

Maestros de música y maestros generalistas frente a un material interdisciplinar: *¡más sabe el diablo por viejo que por diablo!*

Music and Generalist Teachers Faced with Interdisciplinary Material: *There's No Substitute For Experience!*¹

Albert Casals Ibáñez
Laia Viladot Vallverdú
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal
Universitat Autònoma de Barcelona
albert.casals@uab.cat
laia.viladot@uab.cat

Recibido: 10-4-2010 Aceptado: 20-5-2010

Resumen

A causa del proceso de Convergencia Europea de las Enseñanzas Universitarias, se viven tiempos de cambio y reflexión acerca de la formación inicial del profesorado. En este contexto, el artículo indaga acerca de la idiosincrasia del perfil de maestro especialista de música versus al del generalista y su relación con la formación inicial y la experiencia profesional. En este marco, y con la finalidad de realizar una prueba piloto, se seleccionaron cuatro grupos de participantes (maestros de música, maestros generalistas, estudiantes de maestro de la especialidad musical y estudiantes de maestro generalista) que se enfrentaron a una actividad creativa donde se les presentó un material didáctico desconocido para ellos que estimuló sus sentidos y su imaginación. La investigación se centró en analizar y comparar: a) las reacciones, b) las propuestas didácticas para el aula y c) las valoraciones de dichos grupos sobre la aplicación del material en las diferentes áreas del currículum. Los hallazgos evidenciaron diferencias entre el colectivo de maestras en activo con experiencia y los estudiantes de último curso de magisterio en cuanto a la cantidad y calidad de sus propuestas didácticas, pero fueron muy poco concluyentes respecto a la distinción en el plano especialista-generalista. El artículo termina discutiendo acerca de las consecuencias de dicho estudio en relación con la formación inicial del profesorado.

Palabras clave: maestro especialista de música, maestro generalista, material didáctico, formación inicial.

Abstract

We are living in a time of constant changes and reflecting on the needs of pre-service teacher training. This change is set within the context of the European Higher Education Convergence processes. In this context, we investigated the idiosyncrasy of the music specialist teachers' profile versus that of the generalist teacher, and its relation to both the generalist and the specialist teachers' initial training speciality and their experience once graduated. This paper reports on a pilot study with four groups of participants (in-service music teachers, in-service generalist teachers, pre-service music teachers and pre-service generalist teachers) when faced with an open ended creative activity utilising unknown material which encouraged them to use their senses and their imagination. The aim of this research was to analyse and compare a) their reactions, b) their applications within the classroom and c) their evaluations on the relevance of such an activity within the Spanish curriculum. The findings indicated that there was a greater difference between experienced graduated teachers and the less experienced pre-service teachers concerning their ability to

¹ Since there is no exact English equivalent to the Spanish saying, a similar saying is used in the translation which has to do with the importance of experience as well. It is worth mentioning that the original in Spanish makes special emphasis on the power of experience before any other speciality or one's role model a person holds.

apply these activities into a classroom context, but there was little difference in the ability of specialists and generalists to articulate their responses to this challenge. We finally discuss the consequences of this pilot study in relation to the initial teacher training.

Key words: music teacher, generalist teacher, didactic material, pre-service training.

1. Introducción y revisión teórica

Estamos asistiendo a un importante cambio en la formación de los maestros en el sistema universitario español. Aunque la LOE (2006) continúa requiriendo la figura del especialista de música en Primaria, la formación específica ha quedado reducida a una mención en el nuevo grado de Maestro de Primaria perteneciente al Espacio Europeo de Educación Superior. En este contexto de cambio y ante la polémica supresión de los estudios específicos para el maestro especialista (Aróstegui, 2006; Serrano et. al, 2007), resulta interesante estudiar la idiosincrasia del maestro de música y ponerla en contraste con la del maestro generalista.

1.1 La figura del especialista de música

La LOGSE (1990) constituye un referente para la educación musical en Primaria por la obligatoriedad de la presencia de la música como materia troncal en la enseñanza obligatoria y por apostar decididamente por la creación de especialistas con una formación específica –no únicamente en el caso de la música.

Como consecuencia de la aplicación de la LOGSE, lo largo de los años 90 se consolidó la educación musical en Primaria y se empezó a formar una base de maestros especialistas interesados en mejorar la didáctica específica, en innovar e investigar en el área de educación musical, y en conseguir una educación musical –pero también general- en sus alumnos. En el lado opuesto, y siguiendo tanto diagnósticos de carácter general (Malagarriga et al., en prensa; Piñón, 2002) como opiniones y vivencias de maestras en particular (Ocaña, 2006), hay que destacar los siguientes inconvenientes:

- la reclusión de la música en el aula del especialista y en el ámbito festivo (muchas veces a cargo del propio maestro de música) en un buen número de escuelas²
- déficit en la implicación de los maestros generalistas en la música

² La música es la protagonista en la clase de música, pero también supone un ingrediente central en la mayoría de fiestas –y no sólo en el ámbito escolar–, como lo refleja el hecho que, para los maestros de música, “una dificultad añadida a las clases diarias es la creencia por parte del claustro de la obligación que tiene el docente de música de encargarse de la organización de todas las actuaciones que se celebran a lo largo del año en el centro escolar” (Ocaña, 2006: 10). Ante esta realidad, coincidimos con Malagarriga et al. (en prensa) en que “tenemos que superar la situación en que la clase de música es el único espacio en el que se canta, se escucha o se habla de música, y, por supuesto, se debe superar la situación –aun frecuente!– en la que el maestro de música es el único organizador de todo tipo de celebraciones y fiestas escolares”.

