



ARTÍCULOS

Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico

Development of musical competences of future generalist teachers: a diagnostic analysis

Salvador Oriola-Requena¹

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)

Diego Calderón-Garrido²

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)

Josep Gustems-Carnicer³

Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Barcelona (España)

doi:10.7203/LEEME.50.24120

Recepción: 17-03-2022 Revisión: 26-08-2022 Aceptación: 19-09-2022

Resumen

Los planes de estudios del Grado de Maestro de Educación Primaria incluyen una asignatura obligatoria relacionada con aspectos básicos de didáctica de la música. Su finalidad es dotar al futuro profesorado generalista de herramientas para que puedan utilizar la música como un recurso didáctico más en las aulas. El presente estudio tiene como objetivo principal analizar la autopercepción de competencias específicas musicales del alumnado de dicha asignatura, concretamente, en el Grado de Maestro de la Universidad de Barcelona. Para ello, se ha llevado a cabo una evaluación de programas a través de un cuestionario *ad hoc*, aplicado antes y después de la realización de la asignatura, a una muestra de 72 estudiantes. Los resultados obtenidos indican la adquisición de unas competencias musicales básicas por parte del alumnado que no poseía conocimientos musicales previos, pero hay algunos factores mejorables como la desigual puntuación en competencias musicales que requieren más tiempo para su consolidación o la poca evolución del alumnado que poseía conocimientos musicales previos. A partir del análisis de los resultados, se plantean algunas propuestas de mejora que pueden ser aplicables no solo a la asignatura aquí analizada sino a otras asignaturas que cumplen una función parecida en otras universidades.

Palabras claves: Educación Musical; Educación Primaria; formación de profesorado; docente generalista.

Abstract

The syllabi of the Primary Education degree include a compulsory subject related to basic aspects of music teaching. The purpose is to provide future generalist teachers with tools to use music as another didactic resource in the classroom. The main objective of this study is to analyze the self-perception of specific musical competences of the students of this subject., specifically in the Primary Education degree of the University of Barcelona. An evaluation of programs has been carried out through an *ad hoc* questionnaire, applied before and after the completion of the subject, to a sample of 72 students. The results obtained indicate the acquisition of basic musical skills by the students who did not have out-of-school musical knowledge, but there are some factors that could be improved, such as the low score in musical skills that require more time for their consolidation or the little evolution of the students who did have previous musical knowledge. Based on the analysis of the results, some proposals for improvement are made that may be applicable not only to the subject analyzed here but also to other subjects that work similar in other universities.

Key words: Music Education; Primary Education; teacher training; generalist teacher.

¹ Profesor Lector, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-2205-0020>

² Serra Húnter Fellow, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

*Contacto y correspondencia: Diego Calderón Garrido, Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, dcalderon@ub.edu, Passeig de la Vall d'Hebron, 171, C.P. 09035 Barcelona. España.

³ Titular de Universidad, Facultad de Educación, <https://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

1. Introducción

Los Grados de Maestro/a de Educación Primaria en España están inmersos en un proceso de reinención y adaptación para poder proporcionar al futuro profesorado, unas competencias personales y profesionales que les permitan enfrentarse de forma eficaz a los retos educativos que vayan surgiendo en unas aulas cada vez más diversas y cambiantes (Montero *et al.*, 2017). ¿Cómo afecta dicha reconversión a la formación musical del futuro profesorado?

Si nos centramos en la formación musical que se oferta en dichos grados encontramos, por un lado, la educación musical básica que recibe todo el futuro profesorado, independientemente de la mención que escojan, mediante la realización de una o dos materias obligatorias en función de cada universidad y, por otro lado, el alumnado que desea especializarse en educación musical realizará, además de las citadas asignaturas obligatorias, la mención de música. Esta consiste en unas materias optativas relacionadas con la formación musical y su didáctica.

A nivel de investigación y como estado de la cuestión, existen diferentes estudios relacionados con la formación musical específica del futuro profesorado de Música (Blanco y Peñalba, 2020; Carrillo y Vilar, 2014; Fernández-Jiménez y Valdivia, 2020; Hernández-Bravo *et al.*, 2014; Pellegrino, 2011; Russell-Bowie, 2009), estudios comparativos entre la anterior diplomatura de maestro/a especialista y la actual mención de música (Berrón, 2021; Cuenca *et al.*, 2020) e investigaciones relacionadas con la formación musical básica que recibe un/a maestro/a generalista (Belletich *et al.*, 2017; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017; Rosa-Napal *et al.*, 2021). En el presente artículo, nos centraremos en contribuir a la mejora de esta última opción, es decir, en conocer un poco más sobre las competencias musicales básicas que se promueven desde la formación inicial del profesorado generalista, es decir, indagar sobre todo tipo de conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento relacionados con la música y su uso didáctico. Así pues, nuestro objetivo principal persigue analizar la autopercepción de competencias específicas musicales que recibe el alumnado del grado de maestro/a, concretamente, el estudiantado que cursa la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona. Esta asignatura se impartió por primera vez en 2011 y ha ido modificándose progresivamente en aspectos relacionados con la mejora de la evaluación, la innovación didáctica o la adaptación al escenario pandémico y postpandémico derivado del Covid-19. Por esta razón y después de casi una década desde su implementación, parece oportuno evaluarla y repensar los contenidos de la asignatura desde una óptica más amplia que permita dar respuestas a las necesidades del futuro profesorado.

