

El código de la disciplina, el conocimiento profesional, los modelos de formación y de enseñanza, constituyen la base de este estudio. A partir del análisis sociogenético de la educación musical se elaboraron los siguientes modelos: académico, práctico, comunicativo y complejo.

Se pretendió diagnosticar las concepciones de estudiantes de Magisterio sobre música, su distinción entre sonido y ruido, y sus teorías sobre enseñanza y aprendizaje musical. Los estudiantes disponen de concepciones de música sobre todo académicas y las de sonido/ruido, prácticas. El grado de complejidad de las concepciones es escaso. Considerando que las concepciones tienen sus raíces en el conocimiento de sentido común, la formación del profesorado debería ayudar a los estudiantes a concienciarse sobre ellas. Los formadores de profesores deberían reflexionar sobre sus propios modelos, para promover el desarrollo de esas concepciones.

PALABRAS CLAVE: *Formación inicial del profesorado en educación musical; Conocimiento profesional; Concepciones.*

Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical

M. Cecilia Jorquera Jaramillo* Universidad de Sevilla

pp. 101-112

Introducción

La construcción del aprendizaje, para que sea significativo y trascienda en la vida del aprendiz, debe comenzar por la explicitación de las ideas espontáneas de éste, tanto en niños como en adultos (Cubero, 1993), para poder modificarlas y enriquecerlas. Este tema ha sido investigado en otras disciplinas, siendo algunos estudios sobre la formación inicial de maestros. En este trabajo se pretende dejar emerger las ideas que los estudiantes de Maestro poseen respecto a la educación musical para poder formular una teoría sobre el conocimiento profesional en esta disciplina, ámbito en el que

se cuenta con escasos trabajos cercanos a estas cuestiones, entre los que se citan el de Bautista Arellano y otros (2006) y el de Barniol i Terricabras (2000). El primero de ellos analiza las concepciones de profesores de conservatorio sobre la enseñanza y el aprendizaje y no trata las ideas sobre la materia de enseñanza ni aquellas sobre la distinción entre sonido y ruido. Barniol identifica en Kodály, Dalcroze y Orff los ingredientes fundamentales del conocimiento profesional de los maestros, de modo que ninguno de estos trabajos trata específicamente la temática del presente estudio. Por ello, las referencias consideradas pertenecen a otras didácticas específicas, entre otros, Porlán

* E-mail: mcjorquera@us.es

✉ Artículo recibido el 15 de septiembre de 2008 y aceptado el 20 de junio de 2009.

(1994), Pagès (1996), Porlán (2000) y Martín del Pozo (2000), o estudios más generales, como el de Giordan (1996) y el de García Díaz y Cubero (2000). En particular, Porlán y Solís (2003) consideran que las ideas del profesorado pueden constituir un obstáculo, cuando son muy tradicionales, o bien un punto de partida para la formación, lo que también podría ser válido para los estudiantes de Maestro.

En la formación inicial de los estudiantes de Maestro, el conocimiento didáctico del contenido de cualquier materia (Shulman, 1987; Bolívar, 2005) tiene importancia crucial, por tanto en música esto también es relevante: los estudiantes que cursan especialidades en que la música tiene un papel marginal le asignan un valor cercano a un *obstáculo* en sus estudios, mientras los estudiantes de educación musical provenientes de la formación académica especializada tienden a considerar cualquier conocimiento que no sea estrictamente musical como accesorio respecto a sus intereses. Precisamente, una aproximación que tenga en cuenta las ideas de los estudiantes permite la construcción sólida de un conocimiento profesional que pueda reflejarse más tarde en las aulas de la enseñanza primaria. Por tanto, un paso esencial en la formación de los maestros consiste en proponer situaciones didácticas que pretendan modificar —ya que el aprendizaje constituye un cambio para el aprendiz— las ideas de los estudiantes acerca de la música (la materia futuro objeto de enseñanza), de su enseñanza/aprendizaje, de su colocación en el currículum y de su rol sociocultural. El presente estudio tiene carácter de diagnóstico: pretende evaluar cuáles son las concepciones que los estudiantes expresan al comenzar dos asignaturas de especialidades diferentes (educación musical y educación especial) y cómo se articulan éstas. Se asume que las ideas acerca del conocimiento didáctico del contenido son parte esencial del conocimiento profesional (Porlán y Rivero, 1998) y éste, a su vez, es ingrediente del *modelo didáctico personal* que los futuros maestros irán elaborando. Se puede asumir que el conocimiento profesional puede situarse en un *continuum* que va desde lo sim-

ple hacia lo complejo, de modo que el conocimiento profesional se construye y desarrolla adquiriendo complejidad cada vez mayor, lo que tendría consecuencias en la enseñanza que impartirán los maestros, ya que se reflejaría la complejidad del mundo actual y se propondrían experiencias significativas de aprendizaje musical a sus alumnos.