- sentimiento de aislamiento profesional de muchos maestros de música en su centro.

Con excepción de algunas escuelas del ámbito rural, la LOGSE modificó la figura del maestro tutor como único referente para todo un grupo-clase y como único responsable de impartir todas las materias. La aparición de dos perfiles de maestro, generalista-especialista, trajo consigo implicaciones de carácter formativo y organizativo, pero también creó perspectivas distintas y complementarias dentro de un mismo centro educativo: la *visión vertical* de un especialista (música de 1º a 6º de Primaria) puede contrastar la *visión horizontal* que tiene el generalista (distintas materias impartidas a un mismo grupo).

En el ámbito universitario, la LOGSE comportó la creación de unas titulaciones específicas con la finalidad de asegurar la formación de dichos especialistas. Aún así, la imposibilidad de pedir requisitos musicales previos a la carrera, la necesidad de formar al mismo tiempo en el doble perfil (generalista-especialista) y/o la falta de créditos pedagógico-musicales en algunas universidades han terminado imposibilitando que se pudiese garantizar una formación adecuada (Vilar, 2003).

Existe abundante literatura alrededor de las bondades e inconvenientes de asignar la docencia de la música en la escuela primaria a maestros especialistas o a maestros generalistas (Mills, 2005; Russell-Bowie, 2009; Vilar, 2003). De igual forma, distintos autores han analizado el maestro de música como un profesional con un perfil propio, destacando unas competencias o atributos específicos (Carbajo, 2008; Harrison y Ballantyne, 2005) o incidiendo en su identidad profesional (Ocaña, 2006; Scheib, 2006), entre otros aspectos.

1.2 El *creafon*®

El *creafon*® es un juego que se basa en el principio filosófico de “low skills - high sensitivity” propuesto por Knill (2005), en el sentido que, siendo un material aparentemente muy sencillo, reta la imaginación y la creatividad de las personas, estimula los descubrimientos espontáneos y motiva la experimentación y la composición.

El *creafon*® se define como un juego abierto y creativo compuesto de tiempo, sonido y forma que apela a todas las dimensiones de la inteligencia. Dependiendo de la persona que lo usa y de su condición, se puede ver como recurso matemático, como herramienta para la creación de lenguaje innovador, para experiencias en ciencias, como un puzzle o como un instrumento musical (Cslovjecsek, 2007). Las posibilidades descritas por sus creadores inciden en cinco lenguajes (visual, acústico, táctil, matemático y lingüístico) dentro de la máxima “pensar, actuar y ser creativo a través de las disciplinas” (Cslovjecsek, 2007). Explícitamente, el

juego se define con el lema “*musical game, sounding mathematics, creative fonetics*” en alusión a sus posibilidades transdisciplinarias.

Desde su creación, el *creafon*® se ha experimentado en distintos países y colectivos (niños, maestros, profesores universitarios) con distintas finalidades educativas (desarrollar la creatividad, trabajar la interdisciplinariedad, explorar cualidades del sonido, etc.) e investigadoras.

2. Preguntas de investigación

Partiendo de la fundamentación teórica expuesta y considerando que este estudio se enmarca también dentro de la experimentación e investigación de materiales, pretendemos dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Ante un mismo material didáctico,

- ¿Reaccionan de la misma manera y proponen ideas similares los especialistas de música y los generalistas?
- ¿Hay diferencias en las propuestas didácticas (en cantidad y diversidad) sugeridas por maestros con experiencia y estudiantes de magisterio, independientemente de su especialidad?

En definitiva, pretendemos analizar las reacciones, actitudes y propuestas didácticas de los especialistas de música ante al *creafon*® y confrontarlas con las de los generalistas. Al mismo tiempo, queremos estudiar la importancia de la experiencia en la profesión docente en relación con la construcción o la acentuación de diferencias entre ambos colectivos. Con esta investigación, e inspirándonos en el trabajo de Harrison y Ballantyne (2005), se pretende aportar datos que permitan replantear y mejorar la formación inicial de los maestros.

En vista a un proyecto de investigación más ambicioso, llevamos a cabo un estudio piloto con la finalidad de comprobar la idoneidad de la metodología escogida, que es la que se presenta a continuación.

3. Metodología

3.1 Participantes

Un total de 24 participantes voluntarios que cubrían un rango de edad entre 20 y 51 años participaron en la investigación, que se desarrolló en la Universitat Autònoma de Barcelona. La mitad eran maestras de Ed. Primaria en activo (generalistas y especialistas de música) de diferentes centros del área metropolitana de Barcelona con al menos 5 años de experiencia en la profesión (a excepción de una, que era su tercer año). La otra mitad de la muestra estaba formada por estudiantes (9 mujeres y 3 hombres) de último curso de magisterio de ambas titulaciones (Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Musical) de la Universitat Autònoma de Barcelona en el curso 2008-09.

Todos los participantes en la experiencia tenían algún vínculo con alguno de los investigadores; unos eran alumnos de formación inicial y otros formaban parte de un grupo de trabajo sobre lengua y música enmarcado en el contexto de la formación permanente.

