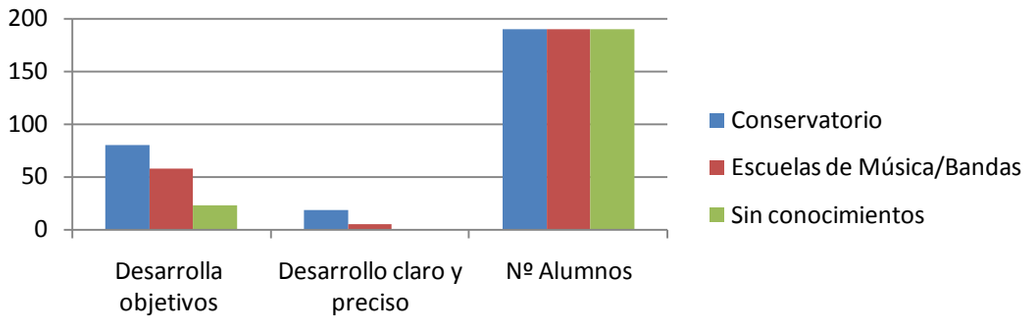
Gráfica 2. Frecuencias categoría 1. Desarrollo del programa y conocimientos previos.



Si se profundiza en la categoría 1.1. Desarrollo correcto se percibe cómo en sus dos códigos

los alumnos de conservatorio siguen teniendo la mayor frecuencia de respuesta, seguidos de los de Escuelas Música/Banda. Pero el dato significativo radica en que no hay ninguna mención a la claridad y precisión en los discentes sin conocimientos previos –gráfica 3-.

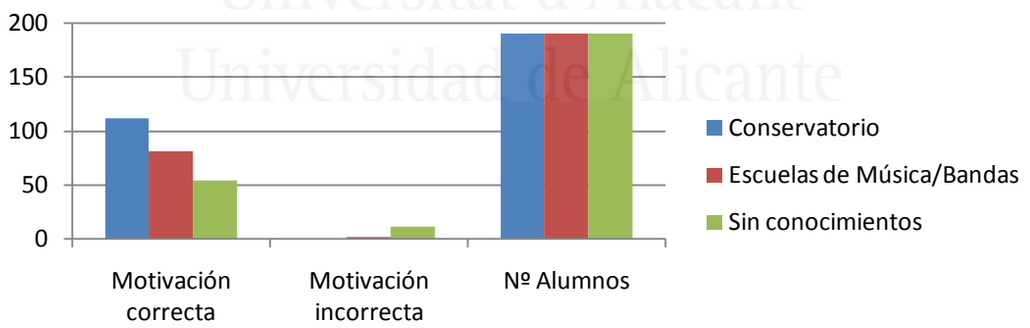
Gráfica 3. Frecuencias códigos 1.1.1. Desarrolla todos los objetivos necesarios del lenguaje musical en la especialidad y 1.1.2. Desarrollo claro y preciso y conocimientos previos.



Por otro lado, las opiniones negativas respecto al desarrollo del programa se centran en aquellos que no poseen conocimientos previos -57,9% de la subcategoría- seguidos de los discentes de Escuelas Música/Banda -36,1%-, sobre todo en la falta de tiempo de la asignatura. Los alumnos de conservatorio no han mencionado en ningún caso que concurre demasiado nivel.

Con respecto a la motivación- gráfica 4-, todos los grupos han indicado que ésta es positiva, existiendo un predominio del grupo de conservatorio, seguido de los estudiantes de Escuelas Música/Banda y de aquellos que no poseen conocimientos previos. Estos dos últimos son los únicos donde aparecen manifestaciones que indican que la motivación es incorrecta.

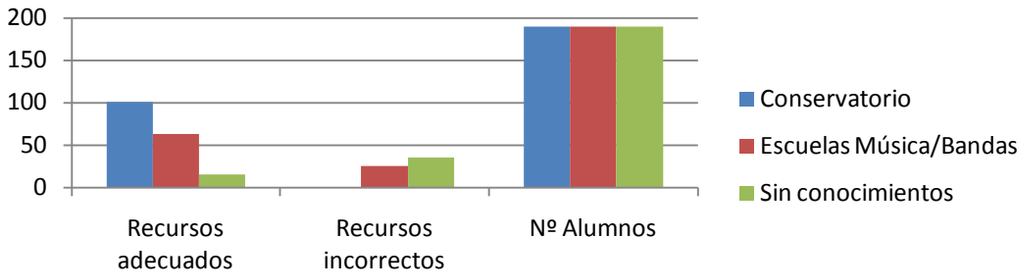
Gráfica 4. Frecuencias categoría 2. Motivación y conocimientos previos.



Al comparar los aspectos positivos de la motivación con la procedencia del alumnado, se revela cómo todos los grupos destacan la participación activa como un elemento fundamental. En cambio, en las reducidas expresiones de carácter negativo no se encuentra ninguna narración de los individuos de conservatorio y sólo las personas sin conocimientos previos presentan alguna alocución en las dos vertientes mencionadas por los estudiantes.

A continuación, la gráfica 5 expone cómo los alumnos de conservatorio y escuelas son los que en mayor grado consideran los recursos didácticos empleados como adecuados y los que no poseen conocimientos previos igual en sentido contrario.

Gráfica 5. Frecuencias categoría 3. Recursos didácticos y conocimientos previos.

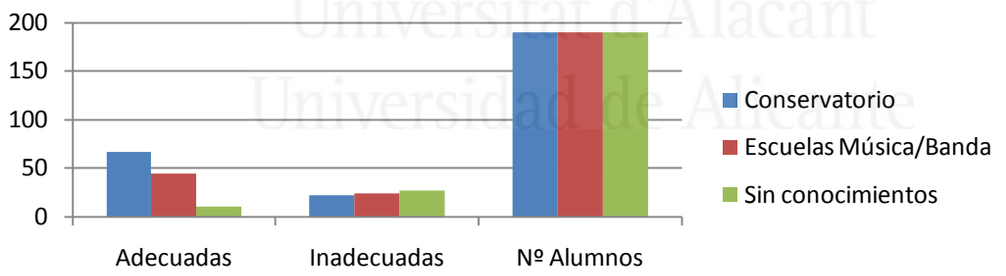


Ahondando más en las consideraciones sobre la validez de los recursos empleados, la calidad de éstos para responder a los objetivos y competencias se constituye como el factor más importante mencionado por todos los discentes, por delante de la diversidad de materiales y del fomento del autoaprendizaje.

Siguiendo dentro de esta categoría, no hay ninguna expresión de los estudiantes de conservatorio en los códigos 3.2.1. Demasiada diversidad y 3.2.2. Nivel demasiado. En éstos destaca las respuestas de los alumnos sin conocimientos previos -73,8% del total de la subcategoría-, sobre todo en lo referente al nivel.

Al cruzar los datos de la categoría de las actividades prácticas –gráfica 6- se observa cómo en el único grupo donde concurren más unidades de significado negativas que positivas es en aquellos que no poseen conocimientos previos. En los otros dos conjuntos se encuentran más narraciones que las consideran adecuadas, destacando los alumnos de conservatorio.

Gráfica 6. Frecuencias categoría 4. Actividades prácticas y conocimientos previos.

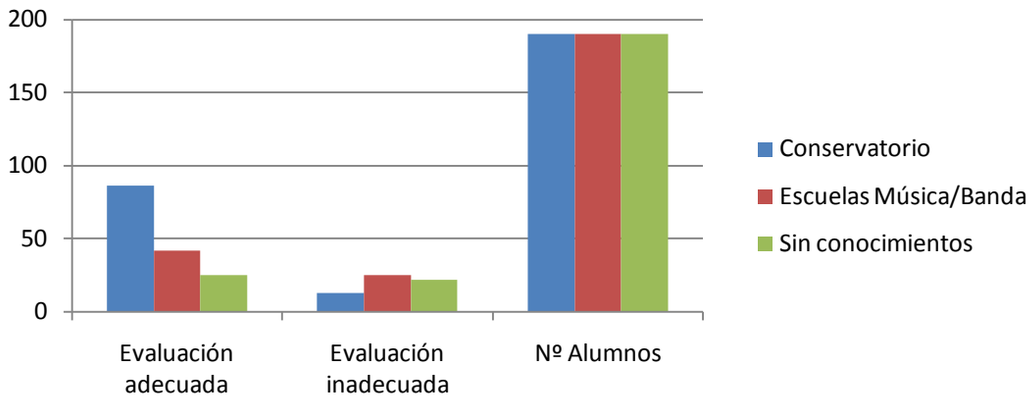


Dentro de las opiniones que las consideran adecuadas predominan las que creen que se debe a que las actividades responden a las exigencias del programa en los tres grupos de conocimientos previos.

Las narraciones que consideran que las actividades prácticas son inadecuadas se concentran en los estudiantes de conservatorio en la necesidad de más actividades de solfeo y dictados -30% de la subcategoría-, no habiendo ninguna mención a la dificultad y el tiempo disponible. Los alumnos de escuelas de música realizan menciones a estos dos códigos -32,9%-, pero prima más la necesidad de más actividades -21,9%-, hecho que resulta al contrario en aquellos que no disponen de conocimientos previos -31,5%-. Este último grupo es el único donde se da una mayoría de expresiones de sentido negativo sobre las positivas.

En los resultados referentes a la evaluación –gráfica 7-, los alumnos expresan de forma significativa su conformidad menos los discentes sin conocimientos previos, donde el margen entre adecuado e inadecuado es más ajustado a favor del primero.

Gráfica 7. Frecuencias categoría 5. Evaluación y conocimientos previos.



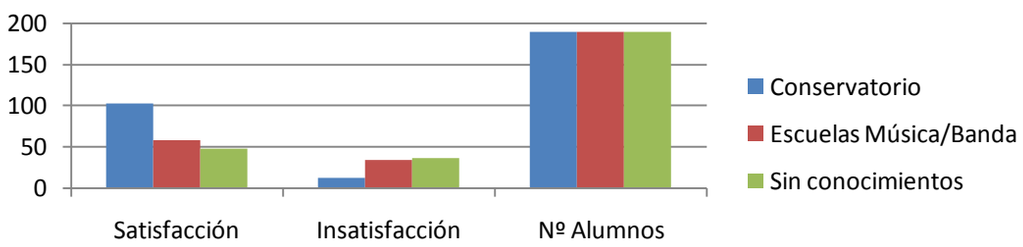
Si se analizan las opiniones de la subcategoría 5.1. Evaluación adecuada se observa cómo la totalidad de las narraciones de los estudiantes de conservatorio y la mayoría de escuelas de música -64,3% de su grupo- se concentran en el código 5.1.1. Calificación positiva. En cambio, los alumnos sin conocimientos musicales presentan la mayor parte de sus narraciones en el código 5.1.2. Calificación negativa -72% de su conjunto-.

En la subcategoría 5.2. Evaluación inadecuada destacan en el código 5.2.1. Nivel exigencia y esfuerzo/tiempo los discentes sin conocimientos previos -33,3%-, que consideran no se puede demandar tanto nivel y esfuerzo en un periodo temporal tan reducido. Por otro lado, en 5.2.2. Esfuerzo no valorado en su totalidad sobresalen las narraciones de los estudiantes de escuelas de música -26,7%-.

En la penúltima categoría, 6. Acción tutorial, predominan las manifestaciones de todos los alumnos en la buena disposición del profesorado. Por otro lado, en los aspectos relacionados con los problemas de desplazamientos y los problemas de incompatibilidad de horarios se observa cómo existe un mayor número de respuestas en los grupos de escuelas de música y sin conocimientos.

Para finalizar, la gráfica 8, que trata sobre la categoría 7. Valoración de la asignatura, indica que la mayor parte de los estudiantes de conservatorio, escuelas de música y sin conocimientos están satisfechos, aunque en muchos casos la evaluación sea negativa.

Gráfica 8. Frecuencias categoría 7. Valoración de la asignatura y conocimientos previos.



Esta opinión positiva se basa sobre todo por el buen dominio musical que se consigue con ella. En cambio, los motivos de insatisfacción se centran en el poco tiempo disponible para alcanzar el nivel deseado, ya que las narraciones que manifiestan que no se valora de manera suficiente el esfuerzo son mínimas –no habiendo ninguna de estudiantes de conservatorio-.

Resultados profesorado.

Los dos profesores de la Universidad de Alicante de la asignatura que colaboraron con la investigación han aportado los datos que a continuación se presentan relacionados con la preparación de la asignatura, la coordinación de programas, la evaluación, los recursos y los servicios a la comunidad.

En el primer punto, la preparación de la asignatura ambos docentes han indicado que el programa de la asignatura está actualizado y que sus objetivos y contenidos responden al perfil profesional que se pretende conseguir con este tipo de formación.

Respecto a la coordinación de los programas, los profesores han contestado de manera invariable que dentro del mismo departamento no existe ningún problema en este aspecto, cosa que no ocurre con aquellas otras materias que no dependen de éste. Esto se debe, en opinión de los docentes a dos factores, las dificultades de comunicación entre los departamentos y el mal diseño del programa formativo.

Otra de las cuestiones sobre las que se ha preguntado a los profesores de la materia es la evaluación. Las respuestas de éstos indican que las pruebas, niveles y criterios de evaluación están definidos de manera clara y precisa, por lo que en todo momento los alumnos son conscientes de todo el proceso.

Por otro lado, cuando se tratan temas referentes a los recursos disponibles, los docentes señalan la necesidad de más profesorado junto con más medios materiales –aulas y demás material necesario- para alcanzar unas mayores cotas de calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En penúltimo lugar, los profesores describen los múltiples servicios que prestan a la comunidad, que se centran sobre todo en el ámbito académico y de difusión del conocimiento a través de conferencias, participación en congresos, realización de cursos de perfeccionamiento y publicación en revistas especializadas. Las actividades de ámbito profesional sólo han sido mencionadas por uno de los docentes que trabaja como profesor asociado.

Para finalizar los docentes exponen en sus narraciones la dificultad de tener grupos demasiado heterogéneos y cómo gran parte del alumnado no tiene la capacidad de asumir el programa de la asignatura en el tiempo previsto. Además, indican la imposibilidad de ajustar más el programa si se quiere que los alumnos sean capaces de asumir el currículum de Primaria con un mínimo de calidad.

Resultados de los tutores de las prácticas.

Otro de los elementos de esta investigación era conocer la opinión de los profesionales de la educación musical en los centros de Educación Primaria. Para tal efecto se emplazó a los tutores de prácticas, como agentes externos que pudieran aportar información sobre la calidad de la preparación de los estudiantes de magisterio en Lenguaje Musical en un medio escolar,

que es donde tienen que aplicar las competencias adquiridas en la asignatura.

Del análisis de sus narraciones se desprende que todos consideran que la formación recibida en Lenguaje Musical es la adecuada, ya que permite a los alumnos en prácticas desenvolverse con total soltura en este aspecto.

> "Es adecuada porque el alumno de prácticas que he tenido sabía en todo momento defenderse en todas las cuestiones referentes al Lenguaje Musical" (Mtro. 6)

> "La formación en esta asignatura creo que es la adecuada porque los alumnos de prácticas que han pasado por mi colegio sabían solfear perfectamente" (Mtro. 13)

Cuando se les pregunta si realizarían alguna modificación en la materia todos indican que en esta asignatura no, pero en otras de la diplomatura sería conveniente realizar algunas reformas.

> "No, porque los alumnos consiguen un nivel muy bueno y sería tontería modificar algo que está correcto." (Mtro. 7)

> "No modificaría nada de esta asignatura pero sí de otras que se cursan porque se nota que los alumnos tienen lagunas en ellas" (Mtro. 20)

Investigación cuantitativa.

Resultados estudiantes de Magisterio Musical.

La vertiente cuantitativa de la investigación presenta los resultados que a continuación se exponen. En primer término la tabla 2 muestra una descripción del alumnado participante.

Tabla 2. Descripción del alumnado participante.

			Total
Sexo	Hombre	69	190
	Mujer	121	
Edad	18-21	125	190
	22-24	43	
	25-30	8	
	+30	14	
Curso	1º	70	190
	2º	62	
	3º	58	
Estudios Previos	Conservatorio	88	190
	Escuelas Música/Banda	61	
	Sin conocimientos previos	41	

El cuestionario fue contestado por 190 alumnos de Magisterio, especialidad Educación Musical (tasa de respuesta 91%). De la lectura de los datos anteriores se desprende un predominio en los estudios de la población femenina (63,7%) sobre la masculina (36,3%). Asimismo, se observa que éstos se encuentran de forma mayoritaria en los tramos de edad de 18 a 21 años (65,8%) y de 22 a 24 años (22,6%). Con respecto a los conocimientos con los que acceden a magisterio, sobresalen los que poseen estudios previos de conservatorio (46,3%), seguidos de los de Escuelas de Música/Banda (32,1%) y sin conocimientos previos (21,6%).

La constitución de los cursos que han respondido ha sido variable, siendo los alumnos de

primero –donde se imparte la asignatura- los que más han participado (36,8%). La colaboración de los estudiantes ha ido disminuyendo de manera directa a la ascensión en su recorrido universitario (en segundo 32,6% y en tercero 30,6%).

Al realizar una descripción de cada uno de los grandes grupos de preguntas del cuestionario utilizado se observa –tabla 3- cómo en líneas generales la asignatura es valorada de manera bastante positiva por todo el alumnado, encontrándose los aspectos evaluados dentro de una horquilla menor a 0,5, lo que denota una gran uniformidad en la acción docente. La categoría que más destaca es el "Desarrollo del programa" seguido de la "Acción tutorial". Por el otro lado, lo menos puntuado ha sido la "Valoración global" junto con la "Motivación positiva". Cabe indicar que en la tabla se han expuesto los resultados con el coeficiente multiplicador de ponderación -1,15- indicado en el modelo utilizado para asignaturas troncales y recomendado por el Consejo de Universidades.

Tabla 3. Descripción de los aspectos evaluados.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Desarrollo del programa con coeficiente de ponderación	190	2,09	3,97	3,1996	,32455
Motivación positiva con coeficiente de ponderación	190	2,20	3,45	2,8927	,22182
Recursos didácticos con coeficientes de ponderación	190	1,73	3,74	2,9007	,40523
Actividades prácticas con coeficientes de ponderación	190	1,53	4,22	2,9254	,43529
Evaluación con coeficientes de ponderación	190	,77	4,60	2,9335	,68815
Acción tutorial con coeficientes de ponderación	190	2,01	4,03	3,0233	,36189
Valoración global con coeficiente de ponderación	190	2,19	3,68	2,8593	,31880
Total con coeficiente de ponderación	190	2,31	3,46	2,9636	,22742
N válido (según lista)	190				

Si se analiza la relación entre el total de los grupos de cuestiones con los conocimientos previos –siendo 3=conservatorio, 2=escuela de música/banda, 1=sin conocimientos previos-colegio/instituto- se observa –tabla 4-, que existen correlaciones con un alto grado de significación (r=724; p=.01). Este hecho conlleva la existencia de una mayor valoración de la acción docente del profesorado a medida que los estudiantes poseen mayor preparación musical previa al acceso a la universidad.

Tabla 4. Correlación entre los conocimientos previos y el total de los aspectos a evaluar por los discentes.

		Conocimientos previos	Total aspectos a valorar
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,724(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
Total aspectos a valorar	Correlación de Pearson	,724(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	

	N	190	190

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Del mismo modo, al realizar el análisis de diferencias entre grupos - tabla 5- se demuestra cómo son significativas (F=79,590; p=.000) entre el grupo más y menos preparado. Así, de siete grupos de cuestiones en una escala de valoración del 0 al 4, los estudiantes de conservatorio valoran la docencia en 3,39, los de escuelas de música/Banda 3,17 y aquellos que no poseen conocimientos previos musicales de calidad 2,82.

Tabla 5. Total de las opiniones de los alumnos con relación a los conocimientos previos.

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Rango	N
Colegio-instituto	41	2,8227	,30569	,04774	2,7262	2,9192	2,09	3,35
Bandas o Escuelas de Música	61	3,1741	,22425	,02871	3,1166	3,2315	2,61	3,66
Conservatorio grado medio o Superior	88	3,3930	,21438	,02285	3,3476	3,4384	2,93	3,97
Total	190	3,1996	,32455	,02355	3,1532	3,2461	2,09	3,97

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	9,154	2	4,577	79,590	,000
Intra-grupos	10,754	187	,058		
Total	19,907	189			

Comparaciones múltiples (Scheffé)						
(I) Conocimientos previos	(J) Conocimientos previos	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Colegio-instituto	Bandas o Escuelas de Música	-,35134(*)	,04843	,000	-,4708	-,2318
	Conservatorio grado medio o Superior	-,57025(*)	,04534	,000	-,6821	-,4584
Bandas o Escuelas de Música	Colegio-instituto	,35134(*)	,04843	,000	,2318	,4708
	Conservatorio grado medio o Superior	-,21891(*)	,03995	,000	-,3175	-,1203
Conservatorio grado medio o Superior	Colegio-instituto	,57025(*)	,04534	,000	,4584	,6821
	Bandas o Escuelas de Música	,21891(*)	,03995	,000	,1203	,3175

* La diferencia de medias es significativa al nivel .05.

La tabla 6 muestra la descripción de las puntuaciones de cada uno de los ítems relacionados con el "Desarrollo del programa". De entre ellos destacan los valores de "El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura" -3,7- y "El profesor expone de forma clara los objetivos"-3,56-. En el otro lado, se encuentran "Se consigue al final del cuatrimestre desarrollar el programa previsto" -2,48- y "El profesor considera las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos" -2,69-.

Tabla 6. Descripción puntuaciones ítems Desarrollo del programa.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Percepción que el profesor prepara las clases	190	1,15	4,60	3,4016	,73718
El profesor expone de forma clara los objetivos	190	2,30	4,60	3,5650	,65386
Los contenidos expuestos son relevantes en la formación del futuro maestro especialista	190	2,30	4,60	3,1534	,66059
El profesor expone claramente	190	,00	4,60	3,1776	,88662
La presentación de los contenidos es atractiva	190	,00	4,60	3,0808	,85067
El profesor contesta a las preguntas con respuestas exactas y precisas	190	2,30	4,60	3,3895	,74572
El programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura	190	1,15	4,60	3,7042	,75153
Se consigue al final del cuatrimestre desarrollar el programa previsto	190	,00	4,60	2,4816	1,12622
Considero que los contenidos y métodos utilizados están actualizados	190	1,15	4,60	3,2563	,74166
El profesor muestra flexibilidad para adaptarse a las circunstancias del momento	190	,00	4,60	2,8811	,71713
El profesor considera las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos	190	,00	4,60	2,6995	,88160
N válido (según lista)	190				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Al realizar una correlación bilateral del total de "Desarrollo del programa" y los conocimientos previos se obtiene la existencia de una relación con un alto grado significación (r=672; P=.01), por lo que a mayores conocimientos musicales de los estudiantes mejor opinión sobre el desarrollo del programa.

La descripción de la valoración del Desarrollo del programa con respecto a los conocimientos previos reafirma lo expuesto con anterioridad. Los estudiantes de conservatorio lo han puntuado con una media de 3,39, los de escuelas de música 3,17 y aquellos sin conocimientos previos con 2,85. Además, al establecer las comparaciones múltiples-Scheffé al nivel .05- y las diferencias entre grupos son significativas (F=71,705; p=.000).

El siguiente paso es conocer en qué ítems del "Desarrollo del programa" existe alguna relación significativa al nivel .01 con respecto a los conocimientos previos –tabla 7-. Esto ocurre en los aspectos relacionados con "Los contenidos expuestos son relevantes en la formación del futuro maestro especialista", "El profesor expone claramente", "La presentación de los contenidos es atractiva", "Se consigue al final del cuatrimestre desarrollar el programa previsto" y "El profesor considera las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos".

Tabla 7. Relaciones significativas de los ítems de "Desarrollo del programa" y conocimientos previos.

		Conocimientos previos	Los contenidos expuestos son relevantes en la formación del futuro maestro especialista
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,426(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
Los contenidos expuestos son relevantes en la formación del futuro maestro especialista	Correlación de Pearson	,426(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190
		Conocimientos previos	El profesor expone claramente
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,393(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
El profesor expone claramente	Correlación de Pearson	,393(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190
		Conocimientos previos	La presentación de los contenidos es atractiva
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,355(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
La presentación de los contenidos es atractiva	Correlación de Pearson	,355(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190
		Conocimientos previos	Se consigue al final del cuatrimestre desarrollar el programa previsto
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,710(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
Se consigue al final del cuatrimestre desarrollar el programa previsto	Correlación de Pearson	,710(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190
		Conocimientos previos	El profesor considera las capacidades cognitivas que está desarrollando en los alumnos
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,444(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
El profesor considera las capacidades cognitivas que está	Correlación de Pearson	,444(**)	1

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

desarrollando en los alumnos			
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al hacer una descripción de la valoración de estos ítems en función de los conocimientos previos, se obtiene que los alumnos de conservatorio son los que por término medio mayor valoración realizan en estos puntos, seguidos de los estudiantes de escuelas de música/banda y sin conocimientos previos. El análisis de varianza de un factor y la prueba post hoc de comparaciones múltiples –Scheffé- demuestran que las diferencias de medias son significativas al nivel .05. Cabe indicar que en el enunciado "Los contenidos expuestos son relevantes en la formación del futuro maestro especialista" la diferencia es significativa entre los estudiantes de conservatorio y los de colegio/instituto –sin conocimientos musicales sólidos-.

También se refleja en los resultados cómo el grupo de alumnos sin conocimientos previos y los de escasa formación que provienen de escuelas de música son los únicos en los que han aparecido algunas opiniones que valoran de forma negativa aspectos relacionados con la exposición del profesorado, la atracción de la presentación de los contenidos, la consecución al final del cuatrimestre del programa y la consideración por parte del docente de las capacidades cognitivas que está desarrollando en los estudiantes.

El siguiente grupo de cuestiones eran las relacionadas con la "Motivación positiva". La tabla 8 describe las puntuaciones realizadas por los alumnos al respecto. En ella sobresalen "El profesor intenta que el alumno participe en las clases" -3,29-, "Formula preguntas a los alumnos -3,11- y "El profesor diversifica los procedimientos o formas de enseñanza" -3, 07-. En sentido contrario, se encuentran "El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones relacionadas con la asignatura" -2,4- y "El profesor conoce y se adapta a las necesidades de los alumnos de su grupo" -2,54-.

Tabla 8. Descripción puntuaciones ítems "Motivación positiva".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En clase mantiene un clima interactivo	190	1,15	4,60	2,9537	,69289
El alumno percibe la utilidad del tema	190	,00	4,60	3,0505	,78057
El profesor diversifica los procedimientos o formas de enseñanza	190	1,15	4,60	3,0747	,65743
El profesor conoce y se adapta a las necesidades de los alumnos de su grupo	190	,00	4,60	2,5421	,76474
Fomenta el entusiasmo en la clase	190	1,15	4,60	2,8145	,69472
Formula preguntas a los alumnos	190	2,30	4,60	3,1171	,70524
El profesor intenta que el alumno participe en las clases	190	2,30	4,60	3,2987	,55304
El profesor solicita las opiniones de los alumnos y las respeta	190	,00	4,60	2,8750	,74585

El profesor dialoga con los alumnos la marcha de la clase	190	,00	4,60	2,9355	,77110
El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones relacionadas con la asignatura	190	,00	4,60	2,4029	,76429
El profesor orienta y asesora a los alumnos	190	1,15	4,60	2,9839	,67852
El profesor es tolerante	190	1,15	4,60	2,6632	,58587
N válido (según lista)	190				

La correlación bilateral entre el total de la "Motivación positiva" y los conocimientos previos muestra una relación significativa (r=300; p=.01), por lo que se deduce que a mayor preparación musical de los estudiantes existe una opinión mejor sobre la motivación del docente. Estos datos se encuentran reforzados cuando en la descripción de esta variablese comprueba que los estudiantes de conservatorio y de bandas de música tienen una opinión que se acerca al "bastante de acuerdo" -2,94 y 2,9 de forma respectiva-, mientras que los estudiantes sin conocimientos previos alcanzan una valoración ligeramente inferior -2,76-. Las comparaciones múltiples muestran que la diferencia de medias es significativa al nivel .05 entre los alumnos con mayor preparación –conservatorio y escuelas de música/banda- y menores o inexistentes estudios musicales –colegio/instituto en el mejor de los casos-.

Al establecer una correlación bivariada entre los ítems de la "Motivación positiva" y la formación musical anterior aparecen ciertos aspectos con una correlación significativa al nivel .01, como son: "El profesor conoce y se adapta a las necesidades de los alumnos de su grupo" y "El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones relacionadas con la asignatura". En cambio, en la opción "El profesor solicita la opinión de los alumnos y la respeta" la relación es significante al nivel .05, es decir, tiene un grado inferior de significación que las otras dos cuestiones. Por lo tanto, a mayor preparación musical del alumnado anterior al ingreso en la institución universitaria, mejor valoración de los enunciados relacionados con la motivación.

En la descripción de las variables anteriores con relación a los conocimientos previos se observa cómo en todos los casos las puntuaciones de todos los grupos se encuentran entre el 2 y el 3, es decir que todos ellos expresan su conformidad con los enunciados expuestos, si bien, al realizar las comparaciones múltiples se refleja que la diferencia de medias es significativa al nivel .05, entre los alumnos de conservatorio y aquellos que no poseen conocimientos musicales con un mínimo de calidad –colegios-institutos-.

Cabe señalar que hay opiniones de carácter negativo en los alumnos de escuelas de música/Banda y sin conocimientos previos, referidos a los ítems "muy en desacuerdo", "El profesor conoce y se adapta a las necesidades de los alumnos y de su grupo" y "El profesor tiene en cuenta la opinión del alumnado a la hora de tomar decisiones relacionadas con la asignatura". En el caso de aquellos estudiantes sin ningún tipo de formación musical o con los únicos estudios obligatorios presentan una calificación muy negativa en "El profesor solicita las opiniones de los alumnos y las respeta".

En referencia a los "Recursos didácticos" -tabla 9- la evaluación de cada uno de los ítems que lo componen revela cómo destacan los siguientes: "El profesor utiliza diversos recursos" -3,07- e "Integra adecuadamente los recursos que utiliza en el proceso de aprendizaje" 2,77-. La diferencia entre ambos es de 0,3, por lo que se puede indicar que las respuestas de los alumnos han sido muy ajustadas dentro del bloque.

Tabla 9. Descripción ítems "Recursos didácticos".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El profesor utiliza diversos recursos	190	,00	4,60	3,0747	,68862
Utiliza materiales de calidad	190	,00	4,60	2,8932	,88310
Integra adecuadamente los recursos que utiliza en el proceso de aprendizaje	190	,00	4,60	2,7782	,78539
Potencia al alumno la utilización de diversos recursos para su propio aprendizaje	190	,00	4,60	2,8568	,67675
N válido (según lista)	190				

Además, la tabla 10 expone cómo los alumnos con mejor preparación musical responden con una mayor puntuación a las cuestiones relativas a los medios didácticos utilizados, existiendo una relación significativa (r=285; P=.01) entre ambos factores.

Tabla 10. Correlación entre conocimientos previos y Recursos didácticos.

		Conocimientos previos	Recursos didácticos
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,285(**)
	Sig. (bilateral)		,000
	N	190	190
Recursos didácticos	Correlación de Pearson	,285(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	190	190

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Al realizar la descripción de las puntuaciones de cada grupo de estudiantes con respecto a los "Recursos didácticos", se observa que los alumnos de conservatorio tienen una media de 3, los de escuelas de música/banda 2,87 y aquellos sin conocimientos previos de calidad 2,7. Las comparaciones múltiples señalan que existe una diferencia de medias significativa al nivel .05 entre los alumnos de conservatorio y aquellos sin conocimientos previos.

A continuación, si se lleva a cabo la correlación entre los enunciados de "Recursos didácticos" y los conocimientos previos, se obtiene que el único enunciado que muestra significación es el referido a la calidad de los materiales didácticos utilizados (r=251; p=.01). Por tanto, a mayor preparación musical mayor valoración de la calidad de los materiales.Las comparaciones múltiples indican que existe una diferencia de medias al nivel .05 entre los estudiantes de conservatorio y aquellos sin conocimientos previos. Los alumnos de conservatorio muestran una opinión media más alta -3,08-, seguidos de los de escuelas de música -2,88-, y de aquellos cuyos únicos conocimientos provienen del colegio o el instituto en el mejor de los casos -2,49-, aunque, también aparecen opiniones de carácter negativo en este último grupo.

Las actividades prácticas son valoradas todas ellas como adecuadas –tabla 11-, llegando a una diferencia en las diferentes cuestiones de 0,7. El enunciado que mayor puntuación ha obtenido ha sido "Ayuda a los alumnos en su práctica habitual" -3,37-, seguido de "Realiza diversos tipos de actividades a lo largo del curso" -3,06-. En sentido contrario se encuentran "Las

actividades se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura" -2,62- y "Las actividades prácticas se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje" -2,65-.

Tabla 11. Valoración de los aspectos relacionados con las "Actividades prácticas"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Realiza actividades diversas de apoyo a la clase	190	,00	3,45	2,9295	,64293
Realiza diversos tipos de actividades a lo largo del curso	190	,00	4,60	3,0626	,81292
Las actividades prácticas se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje	190	,00	4,60	2,6511	,80363
Las actividades se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura	190	,00	4,60	2,6208	,85395
Estimula la realización de trabajos prácticos justificados, ajustados a la tarea, creativos y variados	190	,00	4,60	2,9113	,89826
Ayuda a los alumnos en su práctica habitual	190	2,30	4,60	3,3774	,72560
N válido (según lista)	190				

La correlación entre "Actividades prácticas" con las conocimientos previos de los estudiantes muestran una relación significativa (r=546; p=.01), es decir, la mayor valoración proviene de aquellos con mejor formación musical previa. Tal dato queda confirmado al establecer la descripción de cada uno de los grupos con relación a este factor. Así,los discentes de conservatorio presentan una media de 3,17; los alumnos de escuelas de escuelas de música/banda con 2,77 y sin conocimientos previos o colegio-instituto con 2,60. En las comparaciones de medias se obtienen diferencias significativas al nivel .05 entre los estudiantes de conservatorio y aquellos que proceden de escuelas o bandas y sin preparación previa.

Si se profundiza en este bloque se obtienen relaciones significativas al nivel .01 en las siguientes cuestiones: "Las actividades prácticas se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza aprendizaje", "Las actividades se ajustan a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura" y "Estimula la realización de trabajos prácticos justificados, ajustados a la tarea, creativos y variados". También se encuentran relaciones significantes al nivel .05 en "Realiza diversos tipos de actividades a lo largo del curso".

Una descripción de los enunciados anteriores señala que en todos ellos la mayor valoración siempre pertenece al grupo de estudiantes de conservatorio, seguidos de escuelas de música/banda y por último aquellos sin conocimientos previos. En estos últimos llegan a encontrarse valoraciones negativas relacionadas con el ajuste de las actividades al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las comparaciones múltiples son significativas al nivel .05 entre todos los grupos de participantes salvo en el aspecto referido a la estimulación para la realización de trabajos prácticos donde sólo es significativa (F=20,896; p=.000) entre los alumnos de conservatorio y los otros dos grupos.