La información recibida en la formación académica parece coexistir con las concepciones y creencias de los futuros maestros, sin modificarlas, llegando éstas prácticamente inalteradas a las aulas escolares. Como referencia para la comprensión y el análisis de las concepciones de los estudiantes, se ha recurrido al concepto pedagógico y estético que proponen Dallari y Francucci (2000), quienes demuestran que enseñar a niños que una obra de arte es *bella* constituye un punto de partida erróneo: una aproximación de este tipo consistiría exclusivamente en *obligarles* a reconocer el valor estético consagrado por la historia, sin que quizás puedan llegar a experimentar aquel *estupor estético* que los expertos somos capaces de vivenciar. El alumnado joven posiblemente no posee herramientas para lograr esta experiencia con inmediatez, ya que es producto de aprendizaje. Por tanto, una correcta didáctica debería proponer situaciones cercanas al mundo infantil, ofreciendo oportunidades para realizar vivencias estéticas que abran el camino hacia la apreciación de lo bello. A la vez, una educación musical crítica debería entregar al alumnado herramientas destinadas a comprender la realidad, incluyendo por tanto la presencia de música en productos multimediales, especialmente aquellos dirigidos a estimular el consumo. De este modo el alumnado podría comprender y elaborar estrategias de actuación respecto a la realidad. Estas ideas y el modelo de profesor investigador constituyen los referentes para nuestro concepto de formación de profesorado y de educación musical a cualquier nivel.

Antecedentes del presente estudio son el análisis sociogenético propuesto en Jorquera (2006 y 2007) y la elaboración de modelos didácticos relacionados con la educación musical en Jorquera (2008).

Concepciones de música, de sonido y ruido

Tal como se decía arriba, los contenidos heredados de la tradición escolar de la música son el producto de un largo proceso sociogenético (Goodson, 1991, 1995). Esto significa que el concepto de música no es neutro, es decir, que es histórico y cultural. Cada disciplina escolar dispone de su propio *código* (Cuesta, 1998), o sea, posee características propias y consiste en una selección de conocimientos llevada a cabo en el tiempo. Por ello, el modo en que los estudiantes conciben la *música* y la distinción entre sonido y ruido (Merriam, 1963) son parte esencial de este código, ya que ello es un elemento básico para concebir la música. El análisis sociogenético de la educación musical ha conducido a identificar los siguientes modelos (Jorquera, 2008):

El primer modelo puede definirse como *tradicional* y contempla dos variantes, el modelo *académico* y el modelo *práctico*. Ambos tienen sus raíces en la teoría de Rameau (1722) y en el concepto estético de Hanslick (1854), tal como son reflejados en el conocimiento de sentido común de la actualidad.

1. En el modelo *académico* la música se concibe como un producto, cuyo disfrute está relacionado con la comprensión de su organización estructural, y esto sucede con frecuencia a través del análisis de las piezas musicales. La lectoescritura musical también tiene importancia en este modelo. La distinción entre sonido y ruido se realiza recurriendo a la acústica, que es asimilable a la idea de música como ciencia y a un punto de vista simple de la percepción. De modo similar, la consideración de sonido/ruido desde el punto de vista normativo o legal hace generalmente referencia a la cantidad de decibelios producidos en determinados horarios, o a la intensidad de sonidos que provocan daños a la salud de las personas, pudiendo incluirse en este mismo modelo. Distinguir entre sonido y ruido a partir de un criterio estético generalmente hace referencia a la comprensión del *sonido como música* y del ruido como *no-música*, hecho que general-

mente guarda relación con el presente modelo. El modelo *académico* se generó a lo largo de la tradición que desciende de la enseñanza de la música en las universidades. La enseñanza, desde el punto de vista del modelo *académico* consiste en explicar, proponer conceptos teóricos y en el uso de la notación musical. El aprendizaje se realiza principalmente mediante la asimilación del conocimiento enseñado, además de la repetición e imitación.

2. El modelo *práctico* es complementario respecto al *académico*. Sus orígenes se encuentran en la enseñanza artesanal de la música, es decir, la que se lleva a cabo en instituciones que descienden de los antiguos conservatorios. Las características principales de este modelo son la consideración de la experiencia musical esencialmente como un *quehacer*, es individual, de modo similar a la vivencia del disfrute, mientras otros ingredientes se relacionan con la capacidad de sentir emociones. Se trata de un hacer no necesariamente acompañado por la reflexión y contextualización cultural de la práctica musical. La enseñanza, tal como se da en el modelo *práctico*, tiene su núcleo en las actividades de cantar y tocar instrumentos, es decir, en cuestiones de carácter *técnico*. El aprendizaje es similar al que tiene lugar en el modelo académico, es esencialmente individual y se relaciona con la adquisición de *destrezas*. Se distingue el sonido del ruido en términos psicológicos, atribuyendo al aspecto subjetivo importancia central, llegando en ocasiones a una forma de *relativismo absoluto* (“depende del gusto de cada uno”).