Decidimos dividir la muestra total en 4 grupos de 6 personas (véase la lógica de agrupación y sus siglas en la tabla 1)

	Maestras	Estudiantes
Especialista de Música	MM	EM
Generalista	MG	EG
MM: 6 maestras especialistas de música MG: 6 maestras generalistas EM: 6 estudiantes de Maestro de Educación Musical (3r curso) EG: 6 estudiantes de Maestro de Educación Primaria (3r curso)		

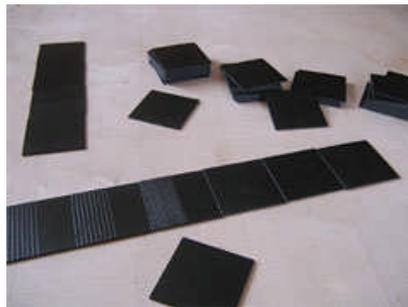
Tabla 1 Siglas de los grupos y número de participantes

3.2 Materiales

El material que se utilizó en esta investigación es el *creafon*®, cuyas características y potencialidades para la aplicación en la escuela se han comentado en la introducción. Este juego consta de 6 plectros o púas de plástico y 48 fichas negras, planas y cuadradas, de 6 x 6 cm., hechas con materiales reciclados de caucho y piel (ver la fotografía 1). Se diferencian sutilmente entre ellas por el ancho de las líneas paralelas que tienen grabadas en una de las caras,

LISTA ELECTRÓNICA EUROPEA
DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN

configurando 5 tipos de fichas: a) lisas completamente (fotografía 2); b) medio cuadrado grabado con líneas muy estrechas y el resto liso (fotografía 3); c) medio cuadrado grabado con líneas un poco más anchas y el resto liso (fotografía 4); d) toda la superficie grabada con líneas muy estrechas (fotografía 5); y e) toda la superficie grabada con líneas un poco más anchas (fotografía 6).



Fotografía 1: fichas del juego



Fotografía 2: ficha lisa



Fotografía 3: ficha con la mitad del cuadrado grabado con líneas muy estrechas



Fotografía 4: ficha con la mitad del cuadrado grabado con líneas un poco más anchas



Fotografía 5: ficha con toda la superficie grabada con líneas muy estrechas



Fotografía 6: ficha con toda la superficie grabada con líneas un poco más anchas

3.3 Actividades y procedimiento para la recogida de datos

La investigación se desarrolló a partir de una colección de actividades que se estructuraron en 2 fases:

1ª fase - sin plectro o púa

Los 6 participantes de cada grupo estaban sentados alrededor de una mesa y se les presentó las 48 fichas negras sin dar consigna alguna. Sencillamente, se les dijo que es un material suizo y que tenían 3 minutos para explorarlo libremente.

A continuación se pidió que individualmente explicitaran por escrito (siguiendo las pautas de la tabla A en el anexo I) el proceso que habían seguido durante la exploración (con palabras y/o dibujos) y las ideas y reflexiones asociadas a cada momento. Disponían de 10 minutos para hacerlo.

Acto seguido, se hizo una partición al azar de los participantes en dos subgrupos (3+3) para que, durante 12 minutos, elaboraran con otros dos compañeros un poco más las ideas iniciales que individualmente habían plasmado en la tabla A. En esta actividad se les pedía que valoraran el material para cada área del currículo en una escala de 4 ítems (ver la tabla B en el

anexo I) y, además, que relacionaran y desarrollaran brevemente sus ideas con posibles aplicaciones o propuestas didácticas.

2ª fase - con plectro o púa

La segunda fase de la investigación siguió los mismos procedimientos que la primera pero introduciendo un nuevo objeto: las púas o plectros. Sencillamente los investigadores mostraron cómo podían utilizarse para que las fichas sonaran (ver fotografía 7) y dejaron de nuevo que los 6 participantes de cada grupo experimentaran libremente. Tampoco se dieron explicaciones ni indicaciones verbales para esta exploración inicial.



Fotografía 7: desplazamiento de la púa sobre algunas fichas con diferentes relieves

Al final de esta segunda fase, y a modo de cierre del proceso, se abrió un turno abierto de palabras para que los participantes pudieran intercambiar impresiones de un modo más informal y ser conocedores del objetivo de la investigación.

Los cuatro grupos siguieron el mismo protocolo de actividades de las dos fases, pero en diferentes días. El tiempo aproximado para cada grupo fue de unos 70min. Los datos se recopilaron en un intervalo de 3 semanas, entre noviembre y diciembre del 2008.

El proceso de análisis consistió en vaciar las tablas A (individual) y B (grupal) de la fase 1 y de la fase 2 del experimento. El tratamiento de los datos cuantitativos se hizo con la ayuda del programa Excel®. En cambio, los datos que requerían una lectura e interpretación cualitativa se analizaron a partir de la construcción consensuada por ambos investigadores de clasificaciones y categorizaciones de las respuestas de los participantes.

Finalmente el análisis se complementó con las anotaciones de campo de los investigadores, que las habían tomado tanto durante el desarrollo de las actividades como en el intercambio final de opiniones e impresiones.

4. Resultados

En relación a la primera pregunta de investigación, consideramos *reacciones* los comentarios y las acciones que hacían los participantes y que quedaron mayoritariamente recogidas en la tabla A y en las anotaciones de campo³.

Los datos mostraron heterogeneidad de respuestas y maneras de reaccionar, pero no distinguimos diferencias entre los grupos generalistas (EG y MG) y especialistas (EM y EG), ni entre estudiantes y maestras. Más bien podemos hablar de diferencias individuales que seguramente son atribuibles a los estilos cognitivos de los participantes. Por ejemplo, algunas de las primeras reacciones que quedan reflejadas en las notas de campo fueron:

“CCG es muy matemático, hace agrupaciones, fracciones, series... Interesante su relación con los compases de 2, 4 y de 6”.

(notas de campo fase 1, grupo EM)

“AL explica que se ha dedicado a contar las líneas y ha descubierto que eran múltiples de 8 (8, 16, 32). También dice que las ha oído”.