En las cuestiones referentes a la "Evaluación" -tabla 12-, se muestra que el ítem mejor valorado ha sido aquel que expresa cómo el profesor facilita la consulta de la nota y el

examen -3,15- y el peor el que trata sobre el ajuste de las calificaciones a los conocimientos de los alumnos. En todos los casos las puntuaciones medias superan el umbral del adecuado.

Tabla 12. Descripción de los ítems de la "Evaluación".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Los exámenes se ajustan a lo enseñado	190	,00	4,60	2,8689	1,04978
Las calificaciones se ajustan a los conocimientos de los alumnos	190	,00	4,60	2,7782	1,04530
Facilita a los alumnos la consulta sobre la nota y el examen	190	2,30	4,60	3,1534	,66059
N válido (según lista)	190				

La correlación de esta categoría con los conocimientos previos indica la existencia de una relación significativa (r=439; p=.01), que se ve reforzada al evidenciar cómo los alumnos de conservatorio son los estudiantes que en mayor grado consideran adecuado el proceso de evaluación con una puntuación media de 3,30. Los otros dos grupos, escuelas de música/banda y colegios/instituto, muestran una puntuación muy cercana 2,60 y 2,62 de forma respectiva. Por ello, al realizar las comparaciones múltiples la diferencia de medias sólo es significativa al nivel .05 entre los discentes de conservatorio y los otros dos conjuntos de estudiantes.

En esta línea, si se ahonda en los enunciados que constituyen la "Evaluación" entre sí junto con los conocimientos previos –tabla 13-, se observa que existe una relación significativa entre los conocimientos previos y "Los exámenes se ajustan a lo enseñado" (r=403; p=.01) y "Las calificaciones se ajustan a los conocimientos de los alumnos" (r=469; p=.01). Asimismo, existe una relación estrecha entre estos factores (r=828; p=.01). Por tanto, a mayor preparación previa mayor valoración de aquellos aspectos que indican la adecuación de los exámenes a lo enseñado y de las calificaciones.

Tabla 13. Correlaciones de las cuestiones de "Evaluación" y conocimientos previos.

		Conocimientos previos	Los exámenes se ajustan a lo enseñado	Las calificaciones se ajustan a los conocimientos de los alumnos	Facilita a los alumnos la consulta sobre la nota y el examen
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	1	,403(**)	,469(**)	-,010
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,888
	N	190	190	190	190
Los exámenes se ajustan a lo enseñado	Correlación de Pearson	,403(**)	1	,828(**)	-,038
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,603
	N	190	190	190	190
Las calificaciones se ajustan a los conocimientos de los alumnos	Correlación de Pearson	,469(**)	,828(**)	1	-,098
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,181
	N	190	190	190	190
Facilita a los alumnos la consulta sobre la	Correlación de Pearson	-,010	-,038	-,098	1

nota y el examen					
	Sig. (bilateral)	,888	,603	,181	
	N	190	190	190	190

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los datos descriptivos de cada uno de los factores de la "Evaluación" respecto de los conocimientos previos muestran cómo existe una gran igualdad en los grupos de menor preparación musical –escuelas de música/banda y sin conocimientos previos- en las dos primeras cuestiones, es decir, aquellas relacionadas con el ajuste del examen a lo enseñado y la calificación, incluso en las puntuaciones mínimas. En cambio, en el último enunciado las opiniones de todos los alumnos son similares. Este hecho se encuentra reforzado por las diferencias de medias significativas al nivel .05 entre los estudiantes de conservatorio y el resto del alumnado en los primeros ítems.

El conjunto de cuestiones referidas a la "Acción tutorial", señala que los aspectos menos apreciados son el seguimiento de sus trabajos con 2,73 y la orientación personal con 2,99. En el otro lado se encuentran los enunciados relacionados con la revisión de las evaluaciones con 3,21 y la facilitación de acceso a recursos con 3,14 –tabla 14-. En todos los casos los alumnos han considerado adecuados todos los aspectos relacionados con este elemento tan importante en la docencia universitaria.

Tabla 14. Descripción de las puntuaciones de "Acción tutorial".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
El profesor orienta a los alumnos personalmente	190	2,30	4,60	2,9961	,61125
El profesor realiza un seguimiento de los trabajos	190	1,15	3,45	2,7358	,67293
Facilita el acceso a recursos	190	2,30	4,60	3,1474	,76136
Realiza la revisión de las evaluaciones	190	2,30	4,60	3,2139	,65330
N válido (según lista)	190				

La correlación entre "Acción tutorial" y conocimientos previos no refleja ninguna relación entre estos dos factores, por lo que se comprueba que la puntuación obtenida no depende de la formación musical de los estudiantes. Este dato, queda reafirmado cuando al aplicar las diferencias entre los diferentes grupos no llegan a ser significativas.

El último bloque de cuestiones es el relacionado con la "Valoración global". En él sobresalen los siguientes enunciados de la tabla 15: "Estoy satisfecho de los conocimientos adquiridos" (3,25) y "Estoy satisfecho por el trato afectuoso" (3,14). En sentido contrario se encuentran "Estoy satisfecho del sistema de evaluación" y "Estoy satisfecho de la calificación obtenida", ambos con 2,64.

Tabla 15. Puntuación de los enunciados de "Valoración global"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Estoy satisfecho por el trato afectuoso en la clase	190	2,30	4,60	3,1413	,61076
Estoy satisfecho por el contenido del programa impartido en la clase	190	,00	4,60	2,9053	1,00160
Estoy satisfecho del material de apoyo aportado en la clase	190	,00	4,60	2,6934	,68350
Estoy satisfecho del sistema de	190	,00	4,60	2,6450	1,02416

evaluación					
Estoy satisfecho de las tutorías	190	,00	4,60	3,0203	,89497
Estoy satisfecho de los conocimientos adquiridos	190	2,30	4,60	3,2563	,58322
Estoy satisfecho de la calificación obtenida	190	,00	4,60	2,6450	,92357
Estoy satisfecho de las técnicas de estudio y trabajo intelectual utilizadas	190	,00	4,60	2,7237	,71083
Estoy satisfecho de mis actitudes desarrolladas	190	1,15	4,60	2,8387	,65499
Estoy satisfecho de mi desarrollo personal, autonomía, creatividad, ...	190	1,15	4,60	2,7237	,63822
N válido (según lista)	190				

La correlación entre los conocimientos previos y la "Valoración global" presenta una significación (r=611; p=.01) entre estas dos variables, que queda reforzada al obtener que los alumnos de conservatorio han realizado una valoración global media de 3,13, seguidos de los de escuelas de música/banda de 2,87 y los de colegio/instituto de 2,73. A su vez las comparaciones múltiples muestran que la diferencia de medias es significativa (F=110,201; p=.000).

Al penetrar dentro de este bloque y analizar las posibles relaciones de la formación previa del alumnado con cada uno de sus enunciados, se ha podido constatar cómo son significativas al nivel. 01 en las siguientes cuestiones: "Estoy satisfecho por el contenido del programa impartido en la clase", "Estoy satisfecho del sistema de evaluación", "Estoy satisfecho de los conocimientos adquiridos" y "Estoy satisfecho de la calificación obtenida". También se encuentra una relación positiva al nivel .05 en "Estoy satisfecho del material de apoyo aportado en la clase". Estos resultados no hacen más que confirmar lo expresado por los discentes en todas las categorías anteriores.

Para finalizar, en los resultados de los estudiantes de magisterio musical -tabla 16- se observa que no existe una diferencia de medias significativa dependiendo del curso, por lo que se puede expresar que sus opiniones permanecen constantes con el paso del tiempo.

Tabla 16. Curso y resultado total bloques de cuestiones.

Estadísticos descriptivos								
	N	Media	Desviación típica	Error típico	Intervalo de confianza para la media al 95%		Rango	
Primero de Magisterio Musical	70	2,9605	,25405	,03036	2,8999	3,0211	2,31	3,43
Sugundo de Magisterio Musical	62	2,9750	,23363	,02967	2,9157	3,0344	2,46	3,46
Tercero de Magisterio Musical	58	2,9550	,18632	,02447	2,9060	3,0040	2,48	3,34
Total	190	2,9636	,22742	,01650	2,9310	2,9961	2,31	3,46

Análisis de diferencias entre grupos					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,013	2	,007	,125	,882
Intra-grupos	9,762	187	,052		

Total	9,775	189				
Comparaciones múltiples (Scheffé)						
(I) Curso del participante	(J) Curso del participante	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite superior	Límite inferior
Primero de Magisterio Musical	Segundo de Magisterio Musical	-,01456	,03985	,935	-,1129	,0838
	Tercero de Magisterio Musical	,00547	,04057	,991	-,0946	,1056
Segundo de Magisterio Musical	Primero de Magisterio Musical	,01456	,03985	,935	-,0838	,1129
	Tercero de Magisterio Musical	,02003	,04174	,891	-,0830	,1230
Tercero de Magisterio Musical	Primero de Magisterio Musical	-,00547	,04057	,991	-,1056	,0946
	Segundo de Magisterio Musical	-,02003	,04174	,891	-,1230	,0830

Resultados profesorado.

La opinión del profesorado como sujeto que reflexiona sobre su propia práctica docente y sus expectativas también se ha tenido en cuenta en el estudio por medio de un cuestionario, basado en el modelo elegido (Tejedor, 2003), que respondieron los dos docentes de la asignatura en una escala de 0 a 4 –siendo 0=muy en desacuerdo y 4= Muy de acuerdo-.

La tabla 17 describe la valoración que realizaron sobre cada uno de los bloques de preguntas, siendo lo más valorado la preparación adecuada del programa de la materia y la previsión de evaluación. Los aspectos menos puntuados son los relacionados con la coordinación de programas y la previsión de espacios, recursos y materiales.

Tabla 17. Descripción de los bloques de cuestiones.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Preparación adecuada del programa de la asignatura	2	3,3	3,5	3,375	,1768
Coordinación de programas	2	2,5	2,5	2,500	,0000
Previsión de evaluación	2	3,0	3,3	3,167	,2357
Previsión de espacios, recursos y materiales	2	2,5	2,5	2,500	,0000
Total bloques	2	2,88	2,9	2,8854	,01473
N válido (según lista)	2				

Respecto a la preparación del programa, tabla 18, la formulación de los objetivos junto con la selección actualizada de los contenidos son los dos factores que más destacan -3,50 y 4 de forma respectiva-. Los dos otros dos enunciados reciben en ambos casos la calificación de "bastante de acuerdo" -3-.

Tabla 18. Descripción de "Preparación adecuada del programa de la asignatura"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Formulación de objetivos	2	3	4	3,50	,707
Selección actualizada de contenidos	2	4	4	4,00	,000
Secuenciación adecuada de contenidos	2	3	3	3,00	,000

Diseño de actividades	2	3	3	3,00	,000
N válido (según lista)	2				

La menor puntuación del bloque de "Coordinación de programas" -tabla 19-, se basa en la creencia de los docentes en que existe una falta de conexión del programa de la asignatura con otras asignaturas del mismo curso, pensamiento que no ocurre con relación a los cursos superiores.

Tabla 19. Descripción de "Coordinación de programas".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Conexión del programa de la asignatura con los de otras asignaturas del mismo curso (conexión horizontal)	2	2	2	2,00	,000
Conexión del programa con el de otras asignaturas de otros cursos (conexión vertical)	2	3	3	3,00	,000
N válido (según lista)	2				

Los aspectos relacionados con la previsión de evaluación han obtenido una puntuación alta – tabla 20. En ella destaca la discusión de los niveles de exigencia -3,5- seguida de los otros dos enunciados, preparación de pruebas y establecimiento de criterios de evaluación – ambos con 3-.

Tabla 20. Descripción de "Previsión de evaluación".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Establecimiento de criterios de evaluación	2	3	3	3,00	,000
Preparación de pruebas	2	3	3	3,00	,000
Discusión sobre niveles de exigencia	2	3	4	3,50	,707
N válido (según lista)	2				

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Por último, la tabla 21 refleja la existencia de dificultades en la disponibilidad real de los espacios, recursos y materiales para llevar a cabo una docencia de calidad. En cambio, los docentes consideran que la bibliografía requerida está al alcance de todo el alumnado de una manera fácil.

Tabla 21. Descripción de "Previsión de espacios, recursos y materiales".

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Disponibilidad de la bibliografía requerida	2	4	4	4,00	,000
Disponibilidad real de los espacios, recursos y materiales requeridos por la docencia	2	1	1	1,00	,000
N válido (según lista)	2				

Resultados del centro.

Uno de los elementos del modelo utilizado en la investigación era el "cumplimiento de las obligaciones". Para ello se encuestó a dos conserjes de la facultad que realizan el turno de mañana, que es la franja horaria en la que se desarrollan las clases de la materia y las tutorías.

Su información es valiosa, dado que son los que en mayor grado pueden responder a las cuestiones planteadas en este aspecto. Estos participantes indicaron que el profesorado de la materia cumple de forma escrupulosa con sus obligaciones docentes –tabla 22- , obteniendo en todos los casos la máxima puntuación –dentro de una escala Likert de 0 a 4-.

Tabla 22. Descripción "Cumplimiento obligaciones"

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Asistencia regular a clase	2	4	4	4,00	,000
Puntualidad en la entrada y en la salida de clase	2	4	4	4,00	,000
Cumplimiento del horario de tutorías	2	4	4	4,00	,000
N válido (según lista)	2				

Resultados de los tutores de las prácticas.

En referencia a la cuestión cuantitativa valorada en una escala de 0 a 4 –siendo 0=muy en desacuerdo y 4=muy de acuerdo- referente a la formación en Lenguaje Musical recibida por los estudiantes universitarios, los maestros tutores de las prácticas consideran que la asignatura está bien diseñada y se imparte de una manera correcta, ya que, puntúan en un alto grado -3,51- la formación recibida en la materia por los estudiantes de magisterio musical –tabla 23-.

Tabla 23. Descripción Valoración de la formación en Lenguaje Musical de los estudiantes de Magisterio de la especialidad.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Valoración de la formación de los alumnos en Lenguaje Musical	35	2	4	3,51	,562
N válido (según lista)	35				

Resultados evaluación institucional.

Los resultados de la evaluación institucional –tabla 24-, realizada por el Secretariado de Calidad de la Universidad de Alicante, permiten afirmar que el profesorado de la asignatura Lenguaje Musical tiene en casi todos los ítems una puntuación superior a la media del departamento y de la titulación.

Así, dentro de una puntuación de 1 a 10 destacan los aspectos relacionados con la competencia del profesorado en la materia (9,5) y su capacidad de enseñar (9). Los menos valorados han sido aquellos relacionados con los materiales y recursos recomendados y utilizados por el docente (8), el que despierte interés por la materia (8) y el hecho de que el profesorado haya facilitado el aprendizaje (8).

Tabla 24. Descripción resultados evaluación institucional.

	PROFESORADO ASIGNATURA			DEPARTAMENTO	TITULACIÓN
	Media	N	Desv. Típ.	Media	Media
La información que me ha proporcionado el/la profesor/a sobre la actividad docente al comienzo del curso ha sido adecuada	8,25	2	,3536	8	7
El/la profesor/a tiene la capacidad de enseñar	9	2	0	8	8
El/la profesor/a es accesible en sus tutorías, ya	8,25	2	1,0607	8	8

sea personal o virtualmente					
El/la profesor/a me despierta el interés por la materia que imparte	8	2	0	8	7
El/la profesor/a muestra un conocimiento y formación adecuados de la materia	9,5	2	0	9	9
El/la profesor/a mantiene un buen clima de comunicación con los estudiantes	8,75	2	1,0607	8	8
Los materiales y recursos docentes recomendados y utilizados por el/la profesor/a me han facilitado el aprendizaje	8	2	0	8	7
El desarrollo de la actividad docente del/ de la profesor/a se adecua a los planes y objetivos establecidos	8,25	2	,3536	8	8
El/la profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas	8	2	0	7	7
En general, estoy satisfecho con la labor de este/a profesor/a	8,25	2	,3536	8	8
Total ítems	8,425	2	,3182	8	7,7

DISCUSIÓN

La investigación de la realidad educativa se ha realizado tanto desde la óptica de los datos cuantitativos como desde los cualitativos. Esta doble faceta responde a que, en ocasiones, los cuestionarios cerrados no responden a los problemas de los sujetos y otras veces los abiertos sólo se centran en éstos, no siendo capaces de evaluar otros aspectos presentes. Por ello, se ha buscado una posición integradora, triangulando los resultados y edificando un método sobre otro en busca de un mayor conocimiento de la calidad de la docencia y validar los presupuestos del estudio (Schmelkes, 2001; Tejedor, 2004).

La primera hipótesis consistía en saber si había una valoración positiva de la docencia en la asignatura de Lenguaje Musical, que se imparte en el segundo cuatrimestre del primer curso de la especialidad de Música en Magisterio. Los datos cuantitativos de los discentes conducen a afirmar que la consideran adecuada de forma independiente a sus conocimientos previos. Así, en una escala de 0 a 4 los estudiantes provenientes de conservatorio han ofrecido una media de 3,39, los de escuelas de música/Banda 3,17 y aquellos que no poseen conocimientos previos musicales de calidad 2,82. Los resultados cualitativos del alumnado que corresponden a la categoría 7. Valoración de la asignatura, vuelven a reafirmar este hecho al reflejar su satisfacción en un 71, 3% de frecuencia de respuesta.

Por otra parte, la última encuesta institucional realizada por la Unidad de Calidad de la Universidad de Alicante coincide en valorar la docencia en esta asignatura con una puntuación de 8,425 sobre 10, bastante por encima de los resultados obtenidos en el departamento -8- y el resto de la titulación -7,7-. En ésta destaca la capacidad para enseñar y el dominio de la materia por parte del profesorado, con 9 y 9,5 de forma respectiva.

También en otros observadores externos como son los profesores tutores especialistas de los centros de Educación Primaria, se observa que la totalidad de sus narraciones consideran adecuada la formación en Lenguaje Musical y no realizarían ninguna modificación en su plan de trabajo, obteniendo una valoración de 3,51 dentro de una escala de 0 a 4.

En el plano de las obligaciones formales como la asistencia, la puntualidad y el cumplimiento de las tutorías, los conserjes, como miembros del centro que conocen más estos aspectos por

su situación y obligaciones en la facultad, manifiestan el cumplimiento escrupuloso por parte de los docentes de su labor docente en el plano formal, no conociendo ninguna queja del alumnado.

Los mismos profesores han calificado su cuestionario cuantitativo con un total de 2,88 sobre 4. En él se refleja una puntuación adecuada en todos los ámbitos, sobre todo, en lo referente a la preparación del programa y la evaluación. Dentro de estos bloques de preguntas han resaltado la selección actualizada y secuenciada de los contenidos junto con la discusión sobre los niveles de exigencia demandados a los estudiantes.

La vertiente cualitativa de los docentes no ha hecho más que reafirmar lo expuesto y ha reflejado con mayor claridad problemas de coordinación con otras asignaturas, al basarse éstas en el Lenguaje Musical y cursarse en el primer cuatrimestre. Esto hace pensar en errores en el diseño del plan formativo de la especialidad y en la necesidad de entablar mayores canales de comunicación entre los departamentos. También destaca su labor divulgativa y de investigación, con la publicación de artículos en revistas especializadas y la participación en congresos sobre temas relacionados con la Educación Musical.

Respecto de la segunda hipótesis planteada en la investigación, la influencia de los conocimientos previos de los alumnos en la evaluación de la docencia, ambas perspectivas muestran cómo éste es un factor a tener en cuenta en este tipo de procesos aunque no modifique la tendencia general de la mayoría de los discentes. Por ello, los resultados otorgan, como se ha mostrado con anterioridad con la valoración total cuantitativa, una mayor puntuación de la acción de los docentes a medida que la formación musical de los estudiantes anterior al ingreso en la universidad es mayor, existiendo una correlación al nivel .01 y una diferencia de medias significativa al .05.

En el “Desarrollo del programa” los alumnos de conservatorio son los que en mayor grado muestran la adecuación de éste, seguidos de los de escuelas de música/banda y sin conocimientos previos o sólo los escolares. Esta tendencia es significativa dentro de diversos ítems del bloque como pueden ser la relevancia de los contenidos expuestos en el futuro especialista, la claridad expositiva del docente, el atractivo de los contenidos o la consecución de los objetivos de la guía de la materia en el cuatrimestre. La explicación a este hecho se puede encontrar en las mismas palabras de los estudiantes cuando manifiestan los grupos menos preparados la falta o inexistencia de nivel con la que acceden a los estudios como una dificultad, que junto con la falta de tiempo para asimilar un sistema abstracto, pese a los desdobles, hacen que les resulte difícil el superarla.

Cuando se trata de la importancia de la materia en la formación del especialista las opiniones denotan diferentes concepciones de percibir lo que debiera ser la Educación Musical, desde aquellos que consideran que debe de dominarse igual que las Matemáticas o el Lenguaje (conservatorio), hasta aquellos que consideran que no es preciso un dominio exhaustivo de este lenguaje para impartir clase en la etapa de Primaria (sin conocimientos previos o colegio/instituto).

En referencia a la “motivación” el alumnado ha valorado de forma positiva el buen clima, la tolerancia, el entusiasmo, el diálogo, la orientación, el asesoramiento y sobre todo la participación activa. En cambio, existen diferencias de medias significativas entre los estudiantes de conservatorio y los que no poseen o tienen muy limitados los conocimientos musicales en ítems como la adaptación a la necesidades de los grupos, o no tener su opinión en cuenta y respetarla a la hora de tomar decisiones en la asignatura. Estos datos encuentran

su relación en las alocuciones del cuestionario cualitativo, ayudando a comprender que este tipo de respuestas se ven condicionadas a que los alumnos sin una mínima preparación ven casi imposible aprobar la asignatura, salvo que el tiempo y el esfuerzo que empleen sean muy cuantiosos.

Los recursos didácticos también han mostrado cómo los alumnos de conservatorio son los que más los valoran, seguidos de aquellos de escuelas de música y sin conocimientos previos. Esta diferencia se refleja en la apreciación de la calidad de los materiales utilizados y cómo estos responden a los objetivos, que presenta una diferencia de medias significativa entre los dos grupos extremos. El motivo estriba en que los estudiantes de conservatorio conocen los materiales procedentes de su formación en estos centros especializados y son capaces de compararlos, cosa que no ocurre con aquellos que poseen sólo nociones musicales. De hecho, éstos son el grupo que en mayor grado han narrado la dificultad que tienen con el nivel de los materiales.

Respecto de las actividades prácticas, hay diferencia de medias significativas entre los estudiantes de conservatorio y el resto del alumnado. A medida que disminuye su formación se observa una menor frecuencia en el código que las actividades responden a las exigencias del programa. Ellos mismos opinan que es debido al poco tiempo para realizarlas –sobre todo los alumnos sin conocimientos previos- y a la necesidad de tareas prácticas que tengan un nivel de progresión un poco más lento para que sean capaces de asumir cuestiones de entonación y dictado. Las manifestaciones de los estudiantes de conservatorio en este sentido son reflexiones sobre las limitaciones de formación de sus compañeros.

La evaluación de los conocimientos de los estudiantes conduce a señalar que no pueden asumir su formación en la especialidad sin poseer una preparación musical de calidad. Aunque las puntuaciones medias valoran de manera positiva el proceso, la significación de los datos entre los alumnos de conservatorio y el resto es evidente. Los primeros dicen que su calificación se ajusta a sus conocimientos y a lo enseñado. En cambio los segundos, consideran que cuando han tenido o tienen evaluación negativa es porque todavía no han asumido las mínimas capacidades y conocimientos que se requieren.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La causa de este problema proviene del mismo origen que se ha comentado con anterioridad, la falta de tiempo de la asignatura y de nivel previo de muchos discentes. Es por ello por lo que estos grupos en la encuesta cuantitativa no pueden alcanzar el nivel de los de conservatorio porque el examen está bastante por encima de los contenidos impartidos en el desdoble.

El bloque de cuestiones referidas a la acción tutorial es el único donde existe una uniformidad en la opinión de todos los estudiantes. En él existen quejas referidas a las dificultades para asistir a las tutorías presenciales. En muchas ocasiones están colocadas en franjas horarias en las que resulta imposible asistir por solapamiento con otras clases, o bien por dificultades en el transporte colectivo que los lleva a sus localidades. También hay casos en los que las obligaciones laborales influyen en la utilización de este recurso en el aprendizaje.

Por otro lado, la encuesta realizada a los docentes reafirma lo expresado por el alumnado, ya que relatan que sienten como una dificultad el tener tanta heterogeneidad respecto a los conocimientos previos de los estudiantes y son conscientes de que muchos alumnos no van a poder superar la materia en el tiempo establecido por no poder asumir las capacidades mínimas. Además, exponen la imposibilidad de disminuir el nivel de exigencia y de contenidos si se quiere que los futuros maestros puedan asumir todo lo que les exigirá el

currículum de Primaria.

La tercera hipótesis trataba de la necesidad de más recursos materiales y humanos en la asignatura. Los profesores en sus alocuciones han apoyado esta afirmación, ya que consideran que se requiere un aumento de profesorado para poder asumir los retos metodológicos derivados del Espacio Europeo de Educación Superior y atender mejor a la diversidad del alumnado, realizando de esta forma un seguimiento más personalizado.

También resulta importante contar con medios informáticos, software y personal de apoyo para profundizar más en el tema de los recursos electrónicos como herramienta de autoaprendizaje por parte del estudiante. Pero todo esto no puede ser posible si no se obtienen los espacios y dotación que se precisa para llevarlo a cabo.

La última hipótesis de la investigación trataba sobre la permanencia de la opinión del alumnado con el paso de los años si no se realizan variaciones importantes en la guía docente y en el profesorado encargado de impartirla. La correlación y diferencia de medias establecidas entre el curso y el resultado total de las cuestiones corrobora la premisa, ya que, no ofrecen resultados significativos, por lo que se supone que la dirección de las respuestas no varía con los cursos lectivos.

Los resultados demuestran que las opiniones de los discentes son uno de los mejores criterios para establecer la calidad (Molero, 2005; Tejedor, 2000), ya que los datos suministrados por ellos se acercan mucho en líneas generales a los procedentes de otras fuentes como el profesorado u otros profesionales o estudios externos. Pero también, que la subjetividad derivada de los intereses de cada sujeto puede influir de manera negativa en los resultados (Wikberg, 1990; Tejedor, 1996; García y Congosto, 2000). Así, en esta situación compleja, problemática y conflictiva (Muñoz, Ríos y Abalde, 2002) se han empleado diferentes fuentes de información para abarcar el mayor número posible de factores que pueden intervenir (Appling *et al.,* 2001; De Juan *et al.,* 2007; Peterson, 1997; Tejedor, 1996, 2003).

El estudio también ha confirmado que en el ámbito de la docencia en Lenguaje Musical, al igual que en otras materias, las opiniones del alumnado permanece estables a lo largo del tiempo (Centra, 1974; Marlin, 1987; Marsh, 1984, 1987), siendo capaces de identificar los factores que se deben corregir y reforzar los puntos fuertes para conseguir una docencia de calidad.

Por otro lado, reafirma la importancia de las variables académicas en el aprendizaje del Lenguaje Musical (Esteve *et al.;* 2007), al igual que con el resto de estudios universitarios (Tourón, 1984; Apodaka *et al.,* 1991; De la Orden *et al.,* 1986; Tejedor, 2003), y reafirma la importancia de atender a la diversidad estableciendo medidas de compensación formativa y de ajuste de ratios (Esteve *et al.,* 2004) junto con el aumento de los medios disponibles para acercarse a un modelo educativo de calidad. Esto conlleva una gran inversión económica por parte de las instituciones al tener que afrontar un nuevo proceso de planificación y organización docente (Sánchez y Ribera, 2003; Galán, 2004; Castaño, 2006).

Si esto no fuera posible y se sigue pretendiendo conseguir un docente con una alta preparación musical y generalista en el tiempo disponible, que sea capaz de adaptarse a situaciones y contextos cambiantes, la única solución posible sería el establecimiento de pruebas o filtros de acceso a la especialidad (Cateura, 1992; Alonso, 2004; Oriol, 2004; Esteve *et al*., 2006, 2007), como ya se ha apuntado con anterioridad. Este proceso aseguraría un grupo homogéneo sobre el que trabajar para alcanzar las más altas cotas de preparación.

Pero esto no es factible a la vista del actual desarrollo normativo, donde no se contemplan este tipo de medidas para cursar el grado de magisterio de primaria. Tal vez, se podrían implantar una vez el alumno hubiera ingresado en la carrera y tuviera que optar a la mención, contemplándose en los planes de estudio y su correspondiente aprobación por los cauces reglamentarios.

Así y todo, el estudio ha demostrado la calidad de la docencia y cómo los alumnos consideran que quien supera la asignatura tiene una competencia que le ayudará a superar los problemas que le surjan en su vida profesional. Con ello se reafirma la investigación realizada por el Instituto Valenciano de Investigaciones económicas y la cátedra de la Unesco de la Universidad Politécnica de Madrid (2007) que expone que los egresados de Magisterio Musical en la Universidad de Alicante tienen un alto índice de empleabilidad y que la tasa de abandono está por debajo de la media de la Comunidad Valenciana.

Para finalizar, esta investigación cumple las normas del Joint Commitee (Fuentes y Herrero, 1999), ya que pretende ser útil para mejorar la docencia en Lenguaje Musical, factible por los procedimientos utilizados para obtener la información, ética por la protección de la procedencia de los datos, su uso y la honestidad de los resultados y ser exacta, describiendo en la medida de lo posible las virtudes y los defectos de la cuestión. De esta forma se abre un camino en el ámbito musical que deberá ser corroborado por investigaciones posteriores.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

4. COSTES DE ADAPTACIÓN DE LA ASIGNATURA LENGUAJE MUSICAL AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INTRODUCCIÓN

La adaptación del sistema universitario español al proceso de Bolonia, el modelo de créditos ECTS -European Credits Transfer System- para facilitar la movilidad y el reconocimiento de los estudios y, sobre todo, el cambio a un modelo basado en el aprendizaje del alumno hacen que los cálculos realizados para la financiación universitaria tengan que ser revisados (Galán *et al.,* 2004). Así, los nuevos módulos de dotación presupuestaria deberían de tener en cuenta las modificaciones que se van a generar en la gestión universitaria en las cuatro grandes áreas que implica la administración de una institución (Cáceres y González, 2004; Stoner, Freeman y Gilbert, 1996):

- Planificación: reordenación de los espacios, medios informáticos y audiovisuales, dedicación y recursos del profesorado, becas y ayudas para la movilidad, planes de estudio, experiencias piloto, recopilar información de otras universidades.

- Organización: enseñar a los profesores en el nuevo paradigma educativo, incentivar a los docentes no sólo por la investigación, valorar la actividad con los alumnos, reducción de la ratio.

- Dirección: fomentar sistemas de mejora de la calidad, intensificar las relaciones con los agentes sociales, crear programas de marketing para captar alumnos, potenciar la difusión y divulgación de los estudios.

- Control: instrumentos de evaluación y de control de calidad, sistemas de información y de mejora de la gestión.

Esta preocupación por la necesidad de apoyo económico se ve reflejada en la Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174 (INI)) en los siguientes artículos:

> 2. Afirma que la Unión Europea debe invertir más en educación, puesto que el conocimiento es la clave de la competitividad y del desarrollo económico y social europeo.
>
> 28. Señala que los Estados miembros y las regiones con competencias en educación superior deben velar por que las universidades públicas dispongan de la financiación necesaria para garantizar la calidad de sus funciones docentes e investigadoras (…)

En España la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades en su artículo 79 menciona que las universidades "deberán de disponer de los recursos suficientes para el

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

desempeño de sus funciones". También la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior disposición, indica que

> En el plazo máximo de un año, la Conferencia General de Política Universitaria, previo informe del Consejo de Universidades, elaborará un modelo referencial de costes que facilite a los poderes públicos el establecimiento de una financiación adecuada de las universidades públicas que, atendiendo a lo previsto en el artículo 79.1, favorezca su plena participación en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Por otro lado, el Documento Marco del Ministerio de Educación (2003) reitera la necesidad de apoyo a las instituciones de educación superior por parte de las administraciones, tanto a nivel autonómico como gubernamental, y del conjunto de la sociedad para conseguir un modelo de formación universitaria más eficiente, competitivo y de mayor calidad.

Esto requiere, en algunos sectores del sistema, de inversiones que ayuden a conseguir un resultado óptimo, esfuerzo que la comunidad universitaria debe realizar adecuando sus estructuras actuales, modificando los procedimientos de aprendizaje e incentivando a las personas e instituciones involucradas.

Además, este escrito señala que los costes derivados del proceso de convergencia tendrán que distribuirse a lo largo de dos periodos: el de promoción e incentivación del proceso, para su eficaz y rápida puesta en marcha, y el de su efectiva y generalizada implantación. Tanto en una etapa como en la otra, los agentes tendrán que evaluar y decidir la magnitud de su participación, en vistas a lograr el máximo rendimiento de las inversiones y los mejores resultados.

Todo ello ha conducido a la realización de diversos informes elaborados con fondos públicos sobre la financiación del sistema universitario español y sus necesidades como son: *La corresponsabilidad institucional: Estudio de costes para la adaptación del sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior*, *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia* (Galán *et al.*, 2004) o *Financiación del Sistema Universitario Español. Valoración de la situación actual. Objetivos e instrumentos para alcanzarlos* (Comisión de Coordinación Universitaria, 2007). En ellos se reflexiona de cómo el nuevo sistema será más costoso sobre todo en los bloques de gasto relacionados con el personal, equipamientos e infraestructuras.

La revisión sistemática de los artículos relacionados con el tema para la realización de este estudio se ha establecido desde 1999, año de la Declaración de Bolonia y por consiguiente el inicio de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sobre los pilares de la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción (Reichert y Tauch, 2003).

Esta búsqueda se ha limitado a la literatura española ya que resulta difícil establecer comparaciones con otros sistemas europeos que, aunque tengan puntos y problemas en común, son diferentes al caso investigado. Para llevar a cabo estas acciones habría que realizar un análisis pormenorizado de diversas cuestiones como las siguientes:

1. Sistemas de financiación universitaria de los diferentes países.

2. Ratios de profesores-alumnos.

3. Medios e infraestructuras disponibles.

Datos difíciles de conseguir por los diferentes caminos seguidos por los estados europeos y sus marcos legislativos en la aplicación del EEES. Aunque no por ello se han descartado artículos y estudios que pudieran aportar información válida para este trabajo.

Los términos usados para realizar esta indagación fueron:

- Financiación sistema universitario.
- Gastos sistema universitario.
- Financiación Espacio Europeo de Educación Superior.
- Financiación EEES.
- Gastos Espacio Europeo de Educación Superior.
- Gastos EEES.
- Gastos adaptación Espacio Europeo de Educación Superior.
- Gastos adaptación EEES.
- Financiación Magisterio Musical Lenguaje Musical.
- Gastos Magisterio Musical Lenguaje Musical.
- Adaptación EEES Magisterio Musical.
- Adaptación Espacio Europeo de Educación Superior Magisterio Musical.

Y se utilizaron las siguientes bases de datos: Dialnet, Rebiun, Catálogo de la Biblioteca Nacional y el CSIC.