3. El modelo *comunicativo* tiene relación estrecha con el hecho de participar en el hacer y la creación musical mediante experiencias grupales, considerando la música un juego y un entretenimiento. Se puede sostener que este modelo tiene relación estrecha con la *sociedad del espectáculo* (Debord, 1999), aunque también tiene un componente que se puede asociar a una visión ingenua del proceso semiótico en música. Esto significa que se tienen en cuenta los significados atribuidos por cada uno de los alumnos a la materia musical, pero con fines instrumentales. La enseñanza, desde el punto

de vista del modelo *comunicativo* se realiza en grupos, en los cuales el profesor se preocupa especialmente por motivar al alumnado. Además, la expresión, en particular, de los sentimientos de cada uno tiene en este modelo un lugar especial. Los estudiantes aprenden a través de juegos, haciendo y creando música, aunque estas actividades son un fin en sí mismas. La distinción entre sonido y ruido contempla la posibilidad de entender estos conceptos como transmisión de información, aunque no llega a ser una información con significado dentro de la cultura.

4. El modelo *complejo* contempla la idea de música como producto y evento, como experiencia comunicativa que tiene lugar en contextos significativos en donde algunas personas tocan música para otras, quienes son oyentes o bien participan con la danza, como sucede en algunas culturas. En este modelo la música es entendida desde el punto de vista biológico, afectivo y es también experiencia cultural, es decir, un evento complejo, individual, grupal y social. Enseñar desde el punto de vista del modelo *complejo* abarca las características de los modelos mencionados anteriormente, a los que se agrega la investigación sobre los significados, el contexto, las funciones y la estructura de la música. El aprendizaje consiste en la construcción del conocimiento a partir del conocimiento inicial, adquirido en gran parte mediante enculturación. Se distingue entre sonido y ruido considerando ambos desde el punto de vista cultural e histórico, además de ser fenómenos biológicos, físicos y psicológicos.

Las ideas que los estudiantes de la formación inicial del profesorado, futuros maestros, traen consigo son esencialmente las transmitidas por la educación informal, en algunos casos por la formación escolar, y pocos de ellos han elaborado estas ideas en la formación musical especializada. Por tanto, es posible afirmar que sus ideas derivan principalmente del conocimiento del sentido común, de modo que resulta necesario que la enseñanza comience por dar a los estudiantes oportunidades para concienciarse acerca de sus propias ideas.

Contexto

El estudio se sitúa en el ámbito de la investigación-acción (Elliott, 1990) y del modelo de profesor investigador (Porlán y Rivero, 1998), con la intención de comprender más profundamente las ideas de los estudiantes y, a partir de esta comprensión, mejorar la docencia de quien investiga, proponiendo la construcción de un conocimiento significativo sobre bases sólidas y logrando el enriquecimiento de esas ideas. Las concepciones de los estudiantes son objeto de diagnóstico al comenzar las asignaturas y son nuevamente formuladas al terminar éstas.

En el caso del presente estudio, se solicitó a dos grupos de estudiantes de la especialidad de educación musical y a un grupo de educación especial que escribieran sus ideas sobre la música, sobre cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se distingue entre sonido y ruido, a partir de un breve cuestionario. Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son las ideas de música de los estudiantes de la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo distinguen estos estudiantes entre sonido y ruido?
- ¿Existe alguna relación entre las ideas de música y la distinción entre sonido y ruido expresada por cada estudiante?
- ¿Cuántas ideas diferentes incluyen los estudiantes en sus definiciones?

Otras cuestiones en relación con los dos grupos de estudiantes de la especialidad de Educación Musical fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los modelos encontrados en las ideas de los estudiantes de educación musical acerca de la enseñanza musical?
- ¿Cuáles son los modelos encontrados en las ideas de los estudiantes de educación musical acerca del aprendizaje musical?
- ¿Existe alguna relación entre los modelos en que se sitúan las ideas expresadas por los estudiantes de educación musical?

El breve cuestionario fue respondido por un total de 120 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad, de

Sevilla, siendo 56 de la especialidad de Maestro de Educación Especial (EE) y 64 de Maestro de Educación Musical (EM). El grupo EE y el grupo EM1 respondieron al cuestionario en el curso 2005/2006, mientras el grupo EM2 lo hizo en el curso 2006/2007. El grupo EE estaba compuesto por 44 mujeres y 8 hombres, el grupo EM1 por 14 mujeres y 13 hombres y el grupo EM2 por 27 mujeres y 10 hombres. Aquí se presentan y comparan las concepciones iniciales de los grupos de estudiantes mencionados. Los grupos EM1 y EM2 están formados por alumnos de 1º, 2º y 3º que asistieron a una asignatura optativa, mientras el grupo EE estaba formado por alumnos de 1º en una asignatura troncal. A cada estudiante se le solicitó una breve definición personal escrita de *música*, se preguntó *cómo se distingue entre sonido y ruido*, y en los grupos EM1 y EM2 se solicitó además una breve descripción escrita de *cómo se enseña y cómo se aprende*.

