

Música y TIC en los grados de Maestro: contenidos y actividades en los planes docentes

Calderón-Garrido, Diego¹; Gustems-Carnicer, Josep²; Carrera, Xavier³

¹Universidad Internacional de la Rioja, diego.calderon@unir.net

²Universitat de Barcelona, jgustems@ub.edu

³Universitat de Lleida, carrera@pip.udl.cat

RESUMEN

Los planes docentes universitarios representan un compromiso entre la institución y el alumnado, mediante los cuales se establece el qué, cuándo, cómo, por qué y para qué se desarrollarán los diversos contenidos de una asignatura. En este estudio se analiza la presencia de contenidos actividades TIC en todos planes docentes de las asignaturas referidas a la Educación Musical de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Doble Titulación (en sus diferentes modalidades) de todas las universidades españolas (N = 892) y se buscan las diferencias en función de los grados, las pertenencia a la mención de música y la modalidad de impartición de cada asignatura. El análisis permite afirmar que las TIC están poco presentes en dichos planes, por lo que la formación de los futuros maestros en el contexto actual debería reforzarse en este sentido.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, formación del profesorado, planes docentes, TIC.

ABSTRACT

The educational university plans represent a commitment between the institution and the students, by means of which the what, when, how, why and for what the different contents of a subject will be developed. This study analyzes the presence of content blocs and activities in all educational plans of the subjects referred to the Music Education of the Degrees of Teacher of Childhood Education, Teacher of Primary Education and Double Degree (in its different modalities) of all Spanish universities (N = 892) and the differences are looked for according to the grades, the pertinence to the mention of music and the modality of delivery of each subject. The analysis allows to affirm that ICTs are not present in these plans, so the training of future teachers in the current context should be reinforced.

KEYWORDS

Music education, teacher training, teaching plans, ICT.

Los planes docentes

Los planes docentes son un “contrato” entre el estudiante y el profesor o la universidad. En ellos se especifica el qué, cuándo, cómo, por qué y para qué se desarrollarán los diversos contenidos de una asignatura (Parcerisa, 2007). Se trata, pues de un documento que pretende planificar y regular el proceso de enseñanza y aprendizaje (Díaz, 2006), constituyendo un elemento básico en la educación superior, que se debería adaptar a la normativa.

De acuerdo con Zabalza (2007) y Parcerisa (2007), los planes docentes suelen incluir los siguientes apartados:

- Datos descriptivos de la asignatura: denominación, curso académico en el que se imparte, duración (anual, trimestral, semestral), periodo de impartición (primer o segundo trimestre), lengua de impartición, profesorado, aulario, número de créditos, etc.

- Sentido de esta asignatura en el plan de formación, en especial en lo referido a: requisitos previos y tipología (troncal, obligatoria de la Universidad, optativa, de libre elección).
- Objetivos que se pretenden alcanzar.
- Competencias que se pretenden desarrollar.
- Contenidos del curso: temas o bloques temáticos, con diferentes niveles de especificidad.
- Indicaciones metodológicas: carácter de las actividades, con diferentes niveles de especificidad.
- Indicaciones sobre la evaluación, tanto formativa como sumativa: criterios, actividades a realizar con indicaciones porcentuales, con diferentes niveles de especificidad.
- Recursos y bibliografía.

Sin embargo, algunos estudios como el de Alonso-Ferrero (2018) plantean la necesidad de un cambio de los planes docentes en la formación de maestros, ya que se considera que estos han fracasado a la hora de dar cabida a la tecnología digital y su uso dentro de las aulas, llegando incluso a la desidia a la hora de abordar la competencia digital docente.

Las TIC y la Educación Musical en los Grados de Maestro

Tal como describe Murray (citado en Pitts y Kwami, 2001), a la hora de referirse a recursos tecnológicos aplicados a la música se suele pensar en cualquier situación en la que la tecnología es usada para controlar, manipular o comunicar información musical. En este sentido, Byrne y MacDonald (2002) realizaron una propuesta entre tecnología musical y educación describiendo de forma pormenorizada el uso de teclados electrónicos, módulos de sonido, grabadoras multipista, sintetizadores, secuenciadores, instrumentos MIDI y editores, en sus distintas variables y funciones.