Se seleccionaron aquellos artículos que en sus títulos mostraban una posible relación entre la financiación y la educación superior, y más en concreto magisterio musical y la asignatura de Lenguaje Musical. Las reglas de inclusión han sido: artículos originales, teóricos y empíricos en español que traten el tema de la investigación.

Fueron descartados los editoriales de las revistas de ámbito universitario y musical, los estudios teóricos y todos aquellos que no trataran la cuestión en el nivel educativo correspondiente.

De un total de 6 artículos hallados sólo cumplían los requisitos establecidos 2.

En un 85% de los documentos consultados se ha comprobado que los autores consideran que este proceso de adaptación requiere de un esfuerzo económico suplementario para llevarlo a término en determinadas áreas como son el profesorado, la dotación y las infraestructuras (Castaño, 2006; Freire, 2006; Ribera y Sánchez, 2003; Rué Domingo, 2004) . Si este factor no se diese y se quisiera alcanzar un sistema de calidad, los cambios no serían creíbles (Moledo y Iruretagoyena, 2005) y quedaría como un simple cúmulo de buenas intenciones.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Las dos únicas comunicaciones en las que se cuantifican con cifras el coste de adaptación de determinados centros a las necesidades emanadas del sistema europeo provienen de la Universidad de Cantabria (Porras, 2006; Porras, Bravo, Cavia, Fresnedo y Solórzano, 2006). En ellas se describen los gastos originados en infraestructuras y equipamiento realizados por esta institución superior en determinadas titulaciones.

En el campo de la Educación Musical en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Educación no existen artículos ni informes al respecto, por lo que este trabajo supone un primer intento de determinar las necesidades básicas para llevar a término la transformación de una asignatura troncal al contexto europeo. Los datos extraídos de esta investigación, dado el carácter de la materia, facilitan la extrapolación de los resultados al resto de enseñanzas de la especialidad y posible futura mención.

La Universidad de Alicante desde el curso académico 2001-2002 ha impulsado la reflexión y las redes docentes entorno al Espacio Europeo de Educación Superior como preparación de la comunidad universitaria a los nuevos retos derivados del proceso de Bolonia. En esta línea, el área de Música del departamento de Humanidades Contemporánea junto con el departamento de Música de la Universidad Autónoma de Madrid diseñó en el año 2003 la guía docente de Lenguaje Musical, asignatura troncal de Magisterio en la especialidad de Música, como modelo para la aplicación del EEES.

Durante estos cursos se ha llevado a término la propuesta metodológica gracias a la voluntad y buen hacer del profesorado. Éste ha invertido una gran cantidad de tiempo y esfuerzo personal en el reto, siendo consciente de todos los elementos indispensables para que se lleve a término con la máxima calidad y atención al alumnado.

El presente estudio aporta el conocer las necesidades de personal, de infraestructuras y de dotación derivadas de la aplicación de esa guía docente, ya adaptada al EEES y establecer una aproximación de costes de lo que ello conlleva.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Ante estas cuestiones las hipótesis de partida son: a) La existencia de falta de personal, infraestructuras y dotación en la aplicación de la guía de Lenguaje Musical; b) El requerimiento de una mayor dotación presupuestaria en esta asignatura para hacer posible el cambio a una metodología adaptada al Espacio Europeo de Educación Superior.

MÉTODO

Dadas las características del estudio se optó por un modelo cualitativo para recoger de manera directa las opiniones de los docentes al respecto y no ceñirse a unas preguntas cerradas. Para ello se diseñó un cuestionario que fue respondido por cuatro profesores del área de Música de la Universidad de Alicante y otros dos de la Universidad Autónoma de Madrid en el mes de septiembre de 2008. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Consideras la necesidad de más medios humanos y materiales para la aplicación de la guía de Lenguaje Musical?

2. En caso afirmativo, ¿qué infraestructuras crees que serían necesarias?

3. ¿Y qué medios materiales?

Una vez obtenidas las respuestas anteriores se procedió a calcular el importe aproximado de atender a las expresiones de los docentes durante los meses de octubre y noviembre de 2008. En este punto se pidieron presupuestos y orientación a diversas empresas y profesionales.

En el estudio no se ha utilizado ninguna herramienta informática ya que el número de encuestas no hacían necesario el uso de programas de análisis cualitativo como AQUAD6.1. o ATLAS.

Las categorías que emergieron de la lectura de las encuestas dirigidas a los profesores y que se han utilizado en este estudio son las siguientes:

0. NO COUNT.

1. NO NECESIDAD.

2. SÍ NECESIDAD.

2.1.1. Profesorado.

2.1.2. Infraestructura.

2.1.2.1. Aulas.

2.1.2.2. Cabinas estudio.

2.1.2.3. Despachos profesores.

2.1.3. Dotaciones.

2.1.3.1. Instrumentos.

2.1.3.2. Medios informáticos.

2.1.3.3. Mobiliario.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

DEFINICIÓN MARCO DE LAS CATEGORÍAS INFERENCIALES DE LAS ENCUESTAS

Las categorías expuestas tienen unas reglas de inclusión que facilitan el proceso de codificación de las unidades de significado de los participantes para llegar a conseguir unos gradientes que nos conduzcan a responder a las cuestiones planteadas.

O. NO COUNT.

Bajo este código se agrupan todos los enunciados de las preguntas realizadas.

1. NO NECESIDAD.

Bajo este epígrafe se reúnen las expresiones que reflejan que se cuenta con los medios adecuados.

2. SÍ NECESIDAD.

En este código los docentes señalan la necesidad de contar con más medios.

2.1.1. Profesorado.

Este enunciado muestra cómo los profesores consideran que se debe de contar con un mayor número de profesores para alcanzar mayores cotas de calidad en la asignatura.

> "Considero que sería deseable un mayor número de profesores para atender de forma adecuada a los alumnos, (...)" (Prof. 3)
>
> "Sí, son necesarios más medios humanos, más personal." (Prof. 2)

2.1.2. Infraestructura.

Cuando los docentes creen que se necesita disponer de mejores infraestructuras.

2.1.2.1. Aulas.

Se refleja la carencia de aulas con las características adecuadas para llevar a término la docencia.

> "Desde mi punto de vista sería aconsejable construir varias aulas de diferentes tamaños más amplias que las actuales (…)" (Prof.1)
> "(…) aulas más grandes que las existentes (…)" (Prof.4)

2.1.2.2. Cabinas estudio.

Este código expresa cómo deberían existir cabinas de estudio a disposición del alumnado.

> "(…) de estudio todo ello insonorizado (…)" (Prof. 1)
> "Sería aconsejable disponer de cabinas de estudio insonorizadas (…)" (Prof.5)

2.1.2.3. Despachos profesores.
Los docentes narran la falta de espacios para realizar las tutorías individualizadas.

> "(…) disponer de despachos para cada uno de los profesores." (Prof.1)
>
> "(…) despachos (…)" (Prof. 3)

2.1.3. Dotaciones.

Aquí se agrupan las opiniones que muestran cómo se requieren más instrumentos, medios informáticos y mobiliario.

2.1.3.1. Instrumentos.

Los profesores exponen cómo se deben de dotar de teclados los nuevos espacios.

> "(…) pianos o sintetizadores, (…)" (Prof. 1)
> "Pianos verticales, (…)" (Prof. 4)

2.1.3.2. Medios informáticos.

Se refleja en las narraciones el interés por nuevos equipos informáticos con el software musical necesario.

> "Ordenadores con las aplicaciones informáticas de música, (…)" (Prof. 4)

> "(…) ordenadores con programas como finale o sibelius, (…)" (Prof.2)

2.1.3.3. Mobiliario.

Claro está que la creación de nuevas aulas requiere de nuevo mobiliario y que éste tenga una disposición flexible.

> "(…) mesas y sillas que sean fácilmente desplazables." (Prof.1)

> "(…) mobiliario que facilite diferentes formas de trabajar." (Prof. 2)

RESULTADOS

Los docentes consultados en este estudio han aportado los datos que a continuación se exponen para llevar a término la guía de Lenguaje Musical adaptada al EEES, con la actual infraestructura –personal y material- que va a responder a unas formas de trabajo muy semejantes a las que se encontraran al aplicar los nuevos planes de estudios derivados del proceso de Bolonia.

Los relatos indican que para conseguir mayores cotas de calidad en la docencia de esta asignatura se precisan más recursos en tres áreas: aumento profesorado, infraestructuras y dotaciones.

Dentro de los espacios que se requieren en el nuevo diseño, las narraciones han mostrado las necesidades de aulas adecuadas, cabinas de estudio y despachos, que necesitan de unas dotaciones en mobiliario, medios informáticos e instrumentos adecuadas.

A la vista de los resultados anteriores los posibles costes de cada uno de ellos serían:

A) PERSONAL.

En este punto se deben de tener en cuenta varios factores como son:

1. Los créditos de la asignatura.

2. Los grupos teóricos y prácticos que surgen de la demanda del alumnado y del grado de experimentalidad.

3. La distribución de la jornada laboral anual de los Titulares de Universidad en la Universidad de Alicante.

4. La distribución del trabajo personal del alumno en la asignatura de Lenguaje Musical.

Modelo, contempla una fórmula de procedimiento muy semejante a lo que implican los nuevos planes de estudio.

Respecto del primer punto señalar que en el actual sistema el Lenguaje Musical es una materia que se cursa en el segundo cuatrimestre y consta de 1 crédito teórico y 3,5 créditos prácticos LRU o 5,62 ECTS.

En referencia a la segunda cuestión, indicar que los grupos teóricos y prácticos surgen de la demanda del alumnado y del grado de experimentalidad.

El promedio de alumnos desde el curso 2006/2007 hasta el 2008/2009 es de 180 matriculados.

Para conocer los grupos admitidos la Universidad de Alicante utiliza el Plan de Ordenación Integral (2007) –P.O.I.-. En él, aparecen las fórmulas para determinar el número de grupos mínimo para cursar los créditos teóricos y prácticos.

En el cálculo del número de grupos para créditos teóricos se tiene en cuenta la siguiente ecuación:

$$n^{o}\ grupos\ posible = ENTERO\left(\frac{n^{o}\ alumnos\ \ referencia - 21}{100\ (ó\,60)}\right) + 1$$

Así, el número de grupos de teoría posible en Lenguaje Musical son:

Nº grupos= Entero ((180-21)/100) +1= 2 grupos teóricos

Cada grupo tendrá alrededor de 90 alumnos.

Por otro lado, en el cómputo del número máximo de créditos prácticos financiables de una asignatura se divide el número de alumnos matriculados por el módulo correspondiente del ciclo (100 primer ciclo y 60 segundo ciclo), y se multiplica por el grado de experimentalidad y por el número de créditos prácticos de la asignatura. La fracción resultante se redondeará por exceso si fuera mayor o igual a 0.5.

Al aplicar estos criterios resulta que:

Nº de créditos prácticos financiables = (180/100) x 2 (grado de experimentalidad) x 3,5= 12,6

Una vez conocido que el número de créditos prácticos financiables son 12,6 se divide entre 3,5 para conocer el número de grupos prácticos posibles, que son 4.

12,6/3,5= 3,6 que redondeado=4 grupos prácticos.

El total de grupos de la asignatura durante los diferentes cursos es de 2 grupos de teoría y 4 de práctica.

Datos muy semejantes a los derivados de los nuevos planes de estudios.

Una vez conocido este dato se debe computar el total de tiempo lectivo presencial de los grupos que debe ser cubierto por el profesorado. El resultado después de realizar las operaciones es de 160 horas –tabla 1- .

Tabla 1. Total de horas de docencia presencial en la asignatura Lenguaje Musical en el curso 2008/2009.

	Número de grupos	Créditos LRU según el programa	TOTAL DE HORAS
TEORÍA	2	1	20
PRÁCTICA	4	3,5	140
TOTAL	6	4,5	160

3. La distribución de la jornada laboral anual de la mayor parte del profesorado de la Universidad de Alicante.

El P.O.I. indica que la jornada semanal del profesorado funcionario a tiempo completo, según las disposiciones vigentes, debe ser

> la misma que la del resto de personal de la Administración del Estado -37,5 horas-. En ésta se consideran 44 semanas anuales, lo que supone un total de 1650 h/año. La dedicación actual de la mayor parte del profesorado funcionario a la docencia es de 22 créditos anuales -aparte las deducciones-, esto supone 220 horas anuales de docencia presencial -cifra que se obtiene de la dedicación a la docencia que aparece en el BOE, 8 h/semana, multiplicada por 27,5 semanas que como promedio se ha considerado de manera tradicional que dura el curso en nuestra universidad-. Además debe dedicar 165 horas a tutorías -cifra que corresponde a las 6/h semana que aparecen en el mismo BOE, estableciendo la correspondiente proporcionalidad-. Si se tiene en cuenta que, por término medio, una hora de docencia presencial lleva asociadas 3,5h adicionales (preparación de las clases y de materiales docentes, la necesaria atención a los alumnos –incluida en las 165 horas de tutorías-, la corrección de exámenes, así como las distintas tareas administrativas asociadas), se obtendría (3,5 +1) x 220= 990 h/año. Esto supone un 60% de dedicación a la docencia. Además, se consideran 115 h/año -7% de la dedicación o el equivalente a 2,6 créditos- de dedicación a otras actividades relacionadas con la docencia y la participación en el plan de promoción y proyección de la institución, pudiendo incluir de nuevo la docencia presencial y la investigación.

Por su parte, la dedicación a la investigación que establece la Universidad de Alicante es de un mínimo del 33%, lo cual supone un total de 545 h/año. De admitirse la misma correspondencia de dedicación, supondría 12 créditos anuales de forma aproximada.

Tabla 2. Distribución de la jornada laboral anual de la mayor parte del profesorado de la Universidad de Alicante.

Jornada laboral anual de los profesores funcionarios sin deducciones	165 créditos	1650 horas/año
DISTRIBUCIÓN DE DICHA JORNADA LABORAL ANUAL		
Docencia presencial	22 créditos	220 horas
Tutorías	16,5 créditos	165 horas
Preparación clases –materiales, corrección exámenes y tareas asociadas	60,5 créditos	605 horas
Actividades relacionadas con la docencia y la participación en el plan de promoción y proyección de la institución	11,5 créditos	115 horas
Dedicación mínima a la investigación	54,5 créditos	545 horas
TOTAL	165 créditos	1650 horas

En cuanto al cuarto punto, la distribución del trabajo personal del alumno en la asignatura de Lenguaje Musical, indicar que la guía docente de la asignatura de Lenguaje Musical contempla la carga de trabajo del alumno y su distribución semanal de la siguiente forma -tabla 3-:

Tabla 3. Distribución de la carga de trabajo del alumnado en Lenguaje Musical.

Trabajo diario del discente para una asignatura por semana	
Clase presencial (Magistral, talleres, seminarios,…)	3 horas
Investigación y documentación	2 horas
Tutorización	1 hora y 12 minutos
Trabajo estudio individual	1 hora y 48 minutos
TOTAL CARGA SEMANAL ALUMNO POR ASIGNATURA	8 HORAS

Una vez conocidos los anteriores datos, sólo resta establecer el número de profesores necesarios para llevar a término la docencia en esta asignatura y si éstos son suficientes para cubrir el modelo de guía establecido, de acuerdo a los parámetros y filosofía del Proceso de Bolonia.

El siguiente paso consiste en dividir el número de horas de docencia presencial del alumnado entre la carga que puede tener en un cuatrimestre un profesor medio de la Universidad de Alicante, por lo que se divide 160 horas entre 110 horas. El resultado evidencia que es necesario un docente a tiempo completo más otro que cubra las 50 horas que restan.

Por otro lado, hay que considerar el total de horas de tutorías para atender a todo el alumnado matriculado en la asignatura. Éste se obtiene de multiplicar 15 semanas por 180 alumnos por 72 minutos, que son 194.400 minutos ó 3.240 horas. Si el P.O.I. reconoce 6 horas a la semana a esta labor por profesor se obtiene al cuatrimestre un total de 90 horas. Con estas cifras ya se observa cómo resulta imposible para dos profesores a tiempo completo durante un cuatrimestre puedan hacerse cargo de las tutorías personalizadas.

Ante esta situación se deberían de adoptar las siguientes soluciones para no aumentar de forma desmesurada el número de docentes:

- Tutorías con un número reducido de 4 alumnos, con los que fuera posible realizar un seguimiento y orientación.

- La existencia de profesores que sólo se dedicaran a las tutorías, lo que conlleva que estas horas se consideraran dentro de aquellas dedicadas a la docencia presencial hasta un total de 200 por docente.

Con estas condiciones se podrían aplicar los siguientes cálculos:

3.240 horas/ 4 alumnos= 810 tutorías grupales

A este número hay que restarle las horas de tutoría de los profesores que imparten la docencia presencial que serían 90 horas -del docente que ocupa 110 horas lectivas- más 150 horas -que provienen de completar las horas que le restan al segundo docente que imparte docencia

presencial para completar su horario-, con lo que quedan 570 horas de tutorías a repartir entre los profesores que no imparten ninguna hora de clases teóricas ni prácticas.

Para finalizar este conteo se divide 597 horas entre 200, que es el tiempo que tendría que aplicar un profesor a tiempo completo que sólo se dedicara a las tutorías, cuyo resultado redondeando es de 3 profesores.

Por tanto, si se quiere que los alumnos tengan una atención más o menos personalizada cada semana se necesitan 5 profesores a tiempo completo durante un cuatrimestre, siempre que se cumplan con las condiciones arriba indicadas y que ningún docente tenga ninguna reducción, o bien 2 profesores a tiempo completo durante todo el curso más uno en un cuatrimestre. Ambas opciones requieren una modificación del P.O.I. de la Universidad de Alicante, hecho que ya contempla el mismo documento cuando menciona que "[l]*a adaptación al marco del Espacio Europeo de Educación Superior, con la previsible modificación de la dedicación del profesorado y metodología docente, se producirá en función de las nuevas directrices y cuando se defina la política de la Universidad de Alicante al respecto"*. Además, en el caso de la segunda preferencia se tendría que variar la distribución de las asignaturas en el plan de estudios del primer curso.

Conocido el número de profesores necesarios para llevar a término la guía docente con todas sus consecuencias, se calcula el coste de asumir esta plantilla con el salario medio para un titular de universidad que es de 2.424,21€[1] –sin contar trienios, tramos de investigación y docencia y pagas extraordinarias-, con lo que se obtiene un montante de 12.121,05€ mensuales en este apartado.

Pero este esfuerzo por conseguir un número adecuado de profesorado con el que fueran viables las tutorías semanales no sería efectivo si antes no se tienen en cuenta las siguientes cuestiones:

a) La realización de una serie de pruebas que permitiesen organizar grupos de cuatro alumnos con un nivel y casuística semejante, con lo que se conseguirían grupos homogéneos de trabajo que facilitarían la tarea docente.

b) La ordenación de los horarios de los alumnos. Las tutorías se deberían situar en una franja horaria que no interfiriera con el resto de materias que cursan los estudiantes y que, además, les permitiera cierta flexibilidad.

B) INFRAESTRUCTURA

La Facultad de Educación es el último centro creado en la Universidad de Alicante, aunque su origen es a la vez la "Escuela Normal de Maestros" del Colegio de Santo Domingo de Orihuela, que surge al amparo de la Orden de la Regencia Provisional (1840) en la que se autorizaba la Creación de Escuelas Normales en las provincias del país.

En el curso 1858-1859 el centro se traslada a Alicante, en un edificio de la calle Mayor, para tiempo después instalarse en el Palacio Consistorial. En esa época (1859) empieza a dar sus primeros pasos la "Escuela Normal de Maestras" que tenía su ubicación en la plaza de las Monjas. Ya en el año 1932-1933 ambas instituciones se unifican en la denominada "Escuela

[1] Según los datos recogidos de http://www.ua.es/es/servicios/gestion_personal/nominas_accion_social/nominas/tablas_retributivas/PDI-W.pdf

Normal de Magisterio Primario", aunque su funcionamiento seguía siendo independiente: llamándose la sección femenina "Escuela Normal San José de Calasanz" y la masculina "Escuela Normal Andrés Manjón". En el curso 1963 se ubica la actividad en el Castillo de San Fernando y en 1968 se unifican ambas escuelas normales bajo el nombre de "Escuela Normal Concepción Arenal". A partir de 1971 adopta la denominación de "Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB".

Con posterioridad, en el año 1994 se produce el paso de su ubicación al Campus de la Universidad de Alicante en San Vicente del Raspeig. En 1992 aparece la especialidad de Educación Musical dentro de los planes de formación de maestros en dicho centro de estudios superiores.

El Decreto 153/1999, de 17 de septiembre, del Gobierno Valenciano transforma la Escuela Universitaria en Facultad de Educación, llegando a impartirse las licenciaturas de Psicopedagogía y Ciencias del Deporte, además de las especialidades de magisterio de Primaria, Ed. Física, Inglés, Francés, Infantil y Música.

En la actualidad el centro dedica dos aulas a la docencia de la especialidad de Educación Musical. Éstas no están insonorizadas, poseen mobiliario móvil, proyector de vídeo, ordenador, pantalla, pizarras pautadas y piano -aunque uno de ellos en un pésimo estado-. Además una de ellas dispone de una pequeña habitación donde se almacena el instrumental Orff. Las dimensiones de ambos espacios son de 110,08 m^2 y 91,73 m^2 de forma respectiva.

La nueva metodología derivada del proceso de Bolonia implica una nueva forma de organizar los espacios y de disponer de más infraestructuras, como muy bien indican autores como Rué (2004), Freire (2006) o Castaño(2006), pese a los grandes esfuerzos realizados durante los últimos años realizados en esta materia por los centros de enseñanza en nuestro país (Hernández Armenteros, 2008). En este aspecto, los docentes que llevan a cabo la materia objeto de estudio han señalado en múltiples ocasiones la necesidad de contar con aulas de tamaño diverso y con las condiciones acústicas apropiadas. Así, han indicado la necesidad de disponer de un espacio de grandes dimensiones, junto a una o dos de media capacidad y de cabinas de estudio.

Para determinar las dimensiones espaciales de estas aulas se realizó una búsqueda por diferentes bases de datos para conocer la posible existencia de algún decreto o disposición legal que especificara estos aspectos en el ámbito musical. De ésta no se obtuvo ningún resultado en el plano universitario, pero sí en los conservatorios a través del Real Decreto 389/1992, de 15 de abril, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas artísticas.

Dado el nivel en el que el trabajo se está desarrollando, se ha considerado que los estudios universitarios debían de contar con unos recursos espaciales iguales a los que se imparten en los conservatorios superiores, por lo que se observó el artículo 18 de la disposición legal antes mencionada. Así, el aula de grandes dimensiones debería de tener un mínimo de 150 m^2 y las medianas de unos 75 m^2. Además, de 5 despachos de tutorías de un mínimo de 20 m^2 y de 8 cabinas de estudio de 10 m^2 –cálculo empleado al redondear de manera positiva la división de 186/25-. En total se necesita un mínimo de 405m^2 dedicados a la enseñanza de esta asignatura.

Una vez delimitadas las necesidades espaciales se requiere realizar un estudio sobre los posibles gastos de adaptación de las aulas actuales o bien cuánto podría suponer su

construcción dentro de la futura nueva Facultad de Educación, edificio que está en sus primeras fases de ejecución.

Si se opta por la primera opción, aprovechar las aulas actuales para la docencia insonorizándolas, construyendo los despachos de los profesores y las cabinas de estudio el coste bruto aproximado, sin contar con otros elementos a tener en cuenta en todo concurso público de obras como el IVA o los gastos de publicación y de gestión entre otros, sería el siguiente:

AULA GRANDE		
Material[2]	**Precio m²**	**Total**
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	8.320.95
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.	39,69	4.369,07
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por via aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	6.293,04
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno[3]	1.352,57	1.352,57
AULA PEQUEÑA		
Material	**Precio m²**	**Total**
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	6.933,87
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido	39,69	3.640,76

[2] Precios obtenidos de la página web del Instituto Valenciano de la Edificación (2008) en: http://www.five.es/basedatos/valencia.php
[3] Datos obtenidos de : http://www.construmatica.com/bedec/e/BATA11N1

de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.		
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por vía aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	6.027.99
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno	1.352,57	1.352,57
DESPACHOS		
Material	**Precio m²**	**Total**
Construcción	480	48.000
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	7.559
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.	39,69	3.969
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por vía aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	13.495,5
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno	1.352,57	6.762,85
EFTL25ffhh u Vent ab 1hj 120x150 fj inf 40 Ventana abatible de una hoja con un paño inferior fijo de 40cm de alto, realizada con perfiles de aluminio lacado de 60 micras con sello de calidad Qualicoat con canal europeo, junta de estanqueidad interior, sellante en esquinas del cerco y accesorios que garanticen su correcto funcionamiento, acabada en color blanco para recibir acristalamiento de hasta 33mm, recibida directamente en un hueco de obra de 120x150cm mediante patillas de anclaje dispuestas cada 50cm y a menos de 25cm de las esquinas tomadas con morteros de cemento, incluso replanteo, colocación, aplomado y nivelado, montaje y regulación, sellado perimetral mediante silicona y limpieza, según NTE-FCL.	205,59	2.055,9
EFAD.9abac m2 Db acris 6-6-66.1a be 0.1-0.2 Doble acristalamiento térmico y acústicamente reforzado, formado por un vidrio monolítico de 6mm de espesor de baja emisividad, cámara intermedia de aire deshidratado de 6mm con perfil separador de	85,88	1.545,84

aluminio sellada perimetralmente y vidrio laminado formado por dos vidrios de 6mm de espesor y una lámina de butiral de polivinilo acústico, fijado sobre carpintería con acuñado mediante calzos de apoyo perimetrales y laterales, incluso sellado en frío con silicona y colocación de junquillos.		
CABINAS ESTUDIO		
Material	**Precio m^2**	**Total**
Construcción	480	38.400
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	6.047,2
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.	39,69	3.175,2
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por vía aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	15.162,94
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno	1.352,57	10.820,56
EFTL25ffhh u Vent ab 1hj 120x150 fj inf 40 Ventana abatible de una hoja con un paño inferior fijo de 40cm de alto, realizada con perfiles de aluminio lacado de 60 micras con sello de calidad Qualicoat con canal europeo, junta de estanqueidad interior, sellante en esquinas del cerco y accesorios que garanticen su correcto funcionamiento, acabada en color blanco para recibir acristalamiento de hasta 33mm, recibida directamente en un hueco de obra de 120x150cm mediante patillas de anclaje dispuestas cada 50cm y a menos de 25cm de las esquinas tomadas con morteros de cemento, incluso replanteo, colocación, aplomado y nivelado, montaje y regulación, sellado perimetral mediante silicona y limpieza, según NTE-FCL.	205,59	1.644,72
EFAD.9abac m2 Db acris 6-6-66.1a be 0.1-0.2 Doble acristalamiento térmico y acústicamente reforzado, formado por un vidrio monolítico de 6mm de espesor de baja emisividad, cámara intermedia de aire deshidratado de 6mm con perfil separador de aluminio sellada perimetralmente y vidrio laminado formado por dos vidrios de 6mm de espesor y una lámina de butiral de polivinilo acústico, fijado sobre carpintería con acuñado mediante calzos de apoyo perimetrales y laterales, incluso sellado en frío con silicona y colocación de junquillos.	85,88	1.236,67
TOTAL		198.166,2 euros

La segunda opción, la construcción de todas las estancias necesarias, nos conduce a los siguientes gastos en bruto:

AULA GRANDE		
Material[4]	**Precio m²**	**Total**
Construcción	480	72.000
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	11.338,5
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.	39,69	5.953,5
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por vía aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	7.497,5
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno[5]	1.352,57	1.352,57
EFTL25ffhh u Vent ab 1hj 120x150 fj inf 40 Ventana abatible de una hoja con un paño inferior fijo de 40cm de alto, realizada con perfiles de aluminio lacado de 60 micras con sello de calidad Qualicoat con canal europeo, junta de estanqueidad interior, sellante en esquinas del cerco y accesorios que garanticen su correcto funcionamiento, acabada en color blanco para recibir acristalamiento de hasta 33mm, recibida directamente en un hueco de obra de 120x150cm mediante patillas de anclaje dispuestas cada 50cm y a menos de 25cm de las esquinas tomadas con morteros de cemento, incluso replanteo, colocación, aplomado y nivelado, montaje y regulación, sellado perimetral mediante silicona y limpieza, según NTE-FCL.	205,59	1.233,54
EFAD.9abac m2 Db acris 6-6-66.1a be 0.1-0.2 Doble acristalamiento termica y acústicamente reforzado, formado por un vidrio monolítico de 6mm de espesor de baja emisividad, cámara intermedia de aire deshidratado de 6mm con perfil separador de aluminio sellada perimetralmente y vidrio laminado formado por dos vidrios de 6mm de espesor y una lámina de butiral de polivinilo acústico, fijado sobre	85,88	927,50

[4] Precios obtenidos de la página web del Instituto Valenciano de la Edificación (2008) en: http://www.five.es/basedatos/valencia.php

[5] Datos obtenidos de : http://www.construmatica.com/bedec/e/BATA11N1

carpinteria con acuñado mediante calzos de apoyo perimetrales y laterales, incluso sellado en frío con silicona y colocación de junquillos.		
AULA PEQUEÑA		
Material	**Precio m²**	**Total**
Construcción	480	36.000
ENRT10f m2 Aisl+acon acus tch sala música. Aislamiento y acondicionamiento acústico en techos de salas para música ambiental, compuesto por un complejo aislante, constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, tomado por debajo del forjado con cola de contacto.	75,59	5.669,25
ENRS10a m2 Aisl acus suelos fieltro PUR. Aislamiento acústico en suelos de locales públicos y salas de máquina para transmisión por vía aérea y ruidos de impacto con alturas libres muy ajustadas, en dos capas, la primera de complejo aislante, constituido por un material poroso y otro elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, recibido debidamente, solapado con cola de contacto sobre el pavimento existente y una segunda capa de fieltro absorbente acústico, recibido con cola de contacto sobre la capa anterior, colocado para posterior vertido de solera de hormigón con en espesor mínimo de 5cm.	39,69	2.976,75
ENRD11d m2 Aisl acon e/par rve alt son. Aislamiento y acondicionamiento acústico en paredes para transmisión por vía aérea en locales reverberación y altos niveles sonoros, compuesto por dos capas de complejo aislante constituido por un estrato de material poroso y otro de material elástico y pesado de idónea relación peso/eficacia, con las juntas contrapeadas tomadas sobre la hoja exterior de la cámara de aire, previamente enfoscada, con cola de contacto, y otra capa de absorbente acústico de lana mineral de 4 cm de espesor recibida sobre el material anterior.	59,98	5.293,23
Puerta acústica metálica aislamiento 47 dBA, de una hoja batiente de 98 mm de espesor total y plancha de 1,5 mm de espesor con relleno de material fonoabsorbente, para una luz de 90x200 cm con cierre de presión por leva y galce de junta de neopreno	1.352,57	1.352,57
EFTL25ffhh u Vent ab 1hj 120x150 fj inf 40 Ventana abatible de una hoja con un paño inferior fijo de 40cm de alto, realizada con perfiles de aluminio lacado de 60 micras con sello de calidad Qualicoat con canal europeo, junta de estanqueidad interior, sellante en esquinas del cerco y accesorios que garanticen su correcto funcionamiento, acabada en color blanco para recibir acristalamiento de hasta 33mm, recibida directamente en un hueco de obra de 120x150cm mediante patillas de anclaje dispuestas cada 50cm y a menos de 25cm de las esquinas tomadas con morteros de cemento, incluso replanteo, colocación, aplomado y nivelado, montaje y regulación, sellado perimetral mediante silicona y limpieza, según NTE-FCL.	205,59	822,36
EFAD.9abac m2 Db acris 6-6-66.1a be 0.1-0.2 Doble acristalamiento termica y acústicamente reforzado, formado por un vidrio monolítico de 6mm de espesor de baja emisividad, cámara intermedia de aire deshidratado de 6mm con perfil separador de aluminio sellada perimetralmente y vidrio laminado formado por dos vidrios de 6mm de espesor y una lámina de butiral de polivinilo acústico, fijado sobre carpintería con acuñado mediante calzos de apoyo perimetrales y laterales, incluso sellado en frío con silicona y colocación de junquillos.	85,88	618,34
DESPACHOS		
Coste calculado anterior tabla		83.388,09
CABINAS ESTUDIO		
Coste calculado anterior tabla		76.487,29
TOTAL		312.910,99

C) EQUIPAMIENTO

Los nuevos espacios concebidos para llevar a término la materia deben de contar con el debido equipamiento. Para calcular este apartado se van a tratar cada una de las zonas por separado. Cabe indicar que muchos de los elementos aquí mencionados deben ser adquiridos a través de los concursos públicos que realiza la Universidad de Alicante, con las condiciones que ello conlleva, por lo que los datos expuestos a continuación son aproximaciones de la posible inversión en este apartado.

C.1. Aulas

En este espacio se tienen dos opciones: reutilizar el equipamiento de las aulas actuales o bien equiparlas con una nueva dotación.

En la primera opción el coste sería nulo. En el segundo caso se debería contabilizar los siguientes gastos:

AULA GRANDE[6]		
Elemento	**Necesidades**	**Importe**
Pizarra pautada Fabio. 122x244	1	175,95
Proyector de vídeo Epson EB-S6	1	473,28
Soporte CL V (para proyector)	1	139,20
Pantalla mural Traulux Delta 180x180	1	88
Ordenador iMac 20''	1	1.002,95
Mesa profesorado 120x60. Actiu serie work	1	130
Sillón profesorado Myst 816	1	130,85
Mesa pupitre 2 plazas 1,40x 0,70x 0,72 tapa melanina. Actiu serie ADD+	60	7.125
Silla 66.	120	5.952
Tarima	1	935
Yamaha CLP 330 Clavinova.	1	1.359
TOTAL		17.511,23

AULA PEQUEÑA		
Elemento	Necesidades	Importe
Pizarra pautada Fabio. 122x244	1	175,95
Proyector de vídeo Epson EB-S6	1	473,28
Soporte CL V (para proyector)	1	139,20
Pantalla mural Traulux Delta 180x180	1	88
Ordenador iMac 20''	1	1.002,95
Mesa profesorado 120x60. Actiu serie work	1	130
Sillón profesorado Myst 816	1	130,85
Sillas individuales con tabla Modelo TA 140	50	1.288
Tarima	1	935
Yamaha CLP 330 Clavinova.	1	1.359
TOTAL		5.722,23

C.3. Cabinas de estudio

[6] Los datos aquí reflejados están extraídos de las siguientes fuentes de información:
a) Catálogo del curso 2007/2008 de productos de la comercial COSUES (Comercial de Suministros Escolares)
b) Ordenadores: http://store.apple.com/es/browse/home/shop_mac/family/imac
c) Tarima: Carpintería Pina

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Estos espacios dedicados al estudio del alumnado contarían con los siguientes elementos a su disposición:

Elemento	Necesidades	Importe
Mesa pupitre 2 plazas 1,40x 0,70x 0,72 tapa melanina. Actiu serie ADD+	8	950
Sillas	16	793,6
Ordenadores iMac 20''	8	8.023,6
Sintetizador Clavinova	8	10.872
TOTAL		20.639,2

C.4. Despachos profesorado

La dotación para los cinco espacios dedicados a las tutorías sería la siguiente:

Elemento	Necesidades	Importe
Mesa despacho. 120x60. Actiu serie work	5	650
Mesa reunión 220x100. Actiu serie Meeting	5	1.275
Silla despacho Myst 813	5	759,6
Sillón profesorado Myst 816	35	4.579,75
Sintetizador Clavinova	5	6.795
Mueble estantería-Armario. Actiu serie Store	10	2.060
Ordenador iMac 20''	5	5.014,75
Impresora Epson EPL-6200L	5	625
TOTAL		21.759,1

Además del equipamiento descrito, que sería imprescindible, se deberían adquirir las aplicaciones informáticas específicas necesarias para este tipo de docencia y que éstas estuvieran en numerosos terminales del campus para su uso. Es por ello que la universidad tendría que contratar licencias de los siguientes programas: Finale, Sibelius y Earmaster 5. Para obtenerlas el Servicio de Informática de la institución establecería negociaciones con las compañías propietarias, por lo que aquí se va a calcular una aproximación.