Para la consecución de dicho objetivo, se proponen los siguientes objetivos específicos:

- Establecer si existen diferencias significativas entre la autopercepción de competencias específicas adquiridas por el alumnado, antes de cursar la asignatura (pre-test) y una vez finalizada (post-test).
- Averiguar si el conocimiento musical previo o el sexo del alumnado influyen en la autopercepción de dichas competencias.

Además de esto, se plantean propuestas de mejora de dicha asignatura a partir de los resultados obtenidos.

1.1 La música en los planes de estudio del Grado de Maestro/a

Desde el año 2007, con la incorporación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior y siguiendo la indicaciones del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (Comisión Europea, 2009), la diplomatura de Maestro/a especialista en Educación Musical se transformó en un grado de maestro generalista con mención en música (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007); aunque, posteriormente, se volvió a cambiar la categorización de generalista a especialista o cualificado (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011). Independientemente de la nomenclatura, se pasó de una formación musical especializada, estructurada principalmente en torno a unas asignaturas relacionadas con la didáctica musical (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991), a una formación más globalizada y transversal, dejando en segundo plano las especialidades, actualmente conocidas como menciones. Como afirman Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) o Berrón (2021), el profesorado de Música que surge de la convergencia europea de los estudios universitarios es un profesorado generalista con poca formación musical, pero con mayor versatilidad para poder cubrir las necesidades educativas que puedan surgir en cualquier escuela, es decir, se persigue menos especificidad en favor de una mayor globalidad.

Respecto a la formación inicial, en la antigua diplomatura todo el alumnado debía cursar, además de las materias troncales del título, al menos una asignatura relacionada con la didáctica de cada una de las materias que configuraban el currículum de Primaria. Por ejemplo, el profesorado especialista en música cursaba: “Matemáticas y su Didáctica”, “Lengua y Literatura y su Didáctica”, “Educación Física y su Didáctica”, etc., y todo ello lo combinaba con asignaturas de música más específicas, que conformaban el grueso de la diplomatura. Sin embargo, no cursaba la asignatura de Educación Artística y su Didáctica, relacionada con la didáctica de la música básica y que sí realizaba el alumnado de otras especialidades (Cuenca *et al.*, 2020). En la actualidad, sigue vigente que el alumnado en su totalidad curse de forma obligatoria las asignaturas relacionadas con las didácticas de las áreas presentes en el currículum de Educación Primaria; pero, a diferencia de la diplomatura, en el grado actual todo el alumnado cursa las didácticas básicas de todas las áreas, independientemente de las optativas posteriores que escoja. Esto significa que el alumnado que quiera realizar cualquier mención (música, educación física, atención a la diversidad, lengua extranjera, etc.), primero debe cursar una asignatura obligatoria de didáctica de la música básica que, posteriormente, complementará con un alto porcentaje de asignaturas optativas (López *et al.*, 2017). Así pues, ¿qué formación musical básica se adquiere en dicha asignatura?

Si revisamos los planes de estudios del Grado de Maestro/a de las universidades españolas, encontramos que la gran mayoría ofertan a lo largo del grado una asignatura obligatoria de 6 créditos relacionada con la música, y, excepcionalmente, encontramos alguna universidad que oferta dos asignaturas. Su título es variado, como por ejemplo “Música en educación primaria”, “Música en la escuela”, “Educación musical”, “Desarrollo de la expresión musical y su didáctica” o “Didáctica de la expresión musical en primaria”. La mayoría de universidades la ubican durante los primeros cursos del grado y su objetivo principal es dotar al futuro profesorado de competencias para que puedan utilizar la música como un recurso didáctico más en el contexto escolar (Fernández-Jiménez y Valdivia, 2020). Como ocurre en otros países, la educación musical en Primaria se centra muchas veces en poder educar “a través de” la música, dejando en segundo plano el educar “para” la música (Russell-Bowie, 2009). Incluso hay universidades que ofertan

dicha formación musical básica combinada junto con otras materias, como la educación visual y plástica, para dar respuesta a la Educación Artística que promueve el currículum de Educación Primaria de una forma más transversal e interdisciplinar (Aróstegui y Kyakuwa, 2021).