Así, a pesar de no existir consenso sobre su categorización y uso en el aula, se puede hablar, además de los recursos hardware y software comunes a otras áreas de conocimiento, de editores de partituras, secuenciadores y generadores de sonido, editores de audio, adiestradores auditivos (Tejada, 2014), recursos propios de Internet (Giráldez, 2005), e incluso recursos que incluyen la educación audiovisual en el aula de música (Aróstegui, 2010).

Si se hace referencia a los ámbitos de Educación Infantil y Primaria, la formación de los maestros de música en España pasa por diferentes vías. En el caso de Educación Primaria, tal como señalan Cremades-Andreu y García-Gil (2017) la normativa actual establece que sea impartida por el graduado que esté en posesión de la mención en Música, conformada por un conjunto de asignaturas específicas, con una carga lectiva entre «30 y 60 créditos europeos» (Orden ECI/3857/2007, p. 53.748). Además de las asignaturas pertenecientes a la mención, todos los alumnos han de superar en los primeros cursos alguna asignatura relacionada con la educación musical, elijan o no realizar posteriormente dicha mención.

En el caso de Educación Infantil no existe tal imposición (Orden ECI/3854/2007), asignándose la enseñanza de la música, en la mayoría de los casos, al maestro generalista de esta etapa. Esto hace que la mayoría de las universidades impartan en el grado de maestro en educación infantil las asignaturas relacionadas con la educación musical como formación obligatoria, a pesar de que algunas instituciones también ofrezcan alguna mención con asignaturas más específicas y con carácter más especializado.

Así pues, y por lo que se refiere a la formación inicial de los maestros, Román (2017) sugiere que:

Debemos plantearnos desde el ámbito universitario y desde las administraciones competentes una formación tecnológica básica de calidad y específica para la educación musical en la enseñanza obligatoria. Formación para todos los futuros

docentes tanto de los ámbitos de la Educación Infantil y Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria (Román, 2017, p. 494).

Esto obligaría a los futuros docentes a un desarrollo competencial y al conocimiento y manejo experto de una serie de herramientas TIC aplicables a la educación musical (Román, 2014). Es decir, que la formación de los maestros de música, y por tanto los planes docentes que la regulan, deberían proporcionar tal desarrollo.

Por todo ello, el objetivo de esta investigación es analizar la presencia de los contenidos y las actividades TIC en los planes docentes de las asignaturas relacionadas con la Educación Musical de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación (en sus diferentes modalidades) de todas las universidades españolas, en función del grado en el que cada asignatura se imparte, la pertenencia o no a la mención de educación musical y la modalidad en la que se imparte la docencia (presencial, semipresencial u online). Con todo ello se persigue conocer si los planes docentes se adecuan a las necesidades de un maestro del Siglo XXI.

Metodología

Para la consecución del objetivo planteado se revisaron la totalidad de los planes docentes de todas las universidades españolas del curso académico 2017/2018, todos ellos disponibles en las páginas web de cada una de las universidades, facultades o centros adscritos.

La muestra estuvo compuesta por un total de 892 asignaturas, impartidas en 61 Universidades, en un total de 101 Facultades y centros adscritos. De estas, 476 (53.4%) pertenecían al Grado de Educación Primaria, 313 (35.1%) al Grado de Educación Infantil, 85 a la Doble Titulación de Educación Infantil y Educación Primaria (9.5%), 15 del Grado de Primaria junto con otro grado (1.7%) y 3 al del Grado de Infantil junto a otro grado (0.3%).

Por lo que respecta a la obligatoriedad de las asignaturas, 354 (39.7%) eran de carácter obligatorio, 49 (4.5%) eran optativas, mientras que el resto de asignaturas (n = 498; 55.8%), la mayoría, pertenecían a la mención de música.

Respecto a la modalidad de impartición, 822 asignaturas (92.2%) eran de carácter presencial, 44 (4.9%) semipresencial y 26 (2.9%) online. Además cabe señalar que la mayoría (78.5%) de las asignaturas presenciales se impartían en universidades públicas, mientras que la mayoría de las semipresenciales y online correspondían a universidades privadas (75% y 96%, respectivamente).