El coste aproximado de este software es el siguiente:

Aplicación informática	Número	Importe
Finale Site Licenses	100	10.126,60[7]
Sibelius 5 Licencia educacional	100	7.772[8]
EarMaster Pack Académicos	1	1.199[9]
TOTAL		19.097,6

Por tanto, si se utiliza el material disponible en las actuales aulas la inversión en este apartado sólo se limitaría a los despachos, las cabinas de estudio y las aplicaciones informáticas. Esta opción tendría un montante de 61.495,90 euros. La otra vía, la de dotar todos los espacios de nuevo material, presentaría una cuantía de 84.729,36 euros.

Para finalizar esta sección, indicar que los gastos en este apartado no son finalistas, sino que cada cierto tiempo requieren de nuevos recursos ya que las licencias de los programas caducan, los ordenadores se quedan obsoletos y el material sufre desgaste entre otros factores.

[7] Datos obtenidos en: http://www.finalemusic.com/Finale/PriceList.aspx
[8] Datos facilitados por el representante en España, la empresa Microfusa S.L.
[9] Datos obtenidos en: http://www.earmaster.com/es/index.htm

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos nos llevan a afirmar las hipótesis de la falta de personal, infraestructuras y dotación en la aplicación de la asignatura de Lenguaje Musical, como ha quedado reflejado en las encuestas de los docentes de la Universidad de Alicante y de la Autónoma de Madrid. Sus narraciones indican que encuentran dificultades en atender a los alumnos de forma personalizada por la necesidad de profesorado, de medios y de espacios adecuados para tales fines.

Al establecer un estudio de estas necesidades tomando como base la guía docente de la materia actual, ya valorada de forma positiva por los discentes (Esteve, Molina y Espinosa, 2007) y evaluada de forma positiva por la unidad de control de calidad de la Universidad de Alicante, se observa un claro déficit en el número de profesorado asignado a su docencia. Así los cálculos realizados demuestran cómo se precisan cinco docentes en un cuatrimestre a tiempo completo si se pretende una atención y seguimiento personalizado al alumnado, que es una de las metas de la nueva metodología derivada del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero este esfuerzo no tendría validez si no va seguido de un horario que compatibilice las clases presenciales con las tutorías, evitando los solapamientos, y estableciendo pruebas de nivel para asegurar grupos homogéneos de trabajo individualizado.

En el plano de los espacios, se ha comprobado cómo las aulas habilitadas para la docencia de la enseñanza musical en la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante no disponen del mínimo de metros cuadrados y de las condiciones acústicas requeridas para una enseñanza de calidad, ya que si la comparamos con una de semejante rango académico como los estudios de conservatorio se observan una deficiencias en estos aspectos. Además, no se dispone de cabinas de estudio ni de suficiente número de despachos para la interacción en las tutorías.

El establecimiento del crédito europeo o ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), junto al Lifelong Learning (Unión Europea, 2000) y la enseñanza por competencias (González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2002; UNESCO, 1998) conducen a la necesidad de plantear un aprendizaje autónomo. Éste requiere de una adaptación de los medios tecnológicos y materiales a disposición del alumnado y el profesorado como muestra el capítulo II de la tesis. En el presente estudio se tiene en cuenta la adquisición de diversas aplicaciones informáticas especializadas, de equipos y de sintetizadores de los que no se dispone en la actualidad. Esta adquisición llevaría aparejada la necesidad de contar con un apoyo técnico de profesionales de las nuevas tecnologías, que no se ha contabilizado por disponer la institución universitaria de este recurso, para subsanar los posibles problemas derivados de su uso.

Estos nuevos espacios y medios requerirían de un mobiliario flexible y adecuado que facilitara su uso tanto por discentes como por docentes. Se han considerado los despachos y su dotación como lugares de interacción docente con varios alumnos con unos medios apropiados para obtener una enseñanza de calidad. A su vez, las cabinas de estudio tendrían una habitabilidad y recursos que permitirían a los estudiantes tener un sitio donde disponer de todo lo necesario para llevar a término su trabajo personal con la comodidad y herramientas necesarias para lograr las metas de la guía docente de Lenguaje Musical y del resto de materias de la especialidad de Música en Magisterio, futura mención si la presenta la Universidad de Alicante en los títulos de grado.

Respecto de la segunda hipótesis, el requerimiento de una mayor inversión presupuestaria en esta asignatura para hacer posible el cambio a una metodología adaptada al EEES, los

cálculos realizados en aquellas áreas indicadas por los docentes –personal, infraestructuras y dotación- han demostrado cómo se precisa de este apoyo económico decidido. Las cifras presentadas son aproximaciones, ya que en ellas influyen otros factores que no pueden ser cuantificables con total exactitud, como pueden ser el estatus académico de todo el profesorado o los procesos de concurso en la adquisición de bienes con sus condicionantes.

En estos gastos existen dos grupos, aquellos que son fijos cada cierto período temporal –profesorado y dotación tecnológica (programas y equipos informáticos)- y los que se realizan una vez –edificios, sintetizadores y mobiliario-. Dentro de los primeros se ha comprobado que la inversión en docentes, considerando cinco personas a tiempo completo con la consideración de profesores titulares de universidad –que es el mayor colectivo dentro de la Universidad de Alicante-, está alrededor de 12.121,05€ mensuales, sin contar trienios, tramos de investigación y docencia y pagas extraordinarias.

Por otro lado, el mundo técnico tiene un avance vertiginoso y muchos de los medios utilizados como ordenadores o programas tienen una vida limitada. El estudio ha optado por unos equipos potentes, que no necesitan de una atención especial por parte de personal especializado, con unos programas punteros que utilizan los profesionales del área de conocimiento en su entorno laboral. Todo ello tiene un importe aproximado de 37.881,69€.

Las infraestructuras suponen la partida más cuantiosa de entre todas las analizadas. Éstas se realizan una vez y su utilidad se amortiza a lo largo de bastantes cursos, por lo que se las clasifica como "puntuales". El coste de este capítulo tiene dos variantes. En la primera con la adaptación de las dos aulas actuales y la construcción de los despachos y las cabinas de estudio la cuantía oscilaría alrededor de los 198.166,2 euros en bruto. Si se opta por realizar todos los espacios nuevos la cifra aumentaría a 312.910,99 euros.

Al igual que lo comentado con anterioridad, en el apartado referido al mobiliario y dotación se puede aprovechar parte del actual o bien dotarlo de nuevo. En el primer caso sólo se limitaría a adquirir material para los espacios nuevos –despachos y cabinas- y su coste se acercaría a los 42.398,3€. En cambio, la adquisición de todo este material nuevo ascendería a 65.631,76€.

En total, los gastos fijos estarían alrededor de 12.121,05€ mensuales, en profesorado, y cada tres o cuatro años 19.097,6 euros, en la renovación de licencias informáticas. El resto de inversión oscilaría entre 240.564,5 y 378.542,75€.

Esta investigación demuestra cómo la adaptación de una asignatura de Magisterio especialidad Educación Musical, futura mención, al entorno del Espacio Europeo de Educación Superior necesita de una decidida inversión, al igual que otras titulaciones en el sistema universitario español (Porras, 2006; Porras, *et al.*, 2006). Este esfuerzo se debe centrar en tres áreas bien concretas como son el profesorado, la dotación y las infraestructuras (Castaño, 2006; Freire, 2006; Moledo e Iruretagoyena, 2005; Rué Domingo, 2004; Sánchez y Ribera, 2004). Pero lo mencionado quedaría en un simple cúmulo de buenas intenciones si no se revisa la financiación universitaria (Galán *et al.*, 2004) y se implican las administraciones tanto a nivel autonómico como nacional, por lo que resulta difícil entender el famoso coste cero aplicado a la convergencia en la universidad española.

Por último, las conclusiones de este estudio han pretendido ser una aproximación al problema de la financiación de las nuevas titulaciones y sus datos pueden ser extrapolados al resto de asignaturas de magisterio en la especialidad de educación musical, dado que esta materia

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

troncal es la base de ellas. No obstante, lo aquí expuesto no pretende ser concluyente y está abierto a posteriores estudios que ayuden a profundizar en el tema.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

CONCLUSIONES

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. La validez de la guía de Lenguaje Musical (Esteve *et al.,* 2006) para un alumnado con una formación musical previa de calidad –conservatorio-. Se ha comprobado que el tiempo y esfuerzo invertido por este grupo se encuentra dentro de lo programado. A medida que los estudios musicales anteriores de los discentes disminuyen aumentan los parámetros anteriores dificultando la superación de la materia dentro de las 150-180 horas establecidas.

2. Asimismo, se constata que los estudiantes de conservatorio superan en una o dos convocatorias la asignatura. En cambio, aquellos que proceden de escuelas o bandas de música se constituyen en el grupo que consume más procesos evaluativos, seguidos de los matriculados cuya formación es mínima –colegio o instituto- o nula.

3. Si se profundiza en las dificultades que originan el desfase temporal en los grupos con menor preparación se observa cómo aumenta éste a medida que la formación musical anterior disminuye, sobre todo en los aspectos prácticos de la materia, es decir, la entonación, el dictado y los trabajos de autoaprendizaje.

4. Además, el estudio muestra la existencia de un alto número de matriculados cuya primera opción no era la de Magisterio con la especialidad de Educación Musical. Tal hecho refleja que las ofertas de las instituciones educativas no se encuentran ajustadas a las demandas de los discentes.

5. Uno de los aspectos más importantes de la nueva metodología docente derivada del E.E.E.S. es el autoaprendizaje. Los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios administrados a los discentes confirman la aceptación de la función de los materiales de trabajo autónomo dentro del proceso educativo, que son facilitar la adquisición de las competencias en Lenguaje Musical y la superación de los procesos de evaluación.

6. La formación del alumnado también influye en la realización de la totalidad del trabajo autónomo y en el tiempo empleado en realizarlo. Los datos han revelado que los estudiantes de conservatorio son los que en mayor grado realizan estas actividades de aprendizaje y siempre dentro de la franja horaria establecida en la guía docente. En cambio, a medida que su formación musical disminuye también lo hace el número de alumnos que llevan a cabo estas tareas y aumenta el tiempo que invierten.

7. A su vez, cuando se analiza la adecuación de la progresión de los objetos de aprendizaje virtual diseñados, se refleja que ésta disminuye a la par que la formación musical previa. Cuando se profundiza más a fondo en estos problemas se muestra la necesidad del aumento de los bloques de solfeo y dictado para aquellos cuya formación musical anterior es menor.

8. La calidad es uno de los pilares sobre los que se fundamentará el E.E.E.S. y un elemento imprescindible para asegurar dicho factor es la docencia. Todos los participantes –alumnos, profesores y agentes externos- del capítulo que trata el tema en el presente trabajo han expresado la imagen positiva de la labor de los profesionales que la llevan a término.

9. Esta valoración de la docencia en el caso de los estudiantes aumenta a medida que sus conocimientos musicales son mayores. Al igual ocurre cuando se analizan determinados aspectos puntuales como los relacionados con el desarrollo del programa, la motivación, los recursos didácticos empleados o la evaluación.

10. Los maestros tutores de prácticas, el personal del centro y estudios internos de la propia institución exponen que la docencia en Lenguaje Musical es positiva, indicando en éstos últimos una evaluación docente por encima del departamento y la titulación.

11. La adaptación de la asignatura a la metodología derivada del Proceso Bolonia requiere de una inversión económica en personal, infraestructuras y medios materiales para afrontar con garantías el proceso y no repercutir siempre el cambio en la buena voluntad y disposición de los docentes.

12. Los datos obtenidos en esta tesis concuerdan con las investigaciones desarrolladas en el campo universitario en determinados aspectos como: a) La importancia de las variables académicas previas (Apodaka *et al.* ,1991; De la Orden *et al.,* 1986; Tejedor, 2003; Tourón, 1984;) y la cercanía con los estudios anteriores para aumentar la probabilidad de éxito (Sánchez, 1996; Tejedor *et al.*, 1998); b) La necesidad de una financiación acorde para conseguir esta transformación al Espacio Europeo de Educación Superior (Galán *et al.*, 2003, 2004); y c) La permanencia en el tiempo de las opiniones de los discentes en los temas relacionados con la evaluación de la docencia (Molero, 2005; Tejedor, 2000).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

BIBLIOGRAFÍA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). *Programa Docentia.* Consultado el 17 de julio de 2008 en: http://www.aneca.es/actividadesevaluacion/evaluacionense%C3%B1anzas/docentia.aspx

Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión.* Alicante: Marfil – Universidad de Alicante.

Alonso Marín, M.J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de música de Magisterio. *Música y Educación*, *57*, 77-102.

Álvarez, V., García, E., Gil, J., Romero, S. y Rodríguez, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10 (17),* 23-42.

Álvaro Page, M., Bueno, M.J., Calleja, J.A., Cerdán, J., Echeverría, M.J., García, C., Gómez, C., Jiménez, S.C., López, B., Martín, L., Mínguez, A.L., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico.* Madrid: CIDE.

Apodaka, P., Grao, J., Martínez, J. y Romo, I. (1991). *Demanda y Rendimiento Académico en Educación Superior. Estudio longitudinal de la inserción de cohortes de bachillerato en la UPV/EHU.* Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno del País Vasco.

Appling, S. E., Neuman, P. L. y Berk, R. A. (2001). Using a faculty evaluation triad to achieve evidence-based teaching. *Nursing and Health Care Perspectives, 22*, 247-251.

Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.

Barro, S. y Burillo, P. (Directores) (2006). *Las Tic en el sistema universitario español.* Madrid: CRUE. Consultado el 15 de marzo de 2007 en: http://www.crue.org/UNIVERSITIC2006/

Berk, R. A. (2005). Survey of 12 strategies to measure teaching effectiveness. *International Journal of TeachingAnd Learning in HigtherEducation, 17*, 48-62.

Bernal, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ects. Pautas para el diseño de una asignatura*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Consultado el 21 de noviembre de 2006 en: http://www.ugr.es/~magister/ECTS%20Web/Documentos/Profesorado/DocumentacionBernal.pdf

Bordas, M. I., y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 218*, 25-48.

Bricall, J. (coord.) (2000). *Informe Universidad 2000.* Barcelona: CRUE.

Buela, G., Carretero, H. y Santos, M. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y modificación de conducta, 26 (108),* 555-583.

Cáceres, J. y González, M. J. (2004). Implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior en la gestión universitaria: una aproximación. Consultado el 20 de agosto de 2008 en: http://www.pagina-aede.org/Sansebastian/31.pdf

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Carrillo, J. (2006). *La planificación plurianual en la universidad: necesidades y objetivos.* Consultado el 2 de febrero de 2007 en: http://www.gampi.upm.es/mredonda%203afinanciacion.pdf

Casanova, M. A. (1996). *La evaluación. Garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

Castaño, J.G. (2006). Los pilares de la convergencia en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. *SEBBM, 147,* 5-7. Consultado el 4 de octubre de 2006 en: http://www.sebbm.com/pdf/147/d00147.pdf .

Castejón Costa, J.L. (1997). *Introducción a los métodos y técnicas de investigación y obtención de datos en psicología.* Alicante: ECU

Castejón Costa, J.L. (2005). Cuestionario Cuantitativo para medir el tiempo y el esfuerzo de aprendizaje del alumno. *Seminario Redes de Investigación Docente*. Alicante: ICE/Universidad de Alicante.

Castillo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación. *Enseñanza, 22*, 439-466.

Cateura Mateu, M. (1992). *Por una educación Musical en España*. *Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU.

Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).* Madrid: MEC.

Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia. Consultado el 15 de noviembre de 2005 en: http://www.mec.es/educa/ccuniv

Consejo de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Financiación del Sistema Universitario Español. Valoración de la situación actual. Objetivos e instrumentos para alcanzarlos.* Consultado el 5 de julio de en: http://www.ua.es/es/presentacion/vicerrectorado/vr.plasec/Financiacion.pdf

Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia.* Consultado en: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm#b

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Declaración de Bolonia (junio 1999). Consultado el 21 de diciembre de 2005 en: http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf

Declaración de Praga (mayo 2001). Consultado el 21 de diciembre de 2005 en: http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion%20praga.pdf

Declaración de Berlín (septiembre 2003). Consultado el 22 de diciembre de 2005 en http://www.eees.ua.es/documentos/Berlin_esp.pdf

Declaración de Bergen (mayo 2005). Consultado el 22 de diciembre de 2005 en http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen_Comunicado-esp.pdf

Declaración de Londres (mayo 2007). Consultado el 8 de septiembre de 2007 en: http://www.eees.ua.es/documentos/2007-comunicado-londres-pdf

Delavigne, R. (2003). *Créditos ETCS y métodos para su asignación*. Madrid: ANECA.

Delgado, A., Oliver, R. y Salomón, L. (2006). Análisis comparado del proceso de elaboración de una guía docente en un entorno de aprendizaje virtual y en un entorno presencial. Comunicación presentada en las IX Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Alicante 2006.

De Juan, J. y Pérez, R. M. (2006). *Reflexiones en torno a la evaluación del profesorado: ¿Vigilar y castigar?*. Consultado el 25 de junio de 2008 en: http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/2A2.pdf

De Juan, J., Pérez, R. M., Gómez-Torres, M. J., Vizcaya, M. F. y Mora, J. M. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. En M. A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *La multidimensionalidad de la educación universitaria. Redes de Investigación docente-Espacio Europeo de Educación Superior* (Vol. I). Alicante: Universidad de Alicante.

De la Orden, A., García, J.M. y Gaviria, J.L. (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista de Investigación Educativa, 4 (8),* 21-36.

De Miguel, M. (1996). *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa.* Oviedo: Universidad de Oviedo.

De Miguel, M. y Arias, J.M. (1999). La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria. *Revista de Educación, 320*, 353-377.

De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias.* Madrid: Alianza Editorial.

De Miguel, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Duke, D. L. y Stiggins, R. J. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Emery, C. R., Kramer, T. R. y Tian, R. G. (2003). Return to academic standars: a critique of student's evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education: an international perpective, 11*, 37-47.

Escudero, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Esteve, J.M., Espinosa, J.A., Devesa, E. y Molina, M.A. (2004). Guía docente de Lenguaje de diciembre de Musical. En Bernabéu, J. G., y Sauleda, N. (Eds.) *Investigar el Espacio Europeo de Educación Superior 2004,* [Cd. Rom]. Alicante: Universidad de Alicante.

Esteve, J.M., Espinosa, J.A., Molina, M.A., López de Rego, C. (2006). Los maestros en Educación Musical ante la convergencia europea. *Música y Educación*, *65*, 181-202.

Esteve, J.M., Devesa, E., Espinosa, J.A Espinosa y Molina, M.A. (2006). Elaboración de una guía docente de Formación Instrumental. En Martínez, M.A., y Carrasco, V. (Eds.), *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI.* Alicante: Marfil, Universidad de Alicante.

Esteve, J.M. y Espinosa, J.A. (2006). El estudiante de conservatorio y la oferta universitaria. Problemática y posibles soluciones. En *Ponències Assemblees Generals 2004-2005*. Valencia: Federació de Societats Musicals de la Comunitat Valenciana.

Esteve, J.M. y Molina, M.A. (2006). Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad de Alicante. Consultado el día 25 de noviembre de 2006 en: http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/3A5.pdf

Facultat D'Educació Illes Balears (2005). *Informe de autoevaluación*. Consultado el 3, enero, 2006 en: http://www.uib.es/servei/opp/avaluacions/mts.pdf

Frau, Mª. J. y Sauleda, N. (Edits.) (2005). *Investigar en Diseño Curricular. Redes de docencia en el Espacio Universitario de Educación Superior. Vol. II*. Alicante: Universitat d'Alacant, Marfil.

Freire, J. (2006). *Necesidades de recursos materiales y humanos para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Consultado el día 24 de febrero de 2007 en: http://nomada.blogs.com/jfreire/2006/06/necesidades_de_.html

Fuentes-Medina, M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2*(1).

Galán, L. (director) (2003). *La corresponsabilidad institucional: Estudio de costes para la adaptación del sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid –ANECA. Consultado el 10 de

julio de 2007 en: http://www.uam.es/europea/antiguaEEES/corresponsabilidadinstitucional.pdf

Galán, L., Suárez, B., Pérez, C., Rahona, M. y Fernández, I. (2004). *Costes de personal docente e investigador. Proceso de Bolonia (COSDIBO) PROYECTO EA – 2004 – 0008*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid- ANECA. Consultado el 17 de julio de 2007 en: http://www.cusp.uam.es/europea/antiguaEEES/proyectoCOSDIBO.pdf

Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: FCE.

Gimeno, J. (1990). Conocimiento e investigación en la práctica pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía , 180* , 80-86.

González, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tunning educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto- Fase I.* Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

González Tirados, R.M. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios: un método para su análisis. *Studia Paedagógica*, 15-16, 237-250.

Habermas, J. (1991). Teoría de la acción comunicativa. Taurus, Madrid.

Hernández Armenteros, J. (2008). *La Universidad Española en cifras. 2008*. Madrid: CRUE

Huber, G.L. y Gürtler, L. (2004). *Aquad Seis. Manual del programa para analizar datos cualitativos*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.*Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (Coord.), Alonso, M.J., Arandía, M., Cases, I., Cordero, G., Fernández, I., et al. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa.* Barcelona: Graó.

Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas y Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid (2007). *Diseño de planes y estrategias para el desarrollo del EEES en las titulaciones de la Universidad de Alicante.* Consultado el 4 de marzo de 2007 en: http://www.ua.es/es/presentacion/vicerrectorado/vr.qualitat/estudioeees/documento/documento.pdf

Instituto Valenciano de la Edificación (2007). *Base de datos de construcción 2007-2008. Comunitat Valenciana*. Consultado el 8 de octubre de 2008 en: http://www.five.es/basedatos/valencia.php

Kelly, A.E. (2003). Research as Desing. *Educational Researcher,32 (1),* 3-4

Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research.* Victoria: Deakin University.

Koper, R. y Olivier, B. (2004). Representing the Learning Design of Units of Learning. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 97-111.

Lagerman, E.C. y Shulman, L.S. (2002). *Issues in education research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bas.

Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Consultado el 28 de diciembre de 2006 en: http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado el 6 de mayo de 2006 en: http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf

Ley Orgánica 4/ 2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiri*. Beverly Hills, CA.: Sage.

Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramientoy desarrollo professional.* Madrid: MEC.

Marquès, P. (2003). *Impacto de las Tic en la enseñanza universitaria.* Consultado el 1 de julio de 2007 en: http://dewey.uab.es/pmarques/ticuniv.htm

Martínez, Mª. A. (2004). *Diseño de guías docentes.* Seminario impartido en el marco del Programa de Investigación Docente en Redes. Alicante: Universidad de Alicante. Consultado el 15 de noviembre de 2006 en: http://www.ua.es/ice/eees/redes/material.html

Martínez, Mª A. y Carrasco, V. (Eds.) (2005). *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Marfil, Universidad de Alicante.

Martínez, Mª A. y Carrasco, V. (Eds.) (2005). *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alcoy: Marfil, Universidad de Alicante.

Martínez, MªA. y Sauleda, N. (2002). *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada.* Alicante: Editorial Club Universitario

Martínez, Mª. A. y Sauleda, N. (2005). La investigación basada en el diseño y el diseño del crédito europeo. En M.A. Martínez y V. Carrasco (Eds.), *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Alicante: Universidad de Alicante – Marfil.

Martínez, Mª. A. y Sauleda, N. (2007). *Glosario EEES. Terminología relativa al Espacio Europeo de Educación Superior.* Alicante: Universidad de Alicante-Marfil-Generalitat Valenciana.

M.E.C.D. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-marco.* Consultado el 10 de diciembre de 2006 en: http://www.eees.ua.es/documentos.htm

M.E.C.D. (2006). *Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado según R.D. 55/2005, de 21 de enero.* Madrid: MEC.

M.E.C.D. (2006). *Propuesta de Grado de Magisterio de Educación Primaria.* Consultado el día 17 de noviembre de 2006 en: http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/GRADO_POSGRADO/Documentos/Maestro%20de%20Educaci%F3n%20Primaria.pdf

M.E.C.D. (2007). *Proyecto de Real Decreto remitido al Consejo de Estado por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.* Consultado el 27 de septiembre de 2007 en: http://www.uam.es/novedades/RD_ensenanzas.pdf

Moledo, F. J. y Iruretagoyena, J. M. (2005). Estructura de los costes de adaptación al espacio Europeo de Educación Superior. *Dyna, 80* (2), 43-46.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J.I. Pozo (Eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Montanero, M; Mateos, V.; Gómez, V. y Alejo, R. (2006). *Orientaciones para la elaboración del Plan docente de una asignatura. Guía Extensa 2006.* Universidad de Extremadura. Consultado el 2 de noviembre de 2006 en: http://www.unex.es/unex/oficinas/oce/archivos/ficheros/documentos/guia_ext_4_06.pdf

OCDE (2002). *Definition and Selection of Competentes (DESECO)*: *Theoretical and conceptual foundations.* Strategy Paper. Consultado el 4 de agosto de 2007 en: http://www.oecd.org/document/17/0,234,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00html

Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Oriol, N. (2004). *Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de Educación Musical para Primaria. Aplicación a la Formación Instrumental.* Consultado el 5 de junio de 2007 en: http://www.ucm.es/info/reciem/

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Pagani, R. (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico*. Madrid: MECD. Consultado el 22 de abril de 2006 en: http://www.eees.ua.es/ects.htm.

Pérez Juste, R. y García Ramos, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y forma de decisiones*. Madrid: Rialp.

Pérez Serrano, M.G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: La Muralla.

Perrenoud, Ph. (1999). *La clé des champs: essai sur les compétences d'un acteur autonome. Ou comment ne pas être abusé, aliéné, dominé ou exploité losqu'on n'est ni riche, ni puissant.* Genève: Université de Genève.

Peterson, K. D. (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.

Popham, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Anaya.

Porras, B. (2006). Adaptación de un centro al EEES. Comunicación presentada en las IV Jornadas de Redes de Innovación en Docencia Universitaria. La construcción colegiada del modelo docente universitario del s. XXI. Universidad de Alicante. Consultado el 29 de septiembre de 2006 en: http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/3A1.pdf .

Porras, B.; Álvarez, E.; Bravo, L.; Canales, F.; Cordón, J.A.; Gutiérrez, A.; Núñez, A.; Olazábal, J.M.; Polanco, S.; Sánchez, B. y Valero, C. (2006). Libro electrónico de Matemáticas: análisis del proyecto para el aprendizaje autónomo de las matemáticas. Comunicación presentada en las IX Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Alicante 2006.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. B.O.E. del 18 de septiembre de 2003.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Reichert, S., y Tauch, C. (2003). *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*. Ginebra: EUA.

Reichert, S., y Tauch, C. (2005). *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia*. Bruselas: EUA.

Resolución del Parlamento Europeo sobre universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174 (INI)).

Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 14 de diciembre de 2007, por el que se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudio conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de la profesión regulada de Maestro en Educación Primaria.

Ribera, Mª y Sánchez, F. (2003). Repercusiones del futuro espacio europeo de educación superior sobre las titulaciones universitarias de Informática en España. Artículo presentado en las IX Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática. Universidad de Cádiz. Consultado el día 20 de octubre en: http://research.ac.upc.edu/CAP/hpc/Papers/2003/fermin2003aC.pdf .

Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias.* Madrid: Síntesis.

Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento en alumnos universitarios. *Bordón: Revista de orientación pedagógica, 47 (1),* 107-120.

Rodríguez Diéguez, J.L. (2004). *La programación de la enseñanza. El diseño y la programación como competencias del profesor*. Archidona: Aljibe.

Rodriguez-Quiles y García, J.A. (2004). Competencias del profesor y experiencias del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de Música. En *LEEME,13*. Consultado el 15 de junio de 2005 en: http://www.MUSICA/REDIRIS.ES

Roig, R.; Giner, A.; Martínez, J.A.; Navarro, M.; Oliva, C.; Pastor, M.M.; Mengual, S. (2006). Articulación de objetos de aprendizaje electrónicos para la docencia universitaria. En M.J. Frau y N. Sauleda (Eds.), *La reconfiguración curricular en el escenario universitario.* Alicante: Universidad de Alicante-Marfil.

Rué Domingo, J. (2004). Conceptualizar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18(3),* 179-195.

Sáez Carreras, J (1989). El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación. En *Anales de Pedagogía* (pp. 7-32). Murcia: Universidad de Murcia.

Sánchez Gómez, M.C. (1996). *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de Salamanca*. Tesis Doctoral inédita.

Sánchez Gómez, C. (2004). Investigación Cualitativa. En F.S. Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (Directores), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol.II.* (pp. 94-102). Archidona: Aljibe.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed ed.). Newbury Park: Sage.

Schmelkes, S. (2001). La combinación de estrategias cuantitativas y cualitativas en la investigación educativa: Reflexiones a partir de tres estudios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 3 (2). Consultado el 12 de septiembre de 2006 en: http://redie.ens.uabc.mx/enlaces/indice-numeros.html

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Stoner, J. A. F., Freeman, R. E. y Gilbert, D. R. (1996). *Administración*. Naucalpán de Juárez: Prentice Hall.

Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1993). *Evaluación sistemática : guía teórica y práctica* (3ª reimp ed.). Madrid: MEC-Paidós.

Tattersall, C., Manderveld, J. Hummel, H., Sloep, P.y Koper, R. (2003). *IMS Learning Design Frequently Asked Questions*. The Open University of The Netherlands. Consultado el 21 de noviembre de 2008 en: http://dspace.learningnetworks.org/handle/1820/116

Tejedor Tejedor, F.J. et al. (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca* Madrid: CIDE.

Tejedor Tejedor, F.J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía, 61 (224),* 5-32.

Tejedor Tejedor, F.J. (2004). Investigación didáctica (paradigmas). En F.S. Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (Directores), *Diccionario Enciclopédico de Didáctica. Vol.II.* (pp. 116-125). Archidona: Aljibe.

Tejedor Tejedor, F. J. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación, 342*, 443-473.

Tourón Figueroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad.* Pamplona: Eunsa.

Tourón Figueroa, J. (1985). La predicción del rendimiento académico: procedimientos, resultados e implicaciones. *Revista Española de Pedagogía, 43 (169-170),* 473-496.

Tourón Figueroa, J. (1989). *Métodos de estudio en la Universidad.* Pamplona: Eunsa.

Trinidad, A. (1995). *La evaluación de las instituciones educativas. El análisis de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada.

UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el S. XXI: visión y acción*. Consultado el 14 de febrero de 2007 en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Universidad de Alicante (2007). *Plan de Ordenación Integral de la Universidad de Alicante.* Consultado el 9 de septiembre de 2008 en: http://www.ua.es/sep/POI.pdf

Vain, P. D. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Posadas: Editorial Universitaria de Misiones.

Valcárcel, M.; Escudero, T.; Michavila, F.; et al. (2003). *La preparación del profesorado universitario español para la convergencia europea en educación superior.* Consultado el 5 de mayo de 2008 en: http://www.upv.es/upl/U0137036.pdf

Vera, M.I. y Martínez, M.M. (2006). Análisis de adecuación de un modelo de guía didáctica adaptado a la herramienta campus virtual. Funciones y disfunciones. En Martínez, M.A. y Carrasco, V., *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. I*. Alicante: Universidad de Alicante-Marfil.

Villa, A. y Morales, P. (1993). *La evaluación del profesor. Una visión de los principales problemas y enfoques en diversos contextos*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Wiley, D. A. (2002). Learning objects. A definition. En A. Kovalchick, y K. Dawson (Eds.), *Educational Technology: An Encyclopedia*. Santa Barbara: ABC-CLIO

Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía, 186*.

Zabalza, M. (2003).*Competencias docentes del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES. (Guía de guías).* Universidad de Santiago de Compostela. Consultado el 29 de noviembre de 2006 en: http://www.upcomillas.es/innovacioneducativa/Documentos/guiaplan.pdf

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

ANEXOS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 1
Análisis de coherencia de la guía docente de Lenguaje Musical.

	OBJETIVOS GENERALES	BLOQUES DE CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			PLAN DE TRABAJO CON LOS ALUMNOS					PROCEDIMIENTOS			CRITERIOS EVALUACIÓN
			Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas	LM	TA	TC	TO	TF	60%	20%	20%	
1 Instrumentales	1.1. Introducir a los alumnos en el Lenguaje Musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1	Total Bloque de contenidos I, II, III 1,2	Total Bloque de contenidos I, II, III 1,4	Total Bloque de contenidos I, II, III 1,6	Total Bloque de contenidos I, II, III 0,4	Total Bloque de contenidos I, II, III 1,4	Evaluación de conocimientos (60% de la nota). Conocimiento de los temas y desarrollo secuencial, que consistirá en una **Prueba final de conocimientos** mediante la realización correcta de un **dictado musical**, de una **prueba teórica** y de **lectura lenguaje musical inédita**.	Evaluación del saber hacer (20% de la nota). Desarrollo por grupos de una planificación sobre los conceptos fundamentales del lenguaje musical y su evaluación.	Exposición y práctica de la planificación y diseño de programas de enseñanza musical (20%).	Realizar de forma correcta un dictado musical de hasta tres alteraciones en la armadura, demostrando la capacidad auditiva y la memoria musical. Demostrar el dominio y la comprensión de las cuestiones teóricas relacionadas con el lenguaje musical Leer de manera adecuada una pieza musical inédita, tras un tiempo de estudio determinado, que combine varias alteraciones tanto en la armadura como accidentales, con posibilidad de cambios de compás, de clave y de ritmos. Demostrar la capacidad de desarrollar y llevar a término de manera colaborativa e individual planificaciones sobre conceptos fundamentales del lenguaje musical y su evaluación,
		Bloque de contenidos 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1									
		Bloque de contenidos 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.6	2.1, 2.2	3.2									
	1.2. Desarrollar de forma consciente la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de educación primaria.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2									
		Bloque de contenidos 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2. 3.3									
		Bloque de contenidos 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4									
	1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1									
		Bloque de contenidos 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1									
		Bloque de contenidos 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4									
	1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1,3.2									
		Bloque de contenidos 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2, 3.3									
		Bloque de contenidos 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4									
	1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1,3.2									
		Bloque de contenidos 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2, 3.3									
		Bloque de contenidos 3.	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2									
	1.6. Desarrollar la capacidad auditiva.	Bloque de contenidos 1	1.1, 1.2 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3 2.4	3.1, 3.2									
	1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del Lenguaje Musical.	Bloque de contenidos 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2									
	1.8. Estimular la capacidad creativa.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2 Interpersonales	2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación musical.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
3 Sistémicos	3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo artísticamente.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo.	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									
	3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la Educación Musical	Bloque de contenidos 1, 2 y 3.	Todos	Todos	Todos									

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 2

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La intención de este estudio es localizar en qué contenidos y actividades los alumnos encuentran mayores dificultades de aprendizaje y, por lo tanto, necesitan utilizar mayor tiempo y esfuerzo. Se te pide que seas realista y objetivo en la descripción de tu trabajo. Tu colaboración puede ayudar en gran medida a mejorar nuestra docencia.