(notas de campo fase 1, grupo EG)

“A partir de cierto momento, han cambiado la manera de explorar por influencia de una compañera. ¡Ha pasado a ser un juego colectivo!”

(notas de campo fase 1, grupo MM)

“Comentan lo que han hecho y parece que han seguido estrategias diferentes entre ellas, aunque el resultado final han sido series”.

(notas de campo fase 1, grupo MG)

En cambio, cuando en la misma pregunta de investigación formulamos si especialistas de música y generalistas proponen ideas similares ante el material, nos referimos a las aplicaciones o propuestas didácticas que quedaron recogidas en la tabla B y en el cuadro 1 (ver anexo II), que los investigadores elaboraron durante el proceso de análisis. De acuerdo con estos datos, podemos apreciar una mayor tendencia a valorar positivamente y proponer ideas en las áreas artísticas del currículo (*música, danza y visual y plástica*) por parte de los especialistas de

³ La lengua vehicular de los participantes e investigadores es el catalán, por lo que las anotaciones de campo y las citas literales fueron traducidas de esta lengua.

música (MM y EM) en contraste con los generalistas (MG y EG), tal y como muestra el gráfico 1.

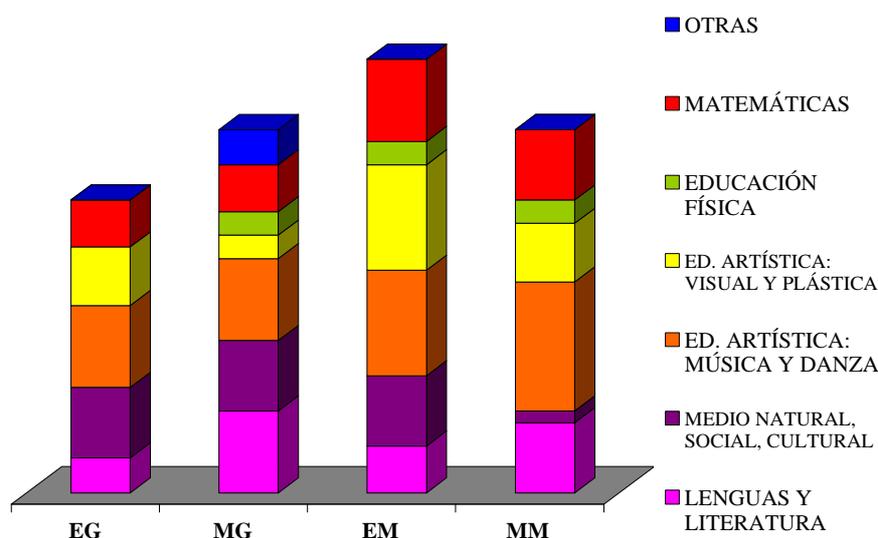


Gráfico 1 Comparación entre las valoraciones de especialistas y generalistas en la globalidad de sus respuestas

Por lo que se refiere a la segunda pregunta de investigación formulada más arriba - relación entre la experiencia docente y la cantidad y diversidad de las propuestas didácticas-, los hallazgos de este estudio piloto nos llevaron a afirmar que, efectivamente, existen importantes diferencias entre el colectivo de maestras que estaban inmersas en la profesión y los estudiantes de 3r curso de magisterio (ver tabla 2). Cuantitativamente, éstos sumaron un total de 40 ideas para posibles propuestas didácticas, mientras que las maestras propusieron 72 aplicaciones del material para las aulas de primaria.

	SIN PÚA	CON PÚA	TOTAL
ESTUDIANTES (G&M)	25	15	40
MAESTRAS (G&M)	47	25	72

Tabla 2 Número de propuestas escritas por ambos colectivos en las dos fases del experimento

Como se aprecia en la tabla 2, destaca la cantidad de propuestas sugeridas por las maestras (47) en la primera fase del experimento (sin púa), donde prácticamente duplican el

resultado de sus compañeros, estudiantes de magisterio (25). A pesar de que todos los colectivos valoraron altamente el material para el área de matemáticas, *creafon*® sin sonido indujo a las maestras a encontrar aplicaciones y propuestas para todas las áreas del currículo. Una diferencia destacable entre las personas que tienen experiencia ejerciendo la profesión y las que no la tienen fue que todos los subgrupos de maestras valoraron positivamente y encontraron posibilidades en el área de educación física y ningún grupo de estudiantes se refirió a esta materia del currículo (ver gráfico 2).

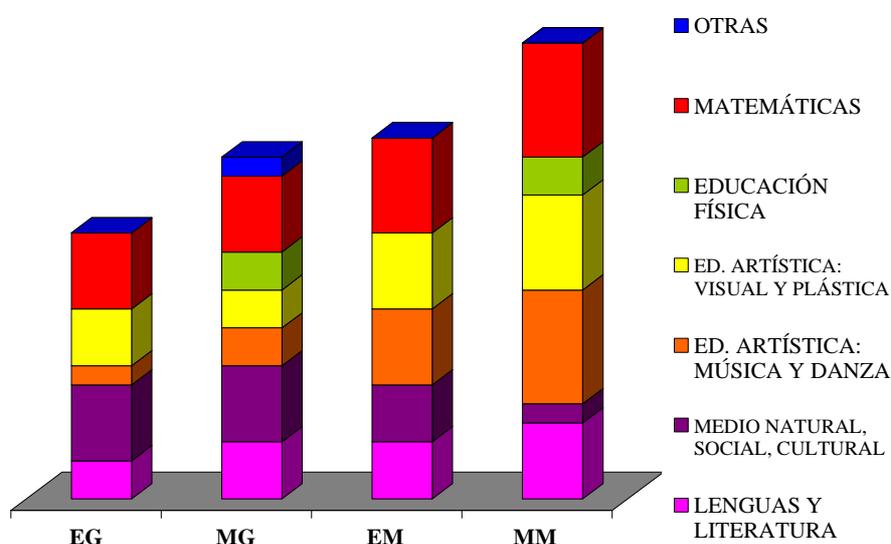


Gráfico 2 Relación de las valoraciones del material para las áreas del currículo, fase I

Los datos cualitativos de esta misma fase lo refuerzan. Refiriéndose a los grupos de maestras, en nuestras notas de campo registramos:

“¡parece mentira que puedas hacer tantas cosas con unas piezas tan sencillas!”

(maestra generalista, fase 1)

“Durante el proceso de llenar la tabla B prefieren ir directamente a inventarse las actividades [posibles aplicaciones]. Sienten que si piensan en la escuela son más libres y tienen muchos más recursos de los que les ha salido en una primera experimentación con el material, que dicen ha sido [...] *muy exploratoria: nos limitaba lo que acabábamos de explorar individualmente y por separado porque era sencillo*”

(notas de campo fase I, grupo MG)

“... las maestras sobrepasan lo que se les pide y empiezan a pensar propuestas para las aulas, más allá de las ideas iniciales que han escrito en la exploración. Elaboran mucho ya pensando en música”

(notas de campo fase I, grupo ME)

En cambio, en la segunda fase del experimento, que se introdujo el plectro o púa, los resultados tomaron otra dirección: todos los grupos se focalizaron de manera intensiva en música y lengua y se perdió el interés de manera generalizada para seguir buscando en las otras áreas, a excepción de los estudiantes de magisterio musical (EM). Éstos fueron los que mostraron un pensamiento más divergente y siguieron aportando ideas dispares con las que completaron –ahora sí– las áreas de conocimiento, tal y como evidencia el gráfico 3.

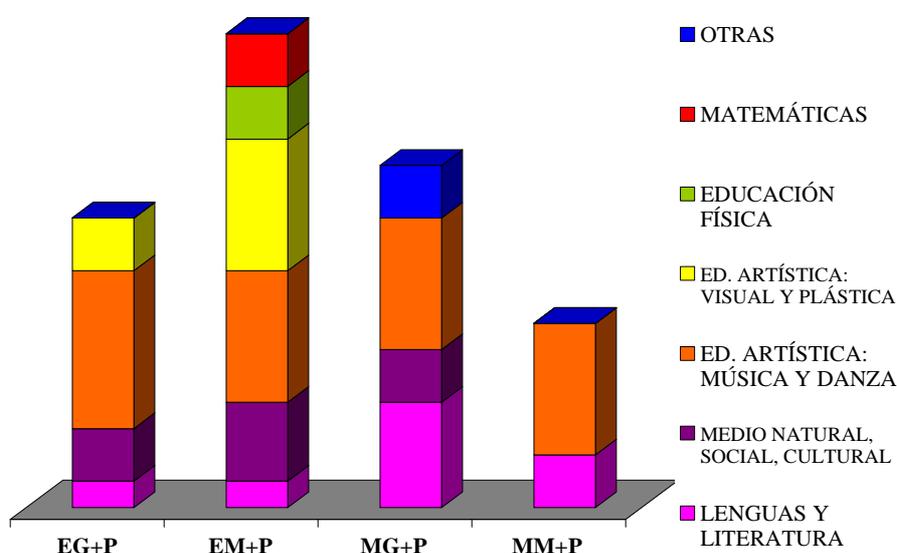


Gráfico 3 Relación de las valoraciones del material para las áreas del currículo, fase 2

Las anotaciones de campo de los investigadores también dan cuenta de este dato, que llamó la atención en seguida:

“la música destacó mucho [en la fase 2], pero sorprendentemente no tanto en el grupo de estudiantes de la especialidad musical”.

Pensamos que una posible explicación de la menor atención a la música por parte de los EM queda justificada por el comportamiento excepcional de apertura y generación de ideas para las demás áreas que venimos comentando.

Otro aspecto que observamos en el gráfico 3 conforma una peculiaridad del colectivo de estudiantes (EG y EM): ambos grupos valoraron el material para el área de visual y plástica, incluso en la fase 2 (con púas) mientras que las maestras no destacaron esta posibilidad.

De todos modos, desde una perspectiva más general y respondiendo a la segunda pregunta de investigación relativa a las especificidades del colectivo de maestras (MG y MM), pudimos comprobar que sus sugerencias ante el material didáctico fueron más diversas dentro de cada área del currículo, incluyendo actividades de creación y composición (tanto en música como en lengua), y actividades tanto de expresión oral como de análisis lingüístico, por poner algún ejemplo. En contraposición, los estudiantes propusieron actividades más acotadas y similares entre sí tales como las que incluyen procesos de identificación (del material o de notas musicales) y de experimentación sensitiva.

Como era de esperar, las maestras generalistas (MG) exploraron mucho más el área de lengua que las maestras de música (MM). La opción de tener sonido les permitió complementar sus primeras propuestas que se correspondían a un nivel macro-estructural de la lengua (como la organización de las partes de un texto, la construcción de oraciones y la clasificación de distintas rimas para formas poéticas), hasta un nivel fonológico:

“[Nos puede servir para] trabajar lengua: encontramos sílabas átonas y tónicas. La misma combinación de dos piezas hace: *avió*⁴ (si paso [la púa] de izquierda a derecha) y *avi* (si va de derecha a izquierda). Se aprende a escuchar, porque tienes que estar atento”.