En cuanto a la planificación de la asignatura, no existe uniformidad entre universidades, puesto que cada facultad diseña el plan de estudios de dicha asignatura dependiendo de factores diversos como pueden ser: la formación y experiencia del profesorado universitario que la imparte, el currículum de Educación Primaria de cada comunidad autónoma, las competencias transversales del grado, las asignaturas optativas que se ofertan, etc. A pesar de ello, la gran mayoría de planes de estudio coinciden en estructurar sus contenidos en torno a las áreas procedimentales de percepción, expresión, interpretación y creación; combinadas con otras más conceptuales relacionadas con el Lenguaje Musical y el currículum de Primaria (Belletich *et al.*, 2017). Respecto a las metodologías y la evaluación, existe una amplia variedad de modalidades que van desde las más tradicionales basadas en clases expositivas y exámenes de contenidos a más innovadoras, como aprendizajes basados en proyectos, clases inversas (*flipped classroom*), gamificación, trabajos colaborativos y cooperativos, evaluaciones formadoras, rúbricas evaluativas, etc.

1.2 Plan de estudios de la asignatura “Expresión Musical en Primaria”

La asignatura “Expresión Musical en Primaria” del Grado de maestro/a de la Universidad de Barcelona la realizan alrededor de 400 estudiantes por curso académico, distribuidos en 8 grupos-clase. El alumnado asiste durante el primer cuatrimestre del tercer curso del grado a dos sesiones semanales de 2 horas cada sesión: una con todo el grupo clase para tratar aspectos teórico-prácticos y la otra en forma de seminario, con la mitad del grupo-clase, distribuidos en dos aulas y dos docentes, para realizar un trabajo más específico e individualizado. También, se ofrecen tutorías en caso de que algún alumno o alguna alumna las necesite.

El plan de estudios está formado por unas competencias transversales de la titulación como la búsqueda y análisis de información o mostrar habilidades lingüísticas; y por competencias más específicas como diseñar unidades de programación, comprender la acción educativa, aplicar una evaluación formativa y formadora, etc. Los objetivos de aprendizaje hacen referencia a conocimientos (conocer el currículum de educación artística en primaria, la formación obtenida a través de las artes, etc.), a habilidades y destrezas (adquirir técnicas de la práctica musical, experimentar y crear recursos, etc.), y a actitudes, valores y normas (fomentar la investigación, la iniciativa, la pluralidad, etc.).

Desde su inicio los contenidos se estructuran en torno a los siguientes bloques temáticos:

1. La música como herramienta educativa en Educación Primaria.
2. Conceptos básicos en música.
3. Educación vocal.
4. Educación auditiva.
5. Educación rítmica y danza.
6. La música en el aula: recursos didácticos.

Se propone el uso de una metodología activa a través de una gran variedad de actividades, mayoritariamente prácticas (cantar, bailar, tocar instrumentos, escuchar audiciones, crear recursos, experimentar, improvisar, etc.) y unas estrategias diversificadas como trabajos cooperativos y colaborativos, actividades gamificadas, creación de proyectos, etc.

Para evidenciar la adquisición y el logro de los aprendizajes, se aplica una evaluación competencial y formativa en la que el alumnado, a lo largo del cuatrimestre en que se imparte la asignatura, presentará los siguientes trabajos, cuyos porcentajes son el peso que tienen en la calificación final:

1. Un trabajo de creación musical en grupo (25%).
2. Un trabajo de audición elaborado en grupo (25%).
3. Interpretación individual de canciones (30%).
4. Defensa oral individual sobre aprendizajes didáctico-musicales (20%).

Expuesto el plan de estudios de la asignatura “Expresión Musical en Primaria”, pasamos a conocer el estudio empírico centrado en la valoración de esta por parte del alumnado.

2. Método

La metodología que sigue esta investigación está basada en la evaluación de programas (Pérez, 2015; Tejada, 2004; Tejedor, 2000). Se trata de una metodología evaluativa ligada a las intervenciones educativas y al análisis sobre la formación. De esta forma, se plantea una exigencia en la planificación de la propia evaluación que pueda dar pie a reflexiones posteriores. Habitualmente, está compuesta por un análisis de la realidad antes de la intervención educativa, la propia intervención y una fase final en la que se analizan los resultados obtenidos. A través de esta metodología, se pretende establecer un análisis de los beneficios o ausencia de estos. En esta investigación, se ha aplicado a una asignatura universitaria, analizando las respuestas antes y después de su realización. De esta forma, se pueden ofrecer propuestas de mejora partiendo de las evidencias obtenidas.

2.1. Muestra

Para esta investigación, se usó un muestreo no probabilístico accidental, en el que el único criterio de exclusión fue la no realización del pre-test y el post-test. La población de este estudio era de 396 estudiantes de la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona. El cuestionario diseñado fue contestado durante la primera clase del curso por un total de 192 personas y durante la última clase por 109 estudiantes. Al cruzar los datos y seleccionar únicamente las personas que habían contestado tanto al inicio como al final, la muestra válida fue de 72 personas (83.3% eran mujeres) con una edad media de 20.93 años ($SD = 1.698$). Esto supone un error muestral del 10.1%. Estas variables independientes, sexo y edad, a pesar de ser únicamente de la muestra final, son muy parecidas a las de la población. Por otro lado, el 33.3% de la muestra tenía conocimientos musicales previos.