Envía tu respuesta a este cuestionario por correo electrónico anónimo a: ma.molina@ua.es.

GRACIAS

Titulación: Magisterio. Especialidad Educación Musical
Asignatura : Lenguaje Musical
Créditos: 4,5. (6 ECTS)

La tarea que se te demanda consiste en que anotes el tiempo y describas el esfuerzo que has dedicado en el aprendizaje de esta asignatura, señalando siempre el tipo de actividad a que haces referencia (escuchar la explicación del profesor, estudiar apuntes, realizar una práctica, lectura o comentario de texto...).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Coloca una X donde corresponda:
☐ Hombre
☐ Mujer

Señala con una X el intervalo de edad en el que te encuentras:

1 Entre 18 -20 años.
2 Ente 21-23 años.
3 Entre 24 -25 años.
4 Más de 25 años.

Marca con una X las convocatorias a las que te has presentado:

.

5 1
6 2
7 3
8 4
9 5
10 6

Anexos

Expresa en los siguientes apartados tu opinión personal sobre esta actividad. Por favor no contestes con monosílabos.

1. ¿Qué dificultades has encontrado en la asignatura Lenguaje Musical? ¿Cuáles crees que son sus causas?

2. Indica por qué has elegido la Especialidad Educación Musical y si tenías información previa de lo que ésta representa (tener algún conocimiento de lenguaje musical, ser creativo,….).

3. ¿Qué conocimientos musicales previos posees (cursos de conservatorio, instituto-colegio, banda o escuela de música, etc.) y a qué nivel? ¿Has encontrado a faltar en esta formación previa algún conocimiento (más lenguaje musical, teoría musical, dictados,…) ?

4. ¿Qué tiempo y esfuerzo has empleado en aprender los contenidos, realizar los trabajos prácticos y adquirir las habilidades necesarias de esta asignatura? Realiza una valoración.

5. ¿La calificación obtenida está de acuerdo con tu aprendizaje? ¿Y con el tiempo y esfuerzo empleado? Razona tu respuesta

6. ¿Crees necesarios cursos o asignaturas del tipo "crédito cero", "optativas" o de "libre configuración" que sirvan de preparación o ampliación a la asignatura Lenguaje Musical? ¿Por qué?

7. ¿Has tenido vivencias positivas o negativas durante o al finalizar el proceso de aprendizaje? ¿Ha merecido la pena?

¡Muchas gracias por tu colaboración! Tus respuestas son de gran ayuda para mejorar la docencia en Lenguaje Musical.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 3

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

En el presente cuestionario aparecen recogidas una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas al aprendizaje de la asignatura.

La tarea consiste en seleccionar, de entre todas las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, aquellas que se llevan a cabo, y señalar en éstas la dificultad estimada (1= poca dificultad; 5= dificultad máxima), y el tiempo empleado en su realización. Si se ha llevado a cabo alguna otra actividad que no aparece recogida en la lista, indíquela en el apartado "otros".

Es muy importante señalar el tiempo empleado en cada una de las actividades realizadas, así como el tiempo total empleado en el aprendizaje del tema (que debe coincidir con la suma de los tiempos parciales de cada actividad)

DATOS DESCRIPTIVOS			
TITULACIÓN: MAGISTERIO MUSICAL			
ASIGNATURA: Lenguaje Musical			
Edad: (Indicar)			
Sexo: (Indicar)			
Curso: (Indicar)			
Nº de convocatorias utilizadas: (Indicar)			
Coloque una cruz en sus conocimientos previos musicales: ☐ **Escuela de Música – asociación musical** ☐ **Conservatorio** ☐ **Sin ningún tipo de estudios/Colegio-Instituto**			
CRÉDITOS TEÓRICOS			
	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	**TIEMPO**	**DIFICULTAD**
V1	**Lección-explicación (explicación por parte del profesor)**		**1 2 3 4 5**
V2	**Estudio de los apuntes tomados en clase.**		**1 2 3 4 5**
V3	**Investigación de contenidos (búsqueda y elaboración autónoma de información) fuera de clase.**		**1 2 3 4 5**
V4	**Trabajo monográfico o ensayo que incluye la búsqueda bibliográfica (trabajo teórico) fuera de clase.**		**1 2 3 4 5**
V5	**Lectura y comentario de trabajos realizados por alumnos.**		**1 2 3 4 5**
V6	**Lectura y comentario de artículos, textos y/o monografías en clase**		
V6	**Lectura de trabajos, artículos, textos y/o monografías sobre contenidos teóricos fuera de clase.**		**1 2 3 4 5**
V7	**Estudio de trabajos, artículos, textos y/o monografías sobre contenidos teóricos fuera de clase.**		**1 2 3 4 5**
V8	**Aprendizaje y tareas on-line (a través de Internet, Campus virtual, Micro-campus, etc.) tales como bajar apuntes, búsqueda de información, etc…**		**1 2 3 4 5**
	Otros:		**1 2 3 4 5**
			1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
	TUTORÍA PARA:		
T1	**Orientaciones para el estudio del alumno**		**1 2 3 4 5**
T2	**Consulta de dudas individuales.**		**1 2 3 4 5**
T3	**Consulta de dudas en grupo**		**1 2 3 4 5**
T4	**Dirección de trabajos individuales**		**1 2 3 4 5**
T5	**Dirección de trabajos en grupo**		**1 2 3 4 5**
T6	**Discusión dirigida individual y en grupo**		**1 2 3 4 5**
	Otros:		**1 2 3 4 5**
			1 2 3 4 5

			1 2 3 4 5
	PRUEBA DE EVALUACIÓN		
E1	Preparación en exclusiva para la prueba		1 2 3 4 5
E2	Realización de la prueba		1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
	TIEMPO TOTAL:_____		
CRÉDITOS PRÁCTICOS			
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE		TIEMPO	DIFICULTAD
P1	Explicación por parte del profesor de cuestiones de carácter metodológico o aplicado.		1 2 3 4 5
P2	Solfeo de lecciones rítmicas en el aula		1 2 3 4 5
P3	Estudio de lecciones rítmicas fuera del aula		1 2 3 4 5
P4	Solfeo de lecciones melódicas en el aula		1 2 3 4 5
P5	Estudio de lecciones melódicas fuera del aula		1 2 3 4 5
P6	Solfeo de lecciones de cambio de clave en el aula		1 2 3 4 5
P7	Estudio de lecciones de cambio de claves fuera del aula		1 2 3 4 5
P8	Solfeo de canciones folklóricas en el aula		1 2 3 4 5
P9	Estudio de canciones folklóricas fuera del aula		1 2 3 4 5
P10	Dictado musical en el aula		1 2 3 4 5
P11	Realización de dictados fuera del aula		1 2 3 4 5
P12	Realización de trabajos individuales de creación en Lenguaje Musical		1 2 3 4 5
P13	Realización de un trabajo práctico en grupo		1 2 3 4 5
P14	Aprendizaje y tareas on-line (a través de Internet, Campus virtual, Micro-campus, etc.) tales como búsqueda de información, realización de prácticas, etc…		1 2 3 4 5
	Otros:		1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
	TUTORÍA PARA:		
Q1	Orientaciones para el estudio del alumno		1 2 3 4 5
Q2	Consulta de dudas individuales		1 2 3 4 5
Q3	Consulta de dudas en grupo		1 2 3 4 5
Q4	Dirección de trabajos prácticos individuales		1 2 3 4 5
Q5	Dirección de trabajos prácticos en grupo		1 2 3 4 5
Q6	Discusión dirigida individual y en grupo		1 2 3 4 5
	Otros:		1 2 3 4 5
			1 2 3 4 5
	PRUEBA DE EVALUACIÓN		
L1	Preparación en exclusiva para la prueba		1 2 3 4 5
L2	Realización de la prueba		1 2 3 4 5
	Otros:		1 2 3 4 5
	TIEMPO TOTAL:_____		

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 4

INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

En el presente cuestionario aparecen recogidas una variedad de estrategias de enseñanza-aprendizaje dirigidas al aprendizaje de la asignatura.

La tarea consiste en seleccionar, de entre todas las actividades de enseñanza-aprendizaje propuestas, aquellas que se llevan a cabo, y señalar en éstas la dificultad estimada (1= poca dificultad; 5= dificultad máxima), y el tiempo empleado en su realización. Si se ha llevado a cabo alguna otra actividad que no aparece recogida en la lista, indíquela en el apartado "otros".

Es muy importante señalar el tiempo empleado en cada una de las actividades realizadas, así como el tiempo total empleado en el aprendizaje del tema (que debe coincidir con la suma de los tiempos parciales de cada actividad)

DATOS DESCRIPTIVOS			
TITULACIÓN: MAGISTERIO MUSICAL			
ASIGNATURA: Lenguaje Musical			
Edad: (Indicar)			
Sexo: (Indicar)			
Curso: (Indicar)			
Nº de convocatorias utilizadas: (Indicar)			
Coloque una cruz en sus conocimientos previos musicales: ☐ **Escuela de Música – asociación musical – conservatorio grado elemental** ☐ **Conservatorio grado medio o superior** ☐ **Sin ningún tipo de estudios/Colegio-Instituto**			
Coloque una cruz donde corresponda: **A1. Dispongo de ordenador portátil ☐Sí ☐No** **A2. Dispongo de conexión a internet en casa ☐Sí ☐No** **A3. Dispongo de programas de música con licencia ☐Sí ☐No** **A4 Has realizado toda la propuesta de trabajo autónomo Sí No**			
	Marque del 1 (nada de acuerdo) al 5 (muy de acuerdo) según crea conveniente		
V1	**El nivel de progresión de los materiales es adecuado**	**1 2 3 4 5**	
V2	**Los materiales han facilitado el desarrollo de las competencias del Lenguaje Musical**	**1 2 3 4 5**	
V3	**El trabajo de los materiales facilita la superación de las pruebas de evaluación**	**1 2 3 4 5**	
V4	**Poseo un buen dominio de los programas de música**	**1 2 3 4 5**	
V5	**Domino la búsqueda de información por internet.**	**1 2 3 4 5**	
V6	**Las tutorías son un elemento muy importante a la hora de trabajar los materiales**	**1 2 3 4 5**	
V6	**Es necesario ampliar los materiales relativos al dictado musical**	**1 2 3 4 5**	
V7	**Resultaría aconsejable ampliar los contenidos relativos a la entonación**	**1 2 3 4 5**	
V8	**Existe una buena disponibilidad de los ordenadores de la biblioteca**	**1 2 3 4 5**	
V9	**Los ordenadores de la biblioteca disponen de los programas musicales necesarios**	**1 2 3 4 5**	
V10	**Mis conocimientos previos facilitan el trabajo con los materiales**	**1 2 3 4 5**	
V11	**Los materiales son adecuados**	**1 2 3 4 5**	
V12	**Es necesaria la ayuda tutorial para trabajar los materiales**	**1 2 3 4 5**	
V13	**Las tutorías son compatibles con los horarios del alumnado**	**1 2 3 4 5**	
V14	**He invertido mucho tiempo trabajando los materiales**	**1 2 3 4 5**	**Horas:**

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo 5

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La intención de este estudio es conocer la opinión de los alumnos respecto de los materiales de la asignatura Lenguaje Musical. Te rogamos que seas realista y objetivo en la descripción de tu trabajo. Tu colaboración puede ayudar en gran medida a mejorar nuestra docencia. GRACIAS

Titulación: Magisterio. Especialidad Educación Musical
Asignatura : Lenguaje Musical
Créditos: 4,5. (6 ECTS)

- **Coloca una X donde corresponda:**

☐ Hombre ☐ Mujer

- **Señala con una X el intervalo de edad en el que te encuentras:**

11 Entre 18 -20 años.
12 Ente 21-23 años.
13 Entre 24 -25 años.
14 Más de 25 años.

- **Marca con una X las convocatorias a las que te has presentado:**

15 1
16 2
17 3
18 4
19 5
20 6

- **Señala tus conocimientos previos:**
  ☐ Sin conocimientos previos
  ☐ Bandas o sociedades musicales –conservatorio grado elemental
  ☐ Conservatorio grado medio o superior

Expresa en los siguientes apartados tu opinión personal. Por favor no contestes con monosílabos.

1. **¿Has trabajado todos los materiales propuestos? ¿Qué dificultades has encontrado?**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

2. **Una vez que has trabajado todos los materiales, ¿consideras que el nivel de progresión es el adecuado?**

3. **¿Consideras que los materiales han contribuido a mejorar tu formación en Lenguaje Musical?**

4. **Después de realizar todas las actividades propuestas, ¿reforzarías algún bloque de contenidos?**

5. **¿Has superado las 90 horas de trabajo autónomo propuesto? Indica las horas aproximadas que has utilizado y sus causas.**

6. **¿Crees necesario el apoyo tutorial para llevar a término el autoaprendizaje propuesto en los materiales? ¿Éste está bien articulado?**

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

¡Muchas gracias por tu colaboración! Tus respuestas son de gran ayuda para mejorar la docencia en

Anexo 6

Cuestionario cualitativo estudiantes de Magisterio Musical

LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL II ESTA ES UNA ENCUESTA DIEÑADA PARA AVERIGUAR LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS RESPECTO A LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL Y ASÍ MEJORAR NUESTRA LABOR EDUCATIVA. TE PEDIMOS CONTESTES A LAS PREGUNTAS SIGUIENTES NO LIMITÁNDOTE A UN ESCUETO SÍ O NO. EL ANONIMATO ESTÁ GARANTIZADO Y EN NINGÚN MOMENTO PODEMOS SABER DE DONDE VIENE LA OPINIÓN, POR TANTO TE PUEDES EXPRESAR LIBREMENTE.

SEXO *

INDICA LOS CONOCIMIENTOS MUSICALES QUE POSEÍAS ANTES DE INGRESAR EN LA ESPECIALIDAD

CURSO*

EDAD

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. ¿Cómo percibes el desarrollo del programa? ¿Es correcto? ¿Qué inconvenientes encuentras?

2. ¿La motivación, orientación y atención al alumno es la correcta? ¿Por qué?

3. ¿Consideras utiles y válidos los recursos didácticos utilizados?

4. ¿Consideras correcta la evaluación?¿Por qué?

5. ¿Estás satisfecho con la asignatura?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 7

Cuestionario cuantitativo estudiantes de Magisterio Musical.

LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL ESTA ES UNA ENCUESTA QUE INTENTA RECABAR LA OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE LA DOCENCIA EN LENGUAJE MUSICAL PARA MEJORAR NUESTRA LABOR EDUCATIVA. TE PEDIMOS CONTESTES A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS LO MÁS OBJETIVAMENTE POSIBLE. EL ANONIMATO ESTA GARANTIZADO A TRAVÉS DE CAMPUS VIRTUAL, CON LO QUE PUEDES MOSTRAR DE UNA FORMA LIBRE TUS PENSAMIENTOS

SEXO *

MIS CONOCIMIENTOS MUSICALES PREVIOS ANTES DE INGRESAR A MAGISTERIO ERAN *

MI EDAD ES *

CURSO*

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A.1. PERCEPCIÓN QUE EL PROFESOR PREPARA LAS CLASES *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.2. EL PROFESOR EXPONE DE FORMA CLARA LOS OBJETIVOS

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO

- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.3. LOS CONTENIDOS EXPUESTOS SON RELEVANTES EN LA FORMACIÓN DEL FUTURO MAESTRO ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN MUSICAL *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.4. EL PROFESOR EXPONE CLARAMENTE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A.5. LA PRESENTACIÓN DE LOS CONTENIDOS ES ATRACTIVA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.6. EL PROFESOR CONTESTA A LAS PREGUNTAS CON RESPUESTAS EXACTAS Y PRECIASAS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO

- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.7. EL PROGRAMA CUBRE LOS ASPECTOS MÁS IMPORTANTES DE LA ASIGNATURA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.8. SE CONSIGUE AL FINAL DEL CUATRIMESTRE DESARROLLAR EL PROGRAMA PREVISTO *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

A.9. CONSIDERO QUE LOS CONTENIDOS Y MÉTODOS UTILIZADOS (TRANSPARENCIAS, MATERIALES POR INTERNET,...) ESTAN ACTUALIZADOS

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.10. EL PROFESOR MUESTRA FLEXIBILIDAD PARA ADAPTARSE A LAS CIRCUNSTANCIAS DEL MOMENTO *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

A.11. EL PROFESOR CONSIDERA LAS CAPACIDADES COGNITIVAS QUE ESTÁ DESARROLLANDO EN LOS ALUMNOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.1. EN CLASE MANTIENE UN CLIMA INTERACTIVO *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.2. EL ALUMNO PERCIBE LA UTILIDAD DEL TEMA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

B.3. EL PROFESOR DIVERSIFICA LOS PROCEDIMIENTOS O FORMAS DE ENSEÑANZA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.4. EL PROFESOR CONOCE Y SE ADAPTA A LAS NECESIDADES DE LOS ALUMNOS DE SU GRUPO *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.5. FOMENTA EL ENTUSIAMO EN LA CLASE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.6. FORMULA PREGUNTAS A LOS ALUMNOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

B.7. EL PROFESOR INTENTA QUE EL ALUMNE PARTICIPE EN LAS CLASES *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.8. EL PROFESOR SOLICITA LAS OPINIONES DE LOS ALUMNOS Y LAS RESPETA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.9. EL PROFESOR DIALOGA CON LOS ALUMNOS LA MARCHA DE LA CLASE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.10 EL PROFESOR TIENE EN CUENTA LA OPINIÓN DEL ALUMNADO A LA HORA DE TOMAR DECISIONES RELACIONADAS CON LA ASIGNATURA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

B.11. EL PROFESOR ORIENTA Y ASESORA A LOS ALUMNOS (EN CLASE Y EN LAS TUTORÍAS) *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

B.12 EL PROFESOR ES TOLERANTE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

C.1. EL PROFESOR UTILIZA DIVERSOS RECURSOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

C.2. UTILIZA MATERIALES DE CALIDAD *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- MUY DE ACUERDO

C.3. INTEGRA ADECUADAMENTE LOS RECURSOS QUE UTILIZA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

C.4. POTENCIA AL ALUMNO LA UTILIZACIÓN DE DIVERSOS RECURSOS PARA SU PROPIO APRENDIZAJE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

D.1. REALIZA ACTIVIDADES DIVERSAS DE APOYO A LA CLASE (DIVISIONES DEL GRUPO CLASE, CHARLAS,...) *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

D.2. REALIZA DIVERSOS TIPOS DE PRÁCTICAS A LO LARGO DEL CURSO (DICTADOS, SOLFEO EN DIVERSAS CLAVES, EJERCICIOS RÍTMICOS,....) SIEMPRE QUE SEAN ADECUADOS *

- MUY EN DESACUERDO

- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

D.3. LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS SE INTEGRAN ADECUADAMENTE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 8COMPLETAN LA FORMACIÓN TEÓRICA) *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

D.4. LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS SE AJUSTAN A LAS EXIGENCIAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

D.5. ESTIMULA LA REALIZACIÓN DE TRABAJOS PRÁCTICOS JUSTIFICADOS, AJUSTADOS A LA TAREA, CREATIVOS Y VARIADOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

D.6. AYUDA A LOS ALUMNOS EN SU PRÁCTICA HABITUAL *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

E.1. LOS EXÁMENES SE AJUSTAN A LO ENSEÑADO (CONGRUENCIA EVALUACIÓN-OBJETIVOS) *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

E.2. LAS CALIFICACIONES SE AJUSTAN A LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

E.3. FACILITA A LOS ALUMNOS LA CONSULTA SOBRE LA NOTA Y EL EXAMEN *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

F.1. EL PROFESOR ORIENTA A LOS ALUMNOS PERSONALMENTE Y ACADÉMICAMENTE *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

F.2. EL PROFESOR REALIZA UN SEGUIMIENTO DE LOS TRABAJOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

F.3. FACILITA EL ACCESO A RECURSOS (CAMPUS VIRTUAL, ...) *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

F.4. REALIZA LA REVISIÓN DE LAS EVALUACIONES *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

G.1. ESTOY SATISFECHO POR EL TRATO AFECTUOSO EN LA CLASE
*

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.2. ESTOY SATISFECHO POR EL CONTENIDO DEL PROGRAMA IMPARTIDO EN LA CLASE
*

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.3. ESTOY SATISFECHO DEL MATERIAL DE APOYO APORTADO EN LA CLASE
*

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.4. ESTOY SATISFECHO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN
*

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- MUY DE ACUERDO

G.5. ESTOY SATISFECHO DE LAS TUTORÍAS

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.6. ESTOY SATISFECHO DE LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

G.7. ESTOY SATISFECHO DE LA CALIFICACIÓN OBTENIDA *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.8. ESTOY SATISFECHO DE LAS TÉCNICAS DE ESTUDIO Y TRABAJO INTELECTUAL UTILIZADAS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO

- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.9. ESTOY SATISFECHO DE MIS ACTITUDES DESARROLLADAS *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

G.10 ESTOY SATISFECHO DE MI DESARROLLO PERSONALLIBERTAD, AUTONOMÍA, CREATIVIDAD,... *

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 8

Cuestionario profesorado.

La investigación educativa es una de las formas de perfeccionar nuestra acción docente en las aulas. Esta encuesta pretende ser una reflexión y en ningún caso una acción de fiscalización. Por ello, le ruego conteste con total libertad a las siguientes cuestiones marcando la que más s ajuste a su opinión. Gracias por su colaboración.

0. La formulación de los objetivos del programa es clara y precisa.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

2. La selección de los contenidos del programa está actualizada.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

0. La secuenciación de los contenidos es adecuada.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

4. El diseño de las actividades es correcto.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

5. Existe una conexión del programa de la asignatura con los de otras asignaturas del mismo curso (conexión horizontal).

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

6. Existe una conexión del programa con el de otras asignaturas otros cursos (conexión vertical).

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

7. El establecimiento de los criterios de evaluación resulta claro y preciso.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

8. Prepara las pruebas de evaluación.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

9. Existe una discusión sobre los niveles de exigencia entre el profesorado de la materia.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

10. Se dispone de la bibliografía requerida con facilidad.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

11. Existe buena disponibilidad real de espacios, recursos y materiales requeridos por la docencia.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Muchas gracias por su tiempo y colaboración.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 9

Cuestionario centro

La docencia es uno de los elementos que mide la calidad en la educación. Le pedimos que conteste a las siguientes preguntas marcando la casilla que considere adecuada. Gracias.

1. El profesorado de la asignatura de Lenguaje Musical asiste regularmente a clase.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

1. El profesorado de Lenguaje Musical es puntual en su entrada y salida del aula.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

3. El profesorado de Lenguaje Musical cumple con su horario de tutorías.

- MUY EN DESACUERDO
- NADA DE ACUERDO
- DE ACUERDO
- BASTANTE DE ACUERDO
- MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 10

Cuestionario maestros tutores de prácticas.

Este cuestionario pretende conocer la opinión de los maestros tutores de las prácticas para mejorar nuestra docencia en Lenguaje Musical. Les rogamos que lean atentamente los enunciados. Encontrarán un primer bloque con unas preguntas abiertas y un segundo bloque formado por una sola cuestión que han de valorar marcando la opción que más se ajuste a su pensamiento. Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, responda sin contestar sólo sí o no a las siguientes preguntas:

1. ¿Crees que los alumnos de prácticas tienen una buena formación en lenguaje musical? ¿Por qué?

2. ¿Modificarías algo en su formación?

Marque la opción que más coincida con su pensamiento en el siguiente enunciado:

- Valoración de la formación en Lenguaje Musical recibida por los estudiantes de la especialidad.

  - MUY EN DESACUERDO
  - NADA DE ACUERDO
  - DE ACUERDO
  - BASTANTE DE ACUERDO
  - MUY DE ACUERDO

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 11

Ejemplo evaluación institucional

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Secretariat de Qualitat
Secretariado de Calidad

Vicerectorat de Planificació Estratègica i Qualitat
Vicerrectorado de Planificación Estratégica y Calidad

Jerónimo Mora Pascual, Director del Secretariat de Qualitat de la Universitat d'Alacant,

CERTIFIQUE:

que el següent informe de resultats ha sigut obtingut a través del nostre programa d'enquesta docent corresponent al curs acadèmic 2007 - 2008.

Jerónimo Mora Pascual, Director del Secretariado de Calidad de la Universidad de Alicante,

CERTIFICA:

que el siguiente informe de resultados ha sido obtenido a través de nuestro programa de encuesta docente correspondiente al curso 2007 - 2008.

Nom / Nombre:	ESPINOSA ZARAGOZA, JUAN ANTONIO
Titulació / Titulación:	MAESTRO
Assignatura / Asignatura:	LENGUAJE MUSICAL
Grup / Grupo:	1

I perquè conste expedisc aquest certificat.

Y para que conste expido este certificado.

Sign. Jerónimo Mora Pascual

Alacant, 4 de juny de 2008

Pàg. 1 de 2

Anexos

3441-64-7786-1-C0708

Pág. 2 de 2

Nom: ESPINOSA ZARAGOZA, JUAN ANTONIO

Titulació: MAESTRO

Assignatura: LENGUAJE MUSICAL

Grup: 1

Pregunta	SO	Total	Mitjana (Media)	Desv. Típica	Mediana	Gràfic (Gráfica)
1 - La informació que m'ha proporcionat el/la professor/a sobre l'activitat docent al començament del curs ha sigut adequada. La información que me ha proporcionado el/la profesor/a sobre la actividad docente al comienzo del curso ha sido adecuada.	0	22	7,91	1,54	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 7
2 - El/La professor/a té la capacitat d'ensenyar. El/La profesor/a tiene la capacidad de enseñar.	0	22	8,50	1,79	9	Prof 9 / Dept 8 / Titul 8
3 - El/La professor/a és accessible en les tutories, ja siga personalment o virtualment. El/La profesor/a es accesible en sus tutorías, ya sea personal o virtualmente.	7	14	7,14	2,21	7,5	Prof 7,5 / Dept 8 / Titul 8
4 - El/La professor/a em desperta l'interés per la matèria que impartix. El/La profesor/a me despierta el interés por la materia que imparte.	0	22	7,50	2,18	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 7
5 - El/La profesor/a mostra un coneixement i formació adequats de la matèria. El/La profesor/a muestra un conocimiento y formación adecuados de la materia.	0	22	9,09	1,15	9,5	Prof 9,5 / Dept 9 / Titul 9
6 - El/La professor/a manté un bon clima de comunicació amb els estudiants. El/La profesor/a mantiene un buen clima de comunicación con los estudiantes.	0	22	8,32	1,29	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 8
7 - Els materials i els recursos docents recomanats i utilitzats pel/per la professor/a m'han facilitat l'aprenentatge. Los materiales y recursos docentes recomendados y utilizados por el/la profesor/a me han facilitado el aprendizaje.	0	22	7,82	2,24	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 7
8 - El desenvolupament de l'activitat docent del/de la professor/a s'adequa als plans i als objectius establits. El desarrollo de la actividad docente del/de la profesor/a se adecua a los planes y objetivos establecidos.	1	21	7,81	1,81	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 8
9 - El/La professor/a m'ha facilitat l'aprenentatge; gràcies a la seua ajuda he aconseguit millorar els meus coneixements, les habilitats o la forma d'afrontar determinats temes. El/La profesor/a ha facilitado mi aprendizaje, gracias a su ayuda he logrado mejorar mis conocimientos, habilidades o modo de afrontar determinados temas.	0	22	7,55	1,90	8	Prof 8 / Dept 7 / Titul 7
10 - En general, estic satisfet amb la tasca d'aquest/a professor/a. En general, estoy satisfecho con la labor de este/a profesor/a.	0	22	8,14	2,12	8	Prof 8 / Dept 8 / Titul 8

FITXA TÈCNICA

Descripció de cada variable sobre les preguntes de l'enquesta:

SO: Nombre d'alumnes que han seleccionat "sense opinió". TOTAL: Nombre d'alumnes que han seleccionat alguna de les valoracions possibles (0, .., 10). La MITJANA (aritmètica) és una mesura de tendència central que es calcula mitjançant la suma de les valoracions dividida per la variable "Total". La DESVIACIÓ TÍPICA és una mesura que s'utilitza per valorar el grau de dispersió de les valoracions respecte de la mitjana. La MEDIANA representa el valor central del conjunt de dades ordenades d'una variable. D'aquesta forma, la mediana és aquella valoració que divideix aquest conjunt en dos grups iguals (50% inferiors i 50% superiors). La Teoria Estadística aconsella la utilització de la mediana com a valor representatiu quan estem avaluant variables ordinals (aquelles que estableixen un ordre entre els seus valors) ja que aquesta mesura no es veu afectada pels possibles valors extrems. GRÀFIC: Representació mitjançant un gràfic de barres de les medianes del professor, departament, i titulació, en colors groc, blau i verd respectivament.

FICHA TÉCNICA

Descripción de cada variable sobre las preguntas de la encuesta:

SO: Número de alumnos que han seleccionado "sin opinión". TOTAL: Número de alumnos que han seleccionado alguna de las valoraciones posibles(0, .., 10). La MEDIA (aritmética) es una medida de tendencia central que se calcula mediante la suma de las valoraciones dividida por la variable "Total". La DESVIACIÓN TÍPICA es una medida que se utiliza para valorar el grado de dispersión de las valoraciones respecto de la media. La MEDIANA representa el valor central del conjunto de datos ordenados de una variable. De esta forma la mediana es aquella valoración que divide dicho conjunto en dos grupos iguales (50% inferiores y 50% superiores). La Teoría Estadística aconseja la utilización de la mediana como valor representativo cuando estamos evaluando variables ordinales (aquellas que establecen un orden entre sus valores), ya que esta medida no se ve afectada por los posibles valores extremos. GRÁFICO: Representación mediante un gráfico de barras de las medianas del profesor, departamento, y titulación, en color amarillo, azul y verde respectivamente.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Anexo 12

CUESTIONARIO CUALITATIVO DE ESTUDIO DE COSTES

La intención de este estudio e identificar las necesidades para la implantación total de la guía de Lenguaje Musical al EEES. Se le pide que sea realista y objetivo en sus opiniones. Su colaboración será de gran ayuda. GRACIAS

1. ¿Considera la necesidad de más medios humanos y materiales para la aplicación de la guía de Lenguaje Musical?

2. En caso afirmativo, ¿qué infraestructuras cree que serían necesarias?

3. ¿Y qué medios materiales?

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

PUBLICACIONES SOBRE LA TESIS

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Music Education Research
Vol. 11, No. 2, June 2009, 241–265

A qualitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS)

José María Esteve Faubel[a], Miguel Ángel Molina Valero[a] and Jonathan Stephens[b]*

[a]*Faculty of Education, Alicante University, Carretera San Vicente del Raspeig, Alicante, Spain;* [b]*School of Education, University of Aberdeen, MacRobert Building, King's College, Aberdeen, Scotland, UK*

The purpose of this investigation is to evaluate whether or not the allocation of time proposed in the Music Study Guide, adapted from the Espacio Europeo de Educación Superior (European Higher Education Area) guidelines, is consistent and adequate for students with a minimal musical knowledge.

The data for this study arise from a self-administered questionnaire completed during the academic year 2005–2006 by first, second and third-year students of the primary education with music specialism degree at Alicante University. Third-year students studying for the equivalent degree at the Autonomous University of Madrid acted as a control group. The report acknowledges variables related to the students' previous knowledge and considers the relationship of these variables to the time and effort required by students to complete their musical studies.

Qualitative methodology has been employed in considering the data as a means of providing in-depth analysis of the student experience. The study of students' stories and experiences provides an opportunity to understand their own perspectives, strengths and weaknesses. The questions were categorised by the researchers and subsequently assigned codes for analysis. The results show that: students' previous academic knowledge influences their quantification of time and effort and determines their overall performance; the teaching guide is coherent with the demands of university studies and the labour market; and difficulties in the acquisition of certain competences are evident only in those students who come to university without any musical experience.

This last point underlines the need to provide curricular reinforcement or 'level zero' courses to support students in their musical studies.

Keywords: music teacher training; generalist/specialist music teacher training; ECTS

Introduction

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) (The Bologna Declaration of 19 June 1999; *Declaración de Bergen 2005*; *Declaración de Berlin 2003*; *Declaración de Prague 2001*) marked the beginning of a search for strategic objectives before 2010 that will lead, in turn, to a comparable and understandable degree system for initial (undergraduate) and postgraduate degrees at bachelor, masters and doctoral levels. The aim is to harmonise all the university systems of the European member states.

*Corresponding author. Email: j.p.stephens@abdn.ac.uk

ISSN 1461-3808 print/ISSN 1469-9893 online
© 2009 Taylor & Francis
DOI: 10.1080/14613800902924516
http://www.informaworld.com

The purpose behind European Cooperation in this area is to ensure appropriate quality of provision and encourage the development of similar criteria and methodologies. The adoption of a common system of credit accumulation and transfer (European credit transfer system – ECTS) and the promotion of the European dimension in Higher Education (Council of the European Union 2001) are designed to enhance mobility between various Higher Education sectors and even countries.

ECTS addresses such areas as the volume of work, and the time and effort required by each subject from the perspectives of both teaching and learning. It includes students' preparation for and understanding of lectures and master classes, practical work, seminars, work experience, portfolios and personal work (undertaken in libraries or at home), as well as examinations or other assessment methods that contribute to the degree programme, now referred to as a teaching guide.

ECTS credits represent the student's work in a relative but not total way. They indicate the volume of work needed to pass each unit of the course as established by the department responsible for credit assignation. They specify the volume of work required by each unit in relation to the total volume of work needed to fulfil an academic year's requirements, i.e. master lectures, practical work, tutorials, work-practice periods, field work, independent work – at home or in the library – as well as exams or other assessment methods. Therefore ECTS is based upon the total volume of the student work and not limited to the number of contact hours. Within the framework of the ECTS, 60 credits represent an academic year, 30 credits represent a semester and 20 credits a terms work.

The change in name from 'programme' to 'teaching guide' implies a deep restructuring of university teaching concerning methodology, activities, planning, students' work and assessment models. One of the results of this is the formation of a much tighter, quantifiable and unified approach to teaching and learning.

This vision for a European Higher Education supports an education system that 'can be described as open, complex, non linear, organic, historical and social. It incorporates the values and problems of a society that supports it and establishes its objectives' (Kelly 2003, 3). In this, the search for a high-quality education has to be harmonised within an ever-changing European context. This involves identifying the 'best' approach to teaching and learning, in this case specifically with regard to the student experience in relation to ECTS.

The teacher in this new system should conceive teaching as research and research as a self-reflecting activity. This approach is essential to guide the change of model, centred as it is not so much on curricular content, but on providing a teaching environment that encourages discovery, innovation and thinking, in order to build knowledge in the student (Latorre 2003). The intention, therefore, is to provide a renewed way of teaching and a transformed model of the teacher, based on the perspectives of the subject discipline and its pedagogical–methodological application. This is considered essential to achieving a Higher Education system of high quality, capable of encouraging participants to reflect on their own actions.