La mayoría de las asignaturas eran de 6 créditos ECTS (N = 685; 76.8%). No hubo diferencias en función de las distintas variables, pero en este caso los datos estadísticos estaban condicionados por la inclusión en algunas universidades de los Trabajos Final de Grado y Prácticas como asignaturas de música asociadas a la mención, cuyo rango estaría entre los 3 y 26 créditos ECTS para cada asignatura.

Resultados

A continuación se muestran los resultados obtenidos de los análisis realizados. Todos los datos numéricos que se comentarán posteriormente se muestran en la Tabla 1, en la cual, además, se han remarcado los aspectos más destacables en los que se apreciaban diferencias estadísticas.

	Aparece en N asignaturas	Infantil	Primaria	Doble titulación	Mención	No mención	Presencial	Semipresencial	Online
Total asignaturas	892	316	491	85	498	394	822	44	26
TIC en el temario	225 25.2%	81 25.6%	114 23.2%	30 35.3%	101 20.3%	124 31.5%	206 25.1%	13 29.5%	6 23.1%
Uso y recursos	158 70.2%	60 19%	80 16.3%	18 21.2%	76 15.3%	82 20.8%	143 17.4%	10 22.7%	5 19.2%
Búsqueda WEB	31 13.8%	10 3.2%	21 4.2%	5 5.8%	20 4%	11 2.8%	28 3.4%	1 2.3%	2 7.7%
Uso de editores	73 32.4%	26 8.2%	58 11.8%	4 4.7%	51 10%	22 5.6%	64 7.8%	4 9.1%	5 19.2%
Audiovisuales	65 28.9%	23 7.3%	31 6.31%	11 12.9%	19 3.8%	46 11.7%	60 7.3%	4 9.1%	1 3.8%
Actividades	350 39.3%	112 35.4%	201 40.9%	37 43.5%	160 32.1%	190 48.2%	322 39.2%	18 40.9%	10 38.5%
Búsqueda de recursos	38 10.8%	15 13.3%	19 9.45%	4 10.8%	15 9.4%	23 12.1%	33 10.2%	3 16.6%	2 20%
Análisis de herramientas	23 6.6%	12 10.7%	7 3.5%	4 10.8%	8 5%	15 7.9%	22 6.8%	0 0%	1 10%
Elaboración de recursos	37 10.7%	9 8%	26 12.9%	2 5.4%	24 15%	13 6.8%	36 11.2%	0 0%	1 10%
Uso transversal	293 83.7%	93 83%	169 84.1%	31 83.8%	160 100%	133 70%	266 82.6%	18 100%	9 90%

Tabla 1. Distribución en función de las diferentes variables en los planes docentes

Respecto a la presencia de las TIC en los temarios, en 649 asignaturas (72.8%) no había ningún bloque de contenido, en 225 asignaturas (25.2%) sí lo había, mientras que en 18 (2%) dicha información no estaba disponible. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función de los grados ($X^2_2 = 6.913$; $p = 0.032$) y en función de la pertenencia a la mención ($z = -3.836$; $p < 0.001$).

Un análisis de las descripciones de los diferentes contenidos permitió clasificar los mismos en: uso y recursos TIC (en 158 asignaturas, 70.2%), uso de editores (73 asignaturas, 32.4%), aspectos relacionados con los audiovisuales (65 asignaturas, 28.9%) y búsqueda en la WEB (31 asignaturas, 13.8%). En la Tabla 5 se muestra la distribución en función de los diferentes parámetros. Dicha distribución mostró diferencias estadísticamente significativas en función de: la pertenencia a la mención en el caso de usos y recursos ($z = -2.230$; $p = 0.026$), el uso de editores ($z = 1.980$; $p = 0.048$) y referencias a los audiovisuales ($z = -4.187$; $p < 0.001$).

Si se relacionan las asignaturas que incluían bloques de contenido referidos a las TIC con las que reflejaban competencias relativas a las TIC, se observa que solo 178 asignaturas (30.6%) que reflejaban competencias TIC incluían también bloques de contenido referidos a éstas. Sin embargo, en 43 asignaturas (14.6%) que no incluían competencias TIC encontramos contenidos relacionados con las mismas. En la Tabla 3 se muestra la distribución en función de la clasificación realizada.

Respecto a las actividades, en 524 asignaturas (58.7%) los planes docentes no describían ningún tipo de actividad centrada en las TIC, en 350 asignaturas (39.3%) sí lo hacían y en 18 asignaturas (2%) dicha información no figuraba. En la Tabla 1 se muestra la distribución en función de los diferentes parámetros. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en función del grado ($X^2_2 = 6.714$; $p = 0.035$).