(maestra generalista, fase 2)

Este último ejemplo nos permitió detectar, además, que las maestras generalistas (MG) mostraron una aproximación más holística hacia el material:

“Las únicas que plantean trabajar la creatividad con los alumnos y plantean también cosas transversales como la escucha atenta (como actitud) son las maestras generalistas”

(notas de campo fase 2, grupo MG)

En esta misma línea, vemos cómo trataban de integrar las dos áreas donde el sonido cobra una especial importancia:

“¡Claro! [Tenemos] el uso de música y lengua con los ritmos y las rimas de las canciones, si lo haces en una canción o en un poema”

(maestra generalista, fase 2)

Finalmente, algunas maestras de música y los estudiantes de la especialidad fueron especialmente críticos con el material, exponiendo que el tipo de sonido y el color de las fichas no les convencían, aún habiendo generado muchas ideas y propuestas de aplicación en el aula. Es destacable que, de forma espontánea propusieran ideas para la mejora del material como

⁴ En catalán, *avió* significa avión y *avi* significa abuelo.

incluir más colores para las fichas, ampliar su tamaño y convertirlas en magnéticas para poder presentarlas en la pared.

5. Discusión

El presente estudio se sitúa en el contexto español y dentro del interesante proceso de convergencia europea de las titulaciones universitarias. Al mismo tiempo, pretende entroncar con una amplia línea de reflexión acerca de la formación inicial de los maestros en general (Benejam, 1986; Moreno y Marcelo, 2006) y de la de los especialistas de música en particular (Vilar, 2003).

Con el propósito de analizar la idiosincrasia de los maestros generalistas y especialistas, y su relación con la etapa de formación y la etapa profesional, en este estudio piloto analizamos las valoraciones, reacciones y propuestas que los diferentes colectivos hacen de un material muy concreto, el *creafon*®. A partir de este punto, y en una fase posterior, sería necesario replicar el diseño propuesto con una muestra representativa de las poblaciones que analizamos para poder indagar más a fondo y validar los hallazgos de este estudio.

Los resultados obtenidos con el análisis y la comparación de las reacciones y propuestas didácticas sugeridas para las distintas áreas del currículum permiten apuntar dos hipótesis en relación a las preguntas de investigación planteadas:

a) Las reacciones (formas de manipular el material, actividades...) ante el *creafon*® no parecen reflejar la pertenencia de los participantes al colectivo de especialistas o de generalistas. Dicho de otro modo: con los datos de que disponemos, sólo podemos afirmar que las respuestas son heterogéneas dentro de cada grupo y, al mismo tiempo, que algunos individuos de grupos diferentes reaccionan de la misma forma. Únicamente cabe señalar diferencias en las valoraciones que el colectivo de especialistas de música –maestras y estudiantes- hace del material: son más positivas para las áreas artísticas (música y visual y plástica) que las de sus colegas generalistas.

b) La experiencia docente es un factor más relevante que la especialidad para establecer distinciones entre los colectivos cuando los exponemos a un material didáctico desconocido. Existen diferencias significativas –en cantidad y calidad- entre las propuestas sugeridas por las maestras y las sugeridas por los estudiantes. En relación a la cantidad, y a pesar de que todos los grupos propusieron una interesante variedad de aplicaciones, las maestras en activo encuentran casi el doble de posibilidades. Además, las aportaciones de las maestras son más originales –no sugeridas por otros grupos- y más diversas: atañen desde el trabajo de contenidos concretos hasta el trabajo de competencias generales.

Sin entrar en la validez didáctica del *creafon*®, la investigación también ha puesto de relieve el interés que pueden suscitar materiales como el utilizado, por su carácter holístico y transdisciplinar, pero sobre todo por su sorprendente minimalismo, en unos tiempos en que triunfan pedagogías fundamentadas en la espectacularidad.

Especialistas *versus* generalistas

La afirmación del apartado a) sugiere que tiene más influencia la identidad personal –las singularidades de los participantes y sus estilos cognitivos y de aprendizaje (en el sentido que los define Kogan, 1983)- que no las identidades profesionales o las características atribuibles a la pertenencia a un determinado colectivo.

Explicado desde otra perspectiva, los resultados no sustentan la existencia de unas actitudes e intencionalidades distintas entre los maestros especialistas de música y los generalistas ante un material sin adscripción disciplinar y, en consecuencia, la recurrente separación entre especialistas y generalistas puede resultar engañosa. Los especialistas demostraron una apertura disciplinar similar a los generalistas. Por otro lado, es especialmente destacable la cantidad de materias para las que proponen aplicaciones los estudiantes de la especialidad (EM) en la 2ª fase, mientras que la mayoría de participantes focalizan su atención en el ámbito musical. En definitiva, estos datos apuntan a que si existe un exceso de focalización en la materia propia no es consecuencia tanto de la formación inicial sino de la experiencia profesional en las escuelas.

Se refuerza así la idea que las titulaciones de maestro especialista, ahora en vías de extinción, han sido capaces de formar en una visión suficientemente amplia sin que la especialización suponga una limitación. Aunque sin datos suficientes para sustentarlo, estos resultados constituyen un indicio más a favor de la postura crítica de autores como Serrano et al. (2007) frente a las voces que reclamaban reforzar la formación generalista de los futuros maestros especialistas y que finalmente se han impuesto en el diseño de los nuevos grados.

La creatividad en la formación inicial de los maestros

La interpretación sintetizada en el punto b) sugiere que el ejercicio de la profesión conlleva el desarrollo de unas habilidades respecto al uso de recursos (materiales o situaciones) y su adaptación al currículum y a la realidad del aula. En contraposición a los estudiantes, las maestras tienden más a la originalidad, al pensamiento divergente, a crear asociaciones nuevas que resultan útiles, entre otras estrategias que forman parte de lo que autores como Torrance y

Myers (1976) o Csikszentmihalyi (1996) llaman creatividad.

Aunque hay un amplio consenso acerca de la necesidad de desarrollar la creatividad en la enseñanza (Frega, 2007), algunos autores echan en falta iniciativas y estudios en profundidad acerca de la presencia de la misma en quienes deben desempeñar la tarea de educar, incluso en el ámbito artístico:

“Los escritos acerca de la creatividad en la educación musical generalmente aluden al modo de incentivar los comportamientos creativos de los estudiantes, una cuestión de relevante interés. En cambio, la creatividad de los maestros -asunto clave en el progreso de la disciplina- es infrecuentemente analizado.” (Malbrán, 2009: 83).

Sin entrar a valorar el grado de creatividad de los docentes, sí resulta necesario enfatizar la importancia de que se impulse la creatividad en la etapa de formación inicial (Abdallah, 1996; Kamylyis et al., 2009). En los nuevos grados, “educar en creatividad” (Frega, 2007) tendría que resultar un factor indispensable del currículum, no sólo para las menciones artísticas sino para todo maestro en potencia. Ante el reto de cumplir este objetivo, y parafraseando a Oriol (2001), ¿puede ser la educación musical –y la educación artística en general- clave para el desarrollo de la creatividad?

Agradecimientos

Agradecemos la participación de las maestras y los estudiantes que de manera voluntaria dieron soporte a este estudio, así como los comentarios de Carmen Carrillo Aguilera, que ayudaron a mejorar el texto final.

Referencias bibliográficas

- Abdallah, A. (1996). Fostering creativity in student teachers. *Community Review*, 14, 52-58.
- Aróstegui, J. L. (2006). La Formación del Profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Benejam, P. (1986). *La formación de maestros: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.

Carbajo, C. (2008). Las competencias profesionales del docente de música de primaria. *Música y Educación*, 76, 24-45.

Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity, flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperPerennial.

Cslovjecsek, M. (2007). *Creafon® - musical game - sounding mathematics - creative fonetics*. <http://www.creafon.com> (consultado 12/04/10).

Frega, L. (2007). *Educación en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Harrison, S. y Ballantyne, J. (2005). Effective Teacher Attributes: Perceptions of Early-career and Pre-service Music Teachers. En: M. Cooper (ed.), *Teacher Education: Local and Global: conference proceedings*. Brisbane: Griffith University.

Kampylis, P.; Berki, E. y Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), 15-29.

Knill, P. J. (2005). Foundations for a Theory in Practice. En: Knill, P.J.; Levine, E.G.; Levine, S.K. *Principles and practice of expressive arts therapy: Towards a Therapeutic Aesthetics*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. En: P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (vol. 3, 4th ed., pp. 628-706). New York: Wiley.

Malagarriga, T.; Valls, A. y Vilar, M. (En prensa). La música a l'educació infantil i primària. En Calmell, C. (ed.) *Actas del Segon Congrés Internacional de Música a Catalunya*. Barcelona: Consell Català de la Música. <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaeducacio/content/documents-labast>

Malbrán, S. (2009). La creatividad de los maestros y la educación musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 80-105. Disponible en: <http://www.creatividadysociedad.com/> (consultado 20/04/10).

Moreno, J. M. y Marcelo, C. (Ed.) (2006). *La tarea de enseñar: atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado*. *Revista de Educación*, 340, 15-295.

Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.

Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/reciem/v3n3.pdf> (consultado 18/04/10).

Oriol, N. (Ed.) y Atance, J. (Coord.) (2001). *La educación artística, clave para el desarrollo de la creatividad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Reserch*, 11(1), 23-36.

Scheib, J. W. (2006). Policy Implications for Teacher Retention: Meeting the Needs of the Dual Identities of Arts Educators. *Education Policy Review*, 107(6), 5-10.

Serrano, J.A.; Lera, A. y Contreras, O. (2007). Maestros generalistas vs. Maestros especialistas: Claves y discrepancias. *Revista de Educación*, 344, 533-555.

Torrance, E. P. y Myers, R. E. (1976). *La enseñanza creativa*. Madrid: Santillana.

Vilar, M. (2003). El maestro de música en primaria: Enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, (54), 33-56.

Anexo I

Tabla A

NOMBRE	Acciones	
	Descripción / dibujo	Ideas, reflexiones, cuestiones
1		
2		
3		
4		
5		
...		

Tabla B

Este material es adecuado para... <u>Señala las posibilidades de utilización en cada materia</u>		Acciones relacionadas (Tabla 1) [con código: Iniciales + núm.]	Aplicaciones didácticas en el aula y/o contenidos con los que están relacionados
LENGUAS Y LITERATURA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
Ed. artística: MÚSICA Y DANZA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
Ed. artística: VISUAL Y PLÁSTICA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
EDUCACIÓN FÍSICA	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
MATEMÁTICAS	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		
OTRAS	Muchas Bastantes Pocas Ninguna		

Anexo II**Cuadro 1:** resumen de la diversidad de actividades obtenidas

ED. ARTÍSTICA: MÚSICA Y DANZA	MATEMÁTICAS
<p><i>DESCUBRIMIENTO DEL SONIDO Y SUS CUALIDADES</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Comparar los distintos sonidos cuando frotamos una ficha con los dedos 2- Relacionar el sonido con una vibración 3- Trabajar el sonido y el silencio 4- Explorar duraciones (ritmos) y alturas (melodías) e intensidades (dinámicas) 5- Descubrir los distintos sonidos de cada ficha 6- Experimentar el sonido mediante seriaciones 7- Experimentar cómo suena según si es toca en un sentido u otro. <p><i>LENGUAJE MUSICAL</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 8- Comprender diferentes figuras rítmicas 9- Diferenciar <i>forte</i> de <i>piano</i> 10- Trabajar la pulsación 11- Utilizar ritmos según la ficha que se da 12- Diferenciar sonidos: discriminar hasta 8 de diferentes 13- Discriminar sonidos agudos y graves y relacionarlo con las líneas de cada ficha. 14- Reconocer auditivamente las distintas figuras, solas o combinadas <p><i>INTERPRETACIÓN Y CREACIÓN MUSICALES</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 15- Trabajar los planos sonoros 16- Comprender las estructuras musicales, como musicogramas 17- Componer y representar estructuras rítmicas 18- Realizar composiciones en base al agudo y el grave 19- Improvisar música a partir de las distintas fichas 20- Acompañar canciones 	<p><i>GEOMETRÍA</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Conocer figuras geométricas 2- Análisis de dibujos a partir de la geometría: qué cantidad de cuadrados hay dentro de esta figura? 3- Manipular formas planas 4- Trabajar con las 3 dimensiones <p><i>LÓGICA: AGRUPACIONES, SERIACIONES</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5- Identificar el número de figuras distintas que hay 6- Realizar seriaciones 7- proponer agrupaciones 8- Jugar al dómينو 9- Construir un tablero de ajedrez <p><i>NUMERACIÓN Y CÁLCULO</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 10- Comprender la fragmentación de la unidad (fracciones) 11- Contar cuántas figuras hay de cada tipo

<p>21- Identificar las notas musicales partiendo de las líneas de las fichas, y después crear un ritmo y una melodía</p> <p>22- AJuntar diferentes fichas para crear melodías</p> <p>23- Jugar con <i>ostinati</i> rítmicos</p> <p><i>DANZA Y MOVIMIENTO</i></p> <p>24- Experimentar el desplazamiento del cuerpo sobre las fichas</p>	
<p>ED. ARTÍSTICA: PLÁSTICA Y VISUAL</p>	<p>LENGUAJES Y LITERATURA</p>
<p><i>EXPLORACIÓN DE MATERIALES</i></p> <p>1- Trabajar con las diferentes texturas de los materiales</p> <p><i>CREACIÓN</i></p> <p>2- Representar objetos reales con distintas fichas: dibujos o mosaicos</p> <p>3- Construir castillos y figuras geométricas</p> <p>4- Trabajar composiciones dentro del espacio</p> <p>5- Crear un mosaico geométrico</p> <p>6- Montar un collage</p> <p>7- Crear/improvisar un dibujo a partir de las distintas fichas</p> <p>8- Crear figuras donde la pieza de plástico (plectro) sea el separador</p>	<p><i>EXPRESIÓN ORAL</i></p> <p>1- Describir el material: utilizando adjetivos, buscando antónimos, indicando semejanzas y diferencias, etc. [también pudiera trabajarse por escrito]</p> <p>2- Trabajar vocabulario en lengua extranjera: color, forma, tamaño, etc.</p> <p>3.- Argumentar una utilidad del material</p> <p>4- Trabajar la conversación grupal en la puesta en común de la experimentación individual del material</p> <p><i>EXPRESIÓN ESCRITA</i></p> <p>4- Escribir el inicio o el final de un texto según la tarjeta que te toque</p> <p><i>ANÁLISIS LINGÜÍSTICO</i></p> <p>4- Descubrir estructuras y rimas</p> <p>5- Distinguir sílabas tónicas y átonas</p> <p>6- Dibujar la palabra aguda /plana /esdrújula en función del dibujo de las tarjetas</p> <p><i>OTRAS</i></p> <p>8- Trabajar la memoria visual</p> <p>9- Crear jeroglíficos.</p>

EDUCACIÓN FÍSICA	MEDIO NATURAL, SOCIAL Y CULTURAL	OTRAS
<p><i>HABILIDADES Y DESTREZAS</i> 1-Trabajar la coordinación y el equilibrio</p> <p><i>JUEGOS</i> 2- Seguir consignas a partir de cada tarjeta, relacionando un tipo de tarjeta con un movimiento o un rol en un juego 3- Jugar a la <i>xarranca</i> [tejo, rayuela]</p> <p><i>OTRAS</i> 4- Hacer grupos (para un juego)</p>	<p><i>MEDIO NATURAL</i> 1- Trabajar con materiales: observación, manipulación, identificación y reacciones; proceso de elaboración y transformación; propiedades (transparente/opaco); comparación y posibles clasificaciones; reciclaje. 2- Trabajar los sentidos: oler el material (olfacto); experimentar las distintas texturas (tacto) y clasificarlo según este criterio. 3- Realizar inventos 4- Comprender las cualidades del sonido (longitud y frecuencia de onda)</p> <p><i>MEDIO SOCIAL</i> 5- Relacionar cada tarjeta con alguna actividad agrícola</p>	<p><i>ASPECTOS TRANSVERSALES</i> 1- Aprender a escuchar con atención 2- Trabajar la creatividad: buscar nuevas formas de frotar</p> <p><i>ACTIVIDADES SIN ASIGNACIÓN CLARA</i> 3- Juegos de mesa aplicables a cualquier asignatura 4- Realizar un juego de magia</p>