Professional opinions and experiences of those who have worked on developing a clear teaching guide are very valuable to the process of identifying and planning new education strategies that are searching for quality, employability and interesting to applicants, in accordance with the intentions of the 'Espacio Europeo de Educación Superior' (EEES; Reichert and Tauch 2003). Criteria for considering existing degrees

require that they should not be reconfigured, but created new. In this, the concepts of quality and employability are considered important, as one of the aims of ECTS is to make the new courses attractive to students from Europe and beyond. Additionally, the new system is designed to safeguard the university from merely converting older degree programmes to the European subject teaching guides, or to accept condensed versions of degrees and subject content (Reichert and Tauch 2005).

There have been several pilot programmes and trials relating to ECTS, focusing on the calculation of students' work time and effort; these include, for example, at international level the Tuning Project (González and Wagenaar 2003), and, at a national level, those sponsored by the different Education Science Institutes of the Spanish Universities (ICEs) (De Miguel Díaz 2005; Frau Llinares and Sauleda Parés 2006; Martínez Ruiz and Carrasco 2006; de Pablos Pons 2006; Rodríguez Sumaza 2006). Such pilot programmes are intended to inform institutions, with a view to improve teaching and curriculum planning. However, it is noticeable that the studies have not been carried our according to a common system; they are largely descriptive and lacking in conclusive evidence based on rigourous analysis and synthesis of data.

In the university system in general, and the Spanish one in particular, teacher education and training is based on a system of subject specialisms. With regard to music education, courses are designed to prepare both general and specialist music teachers to teach at primary and secondary levels. At specialist level, many music-education courses focus on the development of instrumental and vocal skills, as well as general musicianship (including aural training, rudiments and theory).

The starting point of this research is the Music Subject guide (Esteve et al. 2006).[1]

Music, as a subject in the primary school degree, requires sufficient depth of knowledge, and a broad range of musicianship. Throughout the course, the learning is intertwined with the teaching methodology required in primary education, joining the general concepts of primary teaching methodology with the specific ones of music education.

Music is categorised as a compulsory, main subject, which provides the present research with an appropriate transfer and validation system.

Students enrolled on this specialist degree are not required to undergo a selection process, and this means that in the same group there are students with highly specialised music education alongside students without the minimum level expected of university students – that is, to read and write music accurately in at least two clefs and two keys (G and F), and in any of the more common metres or time signatures.

With this in mind, the main objective of the research is to provide an estimate of the time–effort relationship invested by students to reach the expected level of knowledge and to enable an agreement to be reached on the number of ECTS required for music within the degree programme.

This is done from the students' perspective, as one of the main purposes is to inform the new process of teaching and learning. Additionally, the present research seeks to analyse the strengths and weaknesses of music teaching and learning in relation to content and methodology. In the old system, this was allocated 4.5 credits (45 teaching hours), equivalent to approximately six credits (150 hours) in ECTS distributed as 30 hours of lectures, 15 hours of seminar–workshops, 10 hours of personal tutorials, five hours of assessment and 90 hours of independent work previously planned by the teacher and specific to each students needs.

Publicaciones

The study comprises many fields: firstly, the analysis of the teaching guide which is at the core of the ECTS change; secondly, the self-access materials provided by the teachers and the many different problems (experienced by the students in accessing them, e.g. access to technology, lack of previous knowledge, time mismanagement, etc.); thirdly the workload of teachers; fourthly, to understand whether we have improved the previous system; and finally, to estimate if these changes are compatible with the current available academic and funding resources of the Spanish universities.

Method

Participants

The study population is made up of 270 students of the primary teacher with music education specialism, undertaking their first, second and third-year degree at Alicante University, and 67 third-year students from Madrid Autonomous University during the academic year 2005–2006. This particular partner university was chosen as, during the last three academic years, it has shared a similar music curriculum to that of Alicante University, as well as comparable level of musical ability in the student population.

The academic guide for music (Esteve et al. 2006) was taught during the academic year 2003–2004, and includes:

- a professional profile of the specialist music teacher;
- a description of the subject content, as established at national level Government Decree (11 October 1991), consisting of a practical and theoretical study of the musical elements needed to read and interpret music;
- the pre-requisites for studying the subject; and
- the methodological proposal, with specified targets the students should attain by the end of the teaching period.

At the same time, the abilities that students are expected to acquire are structured around more specific competences organised around modules, facilitating a more practical style of working. Each module contains instrumental, interpersonal and organisational capabilities, together with the subject content that develops these capabilities. In addition to the teaching and learning methodology, there is a specified work plan for the students, assessment schedule and bibliography for the course.

Even though this subject is taught in the first year in Alicante University, second and third-year students on the same course have been included to increase the sample size. In this way, with a larger sample, one could argue that the research, based on the chosen qualitative methodology, not only is viable but also will produce data that may be extrapolated to the general student population.

The inclusion of third-year Music Primary Teaching students from the Autonomous University of Madrid as an external group, guarantees the transferability of the process and a suitable measure for comparison/contrast with the Alicante students.

Tests and instruments

The instrument used for evaluating students' time and effort expended on learning was a qualitative questionnaire designed by the Research Network Seminars/ICE at

Alicante University (2003–2005). The questionnaire was adapted to the characteristics of the subject and the objectives of the present investigation.
There are two different parts:

- the descriptive data of the learner – gender, age, how many times the student has been examined in the subject[2] – and the number of ECTS credits allocated to the subject; and
- a series of open questions in which the student's opinion is requested regarding course objectives and to discover the validity of the hypotheses (whether the time effort needed by the students can be provided within the course), with the purpose of establishing categories in which to place their answers. These categories are not defined a priori, but they arose while reviewing the questionnaires in order later to count the number of answers that correspond to these categories.

In this way, an approximate idea of students' opinions are obtained regarding their time and effort, the quality and adequacy of the teaching, the course materials and the ECTS specified in the subject's guide. In this study, following Tejedor Tejedor (2003), the researchers have not considered indicators relating to the social and family background variables; since these have little or no influence on the university students as in Spain this musical education is mostly free and part of traditional customs. In this regard, the university is considered to be the last link in a series of filters, in which the student population is quite homogenous in its socioeconomic and cultural characteristics. Spanish universities have very low fees and most students opt for studying at their local universities and remaining in the family home.

The questionnaire consists of seven items that sought to address the following four questions:

1. What are the difficulties found by students in the subject and what are their cause?
2. What are the reasons for satisfaction with the learning achieved, and what positive or negative experiences were encountered?
3. How did students' time and effort, and their previous knowledge influence attainment?
4. What is the possibility of establishing additional courses at introductory or in-depth levels?

Groups of second and third-year students of the University of Alicante undertook the survey in February and March 2006; the first-year students in June 2006, before the final evaluation of the subject. The purpose of delaying the first-year sample to June was to provide an opportunity to compare results with the second and third-year students, to ascertain (among other variables) if their marks could change the view they had on the subject and their teachers.

On the other hand, the third-year students from the Autonomous University of Madrid answered the questions during one session in April of the same year.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Procedure

The students attended the Education Faculty computer room on the days indicated. There, they were told how to access their own individually designed questionnaires[3] by means of the virtual campus. Once completed, the students themselves sent their answers to a central computer – that of their teacher – where the completed data was stored.

This procedure guaranteed two fundamental aspects of the research: on the one hand, it guaranteed the anonymity of the students and their ability to answer the questions once only, which confirmed the validity and the non-distortion of the data; and on the other hand, the streamlining of the process of analysis.

Design and data analysis

The computer program that was used for the research was Günter Huber's qualitative analysis AQUAD6. This software allows a great volume of information to be processed, derived from texts and transcribed notes, to publish and to review, to store texts, to look for and to recover text segments, to analyse the content, to represent the data in matrices and reports, and to help with the conclusion process (Martinez and Sauleda 2002). Once the surveys in Word format were collected, they were changed into American Standard Code for Information Interchange (ASCII) or the Rich Text Format (RTF) types, in a form understood by the AQUAD6. The questions were categorised and later assigned corresponding codes in order to analyse the narrative documents and to establish consistent answers. A process of data reduction enabled the information to be simplified in order to make it more accessible. To achieve this, the team of researchers divided the questionnaires, with each of the members proposing a codification of the significant units.

In order to make the process more dynamic, and to avoid extending the duration of the investigation, a feedback session was arranged after each member had analysed 15 surveys. This enabled the researchers to provide an initial categorisation of the questionnaires. The opportunity to discuss data and methodology enabled the team to make adjustments to the model in a second meeting, refining details on the basis of initial findings. By the third session, almost half of the sample was categorised with an agreement level of 80%, and after several observations were made, the members of the group completed the exercise in a fourth meeting, in which there was 98% agreement.

From this point, the sample's starting point was reviewed and catalogued on the basis of the latest codification. A system of categories was established, based on a reading of the students' texts, and they were assigned specific inclusion rules or statements in order to define them appropriately (Latorre 2003).

Results

Table 1 provides a description of the students who have participated in the investigation.[4]

The questionnaire was answered by 270 students (rate of answer: 90%). The reason for the 'no' answer was due to student non-attendance on the day indicated for the test. It is worth pointing out the heterogeneity in the previous musical studies

Table 1. Characteristics of the students participating in the study.

	University			
	Alicante university ($N=203$)	Madrid autonomous university ($N=67$)	Total	
Gender				
Male	69	22	91	270
Female	134	49	176	
Age (years)				
18–20	122	40	162	270
21–23	40	17	57	
24–25	17	3	20	
+25	24	7	31	
Course				
1	65	0	65	270
2	70	0	70	
3	68	67	135	
Conservatorio[a]	96	11	107	
Previous studies				
Music schools/bands	58	21	79	270
No previous knowledge	49	35	84	

[a]Conservatorio is the official State Music School system in Spain.

of the students, the conservatorio[5] students being the largest group (39.6%), followed by those that had no previous musical knowledge (31.1%) and those from music schools/bands (29.3%).[6]

Table 2 displays the subject difficulties and the different problems in the learning process. The data reflect three significant groups of difficulties, emphasising in the first place *Lack of time* that is granted to the subject in the curriculum planning (a four-month period in Alicante and two in Madrid) and its insufficient duration to obtain an acceptable level of competence. Secondly, *Lack of level* describes the difficulties posed by the lack of initial studies that would enable students to engage properly with the course. Thirdly, *Proficiency in content blocks*, where the problems students experience in gaining sufficient competence, particularly in traditional musicianship skills, are described. These emphasise significant categories relating to intonation and dictation.

With regards to the strengths of the subject (Table 3), the students' opinions in their narratives are structured around: *Qualification of the teaching staff*; *Interpersonal relationships* and *Proficiency in the subject*. The third of these is the one mentioned most frequently by the students of both universities, and within this last category attention is drawn to the entry 'Extension of knowledge', which shows how students increased in understanding and improved their understanding of fundamental concepts of musicianship, indicating that those who had previous 'mechanical' knowledge of the areas now also understood the concepts.

The pre-information about the degree and what it entails (Table 4), seeks to ascertain whether students are aware of curricular subject specialisms and the required previous knowledge and skills if they are successfully to undertake a Primary Music teaching

Publicaciones

Table 2. Frequency of answers with respect to the difficulties of the subject.

	Alicante university				Madrid autonomous university		
	Course				Course		
	1	2	3	Percentage (%)	3	Percentage (%)	Total *N* (%)
There are no difficulties	30	28	38	12.1	17	4.7	113 (9.7)
There are difficulties	248	230	235	87.9	341	95.3	1054 (90.3)
Lack of time	82	76	73	29	124	34.6	355 (30.8)
Lack of musical level	65	60	70	24.5	100	27.9	295 (25.6)
Exam	34	29	25	11.1	33	9.2	121 (10.5)
Teachers	1	3	2	0.7	2	0.6	8 (0.7)
Proficiency in subjects blocks	61	55	56	21.6	73	20.4	245 (21.2)
Intonation and keys	31	25	27	10.4	34	9.5	117 (10.1)
Dictation	24	22	23	8.7	29	8.1	98 (8.5)
Musical theory	5	6	5	2	7	1.9	23 (2)
Rhythm	1	2	1	0.5	3	0.8	7 (0.6)
Other difficulties	5	7	9	2.6	9	2.5	30 (2.6)
Total	273	258	264	100	358	100	1167 (100)

Table 3. Frequency of answers with respect to the strengths of the subject.

	Alicante university				Madrid autonomous university		
	Course				Course		
	1	2	3	Percentage (%)	3	Percentage (%)	Total *N* (%)
Teachers qualification	18	13	20	17.3	17	17.5	68 (17.4)
Interpersonal relationship	7	7	4	6.1	6	6.2	24 (6.1)
Proficiency in the subject	81	70	74	76.5	74	76.3	299 (76.5)
Reinforcement of previous knowledge	16	18	24	19.7	7	7.2	65 (16.6)
Extension of knowledge	65	52	50	56.8	67	69	234 (59.8)
Total	106	90	98	100	97	100	391 (100)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Table 4. Frequency of answers with respect to the existence of pre-information about the degree and what it entails, selection of subject and motivation in the choice of degree.

		Alicante university				Madrid autonomous university		
		Course				Course		
		1	2	3	Percentage (%)	3	Percentage (%)	Total *N* (%)
Pre-information and what it entails	They have information	41	29	28	54.1	28	51.8	126 (53.6)
	Other people	37	27	25	49.2	25	46.3	114 (48.5)
	University; internet	4	2	3	4.9	3	5.5	12 (5.1)
	Doesn't have information	26	20	37	45.9	26	48.2	109 (46.4)
	Total	67	49	65	100	54	100	235 (100)
	Like music	48	53	55	65.5	32	39.5	188 (58.9)
Motivation choice	Second option	27	25	30	34.5	49	60.5	131 (41.1)
	Total	75	78	85	100	81	100	319 (100)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

programme. The data indicate that the majority of students are aware of this. Regarding the category, *they have information*, the comments reveal the importance of communication between future students and those that are already in the system, and the absence or limited communication at institutional level.

Despite the statements concerning awareness of the curriculum and its difficulties, students indicate in Table 4, – *Motivation in the election of the degree* – that often the music course is not their first choice, but they lack the assessment points required for access to their first choice of university subject. In Alicante University, it is worth noticing that there are those who base their reasons for selecting a career in teaching on the basis of a love of music, even though they do not have any previous knowledge. However, in the Madrid Autonomous University, most of the comments reflect how the university access system frustrates many vocations and causes a divergence between the studies chosen by the students and their real interest. This influences their academic results and a lack of professionalism in their later careers.

Another aspect to point out is the knowledge gaps and differences in levels between the groups with previous knowledge, although the Conservatorio group tends to be more homogeneous in this regard. Others show serious conceptual and practical–musical problems prior to enrolling for the specialism (Table 5).

One of the main concerns of the new university education system is how to quantify the effort and time invested by the students in order to reach the level required by the courses guidelines. These concerns are not limited only to the conceptual level, but also to the procedural and attitudinal perspectives, and students are prepared for their professional life.

All this work is reflected in marks that do not always correlate with the students' ability and effort according to their personal evaluation. The results show a predominance of the adequacy of the assessment processes (Table 6) over those considered inadequate.

Among those students who consider the assessment has been correct, it is worth noticing the diversity of cases – for example, those who have applied little time and effort to pass the subject (those students coming from the conservatorio, in particular from Alicante) and another group of students (in the case of Madrid), that have withdrawn from the subject, but who consider that the assessment (although negative) was correct.

On the other side of the valuations of the time–effort assessment, there is a significant agreement in Alicante between those that group around the codes 'Level of demand/time/effort' and 'Mark non equivalent to learning-time/effort'. In Madrid, the students' comments reflect a predominance of the demand for more teaching time, perhaps because there is greater number of students without previous musical knowledge.

Regarding the *Need to establish levelling or broadening courses*, students point out that it is necessary to compensate for or broaden their knowledge, as they understand the curricular guidelines are concerned with the demands of the labour market and, therefore, their future employability.

Table 7 indicates the relationship between different variables with respect to students' previous knowledge.

Table 7 indicates that those students with the fewer number of resit assessments are those from conservatorio in both universities: 66.2% in Alicante; 81.8% in Madrid. About 68.3% of the Music Schools group (that is, those schools that are not

Table 5. Frequency of answers with respect to the existence of knowledge gaps according to the level of previous knowledge, and continuing gaps in their knowledge.

		Alicante university				Madrid autonomous university		
		Course				Course		
		1	2	3	Percentage (%)	3	Percentage (%)	Total *N* (%)
Conservatory	Dictation	7	9	12	11.1	4	5.5	32 (9.9)
	Intonation	16	14	19	19.5	5	6.8	54 (16.7)
	Theory	0	2	1	1.2	1	1.4	4 (1.2)
	No difficulty	7	6	9	8.8	2	2.7	24 (7.4)
	Dictation	10	7	9	10.4	10	13.7	36 (11.1)
Music schools	Intonation	18	13	15	18.3	11	15	57 (17.6)
	Theory	8	5	7	8	4	5.5	24 (7.4)
Other types of formation	All knowledge missing	16	21	20	22.7	36	49.3	93 (28.7)
Total		82	77	92	100	73	100	324 (100)

Table 6. Frequency of answers in the categories 'Relation time effort versus mark' and 'Need to establish levelling courses'.

		Alicante university				Madrid autonomous university		
		Course				Course		
		1	2	3	Percentage (%)	3	Percentage (%)	Total *N* (%)
Relation time effort versus mark[a]	Adequate	0	96	103	65	105	66	304 (65.4)
	A lot of effort	0	36	39	24.5	48	30.2	123 (26.4)
	A lot of effort positive mark	0	11	18	9.5	16	10.1	45 (9.7)
	A lot of effort negative mark	0	25	21	15	32	20.1	78 (816.8)
	Little effort	0	60	64	40.5	57	35.8	181 (38.9)
	Little effort negative mark	0	16	19	11.4	42	26.4	77 (16.6)
	Little effort positive mark	0	44	45	29.1	15	9.4	104 (22.4)
	Inadequate	0	56	51	35	54	34	161 (34.6)
	Level of demand, time/effort	0	27	25	17	31	19.5	83 (17.8)
	Mark non-equivalent to learning, time/effort	0	29	26	18	23	14.5	78 (16.8)
	Total	0	152	154	100	159	100	465 (100)
Need to establish levelling courses	Not necessary	3	5	6	4.3	3	3	17 (4)
	Necessary	94	107	111	95.7	98	97	410 (96)
	Impossible level/time effort	70	73	76	67.2	69	68.3	288 (67.4)
	Importance of the subject	24	34	35	28.5	29	28.7	122 (28.6)
	Total	97	112	117	100	101	100	427 (100)

[a]In Alicante, only second and third-year students have been taken into account, since they are the groups that have followed the evaluation processes in other courses.

Table 7. Relationship between different variables with respect to students' previous knowledge.

		Alicante university				Madrid autonomous university				
		Previous knowledge				Previous knowledge				
		N times exam taken	Schools	No background	Total	Conservatorio	Schools	No background	Total	Total *N* (%)
Lot of effort positive mark	0	0	3	12	15	0	4	20	24	39 (19)
	1	45	7	6	58	9	6	0	15	73 (35.6)
	2	20	9	11	40	2	2	8	12	52 (25.4)
	3	3	12	4	19	0	9	7	16	35 (17.1)
	4	0	3	1	4	0	0	0	0	4 (1.9)
	5	0	2	0	2	0	0	0	0	2 (1)
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0 (0)
	Total	68	36	34	138	11	21	35	67	205 (100)
Age	18–20	72	39	11	122	8	11	21	40	162 (60.7)
	21–23	11	9	17	37	2	5	10	17	54 (20.2)
	+25	5	5	14	24	1	4	2	7	31 (11.6)
	Total	95	57	48	200	11	21	35	67	267 (100)
Relationship time versus mark*	Adequate	117	34	48	199	23	26	56	105	304 (65.4)
	A lot of effort	23	21	36	80	3	10	44	57	137 (29.5)
	A lot of effort positive mark	23	10	0	33	3	6	0	9	42 (9)
	A lot of effort negative mark	0	11	36	47	0	4	44	48	95 (20.4)
	Little effort	94	13	12	119	20	16	12	48	167 (35.9)
	Little effort negative mark	1	13	12	26	4	16	12	32	58 (12.5)
	Little effort positive mark	93	0	0	93	16	0	0	16	109 (23.4)

Table 7 (*Continued*)

		Alicante university				Madrid autonomous university				
		Previous knowledge				Previous knowledge				
		N times exam taken	Schools	No background	Total	Conservatorio	Schools	No background	Total	Total *N* (%)
	Inadequate	39	35	33	107	7	12	35	54	161 (34.6)
	Level of demand and effort/time	13	14	32	59	2	3	32	37	96 (20.6)
	Mark non-equivalent to learning and time/effort	26	21	1	48	5	9	3	17	65 (14)
	Total	156	69	81	306	30	38	91	159	465 (100)

*Note: In the Spanish education system, students are entitled to take their subject examinations a maximum of seven times if they fail. They have two chances yearly, with some extraordinary examination dates in the final year.
In Alicante, only second and third-year students have been taken into account, since they have been the groups that have followed the evaluation processes in other courses.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

regulated and have their own curriculum) take the examination more times than the Conservatorio groups. The majority of those that lack musical background do not take the examination, as they believe they have not achieved the level required to pass the subject.

When combining students' age with their origin, the majority of those with previous knowledge – form conservatory and schools of music – are concentrated in the 18–20 age range. However, the students from 'another type of formation' (that is, those who have not studied music formally, but may – for example – sing in a choir) are located in age – ranges 21–23 and over 25.

The relationship between student origin and degree of satisfaction with the assessment – with respect to the time and effort invested – indicates that the more contented group are those that have previous knowledge from conservatorio, with frequency rates of 75% for Alicante, and 76.7% for Madrid. This group indicates also that they took less study time to reach the required standard in musicianship, followed by those from 'No background/another type of formation' in Alicante (with 59.2%), and those from 'Music Schools in Madrid' (with 68.4%). However, the group with the least satisfaction in Alicante is the one from the Music Schools (with 50.7%), while in Madrid, it is the students with 'No background/another type of formation' (with 38.5%).

The relationship between previous knowledge and student views on their inadequate mark (related to their effort and use of time) reflects a predominance of students with 'No background' (another type of formation) in the category *Level demand and effort/time.* The results reveal that the course demands and effort required in the time allotted were too high for the students, in contrast to the majority that the other two groups show in the *Mark non equivalent to learning and effort/time*; the mark does not show the learning achieved and effort employed.

Comparison between those groups rating the assessment as adequate or inadequate, but of negative type, indicate that 100% of the students with 'No background/another type of formation' in both universities did not pass the assessment on any of the occasions the examination was taken. The next group were those from Music Schools, with an 85.1–85.5% rating in Alicante; and 84.2% in Madrid. However, the conservatorio students achieved the highest success rates in examinations.

The category *Difficulties of the subject related to the origin of the students* – recorded in Table 8 – shows that the conservatory students are the only group where ratings of 'no difficulty' are recorded. This group also considers that the greatest problems are related to lack of time and certain aspects of course content. Those who studied previously in 'Music Schools' similarly consider that their greatest difficulties occur in these areas, mostly with regard to intonation and aural dictation. Those without a former musical background agree with the other groups about the lack of time, but their main problem is the awareness of their personal lack of musical knowledge, followed by the difficulties in practical aspects of musicianship, such as intonation and dictation.

Discussions and conclusions

Three groups of students are identified:

Table 8. Frequency in the category Difficulties of the subject related to the origin of the pupils.

		Alicante university				Madrid autonomous university				
		Previous knowledge				Previous knowledge				
		Conservatorio	Schools	Without formation	Total	Conservatorio	Schools	Without formation	Total	Total *N* (%)
Difficulties in the subject	No difficulty	96	0	0	96	17	0	0	17	113 (9.7)
	Lack of time	82	85	64	231	10	31	83	124	355 (30.8)
	Lack of previous level	56	64	75	195	8	20	72	100	295 (25.6)
	Exam difficulty	55	25	8	88	4	9	20	33	121 (10.5)
	Teachers	0	3	3	6	0	0	2	2	8 (0.7)
	Content	71	83	18	172	8	30	35	73	245 (21.2)
	Intonation	40	38	5	83	5	15	14	34	117 (10.1)
	Dictation	25	28	16	69	3	10	16	29	98 (8.5)
	Theory	2	12	2	16	0	4	3	7	23 (2)
	Rhythm	1	1	2	4	0	1	2	3	7 (0.6)
	Other difficulties	7	9	5	21	1	4	4	9	30 (2.6)
	Total	367	269	173	809	48	94	216	358	1167 (100)

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

1. Those with a good previous musical background: the conservatorio group.
2. Those with some musical knowledge, although very elementary: students from music schools/bands.
3. Those who lack any type of musical background: 'another type of formation'.

Firstly, the significant categories of the questionnaires reveal a predominance of students from conservatorio in Alicante and those of another type of musical background in Madrid, followed, in both samples, by students from the music schools. This situation takes into account conditions of diversity which are difficult to manage where compensatory strategies to support formal musicianship are not provided. For this reason, the idea already discussed in the educational guide (Esteve et al. 2006) is here confirmed, namely that formal music education is required to develop rhythmical, auditory and intonation skills, supported by an ability to read music notation.

Secondly, all the students express, with only small variations, that the time allocated to the subject (a four-month period) is insufficient given the importance of the subject and the need to acquire sufficient musical competence in order to qualify them to deliver music education confidently in primary and lower secondary schools.

The variation is determined by the second factor that all students have pointed out – namely, the lack of musical ability. This deficiency in previous knowledge prevents them from progressing at the rate required in the space of time allotted. This is particularly so for groups from 'another type of formation' and 'Municipal Music Schools or those belonging to a cultural organisation'.

Thirdly, the independent student work required by ECTS in the curricular guide is the cause of another of the general complaints. It is very difficult for those students with limited musical background prior to entering university to deal with the great volume of work and reach the required standard in the limited time available. In the case of the Conservatorio group, the perception of their independent work improves as they become more experienced, whereas it gets worse for the group from the music schools bands and those without prior musical studies. This last group in particular encounters serious difficulties in trying to understand proposed musical texts that demand more time in preparation.

Fourthly, the relationship between previous knowledge and assessment results is demonstrated clearly in the number of times the same examination is taken.

Fifthly, the question concerning students' first enrolment option indicates that, in Alicante, 34.5% who registered for music indicated this was not their preferred choice, whereas in the Autonomous University of Madrid the numbers rose to a staggering 60.5%.

Finally, the teaching of music is highly criticised, not because of the course content or preparation of the teaching staff, but because of the impossibility for students to dedicate sufficient time to realise course objectives and to achieve the required learning outcomes. Understandably, students perceive that the ratio of 90 students per one teacher is the fault of the university administration for not supplying a higher number of teachers for this important educational task. Only three students, with no formal musical background, report in their comments that the teachers do not have sufficient knowledge or aptitude to face the EEES challenge.

Concerning the methodology employed, that of action research of a qualitative nature, the following points should be noted:

1. The study should be understood as a self-reflective investigation, undertaken by participants (for example, teachers, students and administrators).
2. The purpose is to improve the rationale of their own-social or educative practices, as well as their own understanding of the subject.
3. The situations and institutions, in which these practices are made, for example, are the classrooms or schools (Kemmis 1984).
4. The critical modality is centred in the educational praxis that tries to link its action to the social and contextual coordinates (Carr and Kemmis 1988).

Although the answers to the questions reflect subjective opinions and evaluations of student data, it is necessary to consider them as the core of the teaching–learning process, and therefore, they cannot be considered like a mere instrument for another type of investigation. The results of the qualitative research are valuable, since multiple educational realities exist but not a single and objective one (Imbernón et al. 2002; Sáez Carreras 1989); this provides an important basis for the research process. In this particular case, the research has enabled:

1. The participation and collaboration of all the members of the research team with the intention to improve their own practices in order to produce methodological changes linked to a greater success rate for students.
2. The promotion of the belief of a self-critical community, not only in the research team, but also in the students as they participate in the research and reflect on their own learning and effort, as well as understand they are part of a process that has repercussions for subsequent courses.
3. The undertaking of qualitative and critical analysis of real teaching situations, in order to gain an in-depth knowledge of the situation through the students' comments, as they are living through this situation and building their knowledge with the help of their teachers.
4. The establishing of a systematic teaching method oriented towards praxis, as the conclusions obtained affect all the educational agents: the institution, the teachers and the students, with a view to integrate the EEES.
5. The beginning of changes or variations to the subject programme, and by extension to enable possible modifications of the Curriculum of Teaching in the specialism of music for primary education.

Comparison with other similar research indicates that performance improves when the predictor is closest in time to the event, and that the time distance with respect to the *previous* knowledge of students is close to the *acquired* knowledge and the abilities developed (Sanchez 1996). Thus, the students who come with a good previous musical background that is adequate to their choice of degree, and are already near the predictor, have a greater success probability, as demonstrated in the present study.

For the sake of completeness, it would be interesting to undertake a detailed study of the educational methodology and musical background of the teacher. However, it is important to indicate that the Technical Unit of Quality (UTC) of the University of Alicante, annually audits this variable and makes public the results of the audit. The results correspond with those of the present investigation – namely, a

high degree of satisfaction with the musical background of teachers and their pedagogical approach.

The students' comments indicate that the teaching guide, irrespective of which group they belong to, is well formulated with regard to the musical content they have to study. However, a lack of time to develop necessary knowledge, understanding and skill is identified always as the main cause of failure. It is considered impossible for students to reach the minimum knowledge demanded for the subject in the allotted time unless they already possess a solid background knowledge in music, including appropriate musicianship skills in order to communicate musically.

In order to solve this problem, two solutions are proposed:

1. To reduce the amount and the level of course content, adapting it to their time allotment.
2. To increase considerably the teaching load, as demanded by students.

If the first point is accepted, it does not allow one to fulfil the principle of quality and employability (Reichert and Tauch 2003) that the EEES demands, since, for example, students cannot achieve the required objectives of the curricular design base of primary education for which they are prepared.

The second solution – that of an increase of the teaching load in music – has already been adopted by some Spanish universities (e.g. Burgos, Castilla-La Mancha, Salamanca, Valladolid, Balearic Islands and Oviedo, amongst others). This has been achieved by means of including more subjects, so increasing the number of credits.

In fact, as already mentioned, the control sample of the Autonomous University of Madrid was based on a group to which 12 ECTS are assigned for music. In this group, there have been better results in the Conservatorio group and a slight improvement in one of the music schools/bands, although the group without formal musical background (another type of formation) continues to obtain negative marks. Therefore, the alternatives are:

1. to rethink either the time distribution allotted to this subject, which would entail a modification of the curriculum programme with respect to the credit load in a future programme; or
2. to elaborate ways of intervention and selection in music education that do not imply a disproportionate increase in the teaching schedule, and which are in agreement with the structuring of the new curricula – where the generalist formation is more important than the specialist one.

Following Rodríguez-Quiles and García (2004), if what is desired is a good music teacher for any educational level, the student would have to receive a consistent epistemological, psychological and methodological base; in other words, one must combine the teacher and the musician dimensions (Esteve et al. 2006). The only way of combining these two tendencies – that of the new curricula and the teacher–musician in tandem – is to establish an access filter for students who wish to study the specialism. This would require a solid previous knowledge before students were permitted to enrol (Alonso Marín 2004; Cateura Mateu 1992). This process would guarantee a more homogenous group at a level that would require high-quality teaching staff.

If this were not possible, the universities would have to specify a system in which students' previous musical background must include whatever needs emerge from ECTS and that can be called zero credits or levelling (Esteve et al. 2006), the purpose of which is to guarantee that students can achieve course demands. Self-learning systems should be included in this review, since the comments from the primary and secondary music education students indicated that learning is very memory and book based rather than investigative, practical or self-directed.

All these intentions would have to be coordinated with the structuring of the new curricula that tends towards a more generalist teacher with a subject specialisation of only one-year duration, during which the music specialism would figure. In accordance with the results and intentions of the teacher's profile, it is possible to indicate basic factors for a good level of success to be achieved – namely, the undertaking of a proficiency test to enrol in the specialism and a review of the teacher–student ratio, since a quality education requires more personalised attention.

So far, draft documentation for the proposed Degree of Teaching does not address these issues, nor does it anticipate any special access for those students with a good previous musical background. However, it is necessary to be aware that these data are not absolutely conclusive. The absence in Spain of specific investigations means that the present study, with its indicated limitations, provides an opportunity to integrate an educational reality with the philosophy that emanates from the EEES. The purpose is to reach conclusions that are considered valuable within the educational process.

Notes

1. Esteve et al. (2006), in this document, adapted to the Bologna descriptors, the academic and professional profiles of the future Music primary teachers are described in detail. It also describes how to translate their knowledge into primary education methodology.
2. Spanish University students take examinations in June for each year of their degree; if they fail, they are offered a resit in September and up to five more opportunities to pass. If they fail an examination the seventh time, they are expelled.
3. See Appendix 1 for details of the questionnaire.
4. Gender is not relevant to the research. The only significant factor is if the students have a formal musical (conservatorio) background.
5. Conservatorio: Official Spanish Music Schools, where music theory and practice are taught formally. Conservatorio are government regulated and open to students of all ages. This system of music education is similar to other European countries, including Italy, France and Austria.
6. Music schools local traditional schools where music is taught to be performed in the local festivities. The range of instruments is usually constrained to those, which are part of the regional folklore, they are financed by the town and the tuition is almost free as most of the cost is raised by the local neighbours associations with fund raising activities.

Notes on contributors

Jose Maria Esteve-Faubel is affiliated with the School of Education at the University of Aberdeen in Scotland. His research interests include music and education, musicology and ethnomusicology.

Miguel Angel Molina-Valero is affiliated with the School of Education at the University of Aberdeen in Scotland. His research interests focus on the areas of music and education.

Jonathan Stephens is professor, director of music and head of aesthetic education at the University of Aberdeen, Scotland, UK. He has served as chair of the Commission for Music in Schools and Teacher Education of the International Society of Music Education (ISME), member of the ISME Board, member of the Editorial Board of the International Journal of Music Education (IJME), president of the Research Alliance of Institutions for Music Education (RAIME), British representative of the European Association for Music in Schools (EAS), and Member of the Music in Education Section Committee of the Incorporated Society of Musicians (ISM – UK). He has lectured widely in the UK, Europe, USA, Canada and Australia, and has written on aspects of music education, creativity, improvisation, composition, contemporary music and its notation, and integrated arts. His compositions have been performed in the UK, Scandinavia, the USA and Canada, and include two works for the late Elisabeth Klein – an international concert pianist and former pupil of Béla Bartók. Jonathan Stephens is an Honorary Collaborative Professor at the School of Music, Alicante University. He acted as a consultant for this article, and assisted in its preparation for publication in English.

References

Alonso Marín, M.J. 2004. Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de música de Magisterio [Musical profile academic output of the students in music teaching]. *Música y Educación* 57: 77–102.

Carr, W., and S. Kemmis. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado.* [Becoming critical: Education, knowledge, and action research] Barcelona, Spain: Martínez Roca.