El procedimiento utilizado puede definirse como deductivo, ya que, a pesar de ser el diseño global de tipo cualitativo, se pretende verificar la presencia de concepciones preexistentes, de modo que el análisis se sirve de códigos con función *factual* (Seidel y Kelle, 1995).

Las ideas escritas fueron transcritas y analizadas mediante el programa de análisis cualitativo ATLAS/ti. Luego se solicitó a los estudiantes que analizaran ellos mismos sus respuestas, considerando los modelos expuestos anteriormente, y exponiendo el análisis por escrito. Más tarde, cada estudiante fue entrevistado brevemente con el objeto de triangular los datos y el análisis. El análisis llevado a cabo por los estudiantes tendía a ser parcial, probablemente debido a que no habían tenido anteriormente ocasiones para trabajar con sus propias ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje musical, además de reflejar una comprensión incompleta de los modelos. Para evitar la segmentación arbitraria de los textos, el procedimiento se realizó dos veces, a distancia de algunas semanas uno de otro. El sistema de códigos empleado tuvo como referencia los modelos mencionados más arriba. En la tabla 1 (ver página siguiente) se presenta el sistema de códigos utilizado. Cada estudiante tuvo la posibilidad de

expresar ideas referidas a los diferentes modelos, de modo que se pudo encontrar ideas más y menos articuladas, con un grado variable de complejidad, siendo, por tanto, las ideas que se adscriben a diferentes modelos aquellas que se consideran más ricas. En la tabla 2 (ver en páginas siguientes) se puede apreciar la cantidad de estudiantes (expresada en porcentajes, utilizados con propósito descriptivo, para una mejor comprensión de los resultados) que redactaron ideas pertenecientes a los diferentes modelos en cada uno de los grupos. Aquí es posible observar que la mayoría de los estudiantes posee ideas bastante tradicionales, además de que las ideas con las que distinguían sonido y ruido son relativamente similares en los grupos de la especialidad de Educación Musical respecto al grupo de Educación Especial.

En la tabla 3 (ver página siguiente) se presenta la cantidad de ideas diferentes utilizadas por los estudiantes para los temas considerados, reflejando en términos de porcentaje el mayor o menor grado de complejidad de las ideas expresadas. Destaca la elevada presencia de ideas clasificadas en el modelo académico, en particular, en lo relacionado con cómo se concibe la música (92,5% en EM1, 89,1% en EM2 y 96,4% en EE). También llama la atención la presencia relevante del modelo práctico en lo que se refiere a la distinción entre sonido y ruido (88,8% en EM1, 75,6% en EM2 y 91% en EE). En los grupos EM1 y EM2 la enseñanza también parece ser concebida mayoritariamente de manera muy tradicional, es decir desde el punto de vista del modelo académico (77,7% y 86,4%). Las ideas sobre el aprendizaje parecen ser más matizadas, ya que las diferencias entre los modelos son menos radicales. También es posible apreciar que el modelo complejo cuenta con una escasa presencia en las ideas sobre todas las cuestiones tratadas. De manera diferente, el modelo comunicativo cuenta, en el caso de EM1 con una presencia importante en relación con la enseñanza (51,8%) y el aprendizaje (59,2%).

Sin lugar a dudas, prevalecen ideas de matriz bastante tradicional, que han sido clasificadas como modelo académico. Éstas tienen

Tabla 1	Música	Sonido/ruido	Enseñanza	Aprendizaje
Modelo académico	M1: como objeto, ciencia, estética formalista, interés por la estructura o la gramática	SR1: criterio físico-acústico, normativo; criterio sensorial	E1: explicar, adiestramiento, importancia asignada a las notas y al “lenguaje musical”, conceptos y repertorio son centrales, audición de obras	A1: escuchar, asimilar conceptos, conocer notas, lectoescritura y teoría; los sentimientos tienen importancia
Modelo práctico	M2: es práctica, visión subjetivista y/o afectiva, es agradable, es producto de la percepción	SR2: criterio psicológico (es agradable/desagradable)	E2: se propone práctica, conjunto, es relevante la satisfacción personal	A2: practicar, experiencia personal, hacer música, tocar instrumentos, son relevantes los sentimientos
Modelo comunicativo	M3: es comunicación, es lenguaje	SR3: no documentado; signos que remiten a eventos interpretados como sonido o ruido	E3: debe gustar, debe entretener, debe ser ameno, los juegos son esenciales	A3: expresar, improvisar, depende del profesor, a través de juegos, de modo entretenido, estar motivados
Modelo complejo	M4: conducta humana contextualizada	SR4: criterio estético, cultural y social	E4: mediante investigación	A4: vivenciar y participar en manifestaciones musicales de una cultura
Otros	M5: otros	SR5: otros	E5: otros	A5: otros

Tabla 1: Sistema de códigos empleado para el análisis de los textos.

aspectos complementarios en las ideas sobre sonido y ruido, que se presentan también de manera muy tradicional, habiendo sido clasificadas como modelo práctico.