El análisis de las actividades propuestas nos permite distinguir cuatro tipologías de actividades: la búsqueda de recursos, el análisis de herramientas, la elaboración de recursos y el uso

transversal de las TIC. En la Tabla 1 se presenta su distribución en función de los diferentes parámetros. Dicha distribución mostró diferencias estadísticamente significativas en función del grado solo en el caso de la elaboración de recursos ($X^2_2 = 6.090$; $p = 0.048$).

Si se relacionan las actividades con los bloques de contenido, se observa que solo 94 (41.8%) de las asignaturas que incluían las TIC en sus contenidos proponían actividades TIC, mientras que 238 asignaturas (36.7%) que no incluían TIC en los contenidos sí planteaban actividades relacionadas con las TIC (ver Tabla 2).

		En N asignaturas	Actividades TIC	Según la clasificación realizada			
				Búsqueda de recursos	Análisis de herramientas	Elaboración de recursos	Uso transversal
Sin contenidos TIC	n %	649 72.8%	238 36.7%	20 3.1%	16 2.5%	29 4.5%	195 30%
Contenidos TIC	n %	225 25.2%	94 41.8%	6 2.7%	7 3.1%	8 3.6%	80 3.5%
No figuran los contenidos	n %	18 2%	18 100%	12 66.7%	0 0%	0 0%	18 100%

Tabla 2. Relación de las actividades con los bloques de contenido

Discusión y conclusiones

Por lo que se refiere a los contenidos, la presencia en únicamente el 25.2% de las asignaturas permite afirmar que existen pocos relacionados con las TIC. Además de esto, sorprende que las asignaturas en las que hay más contenidos TIC sean las no pertenecientes a la mención de educación musical. Este dato muestra que los futuros maestros del área reciben poca formación en el ámbito de la tecnología digital, ya que solo el 20.3% de las asignaturas de esta mención tienen bloques temáticos referidos al conocimiento o uso de las TIC. Esto ya era descrito por López (2012), quien precisamente proponían una reformulación de los planes docentes para poder paliar esta falta de formación. Ésta no se ha realizado aún 10 años después de la reflexión de López, lo cual hace más urgente si cabe una toma de conciencia por parte de las instituciones y profesorado de cara a reconsiderar la inclusión de las TIC.

Si se atiende a la distribución propuesta de los contenidos, se observa que la mayoría están relacionados con el uso de diferentes software y aplicaciones. Casi todas las propuestas en este sentido son muy genéricas, y tal como muestran los datos, dichos contenidos son más habituales en las asignaturas troncales y obligatorias. Sin embargo, contenidos específicos como el uso de editores de partituras y sonido aparecen preferentemente en las asignaturas de la mención de educación musical, a pesar de que solo en el 10% de estas. Este dato muestra que la gran mayoría de los estudiantes no habrán recibido formación sobre cómo escribir partituras con un ordenador o cómo editar obras musicales para su uso en el aula (desde cambiar tonalidades hasta crear pistas de acompañamiento para cantar o tocar algún instrumento) a pesar de los beneficios que pueda tener en las aulas de educación infantil y primaria el uso de editores (Viladot, Gómez y Malagarriga, 2010).

Por otro lado, otros aspectos transversales como puede ser la educación audiovisual sí que están más presentes en las asignaturas troncales. No cabe duda de que este aspecto se trabaja también en asignaturas de otras áreas. Por tanto, el escaso 28.9% que reflejan los planes docentes (entre asignaturas de mención y no mención), y teniendo en cuenta la importancia del uso de audiovisuales en el aula (Talaván, Ibáñez y Bárcena, 2017), seguramente aumentaría si se analizasen el resto de los planes docentes de todas las asignaturas de los diferentes grados, conformándose así como una formación de carácter transversal.

Respecto a las actividades relacionadas con las TIC, el 39.3% hallado permite afirmar que hay pocas actividades que implican el uso y posterior desarrollo de la tecnología digital. Este dato parece ir en sentido contrario a todas las propuestas existentes en las que se implementan

actividades TIC en el aula de música universitaria y se analizan sus beneficios (Bolden y Nahachewsky, 2015). En dicho sentido, es en los Grados de Maestro de Educación Infantil donde menos actividades están reflejadas. Este dato coincide con las conclusiones del estudio de Moreno y Moreno (2018), quienes reconocen que los maestros de educación infantil durante su formación inicial hacen un uso muy limitado de las TIC. Así pues estamos ante unos planes docentes que no intentarían paliar dicho hándicap.

Respecto a la tipología de actividades, tal como se ha podido observar, se trata de un uso transversal y poco específico del ámbito de la educación musical. En este sentido, resulta preocupante el poco espacio que se cede a la creación de nuevos recursos TIC. Por tanto, estamos ante unos planes docentes inmovilistas que, en general, no proponen la creación de recursos para el aula.

En conclusión, los planes docentes de las asignaturas de música de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Educación Primaria y Doble Titulación reflejan muy poca formación en el ámbito de la tecnología educativa. No cabe duda de que dichos planes no recogen todo lo que se hace en el aula, dejando espacio a la libertad de cátedra anteriormente descrita, por lo que no podemos afirmar tajantemente que en dichos grados se desarrollen poco las competencias digitales de los futuros maestros. En cualquier caso, si tenemos en cuenta su carácter de “contrato” entre la institución y el alumnado, deberían reflejar con mayor precisión la realidad del día a día y, además, que ésta estuviese en consonancia con el futuro profesional de los maestros. Por tanto podemos afirmar que en esos “contratos” la formación en TIC es muy escasa. Por este motivo consideramos necesaria una revisión y actualización de los planes docentes, de forma que recojan la realidad del aula universitaria y que atienda a las necesidades de los maestros y maestras del Siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo de la Competencia Digital Docente en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 17(1), 9-24. Recuperado de <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.17.1.9>

Aróstegui, J. L. (2010). Risks and promises of ICT (Information and Communication Technologies) for Music Education. *Hellenic Journal of Music, Education and Culture*, 1(1), 17-31. Recuperado de <https://goo.gl/iD8RkR>

Bolden, B., y Nahachewsky, J. (2015). Podcast creation as transformative music engagement. *Music Education Research*, 17(1), 17-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.969219>

Byrne, C., y MacDonald, R. (2002). The use of information and communication technology (ICT) in the Scottish Music Curriculum: a focus group investigation of themes and issues. *Music Education Research*, 4(2), 263-273. DOI: <https://doi.org/10.1080/1461380022000011957>

Cremades-Andreu, R., y García-Gil, D. (2018). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. DOI: <https://dx.doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>

Díaz, F. (2006). Sugerencias para la elaboración de planes docentes coherentes con el Espacio Europeo de Educación Superior. *Ensayos*, 21, 171-201. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281026.pdf>

Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Graó.

López, M. D. L. (2012). La formación del maestro de educación infantil en la música y su enseñanza y su adecuación al espacio europeo de educación superior. *Innovación Educativa*, 18, 223-237. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/4446>

Moreno, O., y Moreno, P. A. (2018). El profesorado de Educación Infantil en formación inicial y la utilización de la TIC: dispositivos electrónicos, herramientas y recursos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(3), 37-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6479005>

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 (BOE de 29 de diciembre de 2007). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22446

Orden ECI/3857/2007, por el 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 de 27 de diciembre de 2007). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449

Parcerisa, A. (2007). *Plan docente: Planificar las asignaturas en el marco de la educación superior*. Barcelona: Octaedro.

Pitts, A., y Kwami, R. (2002). Raising students' performance in music composition through the use of information and communication technology: a survey of secondary schools in England. *British Journal of Music Education*, 19(1), 61-71. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S0265051702000141>

Román, M. (2014). *Las TIC en la educación musical en los centros de educación primaria de la Comunidad de Madrid: formación y recursos del especialista de música*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/660734>

Román, M. (2017). Tecnología al servicio de la educación musical. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 481-495. DOI: <http://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-09>

Talaván, N., Ibáñez, A., y Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *ReCALL*, 29(1), 39-58. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>

Viladot, L., Gómez, I., y Malagarriga, T. (2010). Sharing meanings in the music classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(1), 49-65. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10212-009-0003-z>

Zabalza, M. A. (2007). *Simulación práctica de la guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.