Cateura Mateu, M. 1992. *Por una educación Musical en España. Estudio comparativo con otros países* [Toward a music education in Spain. Comparative study with other countries]. Barcelona, Spain: PPU.

Council of the European Union. 2001. The concrete future objectives of education and training systems. Consultado en noviembre de 2005 en. http://www.eees.ua.es/estructuras_europa/tunning.pdf (accessed 19 November 2005)

De Miguel Díaz, M. 2005. *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea* [Adapting the curricula to the process of European convergence]. Oviedo, Spain: Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Declaración de Bergen [The Bergen Declaration 19–20 May 2005]. 2005. Consultado el día 22 de diciembre de 2005 en. http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen_Comunicado-esp.pdf (accessed December 2005)

Declaración de Berlín [The Berlin Declaration 19 September 2003]. 2003. Consultado el día 22 de diciembre de 2005 en. http://www.eees.ua.es/documentos/Berlin_esp.pdf (accessed December 2005)

Declaración de Bolonia [The Bologna Declaration 19 June 1999]. 1999. Consultado el día 21 de diciembre en. http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf (accessed December 2005)

Declaración de Praga [The Prague Declaration 19 May 2001]. 2001. Consultado el 21 de diciembre de 2005 en. http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion%20praga.pdf (accessed December 2005)

Facultat D'Educació Illes Balears. 2005. *Informe de autoevaluación* [Self-assessment report]. Consultado el 3, enero, 2006 en. http://www.uib.es/servei/opp/avaluacions/mts.pdf (accessed January 2006)

Frau Llinares, M.J., and N. Sauleda Parés. 2006. *La reconfiguración curricular en el espacio universitario. Redes de Investigación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior* [Changing the university curricula. Teaching research networks in the european higher education]. Vol. II. Alcoy, Spain: Marfil-Universidad de Alicante.

González, J., and R. Wagenaar, ed. 2003. *Tunning educational structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto-Fase I* [Final report. Pilot project-Phase I]. Bilbao, Spain: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

Imbernón, F. (coord.), 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* [Educational research as a tool for teacher training. Reflection and experiences]. Barcelona, Spain: Graó.
Kelly, A.E. 2003. Research as design. *Educational Researcher* 32, no. 1: 3–4.
Kemmis, S. 1984. *Point-by-point guide to action research*. Victoria, Australia: Deakin University.
Latorre, A. 2003. *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* [Action research. Knowing and change educational practice]. Barcelona, Spain: Graó.
Martínez, M.A., and N. Sauleda. 2002. *Las narrativas de los profesores. Una perspectiva situada* [The narratives of the teachers. A general perspective]. Alicante, Spain: Editorial Club Universitario.
Martínez Ruiz, M.A., and V. Carrasco, eds. 2006. *La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. Redes de Investigación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior* [The construction of a model of university in the twenty-first century. Teaching Research Networks in the European Higher Education]. Vol. I. Alcoy, Spain: Marfil-Universidad de Alicante.
de Pablos Pons, J., (coord.). 2006. *El proceso de integración en el Espacio Europeo de Educación Superior: Necesidades y demandas del profesorado en la Universidad de Sevilla* [The process of integration into the European higher education: needs and demands of the staff at the University of Seville]. Sevilla, Spain: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
Reichert, S., and C. Tauch. 2003. *Tendencias 2003. Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa* [Trends 2003: progress towards the European higher education area: summary]. Ginebra, Switzerland: EUA.
Reichert, S., and C. Tauch. 2005. *Tendencias IV: Universidades Europeas. Puesta en práctica de Bolonia* [Trends IV: European universities implementing Bologna a EUA report]. Bruselas, Belgium: EUA.
Rodríguez Sumaza, C. 2006. *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior* [Teaching innovation in the European Higher Education Space]. Valladolid, Spain: Universidad de Valladolid.
Rodriguez-Quiles & García, J.A. 2004. *Competencias del profesor y experiencias del alumno: Puntos de encuentro para el cambio en el aula de Música*. [Teacher's skills and experience of the student: joint points for the change in the music lessons] En *LEEME* 13: Consultado el 15 de junio de 2004 en. http://www.MUSICA/REDIRIS.ES (accessed June 15 2004)
Sáez Carreras, J. 1989. El enfoque interpretativo en Ciencias de la Educación [The interpretive approach in Education]. En *Anales de Pedagogía*, 7–32. Murcia, Spain: Universidad de Murcia.
Sánchez Gómez, M.C. 1996. *Determinants of academic achievement at the University of Salamanca*. Unpublished Ph.D. Thesis. Salamanca.
Tejedor Tejedor, F.J. 2003. Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía* 61: 5–32.

Appendix 1.

Qualitative research

The aim of this research is to identify which parts of the course present the most difficulty to students and therefore require the most time and effort. Please be honest and objective in the description of your work. Your cooperation can help us greatly to improve our teaching.

Thanks
Degree title: Primary Education. Music Specialism
Subject: Musical Language

MÚSICA Y EDUCACIÓN – Núm. 65 – Marzo 2006

LOS MAESTROS EN EDUCACIÓN MUSICAL ANTE LA CONVERGENCIA EUROPEA[1]

José María Esteve Faubel
Juan Antonio Espinosa Zaragoza
Miguel Ángel Molina Valero
Cruz López de Rego Fernández[2]

I- INTRODUCCIÓN

La declaración de Bolonia y el Comunicado de Praga representan una interesante confluencia de planteamientos educativos, que llevan parejo un cierto grado de armonización entre todos los países del espacio europeo. En el caso concreto de la titulación de Maestro Especialista en Educación Musical, si es que se mantiene como grado, se debe buscar que los alumnos de la UE, formados en cualquier universidad de los estados acogidos a este protocolo, obtengan la mayor competencia como maestro de la especialidad y, asuman una formación que les permita desarrollar con garantías su labor docente.

Los nuevos planteamientos educativos implican un desplazamiento de la atención del profesor hacia el trabajo del alumno, un cambio en el quehacer educativo, donde hay que incluir tanto las tradicionales enseñanzas teóricas y prácticas, como las horas de estudio que necesita el alumno para completar la asignatura, los trabajos que debe realizar para alcanzar los objetivos y la preparación de exámenes. Es decir, el aprendizaje autónomo del estudiante es la base del sistema, que se pondrá en funcionamiento, como muy tarde, en el año 2010.

Se parte de la base del establecimiento de un sistema único de créditos europeos: European Credit Transfer System –el ECTS–, y de la adopción de una arquitectura común de los títulos universitarios.

---

1 Estudio financiado por el Proyecto Redes 2004 de Investigación en Docencia Universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante.

2 José María Esteve Faubel, Juan Antonio Espinosa Zaragoza y Miguel Ángel Molina Valero pertenecen al departamento de Humanidades Contemporáneas de la Universidad de Alicante. Cruz López de Rego Fernández pertenece al departamento de Música de la Universidad Autónoma de Madrid.

El nuevo sistema de créditos

El ECTS es la unidad de referencia sobre la que se estructura y organiza la enseñanza, con el objetivo de conseguir que los programas sean comparables y comprensibles para todos los estudiantes de los países que apliquen este sistema, y con la intención de facilitar la movilidad y el reconocimiento académico.

En el actual panorama de la universidad española, el afrontar el estudio de cualquier materia en el marco de la ortodoxia de los ECTS, supone un cambio radical en dos aspectos fundamentales:

- en la forma de abordar por parte del docente y del discente el binomio enseñanza-aprendizaje,
- y en el proceso de gestión universitaria.

El primer cambio enunciado, el binomio enseñanza-aprendizaje, supone una mudanza de la acción pedagógica, pero no del perfil de maestro especialista en música, que exige una dualidad: la del maestro-músico. Es justo en esa segunda faceta, donde está el problema que hay que abordar antes de elaborar un programa cuyo desarrollo se va a basar en un profesor que actúa como guía docente, y en un estudiante que es el autor de su propia formación.

Estado actual de la Especialidad de Magisterio Musical

En la mayoría de los casos, el alumno accede a la Universidad con las competencias básicas del resto de las materias ya adquiridas, lo que le permite y le permitirá abordar con relativo éxito lo referente al plano del dominio general. No ocurre lo mismo en la materia musical. Los conocimientos musicales son casi nulos, en la mayoría de los casos, y le abocan, en general, al fracaso. En el sistema ECTS, si no se soluciona de forma previa, será aún peor, ya que el alumno es el artífice principal de su propia formación, y resulta imprescindible que tenga una buena preparación musical antes de iniciar sus estudios universitarios.

1- Acceso a los estudios

El fracaso del sistema actual nace de la forma de acceder a los estudios de maestro de la especialidad, que permite que se ingrese desde:

- **Bachillerato LOGSE y Selectividad**, Vías preferentes: Todas.
- **COU**, Opciones preferentes: Todas. Con Selectividad superada se tiene prioridad.
- **Bachillerato experimental y Selectividad,** Vías preferentes: Todas.
- **Formación Profesional de 2º grado:** Adaptación Social. Administración de Empresas. Administrativa. Almacenes. Anatomía Patológica. Comercial. Comercio Exterior y Transportes. Contabilidad. Dietética y Nutrición. Economía Socio-Familiar. Educador de Disminuidos Psíquicos. Entidades de Ahorro. Higienista Dental. Informática Empresarial. Informática de Empresas. Informática de Gestión. Inmobiliario. Jardines de Infancia. Laboratorio. Laboratorio de Diagnóstico Clínico. Marketing. Medicina Nuclear. Programador de Aplicaciones de Gestión. Programador de Gestión. Programador de Gestión Administrativa. Prótesis Dental. Publicidad. Radiodiagnóstico. Radioterapia. Relaciones Públicas. Secretaria Bilingüe de Dirección. Secretariado. Secretario Ejecutivo de Dirección.
- **Módulos Profesionales de nivel III:** Actividades Físicas y Animación Deportiva. Actividades Socio-Culturales. Administración de Empresas. Administración Empresarial. Anatomía Patológica-Citología. Asesoría de Consumo. Biblioteconomía, Archivística y Documentación. Comercio Exterior. Contabilidad y Administración en la Pequeña y Mediana Empresa. Contabilidad y Gestión. Educador Infantil. Información y Atención al Público. Programación de Informática de Gestión. Salud Ambiental. Secretariado Ejecutivo Multilingüe. Técnico Comercial.
- **Ciclos formativos de Grado Superior:** Administración de Sistemas Informáticos. Administración y Finanzas. Anatomía Patológica y Citología. Animación de Actividades Físicas y Deportivas. Animación Sociocultural. Comercio Internacional. Desarrollo de Aplicaciones Informáticas. Dietética. Documentación Sanitaria. Educación Infantil. Gestión Comercial y Marketing. Gestión del Transporte. Higiene Bucodental. Imagen para el Diagnóstico. Integración Social. Interpretación de la Lengua de Signos. Prótesis Dentales. Radioterapia. Secretariado. Servicios al Consumidor.
- **Técnico Deportivo Superior:** Técnico Deportivo Superior en Alta Montaña. Técnico Deportivo Superior en Escalada. Técnico Deportivo Superior en Esquí Alpino. Técnico Deportivo Superior en Esquí de Fondo. Técnico Deportivo Superior en Esquí de Montaña. Técnico Deportivo Superior en Fútbol. Técnico Deportivo Superior en Fútbol Sala. Técnico Deportivo Superior en Snowboard.
- **Otros**: Titulados Universitarios y asimilados. Pruebas de Acceso para Mayores de 25 años

Así, muchos de los alumnos pueden llegar al inicio de la especialidad sin ningún tipo de formación en la materia musical, como ya se ha indicado.

Si se procede al análisis de la asignatura de Lenguaje musical, por ejemplo, se ve que la materia objeto de estudio es un idioma, y como tal, requiere, en principio, de un tiempo y de una dedicación que permita desarrollar unas destrezas, que en este caso son rítmicas, auditivas y de entonación. Pero si esto no fuera suficiente por sí solo, se trata, también, de adquirir y dominar un lenguaje que es en su totalidad abstracto para el alumno.

Para que todos entiendan con facilidad lo que implica lo expuesto con anterioridad, se puede comparar lo musical con el aprendizaje de un idioma cualquiera, ya que se trata del mismo sistema. Si se elige el habla japonesa, por ejemplo, se entiende con facilidad que la adquisición de destrezas suficientes como para impartir con garantías su docencia no puede haber sido adquirida sólo con 45 horas de clase.

Lo mismo ocurre si se busca en el plano abstracto, alguien que no sabe nada de la ciencia matemática ¿lograría con idéntico horario llegar a una suficiencia para impartir y razonar todo el universo numérico de la Primaria? La respuesta es sencilla: no. Con más razón en lo musical, donde se unen de manera inseparable las dos cuestiones aludidas.

Ahí es donde está la dificultad que entraña en sí cualquier materia musical, para que el alumno adulto no formado de manera previa, obtenga una competencia musical suficiente para impartir con garantías la educación musical en los colegios de educación primaria, logrando el dominio de la sintaxis y gramática que le permita leer, escribir y entender la música.

2. Continuación a otros estudios

Los Maestros, Especialidad de Educación Musical, antes de la puesta en vigor de la reforma de Bolonia, podrán acceder al segundo ciclo (de forma directa o con complementos de formación, según se indica) de los estudios siguientes:

- Licenciado en Comunicación Audiovisual (Complementos BOE 12.6.92)
- Licenciado en Documentación (Complementos BOE 5.8.93)
- Licenciado en Humanidades (Complementos BOE 27.12.93)
- Licenciado en Lingüística (Complementos BOE 13.1.93 y 27.03.01)
- Licenciado en Periodismo (Complementos BOE 12.6.92)
- Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas (Complementos BOE 12.6.92)
- Licenciado en Traducción e Interpretación (Complementos BOE 27.12.93)
- Licenciado en Historia y Ciencias de la Música (Complementos BOE 28.09.95 y 24.12.99)
- Licenciado en Teoría de la Literatura y Literatura Comparada (Complementos BOE 26.09.91 y 17.09.99)
- Licenciado en Antropología Social y Cultural (De forma Directa: BOE 13.1.1993 y 27.12.1993)
- Licenciado en Pedagogía (Complementos: BOE 27.12.1993)
- Licenciado en Psicopedagogía (Complementos: BOE 13.1.1993)

3. Mundo laboral

La obtención de la diplomatura permite ejercer como:

- Maestro de Educación Musical en centros públicos.
- Maestro de Educación Musical en centros privados.
- Maestro de Valencià, Català, Gallego o Euskera habiendo cursado los créditos pertinentes.
- Maestro de Religión habiendo cursado los créditos correspondientes.
- Enseñanza Permanente de Adultos, como maestros, no por especialidad.
- Oposiciones a la Administración.

Perfil profesional del maestro especialista en educación musical.

Aunque todavía se desconoce cual será la definitiva relación de titulaciones y especialidades, se trabaja en el hipotético caso (y parece ser que posible) de una titulación de grado de cuatro años de duración, en el que en el último curso podrá ser propio de la especialidad musical. En él se cursarán, como única posibilidad, las mismas materias o similares a las troncales actuales, pero transformando el cómputo de créditos. De esta manera, las asignaturas que ahora tienen 4,5 créditos pasarían, aplicando la fórmula matemática de transformación, a 5,625 ECTS, y las de 9 a 11,25 ECTS.

El pensar que las materias serían "las mismas o similares a las troncales actuales", se debe a dos motivos:

1. Los objetivos formativos, del Maestro Especialista en Educación Musical, deben atender a proporcionar una formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los correspondientes niveles del sistema educativo, integrando los aspectos de maestro generalista con la preparación en la Especialidad de Educación Musical. Esta preparación se centra, en la actualidad, en la Formación Instrumental, en las Agrupaciones instrumentales, en la Formación Vocal y Auditiva, en el conocimiento del Lenguaje Musical, de la Historia de la Música y del Folclore, en la Formación Rítmica y Danza, en la Didáctica de la Expresión Musical y en el Practicum
2. En el sistema ECTS, el número máximo de créditos por curso son 60 y no se pueden cursar más de 6 asignaturas por cuatrimestre, por lo que no cabe la posibilidad de añadir materias a las actuales tróncales. Sí se podría eliminar o sustituir alguna, pero nunca aumentarse.

El modelo teórico, sin conocer cómo se va a resolver el tema de las prácticas docentes, y redondeando los 5,625 ECTS a 6, y los 11,25 ECTS a 12, podría ser el siguiente:

I	II
Lenguaje musical: 6	Historia de la música y del Folclore: 6
Formación rítmica y danza: 6	Formación vocal y auditiva: 6
Formación instrumental: 12 ECTS	
Agrupaciones instrumentales: 12	
Didáctica de la Expresión Musical: 12	
Practicum: 40	

Es decir, cuatro asignaturas de 6 créditos, más tres de 12 créditos, de las que habrá que decidir cuál debe ser su secuenciación.

Para la transformación se ha tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. La carga total de trabajo necesaria para obtener un título de primer ciclo que dure tres o cuatro años se expresa como 180 ó 240 créditos de forma respectiva.
2. 60 créditos miden la carga de un estudiante en un curso académico, que equivale a 40 semanas al año.
3. 1 crédito ECTS se valora entre 25-30 horas.
4. El esfuerzo equivalente a 1 hora teórica de clase se ha estimado en 1 hora presencial + 1'5/2 hora de estudio.
5. El esfuerzo equivalente a 1 hora de prácticas en 1hora presencial + 0'75 de estudio.

Objetivos generales de resultados

El objetivo general del programa de la especialidad con créditos ECTS es preparar con una orientación científica y didáctica, desde el ámbito musical, a los futuros educadores con la suficiencia necesaria, que les lleve a lograr una proyección eficaz y fructífera de la Música en los centros de Formación Primaria. Para ello, hay que dotarle de conocimientos, actitudes y habilidades que le capaciten para el perfecto desarrollo de la actividad profesional.

Los objetivos generales de los resultados del aprendizaje esperados, en el ámbito de los ECTS, se agrupan en tres bloques para su definición:

– Instrumentales, referidos a habilidades cognitivas, a capacidades metodológicas, a destrezas tecnológicas y a destrezas lingüísticas.
– Interpersonales, representados por competencias para tareas colaborativas y compromiso con el trabajo.
– Sistémicos, expresados mediante la integración de capacidades cognitivas, de destrezas prácticas y de disposiciones.

Incidencia de los ECTS en la Educación Musical

En el campo del magisterio musical, la gran ventaja es que el profesor universitario y el futuro maestro se convierten en investigadores de la materia con el objetivo de poder manejar de forma constante destrezas de tipo cognitivo. Éstas (entender y manipular ideas y conceptos, tomar decisiones para abordar la resolución de problemas, entre otras) ejercitan la capacidad de actuar de forma eficaz frente a los problemas que en el quehacer diario de la docencia se plantean, no desde la perspectiva de caja negra, sino desde una de tipo traslúcido, controlando las variables y sabiendo en todo momento dar una respuesta científica adecuada a cada situación educacional concreta.

Obliga a ambas partes a organizar el tiempo y dinamizar las destrezas del aprendizaje, y como no, a aprender a actualizarse de forma científica para abordar con éxito los contenidos que deben regirse por unos criterios y metodologías comparables en toda Europa con el fin de garantizar la calidad y el principio que rige los ECTS.

La gran desventaja, es que el alumno que no llegue formado en las destrezas necesarias para abordar la materia objeto de estudio, le será difícil poder entrar en la dinámica planteada, por lo que el éxito de su estudio será dudoso.

II - ESTUDIO DE UNA MATERIA CONCRETA: LENGUAJE MUSICAL

En una primera aproximación a los programas de las materias troncales de la especialidad se ha elegido el de Lenguaje Musical, cuyo descriptor dice: estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical de forma comprensiva.

El programa que se va a desarrollar en este primer trabajo tiene que combinar tanto los aspectos teóricos como la práctica e investigación constante, ya que, en él, descansan todos los elementos sintácticos de la lingüística musical, sin la cual, como ya se ha indicado, será difícil desarrollar el resto de materias troncales referidas a la Música, ni impartir con un mínimo de garantías en los centros de primaria la especialidad elegida.

En posteriores estudios se irán abordando el resto de materias musicales, así como otras cuestiones muy importantes para el diseño futuro de los programas.

Lo afirmado hasta ahora, conduce a proponer dos cuestiones:

1. El nivel de conocimientos previos del alumno.
2. Las competencias ECTS, en los programas de las materias musicales.

Conocimientos previos

La necesidad de los conocimientos previos son necesarios en todo el entramado de la Educación Musical, y como no de la materia objeto de exposición, ya que, el estudio teórico-práctico de los elementos musicales que, de forma necesaria deben conducir, cuando menos, a una correcta interpretación musical, no se puede adquirir en un espacio corto de tiempo.

Esto se puede concretar en los llamados créditos de tipo cero o curso de nivelación, que en el caso concreto de la asignatura que proporciona el saber leer la escritura musical, deberá centrarse en el dominio inicial de, al menos, cuatro grandes apartados: *el rítmico, el melódico, el teórico* y *el auditivo.*

1. *El rítmico,* que debe comprender:

1.1. Ejercicios de lectura de notas con las fórmulas rítmicas, combinando clave de *Sol* y *Fa*.
1.2. Ejercicios de lectura de combinando. Lectura rítmica sin compás, con pulsación regular.
1.3. Ejercicios de polirrítmia con percusión corporal.

Y cuyos *contenidos* deben versar sobre el dominio de:

- Todos los compases simples y compuestos. Cambios de compás. (pulso = pulso / figura = figura).
- Fórmulas rítmicas con todas las figuras de notas y silencios.
- Puntillos, ligaduras, síncopas, anacrusas y contratiempos.
- Polirrítmias donde se practiquen todas estas combinaciones
- Grupos especiales: Dosillos, tresillos, cuatrillos, quintillos y seisillos.
- Lectura de notas combinando la clave de *Sol* y *Fa* (notas adicionales). Lectura vertical en clave de *Sol* y *Fa*.

2. *La entonación,* siempre realizada sobre:

2.1 Fragmentos melódico-rítmicos con acompañamiento pianístico.
2.1 Fragmento melódico-rítmicos sin acompañamiento.

Y los *contenidos*, harán referencia a:

- Agógica y dinámica.
- Claves de *Sol* y *Fa*.
- Todo tipo de intervalos simples, mayores, menores y justos, sobre una estructura tonal que comprenda tonalidades de hasta cinco alteraciones.

3. *Lo teórico*, donde se abordarán todas las cuestiones referidas a los fundamentos rítmico-melódicos anteriores y cuyos contenidos atenderán:

- Análisis de todos los compases simples y compuestos (correspondencias).
- Constitución de tonalidades mayores y menores. Armaduras, tonos vecinos (incluidos tonos homónimos), enarmonía de tonalidades, nombre de todos los grados tonales y modales, y su función.
- Escalas mayores y menores naturales, mixtas, armónicas y melódicas.
- Intervalos melódicos: simples y compuestos. Análisis, inversión, ampliación y reducción. Enarmonías totales y parciales.
- Intervalos armónicos: análisis y clasificación (Consonancia y disonancia).
- Indice acústico franco-belga.
- Acentuación y articulación.
- Claves de *Sol*, *Fa* en 4ª, Altura relativa. Conocer *Do* en 1ª, *Do* en 2ª, *Do* en 3ª, *Do* en 4ª y *Fa* en 3ª.
- Signos de expresión (dinámica y agógica).
- Acordes (tríadas).

4. *El auditivo*, con dictados musicales de ocho compases, a una voz como mínimo, y donde los *contenidos* a abordar deben ser:

- Reproducir y reconocer pequeños fragmentos rítmico-melódicos como mínimo a una sola voz.
- Trabajar fórmulas rítmicas utilizando todas las figuras de notas silencios, puntillos, ligaduras y figuras irregulares en compases simples o compuestos.

- Escribir en las Claves de *Sol* y *Fa* con extensión entre *Sol1-Sol4*
- Dominar las tonalidades mayores y menores.
- Detectar y anotar las alteraciones accidentales que puedan aparecer en el discurso musical.

El programa específico se puede concretar de la siguiente forma:

LENGUAJE MUSICAL

1. Los elementos esenciales de la Música:
   1.1. Ritmo
   1.2. Melodía
   1.3. Armonía
   1.4. El proceso histórico de los tres elementos de la Música

2. El Sonido y sus cualidades:
   2.1. Concepto
   2.2. Sonido principal y accesorio o "armónico"
   2.3. Altura. Índices acústicos. El diapasón
   2.4. Duración
   2.5. Timbre
   2.6. Intensidad

3. Lenguaje Musical o Solfeo:
   3.1. Su definición
   3.2. Elementos esenciales y su origen histórico
   3.3. Signos musicales
   3.4. Materias que comprenden 1a altura del sonido
   3.5. La Clave
   3.6. Clases de clave
   3.7. Necesidad del uso de las claves
   3.8. Razones en pro y en contra de la misma

4. Escala:
   4.1. Concepto y definición
   4.2. De la escala natural. Notas constitutivas.
   4.3. Tonos y semitonos
   4.4. Escala diatónica. Sus divisiones
   4.5. Los grados y sus nombres
   4.6. Generación de la escala diatónica
   4.7. Diferentes tipos de escalas

5. Intervalos:
   5.1. Concepto
   5.2. Calificación de los intervalos
   5.3. Inversión de los intervalos
   5.4. Ampliación y reducción de los intervalos

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

6. Tonalidad y modalidad:
   6.1. Escalas
   6.2. Alteraciones
   6.3. Concepto
   6.4. Clases
   6.5. Modos mayor y menor
   6.6. Armaduras de las diversas tonalidades

7. Los modos eclesiásticos y sus trasposiciones:
   7.1. Materias y signos musicales que comprende
   7.2. Líneas divisorias
   7.3. Figuras Musicales. Concepto y clasificación
   7.4. Figuras de notas y figuras de silencios
   7.5. Cuantas hay y nombre de cada una de ellas
   7.6. Su representación gráfica y su valoración relativa
   7.7. Valoración absoluta de las figuras
   7.8. Normas de escritura
   7.9. Qué es compás
   7.10. Signo indicador
   7.11. Clases de compases
   7.12. Importancia del compás en la música moderna
   7.13. Cambios de compás, relaciones figurativas o equivalencias

8. Compases simples:
   8.1. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas
   8.2. Marcaje y figuras que caben dentro de este compás según su valoración
   8.3. Cuadratura musical
   8.4. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva

9. Compases compuestos:
   9.1. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas
   9.2. Marcaje y figuras que caben dentro de este compás según su valoración
   9.3. Cuadratura musical
   9.4. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva

10. El compás "a la breve" (3/8, 1/2, 2/2, 2/8, etc.):
   10.1. Equivalencia y diferencia con los compases estudiados en función de la velocidad de pulso
   10.2. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas
   10.3. Marcaje y figuras que caben dentro de este compás según su valoración
   10.4. El compás simple y compuesto correspondiente "a la breve"
   10.5. Cuadratura musical

   10.6. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva

11. Compases de más de cuatro partes:
   11.1. Compases mixtos
   11.2. Según su marcaje: normal/dispar, regular/irregular
   11.3. Nuevas formas de representar los compases mixtos
   11.4. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva

12. Expresión:
   12.1. Movimiento o tempo. Concepto
   12.2. El metrónomo
   12.3. Valoración absoluta de las figuras musicales
   12.4. Intensidad
   12.5. Acentuación
   12.6. Articulación y fraseo
   12.7. Carácter

13. Signos de prolongación
   13.1. Ligadura ordinaria
   13.2. Puntillo simple y doble. Puntillo de complemento y prolongación. Figuras simples y compuestas
   13.3. Doble puntillo
   13.4. Calderón. Calderón corto. Tenuto

14. Signos de repetición:
   14.1. Signos de retorno
   14.2. Puntos de repetición
   14.3. Párrafos y Llamadas: 1ª y 2ª vez
   14.4. Da Capo
   14.5. Signos de abreviación

15. Cambios de acentuación rítmica:
   15.1. Síncopa. Elementos y clasificación
   15.2. Contratiempos. Elementos y clasificación

16. Modificaciones rítmicas en el compás. Los grupos irregulares:
   16.1. Tresillos, seisillos, dosillos y cuatrillos.
   16.2. Su representación gráfica, significado, partes constitutivas
   16.3. Grupos excedentes y deficientes
   16.4. Marcaje y figuras que caben dentro de los tiempos de un compás
   16.5. Ejercicios prácticos de diversas fórmulas rítmicas en la enseñanza colectiva

17. Notas de Adorno:
   17.1. La apoyatura
   17.2. El mordente

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

17.3. El semitrino
17.4. El trino
17.5. La fermata o cadencia

18.Transposición. Transporte escrito. Transporte oral.

En el caso que la universidad no pueda ofrecer este tipo de formación previa aunque sería deseable, el programa ECTS contempla su inclusión, pero exige al alumno y al profesor un mayor esfuerzo para asumir un programa que le faculte en la lectura musical.

Las competencias ETCS

Las competencias ETCS se refieren a las capacidades académicas y profesionales entendidas como habilidades cognitivas y destrezas. Se clasifican en: *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*.

1. Competencias instrumentales

1.1. Introducir a los alumnos en el lenguaje musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida.
1.2. Desarrollar de forma consciente, la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de Educación Primaria.
1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo.
1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos.
1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva.
1.6. Desarrollar la capacidad auditiva.
1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical.
1.8. Estimular la capacidad creativa.

2. Competencias interpersonales

2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación Musical.
2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística.
2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales.
2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico.
2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical.
2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical.

3. Competencias sistémicas

3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical.
3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo en el mundo artístico.
3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo.
3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical

Competencias específicas (del Lenguaje Musical)
MODULO 1: El sonido. Su altura

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

1. Instrumentales: (Habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).
1.1. Conocer y definir el concepto de sonido y los factores que determinan su altura, sus objetivos, sus estrategias fundamentales y los ámbitos de intervención.
1.2. Establecer conceptualmente la relación entre los elementos del Lenguaje Musical referidos a este módulo.
1.3. Dominar y establecer la lectura musical a capella y con acompañamiento.
1.4. Manejar los principales conceptos del acto musical referidos al módulo.

2. Interpersonales: (Competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).
2.1. Establecer grupos para el desarrollo de estrategias de musicales referidas al módulo.
2.2. Comunicarse y relacionarse adecuadamente con los elementos implicados en el desarrollo relacionados con el módulo.
2.3. Comprometerse a desarrollar programas musicales, con los elementos estudiados, que atiendan las diferentes culturas de su entorno social.
2.4. Formar grupos musicales, referidos al sonido y su entonación, como elemento esencial para el perfeccionamiento musical.

3. Sistémicas: (Integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones)
3.1. Desarrollar actividades que contemplen estrategias de educación musical de los elementos estudiados.
3.2. Solucionar adecuadamente los temas referidos a la entonación.

1. Contenidos: MODULO 1: El sonido. Su altura

1.1. Principios básicos de acústica.
1.2. Distancias entre los grados de forma comprensiva trabajando: tonos enteros y semitonos. Signos de alteración. Series diatónica y cromática. Enarmonía.

1.3. Escalas mayores y menores desde el ámbito comprensivo.
1.4. División de los intervalos diatónicos, enarmónicos y cromáticos. Su entonación consciente.
1.5. Intervalos consonantes y disonantes y su dominio perceptivo.
1.6. Modos eclesiásticos. Sus intervalos característicos y su entonación. Variantes de escalas. Nuevas series.
1.7. Transporte y su práctica vocal.

MODULO 2: El sonido. Su duración

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

1. Instrumentales: (Habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).

1.1. Conocer y definir las modalidades de organización espacio temporal de la música.
1.2. Establecer conceptualmente las modificaciones rítmicas en el compás.
1.3. Identificar y manejar las distintas formas métricas de una composición musical.

2. Interpersonales: (Competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).

2.1. Comunicarse y relacionarse adecuadamente con todos los demás miembros del grupo musical atendiendo al modulo estudiado.
2.2. Implicarse en el desarrollo de actividades musicales que incidan en los módulos 1 y 2.

3. Sistémicas: (Integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones).

3.1. Resolver cualquier problema métrica musical con el que se enfrente.
3.2. Solucionar adecuadamente los temas referidos a la métrica.
3.3. Integrar y dar solución a las cuestiones musicales planteadas.

2. Contenidos MODULO 2: El sonido. Su duración y notación

2.1. Las notas musicales: sus nombres y su notación desde la grafía y perspectiva histórica.
2.2. Valores de las notas y los silencios. Notación neumática y notación mensurada. Música ficta. Notación actual.
2.3. Abreviaturas y ornamentos.
2.4. Movimiento (tempo), métrica y rítmica. Indicaciones relativas al movimiento. Modificaciones del movimiento. Métrica. Técnica del marcado de compases. Rítmica. Relación de la rítmica con la métrica. Ejemplos modernos

MODULO3: Conceptos fundamentales del Lenguaje Musical

Al finalizar este bloque de contenidos el alumno será capaz de:

1. Instrumentales: (Habilidades cognitivas, capacidad metodológica, destrezas tecnológicas, destrezas lingüísticas).

1.1. Comprender y definir el concepto de Lenguaje musical.
1.2. Manejar todos sistemas de notación tradicional del Lenguaje Musical.
1.3. Conocer las principales formas de representación del Lenguaje Musical.
1.4. Identificar los sistemas de evaluación musical.
1.5. Planificar programas y diseño de estudios de Lenguaje Musical.
1.6. Realizar ejercicios de lecto-escritura musical.
1.7. Integrar el concepto de calidad en de la partitura musical.

2. Interpersonales: (Competencias para tareas colaborativas, compromiso con el trabajo).

2.1. Establecer grupos capaces de interpretar correctamente una partitura musical.
2.2. Conformar grupos para el desarrollo de estrategias de aprendizaje musical.
2.3. Comprometerse a desarrollar programas encaminados a la justa valoración de la música como elemento educativo
2.4. Comunicarse y relacionarse adecuadamente con todos los grupos del ámbito musical.

3. Sistémicas: (Integración de capacidades cognitivas, destrezas prácticas y disposiciones).

3.1. Desarrollar una planificación musical adecuada para el mundo educativo.
3.2. Desarrollar y planificar actividades en las que se desarrollen estrategias de educación musical.

3. Contenidos MODULO 3: Introducción y presentación de los conceptos de interpretación y planificación de la actividad musical referida a su lenguaje

3.1. La teoría musical en las culturas antiguas.
3.2. la partitura musical. Su calidad interpretativa.
3.3. Los sistemas de evaluación musical
3.4. Planificación y diseño de programas de enseñanza musical.

Métodos de enseñanza y aprendizaje

Los métodos de enseñanza son las estrategias para el desarrollo de los objetivos que favorezcan la incardinación de la teoría en la práctica y la participación del alumnado y el aprendizaje orientado a los alumnos)

1. Lecciones magistrales.
2. Trabajos de aula
3. Trabajos de campo

4. Tutorías organizadas
5. Trabajo final. Resolución de casos prácticos

Para la correcta planificación hemos establecido los siguientes parámetros:

- Horas de contacto profesor/alumnos: aula y tutoría
- Preparación de tareas pre y post clase.
- Aprendizaje autónomo.
- Búsqueda de información y materiales.
- Preparación de pruebas de evaluación y exámenes.
- Elaboración de prácticas, de campo y laboratorio.
- Aprendizaje y tareas on-line.
- Análisis de textos musicales.
- Ensayos sobre aplicación del lenguaje musical en el aula.