Aquí es posible observar que la mayoría de los estudiantes reflejó en las respuestas a los cuestionarios uno o dos modelos a los que pertenecían sus ideas. La distinción entre sonido y ruido, de manera diferente respecto a los demás temas, cuenta con una mayor complejidad, es decir con ideas más ricas en los grupos EM1 y EE. Quizás es posible sostener que EM2, por haber expresado un menor número de modelos en sus ideas,

perteneciendo la mayoría sólo a un modelo, es un grupo con ideas más rígidas respecto a EM1. De manera singular, EE muestra una mayor riqueza de ideas en relación con la distinción entre sonido y ruido (5 modelos), mientras las definiciones de música reflejaron sólo 3 modelos.

Algunos ejemplos

En el siguiente texto se puede apreciar una buena muestra de lo que ha sido llamado *relativismo absoluto*:

LAS IDEAS DE ESTUDIANTES DE MAESTRO SOBRE EDUCACIÓN MUSICAL

EM1	Académico	Práctico	Comunicativo	Complejo	Otros
Música	92,5%	55,5	37,0	3,7	3,7
Sonido/Ruido	70,3	88,8	3,7	0	3,7
Enseñanza	77,7	29,6	51,8	7,4	3,7
Aprendizaje	62,9	55,5	59,2	11,1	7,4
EM2					
Música	89,1%	54,0	29,7	0	0
Sonido/Ruido	29,7	75,6	2,7	2,7	0
Enseñanza	86,4	35,1	16,2	0	0
Aprendizaje	67,5	45,9	27,0	0	0
EE					
Música	96,4%	39,2	12,5	1,7	1,7
Sonido/Ruido	62,9	91,0	7,1	1,7	0

Tabla 2. Ideas y modelos expresados por los estudiantes en cada uno de los grupos (porcentajes).

EM1	1	2	3	4	5
Música	25.9%	40.7	25.9	0	0
Sonido/Ruido	7.4	51.8	37.0	3.7	0
Enseñanza	40.7	40.7	11.1	3.7	0
Aprendizaje	22.2	55.5	11.1	3.7	0
EM2					
Música	40.5%	45.9	13.5	0	0
Sonido/Ruido	81.0	16.2	2.7	0	0
Enseñanza	71.4	29.7	2.7	0	0
Aprendizaje	64.8	32.4	2.7	0	0
EE					
Música	45.7%	36.1	13.2	0	0
Sonido/Ruido	12.0	50.6	32.5	2.4	1.2

Tabla 3. Grado de complejidad de las ideas de los estudiantes (porcentajes).

Esto es muy relativo, ya que lo que para unos es sonido, para otros ese sonido es ruido. (EM1:01 mujer)

Este hecho representa una dificultad relevante que posiblemente refleja el individualismo actualmente presente en las sociedades globalizadas (García Pérez, 2005) y quizás guarda relación con la tradición del modelo práctico en educación musical.

Uno de los escasos ejemplos del concepto de música como *conducta humana contextualizada* se presenta de la siguiente manera:

Uno de los pocos medios de expresión comunes a todas las culturas. (EM1:24 hombre)

El mismo estudiante mencionado arriba, perteneciente a EM1, expresó las siguientes ideas, que se diferencian respecto a otras por su riqueza y complejidad:

La música es un modo de expresión artística que pone en conjunción el ritmo, la melodía y, en algunos casos, un texto. Además es también un elemento fundamental de la vida y uno de los pocos medios de expresión comunes a todas las culturas. (EM1:24 hombre)

Sin embargo, como se puede apreciar, ésta se concentra en ingredientes de la música occidental por excelencia (ritmo, melodía y texto: curiosamente, no menciona la armonía), mostrando un concepto de música que, además de identificarse con el modelo académico, podría calificarse como etnocéntrico. De modo que este alumno combina un concepto tradicional con uno complejo, incluyendo, posiblemente, un aspecto práctico cuando asigna un papel de *elemento fundamental de la vida*, es decir como vivencia, quizás afectiva, a la música.

El siguiente ejemplo corresponde a un estudiante EE que dispone de formación musical especializada:

Reproducción de sonidos armoniosos interpretados por instrumentos musicales o personas, partiendo de un lenguaje común unitario. Armonía: sonido acompasado de la música, apaciguada. (EE:51 hombre)

Estas ideas contemplan elementos estéticos (*sonidos armoniosos*), expresando luego en qué

consiste su estética, que posiblemente se relaciona con el formalismo de Hanslick, clasificable dentro del modelo académico, además de contemplar el aspecto del *código común* a quienes comunican por medio de este *lenguaje*, es decir un aspecto del modelo comunicativo.

Un estudiante del grupo EE hace referencia a la función *expresiva* y a su aspecto *afectivo*, que posiblemente plantearía dificultades importantes a la hora de pretender sistematizar su enseñanza, debido a la visión fuertemente subjetivista que se encuentra implícita en estas ideas:

...la música es expresión, es un lenguaje, es hacer emerger sentimientos, comunicar sensaciones, hacer gozar o vibrar y sentirse estremecido al interpretarla o sentirla. (EM1:17 hombre)

Las ideas expresadas sobre la enseñanza son decididamente tradicionales (modelo académico), con algo de presencia de otros modelos y ausencia total del modelo complejo. Sin embargo, destaca el uso frecuente de palabras relacionadas con *divertir*, *entretener*, además de la presencia de *juegos*, como en la formulación siguiente, que combina elementos del modelo académico con el práctico y el comunicativo:

Primero lo que haría es hacerles conocer los diferentes elementos que hay en música, como son las notas, los compases, siempre como en forma de juegos para que al niño no le cueste y lo asimile mejor; y después haciendo distintas combinaciones rítmicas, en forma de canciones más o menos divertidas para que a la vez que aprendan se diviertan... (EM1:01 mujer)

Entre las ideas sobre el aprendizaje, un estudiante expresó un concepto *complejo*, en el cual asume que puede haber diferentes modos de concebir la música, afirmando que se aprende

Dependiendo del enfoque que le demos a la música. Si entendemos la música como un lenguaje, se aprende estudiando lenguaje musical gradualmente; desde el enfoque práctico, se aprende practicando con el instrumento; en la componente cultural, se aprende vivenciando las manifestaciones musicales de una cultura; y así sucesivamente. (EM1:17 hombre)

Sin embargo, en este concepto se habla inicialmente de *lenguaje*, aparentemente refiriéndose a la música como comunicación, aunque

luego utiliza la expresión *lenguaje musical*, es decir aquello que habitualmente se identifica con la asignatura en que se aprende la lectoescritura, reflejando así ideas pertenecientes al modelo académico.

Una estudiante expresó ideas que pueden considerarse complejas, haciendo hincapié en las *circunstancias* que determinan el aprendizaje, atribuyendo de esta manera importancia al contexto y reflejando una visión que contempla aspectos sistémicos:

Es difícil expresar cómo se aprende música pues depende de muchos factores como del profesor que te da clases o el nivel al que estás aprendiendo música (conservatorio, primaria...) en los que el proceso de aprendizaje será diferente. (EM1:20 mujer)

Cabe mencionar que hubo casos en que no se distinguió entre aprendizaje y enseñanza, como sucede en esta cita, en respuesta a la pregunta ¿cómo se aprende?:

Para aprender música lo primero es motivar al niño. A los niños les gusta mucho tocar instrumentos, manipularlos, entonces yo pienso que el niño aprende música a través del interés por tocar un instrumento, eso le hace tener inquietud por saber todo lo relacionado con su instrumento y la música. (EM1:16 mujer)

Se aprecia que esta persona comienza asumiendo el punto de vista del profesor, quien debe preocuparse por *motivar al alumno*. Luego continúa haciendo observaciones acerca de cuáles son las actividades que resultan ser atractivas para los alumnos, destacando nuevamente un elemento *motivador*, es decir el instrumento. Estas preocupaciones pertenecen al modelo comunicativo.

Entre las numerosas ideas expresadas, es interesante observar que no necesariamente existe coherencia entre lo expresado en relación con el concepto de música, lo dicho para distinguir entre sonido y ruido, y las ideas acerca de la enseñanza y del aprendizaje. Sin embargo, no debemos olvidar que, en cuanto seres humanos, los estudiantes y los profesores muestran contradicciones en sus ideas (Porlán y Rivero, 1998).

Algunas conclusiones

Respecto al carácter contradictorio de las ideas expresadas (Porlán, 1994), entre los estudiantes de EM y EE también fue posible apreciar incoherencias en sus concepciones. En general, y de modo similar a lo encontrado por Porlán y Rivero (1998) y Porlán y Solís (2003) en relación con las Ciencias, las ideas de los estudiantes reflejan posturas bastante tradicionales, sobre todo las del grupo EE, entre los que hay sólo uno que cuenta con formación musical especializada; esto puede quizás atribuirse a la escasa formación musical recibida. A diferencia de las ideas iniciales encontradas por Martín del Pozo (2000), en que el conocimiento era enciclopédico, respecto a la música quizás se le puede relacionar sólo con el de sentido común, adquirido en la enculturación. En EE se aprecia una complejidad menor respecto a las definiciones de los estudiantes de EM. La mayor riqueza y complejidad de las ideas de los estudiantes EM1 y EM2 parece estar relacionada con la formación musical que ha recibido este alumnado. Entre los estudiantes de EM, sobre todo en EM1, emergen aspectos del modelo *comunicativo*, asociado a conceptos de aprendizaje y enseñanza en que destaca que la situación didáctica debe ser *divertida*, debe contemplar *juegos, entretenimiento*, sin embargo, asociados a contenidos bastante tradicionales: aparentemente no se considera la relación que debe haber entre el contenido y el modelo en que se sitúan las propuestas didácticas: un contenido tradicional – como podría ser la lectoescritura musical en los primeros años de la escolaridad – puede presentarse de forma amena, pero puede no ser relevante ni significativo para el aprendiz. Esta concepción de la educación musical contribuiría, por tanto, más bien a la transmisión cultural, es decir a la reproducción del modelo de práctica musical que la mantiene marginada socialmente, como actividad que no incide en la vida de las personas. La aproximación *lúdica* – sugerida desde la LOGSE – asociada a contenidos tradicionales coloca la música en el sistema educativo como elemento accesorio, además de corroborar el

modelo cultural de la sociedad del espectáculo, proponiendo experiencias que no van más allá del mero entretenimiento. El valor formativo de la música, de esta manera, se anula en lugar de llegar a ser un aporte real en la formación de la población. Quizás el modelo *comunicativo* puede considerarse una aproximación similar al pseudoconstructivismo encontrado por Porlán (2000). Evidentemente, no sólo cabe preguntarse acerca del *cómo* en educación musical, sino que se debe asociar también al *qué*, es decir acerca de los contenidos que pueden ser relevantes para el aprendizaje.

Es posible que esta tendencia de los estudiantes a formular definiciones tradicionales de música, complementadas por definiciones subjetivistas de sonido/ruido, correspondan en parte a su expresión espontánea, no influida por la formación sistemática. Pero también pensamos que existe una posibilidad bastante factible de que algunos redactaran definiciones según lo que ellos piensan que corresponde a las expectativas de la profesora: muchos estudiantes aparentemente han elaborado una estrategia de supervivencia dentro del sistema universitario, basada en responder a lo que ellos suponen que son las expectativas del profesor. En este caso, es posible que algunos estudiantes de EM hayan imaginado que la profesora dispone de una formación académica – por tanto dispone de ideas académicas – y que por esa razón podrían satisfacer sus expectativas formulando una definición de matriz académica. Sin embargo, cabría preguntarse si también en el grupo EE se dio una situación análoga, en un entorno bastante más lejano respecto al mundo académico musical. Quizás las posturas tradicionales son aquellas que derivan del conocimiento adquirido en la vida cotidiana, o sea, producto de la tradición, cuestión que sería oportuno investigar más a fondo.

Otra observación que cabe hacer, consiste en que ideas tradicionales centradas en una visión casi exclusiva de la música como compuesta por ritmo, melodía y armonía, es decir, un concepto referido a la música occidental de tradición europea –calificable como etnocén-

trico– puede constituir un obstáculo para promover ese *estupor estético* que proponen Dallari y Francucci (2000). Precisamente, estos autores subrayan la importancia de propuestas didácticas que tengan en cuenta el modo de vivenciar lo estético por parte de los niños, experiencias que se relacionan con obras de arte contemporáneas, más que con la tradición anterior al siglo XX. En última instancia, con este concepto de la música, estaríamos reduciendo la educación musical a *obligar* a vivir esa experiencia estética –identificada frecuentemente con el disfrute–, para la cual los niños en realidad no tienen herramientas, que deberían adquirir mediante aprendizaje.

Se trata de un tema escasamente explorado en educación musical que, sin duda, requeriría más investigaciones en diferentes ámbitos: entre los alumnos de la enseñanza obligatoria, de la formación musical especializada y entre los profesores de los diferentes ámbitos musicales. A su vez, los resultados obtenidos señalan que los programas de estudio deberían considerar con más detenimiento la posibilidad de diagnosticar y enriquecer las ideas de los estudiantes acerca del conocimiento didáctico del contenido (Bolívar, 2005). También los métodos de enseñanza deberían tener en cuenta que el magistrocentrismo no contribuye de modo alguno a poner en práctica el modelo de profesor investigador logrando producir aprendizajes realmente significativos en sus estudiantes.

El diagnóstico de las ideas de los estudiantes muestra que éstas son relativamente independientes de la formación cuando ésta se caracteriza por basarse en clases magistrales y métodos tradicionales. Cabría preguntarse si con métodos y contenidos que se propongan en dirección del modelo de profesor investigador, los estudiantes llegarían a enriquecer de modo más profundo y estable sus ideas.

Cabría también preguntarse si es posible que se obtengan resultados similares en asignaturas impartidas por otros profesores dentro del mismo u otros contextos. Es decir, que el presente estudio requiere replicación.

REFERENCIAS

- BARNIOLI TERRICABRAS, E. (2000). El conocimiento del profesorado de música de primaria. En: Tafuri, J. (ed.), *La ricerca per la didattica musicale*, Bologna: SIEM, pp. 44-49.
- BAUTISTA ARELLANO, A.; TORRADO DEL PUERTO, J.A.; POZO MUNICIO, J.I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M.P. (2006). Las concepciones de los profesores de conservatorio sobre el aprendizaje y la enseñanza. En: Ortiz, M.A. y Ocaña, A. (eds.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural*, Granada: GEU, pp. 159-177.
- BOLÍVAR, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 39 pp. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf> [Consultado 31/10/2008].
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*, Madrid: Akal.
- DALLARI, M. y FRANCUCCI, C. (2000). *L'esperienza pedagogica dell'arte*. Milán: La Nuova Italia.
- DEBORD, G. (1999). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- CUBERO, R. (1993). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Díada.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; CUBERO PÉREZ, R. (2000). Constructivismo y formación inicial del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 42, 55-66.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GIORDAN, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*, 28, 7-22.
- GOODSON, I.F. (1991). La construcción social del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- GOODSON, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- HANSLICK, E. (1854). *Vom Musikalisch-Schönen: ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst*. Leipzig.
- JORQUERA, M.C. (2006). Educación musical: Aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la Escuela*, 58, 69-78.
- JORQUERA, M.C. (2007). *El conocimiento profesional de los educadores musicales. Estudio de casos*. Trabajo de Investigación tutelado inédito, Universidad Autónoma de Barcelona.
- JORQUERA, M.C. (2008). *Modelos didácticos personales como herramienta de formación de los educadores musicales. Estudio de casos*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- MARTÍN DEL POZO, R. (2000). Una experiencia de formación inicial sobre el comportamiento de los materiales: relato y análisis de las concepciones de los futuros maestros. *Investigación en la Escuela*, 42, 29-43.
- MERRIAM, A.P. (1963). *The Anthropology of Music*. Evanston (Il.): Northwestern University Press.
- PAGÈS BLANCH, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela*, 28, 103-114.
- PORLÁN, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.
- PORLÁN ARIZA, R. (2000). ¿Qué saben y que deberían saber los alumnos de Primaria sobre el medio? Dos problemas profesionales relevantes en la formación inicial del maestro. *Investigación en la Escuela*, 42, 5-17.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- PORLÁN, R. y SOLÍS, E. (2003). Las concepciones del profesorado de Ciencias en Secundaria en formación inicial. *Investigación en la Escuela*, 49, 5-22.
- RAMEAU, J.-P. (1722). *Traité de l'harmonie reduite à ses principes naturels*. Paris.
- SEIDEL, J. y KELLE, U. (1995). Different Functions of Coding in the Analysis of Textual Data. En Kelle, U. (ed.), *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*. London-Thousand Oaks: Sage, pp. 52-61.
- SHULMAN, L.S. (1987). Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

ABSTRACT

Schoolteacher students' ideas on music education

The code of the discipline, teacher knowledge, training models as well as teaching models are the bases of this study. The sociogenetic analysis of music education delivered the following models: academic, practical, communicative, and the complex model. The purpose of this study was to diagnose the conceptions that a group of primary education students had on music, their distinction between sound and noise, and their teaching and learning theories. The students' conceptions on music were mostly academic, and those on sound/noise were mainly practical. Very few students showed varied and rich conceptions embracing different models. As conceptions have their roots in commonsense knowledge, teacher education should help students to reach awareness about their own conceptions. Teacher educators should reflect on methodologies that enable the development of these conceptions.

KEYWORDS: *Music teacher education; Professional knowledge.*

RÉSUMÉ

Les idées d'étudiants pour Maître sur l'éducation musicale

Cette étude est basée sur le code de la discipline, la connaissance professionnelle, les modèles de formation ainsi que sur les modèles d'enseignement. À partir de l'analyse sociogénétique de l'éducation musicale, les modèles académique, pratique, communicatif et complexe ont été élaborés. Le but de cette étude c'était de diagnostiquer les conceptions qu'avaient les étudiants en sciences de l'éducation sur la musique, la distinction entre le son et le bruit et leurs théories sur l'enseignement et l'apprentissage musical. Les étudiants ont des conceptions sur la musique surtout académiques et celles concernant le son/bruit sont plutôt pratiques. Le degré de complexité des conceptions des étudiants est mince. Si l'on considère que les conceptions ont leurs racines dans la connaissance du sens commun, la formation des maîtres devrait aider les étudiants à prendre conscience sur leurs propres conceptions. Les formateurs des maîtres devraient réfléchir sur leurs propres modèles pour ainsi favoriser le développement de ces conceptions.

MOTS CLÉ: *Formation initiale des professeurs en éducation musicale; Connaissance professionnelle; Conceptions.*