2.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se diseñó un cuestionario *ad hoc* en el que participaron un panel de tres expertos en educación musical. En este, se reflejaron las competencias musicales y docentes que la asignatura “Expresión Musical en Primaria” pretende desarrollar. Así pues, el cuestionario final quedó dividido en dos partes: una primera sociodemográfica en la que se incluían preguntas referidas a la edad, el género y los conocimientos musicales previos, además de una pregunta de control sobre los cuatro últimos dígitos del DNI (el profesorado no tiene acceso al número de DNI del alumnado, por lo que este dato no comprometía el anonimato); y una segunda parte en la que se indagaba a través de la valoración en 10 aspectos diferentes a través de un cuestionario tipo *Likert* de 6 niveles. Las cuestiones referidas a estos 10 ítems (que se presentan en la Tabla 1) mostraron una excelente consistencia y confiabilidad interna (alfa de Cronbach = .886; .857 en el pre-test y .836 en el post-test).

2.3. Procedimiento

Para la aplicación del cuestionario se optó por la plataforma *online Formsite*. Se distribuyó la herramienta dos veces: durante la primera semana de clase de la asignatura “Expresión Musical en Primaria” y, nuevamente, durante la última semana de clase de dicha asignatura. Al inicio del cuestionario, se incluyó un consentimiento libre, previo e informado en el que se indicaba que cada participante podía abandonar libremente el estudio en el momento que deseara. Al estudiantado, se le informaba que la cumplimentación del cuestionario le tomaría unos 5 minutos y que sus respuestas, en ningún caso, serían tenidas en cuenta en la evaluación de la asignatura.

Los resultados obtenidos fueron recotados y analizados con el programa *IBM Statistic Package for Social Science (SPSS)*, en su versión 28.0. Los estadísticos empleados fueron, además de los habituales para un análisis básico, las pruebas de normalidad de la muestra de Kolmogorov-Smirnov o de Shapiro-Wilk en función de las necesidades, así como la prueba de Wilcoxon para muestras dependientes, además de los cálculos correlacionales habituales. En este sentido, tomó especial relevancia la citada prueba de Wilcoxon, ya que permite establecer diferencias estadísticas cuando no se cumplen los principios de normalidad como, por ejemplo, diferencias notables entre las muestras y entre grupos relativamente pequeños (Martínez *et al.*, 2014).

Para el análisis factorial, se realizó la prueba de esfericidad de Barlett, usando el método de extracción de máxima verosimilitud y la rotación mediante el oblimin directo. Se optó por esta rotación, ya que, a pesar de no ser la más habitual, se esperaba que los factores latentes correlacionasen entre sí.

3. Resultados

Tal como se muestra en la Tabla 1, en todos los parámetros, analizados se detectó una mejora entre el principio y final de la asignatura. Dicha mejora supuso además una diferencia estadística en todos los casos. Sin embargo, si se separa la muestra entre los que ya poseían

conocimientos musicales y los que no, se observa cómo dichas diferencias estadísticas se reportaban únicamente en el alumnado sin conocimientos previos.

Tabla 1. Medias, desviaciones y diferencias estadísticas, antes y después de cursar la asignatura

	Pre Media (SD)		Post Media (SD)		Diferencias estadísticas	
	Sin*	Con**	Sin	Con	Sin	Con
Conocimiento del currículum	3.31 (1.307)		4.61 (.943)		Z = 5.612; p < .001	
	2.94 (.976)	4.04 (1.574)	4.58 (.846)	4.67 (1.129)	Z = 5.670 p < .001	Z = 1.650 p = .099
Cantar delante de otras personas	2.72 (1.612)		3.87 (1.424)		Z = 5.744; p < .001	
	2.23 (1.403)	3.71 (1.574)	3.69 (1.371)	4.25 (1.482)	Z = 5.271 p < .001	Z = 2.150 p = .032
Enseñar canciones a otras personas	3.47 (1.394)		4.46 (1.198)		Z = 5.435; p < .001	
	3.04 (1.288)	4.33 (1.204)	4.33 (1.173)	4.71 (1.233)	Z = 5.149 p = .047	Z = 1.990 p = .047
Realizar coreografías	3.47 (1.547)		4.57 (1.220)		Z = 5.421; p < .001	
	3.44 (1.500)	3.54 (1.668)	4.67 (1.059)	4.37 (1.527)	Z = 5.043 p < .001	Z = 2.032 p = .021
Enseñar coreografías	3.67 (1.424)		4.61 (1.145)		Z = 5.384; p < .001	
	3.60 (1.349)	3.79 (1.587)	4.67 (1.059)	4.50 (1.319)	Z = 5.025 p < .001	Z = 2.257 p = .024
Conocimiento de recursos	3.40 (1.252)		4.64 (1.052)		Z = 5.392; p < .001	
	3.25 (1.176)	3.71 (1.367)	4.79 (.944)	4.33 (1.204)	Z = 5.286 p < .001	Z = 1.750 p = .080
Búsqueda de recursos	3.19 (1.285)		4.24 (1.250)		Z = 4.953; p < .001	
	2.83 (1.038)	3.92 (1.442)	4.23 (1.242)	4.25 (1.294)	Z = 4.984 p < .001	Z = 1.214 p = .225
Diseño de recursos	3.62 (1.119)		4.58 (1.160)		Z = 5.047; p < .001	
	3.40 (1.047)	4.08 (1.139)	4.81 (1.024)	4.13 (1.296)	Z = 5.213 p < .001	Z = .615 p = .539
Conocimiento de los elementos de la música	4.07 (1.495)		4.76 (1.144)		Z = 4.430; p < .001	
	3.38 (1.299)	5.42 (.881)	4.44 (1.128)	5.43 (.658)	Z = 4.740 p < .001	Z = .000 p = 1.00
Seguir el ritmo	4.25 (1.275)		4.67 (1.163)		Z = 2.836; p = .004	
	3.83 (1.260)	5.04 (.908)	4.48 (1.238)	5.08 (.830)	Z = 3.094 p = .002	Z = .250 p = .803

* Sin conocimientos previos

** Con conocimientos previos

Tal como se ha observado en la Tabla 1, destaca también una homogenización entre los que poseían conocimientos previos y los que no.

En la Tabla 2, se reflejan las diferencias estadísticas en función de los conocimientos previos en el pre-test y en el post-test. Tal como se puede apreciar, dichas diferencias existían en la mayoría de los parámetros analizados (excepto en la realización y la enseñanza de coreografías y en el conocimiento de recursos), pero desaparecían en el post (excepto en el caso del conocimiento de los elementos de la música).

Tabla 2. Diferencias entre el pre y el post, en función del conocimiento musical previo

	Diferencias en el pre	Diferencias en el post
Conocimiento del currículum	Z = 3.012; p = .003	Z = 1.000; p = .317
Cantar delante de otras personas	Z = 3.723; p < .001	Z = 1.599; p = .110
Enseñar canciones a otras personas	Z = 3.678; p < .001	Z = 1.380; p = .168
Realizar coreografías	Z = .322; p = .747	Z = .403; p = .687
Enseñar coreografías	Z = .754; p = .451	Z = .387; p = .698
Conocimiento de recursos	Z = 2.315; p = .009	Z = 1.370; p = .171
Búsqueda de recursos	Z = 3.018; p = .003	Z = .025; p = .980
Diseño de recursos	Z = 2.422; p = .004	Z = 2.135; p = .033
Conocimiento de los elementos de la música	Z = 5.688; p < .001	Z = 3.665; p < .001
Seguir el ritmo	Z = 4.043; p < .001	Z = 1.843; p = .065

No se apreció ninguna correlación entre la variable moderadora de la edad y el resto de las variables ($p < .005$ en todos los casos).

Al observar la muestra en función del sexo, y teniendo en cuenta que la distribución en la variable de conocimientos previos era idéntica (33.3% del total de mujeres y 33% del total de hombres sí tenían conocimientos previos), el análisis de los datos por separado reportó que las diferencias estadísticas entre el pre y el post se referían en su práctica totalidad a las mujeres, siendo estas las que reportaron en mayor medida las mejoras en todos los parámetros entre el principio y final de la asignatura. Los hombres no reflejaron diferencias estadísticas en ninguno de los aspectos analizados.

Tabla 3. Diferencias estadísticas entre el pre y el post en función del sexo

Conocimiento del currículum	Z = 2.992; p = .007	Z = 4.875; p < .001
Cantar delante de otras personas	Z = 2.565; p = .010	Z = 5.169; p < .001
Enseñar canciones a otras personas	Z = 2.810; p = .006	Z = 4.809; p < .001
Realizar coreografías	Z = 2.565; p = .010	Z = 4.835; p < .001
Enseñar coreografías	Z = 2.658; p = .008	Z = 4.705; p < .001
Conocimiento de recursos	Z = 2.683; p = .017	Z = 4.715; p < .001
Búsqueda de recursos	Z = 2.095; p = .036	Z = 4.471; p < .001
Diseño de recursos	Z = 2.496; p = .013	Z = 4.401; p < .001
Conocimiento de los elementos de la música	Z = 2.232; p = .026	Z = 3.805; p < .001
Seguir el ritmo	Z = 1.656; p = .098	Z = 2.409; p = .016

Con el propósito de validar el instrumento utilizado y además observar la evolución de los diferentes aspectos estudiados, se realizó un análisis de los factores tanto antes de realizar la asignatura como después. La prueba de esfericidad de Barlett fue adecuada, tanto en el pre ($X^2_{55} = 401.940$; $p < .001$) como en el post ($X^2_{55} = 351.903$, $p < .001$). Tal como se observa en la Tabla 4, en ambos casos se reportaron tres factores, explicando un total del 69.771% de la varianza en el pre-test y del 65.443% de la varianza en el post-test.

Tabla 4. Análisis factorial en el pre-test y el post-test

	Pre			Post		
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Enseñar coreografías	.945	.202	.305	.850	.260	-.106
Realizar coreografías	.865	.176	.309	.871	.276	-.191
Conocimiento de recursos	.165	.941	.382	-.004	.999	-.001
Diseñar recursos	.183	.716	.385	.094	.707	.028
Seguir el ritmo	.466	.300	.799	.353	.294	.519
Conocimiento de elementos de la música	.168	.325	.798	.219	.117	.739
Búsqueda recursos musicales	.152	.417	.742	.259	.549	.325
Cantar delante de otras personas	.497	.307	.657	.556	.132	.191
Enseñar canciones a otros	.611	.406	.624	.673	.327	.295
Conocimiento del currículum	.108	.416	.611	.056	.439	.250

La agrupación en los factores varió después de la realización de la asignatura, sufriendo cambios en la agrupación de los diferentes aspectos. En la Figura 1, se muestra dicha variación.

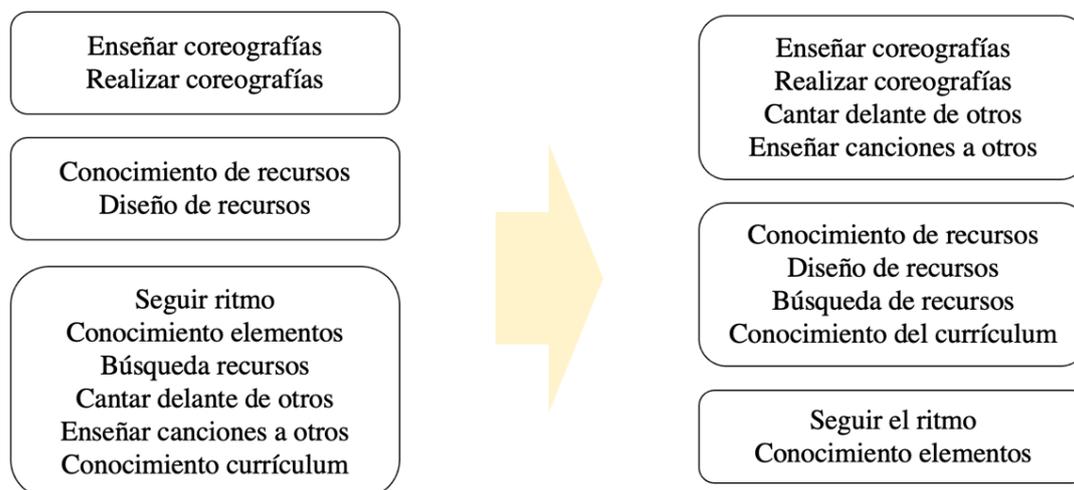


Figura 1. Matriz factorial del pre-test y el post-test

4. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos son fruto de la autopercepción que tiene el alumnado y hacen referencia a una muestra y un contexto delimitados, la asignatura “Expresión Musical en Primaria” de la Universidad de Barcelona y, aunque puedan servir de orientación para otras investigaciones, no podrán extrapolarse a otras universidades. Teniendo en cuenta esta premisa, se puede afirmar que el alumnado participante en el estudio considera haber adquirido unas competencias musicales básicas para poder utilizar la música como recurso didáctico en las aulas de Primaria. Esto coincide con otras investigaciones que señalan que el objetivo de la formación musical en docentes generalistas debería ser proporcionarles competencias y metodologías que promocionen un uso habitual de la música en las aulas con el fin de sensibilizar al alumnado y favorecer procesos de aprendizaje transversales (Belletich *et al.*, 2017; Pellegrino, 2011).

A pesar de ello, hay aspectos analizados, como el conocimiento de elementos musicales o seguir el ritmo, que, si bien mostraron diferencias estadísticas entre el pre-test y el post-test,

estaban muy condicionadas, por ejemplo, por los conocimientos previos. Esta situación es muy común en asignaturas relacionadas con las didácticas específicas, en las que el profesorado debe invertir parte de sus clases en el aprendizaje de contenidos en detrimento de la didáctica, puesto que lo que se enseña y cómo se enseña son un binomio inseparable (Bolívar, 2005; Hernández-Bravo *et al.*, 2014). No cabe duda de que en un cuatrimestre es inviable que el alumnado aprenda muchos conceptos musicales, sobre todo, aquellos que requieren de una práctica sustancial y tiempo para su asimilación y su uso didáctico (compases, ritmo, lectura de partituras, etc.).

Tal y como señalan otras investigaciones, la formación inicial recibida en la universidad o el interés por la música no son elementos suficientes para conseguir un uso didáctico efectivo de la música por parte de los maestros generalistas (Belletich *et al.*, 2017; Cremades-Andreu y García-Gil, 2017). Por esta razón y con el objetivo de subsanar dicha carencia, incrementar el periodo de formación musical inicial permitiría adquirir un aprendizaje más significativo y, en consecuencia, podría repercutir positivamente en más presencia de la música en las aulas (Hallam *et al.*, 2009; Rosa-Napal *et al.*, 2021; Russell-Bowie, 2009).

Otra forma de elevar el nivel de conocimientos y competencias recibidos en la formación inicial pasaría por la formación permanente o el autoaprendizaje, lo que dependerá del interés y la buena voluntad de los docentes (Bozu y Aránega, 2017; Esteve-Faubel *et al.*, 2009).

Si nos centramos en los diferentes apartados del cuestionario aplicado, destaca la baja puntuación que el alumnado otorga a cantar delante de otras personas. Otros estudios (Cremades-Andreu y García-Gil, 2017) también destacan que cantar y bailar son actividades en las que el alumnado encuentra mayor dificultad de aprendizaje, en cambio, otros factores relacionados con el currículum musical, su aplicación didáctica o la percepción están mejor valorados. Esto también se percibe en nuestra investigación, posiblemente, porque son contenidos más accesibles para el alumnado sin conocimientos musicales previos. Cantar y bailar delante de los iguales en el contexto universitario son actividades que despiertan cierta animadversión, sobre todo, al principio. Por ello, se necesitaría más de un cuatrimestre para poder transformar dicha actitud, lo que podría repercutir de forma positiva en su adquisición y valoración y, en definitiva, en su formación y posterior aplicación e implicación de la música en la metodología del área de Primaria.

Por otro lado, encontramos que el alumnado con conocimientos musicales previos, al finalizar la asignatura reporta un progreso muy escaso, tal y como indica la carencia de diferencias estadísticas entre el pre-test y el post-test. Algunos estudios también resaltan el poco interés que suscita la formación musical del grado de maestro/a en alumnado con conocimientos musicales previos, todo ello queda patente en la baja matriculación de la mención de música respecto a otras menciones (Cuenca *et al.*, 2020) o en la formación musical deficitaria del alumnado que quiere acceder a esta (Mateos, 2013). Es difícil encontrar fórmulas universales que puedan satisfacer a todo este estudiantado y a los multiniveles de aprendizaje que se dan en las clases de Música, ya que para poder utilizar la música es imprescindible tener unos conocimientos musicales mínimos; de ahí que se dedique un tiempo a la adquisición de dichos conocimientos en detrimento de cómo utilizarlos o enseñarlos en las aulas. Una posible solución para paliar este déficit sería promover el aprendizaje entre iguales y el trabajo cooperativo (Navarro *et al.*, 2019), así como el uso de la *Flipped Classroom* (clase inversa) para la adquisición y repaso de conocimientos musicales por parte del alumnado que lo necesite (Simon *et al.*, 2018). Todo ello, posiblemente, favorecería una

mayor dedicación del tiempo lectivo a aspectos y estrategias didácticas de la música y no tanto con su formación musical, como pasa muchas veces en las asignaturas de didácticas aplicadas.

Otro dato destacable es la diferencia que se establece entre hombres y mujeres. Mientras que las mujeres reportan un progreso en la casi totalidad de las categorías analizadas, los hombres no muestran tal progreso. Hay que matizar que la gran mayoría de la muestra eran mujeres, lo que coincide con la realidad docente en España (Verástegui, 2019). Una posible explicación para este dato, aunque no la única, podría estar relacionada con la simbología de género en la música, que de acuerdo con sus postulados muchos aspectos de la educación musical aún siguen considerándose como femeninos por lo que el grado de implicación de algunos/as alumnos/as no es el mismo que en otras materias (Green, 2001).

La organización de los contenidos, tal y como se desprende de la Tabla 4 y la Figura 1, adquiere una mayor lógica una vez finalizada la asignatura, puesto que el alumnado distingue los contenidos estrictamente musicales de aquellos que serían su expresión práctica (enseñar y practicar canciones y coreografías) y, finalmente, de los de carácter metodológico-instrumental. Es resaltable el hecho que la canción y la danza se vinculen a su enseñanza, hecho que denota en gran manera que, en la asignatura, los procesos de enseñanza y aprendizaje están vinculados, lo que facilita su asimilación. Este dato, además, invita a replicar esta investigación unificando los aspectos descritos en tres factores. De esta forma, la evaluación del programa y posterior reflexión giraría en torno al desarrollo de dichas dimensiones.

Teniendo en cuenta los resultados comentados, y a modo de propuestas de mejora, deberíamos luchar por ampliar el tiempo lectivo de la asignatura para que el futuro profesorado generalista pueda aumentar el uso didáctico de la música en las aulas, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Conscientes de la dificultad que implica dicha propuesta por razones técnicas de los planes de estudio universitarios, debemos buscar alternativas como las ya descritas en este texto. Así, por ejemplo, fomentar la inclusión del alumnado con conocimientos musicales previos no solo para la mejora de su interés y aprendizaje sino también como recurso para la práctica del aprendizaje entre iguales. Otro aspecto destacable, y posiblemente el más costoso, será promover la adquisición de conceptos musicales en el alumnado con pocos conocimientos previos a través de metodologías diversas (clases inversas, videotutoriales, etc.) con el fin de poder dedicar en las clases un mayor tiempo a aspectos didácticos.

Para conseguir implementar estas propuestas de forma productiva puede ser vital aprovechar la estrecha relación existente entre música y emoción (Oriola y Gustems, 2021). Hacer consciente al alumnado de que dicha relación puede marcar una diferencia respecto a otras didácticas específicas, ya que los efectos positivos de las experiencias artísticas pueden servir como catalizador y recurso motivador hacia el aprendizaje musical y su uso en las aulas.

Queda pendiente la vinculación de la asignatura con el área de Educación Artística, tal como se plantea en el currículo de Educación Primaria, lo que brindaría al profesorado generalista la posibilidad de un trabajo interdisciplinar con el especialista de música, con una mayor integración de los saberes y presencia de la música en el resto de las materias, tal como señalan Aróstegui y Kyakuwa (2021). Quizás esta podría ser una de las líneas de continuación de este estudio en la que, además, se debería intentar subsanar los sesgos metodológicos realizados por el equipo de investigación, tales como el usar aspectos competenciales sin realizar un análisis previo de los factores que influyen en estos o reiterar a la muestra el anonimato en las respuestas

y el uso de estas, a pesar de la petición previa de datos que puedan entrar en aparente conflicto con este. Por otro lado, al tratarse de un estudio de autopercepción, otra línea futura de investigación sería contrastar los datos aquí reflejados con opiniones externas o pruebas evaluativas sobre las mejoras que aquí se han planteado.

Finalmente, también se considera como prospectiva conocer la opinión a través de estudios cualitativos y cuantitativos sobre si los aspectos aquí analizados son los que realmente se consideran necesarios en la profesión docente. De este modo, se abren dos líneas paralelas en las cuales se situarían, por un lado, el profesorado en formación y, por otro, el profesorado en ejercicio. En cualquier caso, queda por resolver cómo actuar para que todo el alumnado tenga la misma sensación de mejora, independientemente del punto y los conocimientos previos de partida.

Referencias

- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 179-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/>
- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- Belletich, O., Angel-Alvarado, R. y Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 199-213. <https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article.view/204>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Blanco, Y. y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-35.
- Bozu, Z. y Aránega, S. (2017). La formación inicial de maestros y maestras a debate: ¿Qué nos dicen sus protagonistas? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 143-163. <http://hdl.handle.net/10481/47485>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>

- Comisión Europea (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC)*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://europa.eu/europass/es/european-qualifications-framework-eqf>
- Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca, M.E., Pérez, M. y Morales, A. (2020). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.18295>
- Esteve Faubel, J.M., Molina Valero, M. Ángel, Espinosa Zaragoza, J.A. y Esteve Faubel, R.P. (2009). Autoaprendizaje en el EEES. Una experiencia en magisterio especialidad musical. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 337-351. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94441>
- Fernández-Jiménez, A. y Valdivia, F.A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 52-78. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/>
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Morata.
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Sale, C., Davies, V., Rogers, L. y Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- Hernández-Bravo, J., Hernández-Bravo, J., Del Valle, M. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La Educación Musical Competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista electrónica Educare*, 18(3), 237-249. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- López, N., Madrid, D. y del Valle De Moya, M. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Análisis de datos en Psicología y Ciencias de la Salud*. EOS.
- Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9847/9268>
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1991). *Real Decreto 1440/1991, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. BOE (11/10/1991), núm.244, referencia 24768, pp.33003-33018. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/08/30/1440>

- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *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*. BOE (29/12/2007), núm.312, referencia 22449, pp.53747-53750. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). *Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (09/11/2011), núm.270, referencia 17360, pp.116652-116657. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594/con>
- Montero, L., Martínez, E. y Colén, M. (2017). Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681001>
- Navarro, I., González, C., López, B. y Contreras, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educación*, 55(2), 519-541. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/359308>
- Oriola, S. y Gustems, J. (2021). Música y emoción, un binomio inseparable. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 11-24. <https://rieeb.iberro.mx/index.php/rieeb/article/view/11>
- Pellegrino, K. (2011). Exploring the benefits of music-making as professional development for music teacher. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2011.546694>
- Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Rosa-Napal, F.C., Muñoz-Carril, P.C., González-Sanmamed, M. y Romero, I. (2021). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education*, 39(1), 50-65. <https://doi.org/10.1177/0255761420919566>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Simon, J., Ojado, E.S., Avila, X., Miralpeix, A., Lopez, P. y Prats, M.A. (2018). Reformulación de los roles del docente y del discente en la educación. El caso práctico del modelo de la Flipped Classroom en la universidad. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2(1), 53-73. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial2_201853733
- Tejada, J. (2004). *La evaluación de programas*. Cifo.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>

Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. doi:10.7203/LEEME.50.24120

Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. <http://www.revistaindice.com/numero73/p28.pdf>