Plan de trabajo con los alumnos

El Plan de trabajo de los alumnos se distribuirá de la siguiente manera: Enseñanza presencial (10 horas) Lección magistral /Trabajo de aula, Enseñanza no presencial (5 horas) (Aprendizaje on-line/ trabajo de campo/ laboratorio o biblioteca) Tutorías organizadas (5 horas), memoria o proyecto final, y otras actividades (5 horas)

MODULO 1: El sonido. Su altura

- Lección magistral (0,5 créditos = 15 horas): Introducción y presentación de los conceptos del módulo.
- Trabajo de aula (0,6 créditos = 18 horas): Ejercicios sobre el concepto del Sonido y su altura, siguiendo los ítems del módulo.
- Trabajos de campo (0,3 créditos = 9 horas): Localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como, estructurar los recursos del módulo.
- Tutorías organizadas (0,10 créditos = 3 horas). Lectura y discusión crítica de textos sobre el módulo.
- Trabajo final (0,20 créditos = 6 horas): Análisis, presentación y realización de casos prácticos referidos al módulo

MODULO 2: El sonido. Su duración y notación

- Lección magistral (0,5 créditos = 15 horas): Introducción y presentación de los conceptos del módulo.
- Trabajo de aula (0,6 créditos = 18 horas): Ejercicios sobre el concepto del sonido. Su duración y notación, siguiendo los ítems del módulo.
- Trabajos de campo (0,3 créditos = 9 horas): Localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como, estructurar los recursos del módulo.

- Tutorías organizadas (0,10 créditos = 3 horas). Lectura y discusión crítica de textos sobre el módulo.
- Trabajo final (0,20 créditos = 6 horas): Análisis, presentación e interpretación de casos prácticos referidos al módulo

MODULO3: Introducción y presentación de los conceptos de interpretación y planificación de la actividad musical referida a su lenguaje

- Lección magistral (0,2 créditos = 6 horas): Introducción y presentación de los conceptos del módulo.
- Trabajo de aula (0,2 créditos = 6 horas): Ejercicios sobre el concepto del sonido. Su duración y notación, siguiendo los ítems del módulo.
- Trabajos de Campo (1 créditos = 30 horas): Localización y estudio de las principales fuentes documentales, así como, estructurar de los recursos del módulo.
- Tutorías organizadas (0,20 créditos = 6 horas). Lectura y discusión crítica de textos sobre el módulo.
- Trabajo final (1 créditos = 30 horas): Análisis, presentación e interpretación de casos prácticos referidos al módulo

Cuadro resumen

	Modulo I	Modulo II	Modulo III	Total
Lección magistral	0,5	0,5	0,2	1,2
Trabajos de aula	0,6	0,6	0,2	1,4
Trabajos de campo	0,3	0,3	1	1,6
Tutorías organizadas	0,1	0,1	0,2	0,4
Trabajo final	0,2	0,2	1	1,4
	1,7	1,7	2,6	6,0

Evaluación

Para la evaluación de l alumno se tendrán en cuenta las pruebas de conocimientos, la asistencia y participación, los trabajos, las prácticas, la memoria o el proyecto final, cuyo computo responderá a los criterios establecidos por el profesor, teniendo en cuenta que las notas se asignan entre los estudiantes que aprueban sobre una base estadística del siguiente manera: A, el 10% mejor, B el 25% siguiente, C el 30% siguiente, D el 25% siguiente y E el 10% siguiente. Se hace una distinción entre los estudiantes que no aprueban FX (suspenso, se requiere un poco mas de trabajo para aprobar) y F (suspenso, se requiere bastante mas de trabajo para aprobar)

ferentes POD (Plan de Ordenación Docente). Esto obliga a que el actual sistema que establece unos modelos de plantillas que buscan el equilibrio entre la capacidad y la carga del área centrado solo en las lecciones magistrales deba desaparecer.

Es muy improbable, con las exigencias educativas que implica la nueva situación, que un profesor pueda atender a 100 alumnos de manera constante en pequeños grupos, si no se aumenta de forma considerable el número de profesores para atender a cada una de las materias que pueden formar parte de la especialidad de música, o se disminuye, y mucho, la ratio de alumnos. Máxime, teniendo en cuenta que tampoco se plantea por parte de la administración una demostración de conocimientos previos para realizar la especialidad objeto de estudio.

BIBLIOGRAFIA

Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo. ANECA. Madrid: 2003

La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento marco. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: 2003.

PAGANI, R. 2002. Informe Técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español. (ver http://www.eees.ua.es/)

The Tuning Educational Structures in Europe Project. 2002. GONZÁLEZ J y WAGENAAR, R. 2003. *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Projecto Piloto-Fase 1.* Bilbao: Universidad de Deusto. (ver http://www.eees.ua.es/)

RICO VERCHER, M, RICO PÉREZ C. *El portfolio discente.* Alicante: Marfil, 2004.

TABLA I
CORRELACIÓN ENTRE EL PERFIL DE COMPETENCIAS Y FUNCIONES DE LA TITULACIÓN Y EL DE LAS ASIGNATURAS

Perfil de la titulación	Objetivos de la asignatura
1. Formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente. 2. Integración de los aspectos generales de maestro con la preparación en la Especialidad de Educación Musical. 3. Enseñanza Permanente de Adultos 4. Oposiciones a la Administración.	**1. Instrumentales** 1.1. Introducir a los alumnos en el lenguaje musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida. 1.2. Desarrollar de forma consciente, la capacidad rítmica, melódica, tímbrica y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de educación primaria. 1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo. 1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos. 1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva. 1.6. Desarrollar la capacidad auditiva. 1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical. 1.8. Estimular la capacidad creativa. **2. Interpersonales** 2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación musical. 2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística. 2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales. 2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico. 2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical. 2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical. **3. Sistémicos** 3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical. 3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo artísticamente. 3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo. 3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical

	OBJETIVOS GENERALES	Bloques de contenido	Competencias específicas			Plan de trabajo con los alumnos					Procedimientos y criterios de evaluación		
			Instrumentales	Interpersonales	Sistémicas	LM	TA	TC	TO	TF	60%	20%	20%
1 Instrumentales	1.1. Introducir a los alumnos en el lenguaje musical comprensivo, como medio para dominar la especialidad elegida.	Módulo 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1								
		Módulo 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1								
		Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.6	2.1, 2.2	3.2								
	1.2. Desarrollar de forma consciente, la capacidad rítmica, melódica, tímbrica, y armónica de los alumnos, en vistas a la docencia en las escuelas de Educación Primaria	Módulo 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2								
		Módulo 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2. 3.3								
		Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4								
	1.3. Asimilar los conceptos de teoría de la música desde el ámbito reflexivo	Módulo 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1								
		Módulo 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1								
		Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4								
	1.4. Conocer y practicar los elementos fundamentales de la música interiorizando todos estos aspectos	Módulo 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1,3.2								
		Módulo 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2, 3.3								
		Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.2, 3.4								
	1.5. Potenciar la lectura, la memorización y la interpretación comprensiva	Módulo 1	1.1, 1.2, 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1,3.2								
		Módulo 2	1.1, 1.2, 1.3	2.1, 2.2	3.1, 3.2, 3.3								
		Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2								
	1.6. Desarrollar la capacidad auditiva.	Módulo 1	1.1, 1.2 1.3, 1.4	2.1, 2.2, 2.3 2.4	3.1, 3.2								
	1.7. Aproximar al alumno a los distintos enfoques metodológicos relacionados con el aprendizaje del lenguaje musical.	Módulo 3	1.1, 1.2, 1.3, 1.4 1.5, 1.6, 1.7	2.1, 2.2, 2.3, 2.4	3.1, 3.2								
	1.8. Estimular la capacidad creativa.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
2. Interpersonales	2.1. Demostrar competencias para trabajar como maestro en la especialidad de Educación musical.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	2.2. Manifestar la inclinación por la expresión artística.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	2.3. Dedicar a los otros el tiempo necesario para entender sus vivencias musicales.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	2.4. Tener actitudes favorables hacia el desarrollo de su tarea docente como maestro y músico.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	2.5. Demostrar capacidad de atención, percepción y buena memoria musical.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	2.6. Poseer creatividad y flexibilidad musical.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
3. Sistémicos	3.1. Integrar el conocimiento y las actitudes favorables en el gusto para la docencia musical.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	3.2. Desarrollar la capacidad para continuar creciendo artísticamente.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	3.3. Realizar la práctica musical desde el ámbito personal y colectivo.	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								
	3.4. Promover la globalidad y coherencia de los diferentes niveles y materias que forman parte de la educación musical	Módulo 1, 2 y 3	Todos	Todos	Todos								

MÚSICA Y EDUCACIÓN Núm. 72 Diciembre 2007

EL FUTURO DE LOS ESTUDIOS DE MAESTRO ESPECIALISTA EN MÚSICA

José María Esteve Faubel
Miguel Ángel Molina Valero
Cruz López de Rego[1]

Resumen: la Declaración de Bolonia propone un nuevo marco de estudios universitarios a nivel europeo que ha provocado o provocará en el sistema educativo universitario español la desaparición o reelaboración de muchas de las titulaciones que hay en la actualidad. En el caso concreto de la educación musical, se puede afirmar que los borradores propuestos por el Ministerio de Educación y Ciencia apuntan a que la especialidad puede desaparecer del ámbito de los estudios de magisterio, no teniendo claro, entre otras cuestiones, quién será el profesional que se encargue de impartir esta docencia en los niveles de infantil y primaria, ni la calidad de ésta, ni el grave perjuicio para los niños y niñas de las generaciones futuras. Es necesario plantear una reflexión que ponga de manifiesto la necesidad de mantener la especialidad.

Abstract: the Declaration of Bologna proposes a new frame of university studies at European level that has caused or will cause the disappearance or reelaboration of many of the degrees that are present nowadays in the educative university system in Spain. In the case of the musical education, it is possible to be affirmed that in the rough drafts proposed by the Ministry of Education and Science this major can disappear among the studies for becoming a Primary teacher. If that will be the case, it is not clear the professional who will be in charge of teaching music in the levels of infantile and primary, neither the quality of this one, nor the serious damage for the children of the future generations. Therefore, it is necessary to raise a reflection that shows the necessity to maintain the music major.

Palabras clave: formación de profesorado, pedagogía musical, música y universidad, Espacio Europeo de Educación Superior, maestros especialistas en música, nuevo título de grado de magisterio, educación primaria, curricula.

Keywords: formation of teaching staff, music pedagogy, music and university, High education eurpean space, teachers specialized in music, new teaching degree, Primary education, curricula.

---

1 José María Esteve Faubel es profesor titular de Universidad del área de Música del departamento de Humanidades Contemporáneas en la Universidad de Alicante.

Miguel Ángel Molina Valero es maestro de primaria, especialidad Música, y profesor asociado del área de Música del departamento de Humanidades Contemporáneas en la Universidad de Alicante.

Cruz López de Rego desarrolla su actividad docente en el departamento de Música de la Universidad Autónoma de Madrid, en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación.

INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia (1999) inicia un nuevo marco de estudios universitarios a nivel europeo, que tendrá su culminación en el año 2010, fecha en que deben converger todos los sistemas de formación superiores.

Este proceso pretende conseguir una estructura con las siguientes características:

1. Sistema fácilmente comprensible y comparable de titulaciones.
2. Sistema basado en dos niveles y tres ciclos: grado y postgrado (máster y doctorado).
3. Adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad (créditos ECTS-European Credit Transfer System).
4. Promoción de la cooperación europea en materia de garantía de la calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. Impulso de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de educación superior europeas.
6. Fomento de la dimensión europea en la educación superior como condición necesaria para el logro de los objetivos del EEES (Consejo de Coordinación Universitaria, MEC, 2005).

Es decir, se pretende un sistema que proporcione una coherencia estructural, formativa, transparente, clara y que facilite los intercambios y las relaciones académicas entre los miembros de las comunidades educativas.

Para Pagani (2002), todo ello queda reflejado en dos elementos:

1. Los ECTS como valores que representan el volumen de trabajo efectivo del estudiante y el rendimiento obtenido mediante calificaciones comparables.
2. La información sobre los programas de estudios y los resultados de los alumnos en documentos con un formato normalizado: guía docente y certificado académico.

Estos dos puntos vienen legislados en el Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre de 2003; en él se define el ECTS como: "la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios". En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los

objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios. Además, en el artículo 4.3 se dice que para la asignación de créditos "se computará el número de horas de trabajo requeridas", estando incluidas en este cómputo "las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación de exámenes y pruebas de evaluación".

La anterior disposición, junto con el Real Decreto de 55/2005 de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado, conduce a una reformulación de los títulos universitarios, los programas de las asignaturas, la metodología –focalizada en el alumno como centro del proceso de enseñanza/aprendizaje– y el procedimiento de la evaluación y la estimación del trabajo del estudiante. Todos estos cambios suponen nuevos modelos pedagógicos tanto para el docente como para el discente.

En sí, estas transformaciones buscan una mejora en la calidad de la enseñanza que conduzca a aumentar los resultados de los aprendizajes desde un plano competencial, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades que la sociedad reclama: profesionales preparados para los cambios actuales y futuros. Los egresados deben obtener una formación que les permita aprender a lo largo de toda la vida y adecuarse a los contextos de manera rápida y ágil.

Éste es el punto de partida de la formulación de una serie de borradores donde se esbozan las futuras titulaciones universitarias y en donde, entre otras, la educación e investigación musical parece que desaparecen del sistema educativo español. Pero, como se verá a lo largo de la revisión propuesta, esto no responde a ninguna causa objetiva. Tan sólo el posible afán de reducir la gran oferta universitaria actual puede dar algún tipo de explicación. Por otro lado, lo que es difícil de entender es la forma mediante la cual se mantienen unas titulaciones en detrimento de otras.

CONTEXTUALIZACIÓN

Para iniciar el estudio de la situación planteada, hay que tener en cuenta las directrices básicas de procedimiento respecto del EEES y cómo afectan a la educación e investigación musical universitaria.

El Ministerio de Educación está adecuando la estructura de las titulaciones a la normativa de los grados y postgrados europeos, de acuerdo al Proceso de Bolonia, y que se concretan en los Reales Decretos

55/2005, 56/2005 y 1509/2005. Dentro de este marco se ha presentado la Ficha Técnica de Propuesta de Grado de Magisterio, con las directrices generales propias –que serán de obligado cumplimiento para la confección de los planes de estudio por parte de las universidades – y que se han debatido en las diversas Facultades de Educación y Escuelas Universitarias estableciendo una serie de alegaciones en pro de mejorar lo expuesto (Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, 2006).

En el borrador ministerial la titulación se organiza en 240 créditos ECTS –cuatro cursos lectivos –, de los que 180 son de formación académica básica y los 60 restantes corresponden a la formación adicional de orientación académica o profesional que se denomina con la nueva nomenclatura mención, y que es el lugar donde debe tener cabida, entre otras, la formación musical.

Si, además, en la Justificación del Título de Grado de Magisterio propuesto aparecen enunciados los siguientes planteamientos, que se deben cumplir de forma obligatoria:

- Aportación al conocimiento. La educación primaria es una etapa educativa obligatoria, que se cursa entre los 6 a los 12 años y está estructurada en tres ciclos. La finalidad de la etapa es contribuir al desarrollo personal y social de los escolares a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje en materias de contenido artístico, científico, ético, lingüístico, matemático, motriz y tecnológico. Para desarrollar con eficacia estos procesos educativos propios de las distintas áreas de la etapa, los maestros han de adquirir la formación académica y práctica acorde con los objetivos previstos en la Ley Orgánica de Educación.
- Empleabilidad. El carácter obligatorio de esta etapa educativa garantiza la permanente demanda de maestros para el desempeño de su profesión en centros públicos, concertados y privados.
- En el ámbito disciplinar concreto de la titulación: referencias y conexiones con titulaciones afines: Maestro en Educación Infantil, Profesor en Educación Secundaria, Pedagogo, Psicopedagogo, Educador Social y Psicólogo.
- Referencias en el entorno europeo. En todos los países de la Unión Europea existen titulaciones de grado equivalentes para el Magisterio en Educación Primaria, con una duración de los estudios en torno a cuatro años. (...)

No se entiende que la educación e investigación musical desaparezcan.

Si esto de por sí no fuera suficiente, basta analizar los "Objetivos del título. Destrezas, capacidades y competencias generales" que se demandan, para no dar crédito a que la actual titulación de magisterio musical, como tal, carezca de vigencia en el EEES:

– Dominar las materias que se han de enseñar y las didácticas correspondientes, así como la relación interdisciplinar entre ellas.
– Diseñar, planificar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje. (...)
– Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana. (...)
– Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. (...)
– Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas. (...)
– Reflexionar sobre las prácticas de aula e innovar y mejorar la labor docente.
– Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.

Alguien puede alegar que la educación e investigación musical no desaparece y que queda avalada en un primer estadio en los "Contenidos formativos comunes", que son de obligado cumplimiento por todas las universidades españolas, ya que aparece una materia denominada "Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual", con un valor de diez créditos y que, además, hay una mención expresa en "Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales".

Estos dos enunciados con sus correspondientes descriptores son un conglomerado de materias inconexas –plástica, audiovisual y música– sin ningún tipo de sentido ni coherencia si se quiere un docente de calidad.

A la vista de los cauces por los que parece van a transcurrir los nuevos estudios de maestro propuestos en su adaptación a la convergencia europea y a la reciente aprobada Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 –de ahora en adelante LOE–, la formación musical especializada actual del maestro sí desaparece. En realidad, se postula el retroceso a épocas anteriores, en las que la música, en el sistema educativo español, no ocupaba el lugar que debiera corresponderle. De hecho, en la Propuesta de Título Universitario de Grado –RD 55/2005, de 21 de enero–, tan sólo se habla de dos especialidades: Maestro de Educación

Infantil y Maestro de Educación Primaria, y sus menciones para obtener especialistas en determinadas ramas, entre las que no se encuentra de forma expresa la musical.

De acuerdo con la mencionada Ficha Técnica de Propuesta de Título Universitario de Grado –Real Decreto 55/2005, de 21 de enero–, elaborada por el MEC, la presencia de la Música en la formación de los futuros maestros sería sólo la siguiente:

– En las Enseñanzas de Grado en Magisterio de Educación Infantil, la asignatura donde se imparte educación musical es "Música, expresión plástica y corporal", con diez créditos como mínimo. Su descriptor hace referencia a conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse a través de esta materia para la obtención de los objetivos del título; en él se puede leer: "Conocer los fundamentos musicales, plásticos y de expresión corporal del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Conocer y utilizar canciones para promover la educación auditiva, rítmica y vocal. Saber utilizar el juego como recurso didáctico, así como diseñar actividades de aprendizaje basadas en principios lúdicos. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad. Analizar los lenguajes audiovisuales y sus implicaciones educativas. Promover la sensibilidad relativa a la expresión plástica y a la creación artística."
– En las enseñanzas de grado en magisterio de Educación Primaria, la asignatura correspondiente es "Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual", con diez créditos como mínimo. Los conocimientos, aptitudes y destrezas que deben adquirirse a través de esta materia para la obtención de los objetivos del título son: "Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes. Conocer el currículo escolar de la educación artística en sus aspectos plástico, audiovisual y musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales y plásticas dentro y fuera de la escuela. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los alumnos".

Es evidente que la presencia de la formación musical, tanto en uno como en otro grado, es muy escasa y además se debe compartir con otras áreas, que nada tienen que ver entre sí. Entonces, cabe preguntar dónde queda el alto grado de competencia en las materias correspon-

dientes que se pretende para los futuros profesionales en esta rama del saber.

Pero este planteamiento de calidad educativa no sólo es de especial gravedad para la enseñanza musical, sino que resulta más ilógico y falto de rigor cuando se lee en los artículos 93.1 y 93.2 de la reciente aprobada LOE que la música será impartida por un docente con la especialización o cualificación correspondiente u otro titulado con la debida habilitación.

Este párrafo resulta complicado de interpretar puesto que suponiendo que sólo hay dos titulaciones básicas –maestro de primaria y de infantil–, cómo se obtiene esta especialización sin la mención. Tal vez mediante un máster de uno o dos años de formación adicionales, o por habilitar a licenciados en otras carreras sin especificar cuáles son.

Estas opciones muestran una emergente consideración de la música como materia de segundo orden en la formación del profesorado, y supedita a la voluntad de las universidades la posibilidad de establecer los estudios correspondientes, siempre y cuando el ministerio lo autorice.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El perfil profesional del maestro especialista de música, de acuerdo con lo señalado por Esteve et al. (2006) y Esteve y Molina (2006) tiene que proporcionar una formación específica orientada al desarrollo de la actividad docente en los centros de educación primaria, y en su caso, infantil, integrando los aspectos de maestro con la preparación en educación musical. Es decir, se quiere configurar un perfil pedagógico con sólidas bases de formación (Rodríguez-Quiles, 2004), tanto a nivel general de la educación primaria, como específica de índole musical (Esteve et al., 2006). Esta dualidad debe ir ligada a la mención solicitada para conseguir los objetivos de una formación musical de calidad.

Ante este hecho pueden plantearse dos posibles salidas:

a) Integrar la educación musical dentro de la mención Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales, como hace el MEC.
b) Crear una mención específica de educación musical, tanto en infantil como en primaria, a propuesta de cada universidad con un número mínimo de 30 ECTS.

La primera opción –Integrar la educación musical dentro de la mención Educación Artística y Lenguajes Audiovisuales como hace el MEC– plantea un problema, y es que con los 80 ECTS que deja la pro-

puesta del MEC, se tendría que estructurar una mención, que con el margen de 30-80 ECTS, deberá dotar a los alumnos de las suficientes competencias para el dominio de todos los lenguajes artísticos y audiovisuales. Resulta racional pensar que con esta carga lectiva es improbable obtener un profesorado especialista de calidad en todas estas áreas tan complejas, dispares y que, como ya se ha indicado de forma reiterada, no tienen nada que ver entre sí.

Con este modelo propuesto se busca un docente con una formación más generalista que especialista, con la consiguiente reducción o desaparición de la calidad musical de la enseñanza primaria, y en su caso infantil. Además, esta visión negativa, se ve reforzada por la LOE que en su artículo 93, dice lo siguiente sobre el profesorado de educación primaria:

1. Para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro de educación primaria o el título de Grado equivalente, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones universitarias que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.
2. La educación primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, serán impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Luego, por una parte, ya no será sólo el Maestro Especialista en Educación Musical, ahora mención en educación musical si se consigue, el que pueda impartir la Música en esta etapa, sino que pueden ser otros profesionales, siempre maestros, con una cualificación sin especificar quienes podrán acceder a esta docencia. Es decir, no hay necesidad de realizar los estudios de magisterio en esta especialidad, por no ser la única vía para ejercer la citada docencia en la etapa primaria.

Es más, en tanto el Gobierno determine las enseñanzas a las que se refiere el artículo 93.2 de la presente Ley, la enseñanza de la música en educación primaria será impartida por maestros con la especialización correspondiente. Pero cabe preguntarse, ¿sólo hasta ese momento?

Por consiguiente, se está eliminando la pretensión de los profesionales de la enseñanza musical de tener una digna presencia en la formación del maestro y por extensión en la educación infantil y primaria, si no se replantea una mención específica que responda a las exigencias

musicales derivadas del currículo de tales etapas, desarrollado en los Reales Decretos 1630/2007 y 1513/2006 de forma respectiva.

Esto hace sospechar que se puede volver a la nefasta política de las habilitaciones, que en el caso concreto de la música se tradujo en maestros de otras especialidades que con algún cursillo o algún curso de solfeo obtuvieron la titulación necesaria para impartirla, sin tener los más mínimos e indispensables conocimientos de ella. Y si además, según parece desprenderse de la lectura de la ley, aunque ésta no queda muy clara, las Comunidades Autónomas tienen competencia en determinar que los profesores que la impartan no sean especialistas cualificados, a parte de ratificar lo ya expuesto, hay que preguntarse hacia qué conduce el sistema planteado.

La tendencia descrita lleva a concebir una vuelta a los procedimientos tradicionales centrados en los conocimientos lógico-matemáticos y lingüísticos, en detrimento de las otras materias del currículum sin tener en cuenta las aportaciones que la música hace a la educación general y específica del niño.

Para Liora Bresler, en referencia a como se enfoca en los Estados Unidos de Norteamérica, aunque la problemática es muy semejante en España:

> La música como disciplina es periférica al currículo académico básico: la música escolar es una capa disciplinaria más añadida a las muchas áreas de enseñanza inconexas presentes en las escuelas actuales. En este sentido, es una consecuencia de la idea de que el currículum se construye desde lo básico –el conocimiento esencial– hacia lo periférico –el conocimiento menos esencial–. Lengua y Matemáticas están en el centro, y Música, aunque más profundamente institucionalizada que una campaña de prevención de la drogadicción, está en las afueras. Al mismo tiempo, muchos momentos importantes –en los que la escuela entera se reúne para actuaciones para sus miembros o la comunidad– se centran alrededor de la música. Estas actuaciones son exclusivas de las escuelas, y sirven a sus fines en contenidos, formatos y estilo (2004: 2).

Está formulación constata que si en un futuro próximo se prescinde de la educación musical, se debe a que no se ha tenido claro cómo se generó, ni para qué sirve, ni cómo se ha llevado a cabo la acción educativa, a pesar de que en la actualidad forme parte del currículo de infantil y sobre todo de primaria.

El problema nace de la carencia de no haber definido bien qué significa desde el ámbito educativo la música escolar, qué hace que se perciba como algo anecdótico para la mayoría de los padres e incluso para muchos supuestos docentes que afirman, por ejemplo, que es algo que queda bien a final de curso y por eso no vale la pena dedicarle más de cuarenta y cinco minutos semanales por curso.

Sin pretender iniciar un debate sobre qué es o qué debe ser la música escolar, lo primero que hay que dejar claro es que en la educación primaria, la enseñanza musical no es el lugar apropiado para formar intérpretes o compositores, pero el maestro especialista no puede renunciar a que el alumno lea partituras, a la vez que preconice experiencias para llegar a la autoexpresión y al goce estético con el objetivo de desarrollar, entre otros, la memoria y discriminación auditiva, el pensamiento creativo, el conocimiento de tipo simbólico, la expresión de la habilidad métrica o matemática, las destrezas lingüísticas, el movimiento, los procesos de socialización, educación para el ocio; es decir, es un género muy complejo que abarca distintos enfoques.

De producirse este giro educativo de la Administración se puede afirmar que se abandonan las teorías de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983), que considera que aparte de las inteligencias tradicionales también existen la musical, la espacial, la corporal-cinestésica, la interpersonal y la intrapersonal. Es decir, un alumno puede destacar en una de éstas y en otras no, por lo que es necesario conocer cuál es el proceso de asimilación de cada materia para poder generar una acción educativa adecuada.

Con el nuevo sistema, el profesorado tendrá menos competencia en valorar los procesos educativos de los alumnos y en establecer una acción formativa correcta, ya que su dominio en cada una de estas inteligencias será mínimo.

Respecto a la segunda opción –crear una mención específica de educación musical, tanto en infantil como en primaria a propuesta de cada universidad con un número mínimo de 30 ECTS–, resulta interesante comentar la propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación, de fecha 26 de abril de 2006, en la que se presentan las alegaciones a las fichas técnicas de los títulos de grado de magisterio de Educación Primaria y de Educación Infantil (http://www.uned.es/decanoseducacion/). En ellas se señala respecto a la Educación Primaria que la materia "Enseñanza y aprendizaje en los ámbitos musical, plástico y visual" se debería desglosar en dos grandes bloques:

– Enseñanza y aprendizaje de la música: "Comprender y adquirir los principios básicos y los conocimientos específicos que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes y especialmente desde la música. Conocer el currículo escolar de la educación artística, en su dimensión musical. Adquirir recursos para fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades musicales dentro

y fuera de la escuela. Planificar y desarrollar estrategias didácticas adecuadas para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos en los conocimientos relacionados con la expresión musical. Atender las necesidades educativas especiales y desarrollar acciones que faciliten la resolución de los problemas de aprendizaje".

– Enseñanza y aprendizaje de la expresión plástica y visual…

Y por otro lado, se pide que aparezca una mención específica en Educación Musical entre otras.

Respecto a la Educación Infantil, se solicita un incremento de créditos a 18 ECTS para la materia "Enseñanza y aprendizaje de la expresión musical, plástica y corporal" cuyo descriptor atiende a:

"Conocer los fundamentos y los contenidos de la educación musical, plástica y visual, y de la expresión corporal y motriz del currículo de esta etapa así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes. Elaborar propuestas didácticas que fomenten la percepción y expresión musicales, las habilidades motrices, el dibujo y la creatividad... Conocer y utilizar canciones e instrumentos musicales para promover la educación auditiva, rítmica, vocal y expresiva. […] Capacitar para la competencia comunicativa y el ejercicio libre y crítico de la expresión artística de un modo creativo y sensible. Favorecer el desarrollo de la identidad, el conocimiento de sí mismo, el respeto a la diversidad y a la diferencia, el control emocional, la autonomía y el desarrollo de las relaciones interpersonales a través de las artes y la expresión corporal… Promover la sensibilidad relativa a la expresión corporal, a la expresión plástica y a la creación artística."

Con la adopción en las Fichas Técnicas de estas modificaciones, la educación musical quedaría mejor definida dentro de la titulación de grado, con unas características que reconocen su gran valor educativo y diferenciador del resto de expresiones artísticas, y también ayudaría a clarificar el perfil de maestro de música que se encuentra en la LOE en su artículo 93.2.

Si se supone que se logra la mención, ésta se articularía con un mínimo de 30 ECTS, aunque una planificación de la mención ideal, dentro de los márgenes que permite la ley, tendría una carga de 60 ECTS.

La propuesta de materias que la integrarían debe de responder a dos parámetros básicos. Por un lado, la formación en un tiempo record en todos los elementos mediadores de la experiencia musical -audición, voz, instrumentos, lenguaje musical y movimiento-, y por otro, la problemática de no poder establecer unas pruebas en las que el alumnado demuestre unas competencias mínimas sobre las cuales estructurar el

aprendizaje universitario posterior en la materia musical (Catcura Mateu, 1992; Alonso, 2004; Oriol, 2004; Esteve, et al. 2006, Esteve y Molina, 2006)Teniendo en cuenta esta doble cuestión, la salida más lógica es establecer una mención de música como se reclama a lo largo de la presente revisión, si se quiere formar docentes competentes para responder al articulado establecido por la LOE y que ésta sea viable. Este hecho comporta definir las materias que conformarían parte de su plan de estudios teniendo en cuenta los dos elementos enunciados: la carga crediticia y la formación previa de los alumnos.

Con el objetivo de formar y desarrollar las competencias profesionales que faciliten a los futuros graduados su empleabilidad en cualquier país europeo, teniendo en cuenta que la figura del especialista en educación musical tiene una fuerte demanda social, las asignaturas que habría que contemplar son las siguientes:

- El movimiento como eje de la educación musical (12 ECTS): elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos del movimiento aplicados a la música. Improvisación. Repertorio.
- Formación vocal y auditiva (12 ECTS): técnicas vocales y auditivas. La voz como parte esencial de la educación musical. Improvisación. Repertorio.
- Lenguaje musical (12 ECTS): estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.
- Formación instrumental (12 ECTS): estudio de instrumentos melódicos y armónicos desde la perspectiva del acompañamiento musical.
- Agrupaciones Instrumentales (12 ECTS): práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.

No obstante, no debe interpretarse esta valoración como un proceso acabado, sino como un primer paso de reflexión, a partir del cual se pueden realizar las modificaciones o adaptaciones que las circunstancias y la práctica sugieran.

En resumen, no se puede comprender la falta de especialización de un área de competencia tan importante como la música y este texto debe de servir para que, por lo menos, la mención sea introducida tanto en el ámbito de primaria como de infantil, al ser la única forma de garantizar una educación básica integral.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO MARÍN, María José: "Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de música de Magisterio". *Música y Educación*, 57, 77-102, 2004.

BRESLER, Liora: "Metodología de investigación cualitativa: prestando atención a la música escolar como género en sus micro y macro contextos". *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, Vol 1, 2004. Consultado el 27 de enero de 2007 en: <http://www.ucm.es/info/reciem/>.

CATEURA MATEU, María: *Por una educación Musical en España. Estudio comparativo con otros países*. Barcelona: PPU, 1992.

Conferencia de Decanos y Directores de Magisterio y Educación. Enmiendas a las fichas técnicas de los títulos de grado de magisterio de educación primaria y magisterio de educación infantil que se elevan al ministerio por la conferencia de decanos y directores de magisterio y educación. 2006. Consultado en octubre de 2006 en: http://www.uned.es/decanoseducacion/titulaciones/enmiendas.htm

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES). Madrid: MEC, 2005.

CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Consultado en noviembre de 2005 en: <http://www.mec.es/educa/ccuniv>.

Declaración de Bolonia (junio 1999). Consultado el 21 de diciembre en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracionBolonia.pdf>.

Declaración de Praga (mayo 2001). Consultado el 21 de diciembre de 2005 en: <http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion%20praga.pdf>.

Declaración de Berlín (septiembre 2003). Consultado el 22 de diciembre de 2005 en <http://www.eees.ua.es/documentos/Berlin_esp.pdf>.

Declaración de Bergen (mayo 2005). Consultado el 22 de diciembre de 2005 en <http://www.eees.ua.es/documentos/Bergen_Comunicado-esp.pdf>.

ESTEVE, José María; ESPINOSA, Juan Antonio; MOLINA, Miguel Ángel y LÓPEZ DE REGO, María Cruz: "Los maestros de educación musical ante la convergencia europea". *Música y Educación*, 65, 2006, 181-202.

ESTEVE, José María y MOLINA, Miguel Ángel. "Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical". Comunicación presentada en las *IV Jornadas de Investigación en docencia universitaria*. 2006. Consultado el 8 de junio de 2006 en: <http://www.eduonline.ua.es/web%5Fice/comunicaciones/3A5.pdf>.

Ficha técnica de propuesta de título universitario de grado según R.D. 55/2005, de 21 de enero. Madrid: MEC, 2006.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Consultado el 6 de mayo de 2006 en:< http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/A17158-17207.pdf>.

MARTÍNEZ, María Ángeles y CARRASCO, Vicente. (Edits.): *Investigar en diseño curricular. Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Alicante: Marfil, Universidad de Alicante, (2005).

PAGANI, Raffaella: *El crédito europeo y el sistema educativo español. Informe técnico.* Madrid: MECD, 2002.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre. Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado.

Real Decreto1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

RODRÍGUEZ-QUILES Y GARCÍA, José Antonio: "Competencias del profesor y experiencias del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de Música", en *LEEME*, 13, 2004. Consultado el 15 de junio de 2004 en:
<http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezquil2.pdf>.

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Reunido el Tribunal que suscribe en el día de la fecha acordó otorgar, por a la Tesis Doctoral de Don/Dña. Miguel Ángel Molina Valero la calificación de .

Alicante de de

El Secretario,

El Presidente,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

UNIVERSIDAD DE ALICANTE
Comisión de Doctorado

La presente Tesis de D. _____ ha sido registrada con el nº _____ del registro de entrada correspondiente.

Alicante ___ de _____ de _____

El Encargado del Registro,

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante