

LA PRÁCTICA MUSICAL DESDE LA REFLEXIÓN Y LA ACCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

THE MUSICAL PRACTICE FROM THE REFLECTION AND ACTION IN THE INITIAL TEACHER TRAINING

Cristina Arriaga Sanz

cristina.arriaga@ehu.eus

Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco.
Barrio Sarriena, s/n. Leioa (España)

María Elena Riaño Galán

rianoma@unican.es

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria.
Avda. de los Castros, 52. Santander (España)

Recibido: 19/04/2017

Aceptado: 30/06/2017

Resumen:

Este trabajo incide en un modelo reflexivo basado “en”, “para” y “sobre” la acción, con el objetivo de fomentar la toma de conciencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación inicial del profesorado de música. La muestra pertenece a un grupo-clase de la mención de educación musical de una universidad española. El estudio, de corte cualitativo, indaga sobre la práctica reflexiva a través del diseño y la implementación de un proyecto que conjuga los lenguajes radiofónico, literario, y musical y que lleva por título “radiodrama”. Los resultados revelan que el uso de una metodología participativa, creativa, interdisciplinar e innovadora mejora la capacidad reflexiva en relación con algunas competencias docentes vinculadas con el trabajo autónomo y colaborativo, las habilidades socio-emocionales y el uso de la tecnología.

Palabras clave: educación musical; práctica reflexiva; formación inicial del profesorado

Abstract:

This paper highlights a reflective pattern based "on", "for" and "relating to" the action, so as to raise awareness about the teaching-learning processes in the initial training for music teachers. The sample belongs to a group-class studying a Mention in Music Education at a Spanish university. The survey, which performs a qualitative research, conducts an enquiry into reflective practice through the design and implementation of a project which combines radio, literary and musical languages. It is entitled "radio drama". The results show that the use of a participative, creative, interdisciplinary and innovative methodology enhances the capacity for reflection regarding some competencies of teachers' linked to autonomous and collaborative work, social-emotional skills and the use of technology.

Key words: music education; reflective practice; initial teacher

1. Introducción.

Enseñar música hoy día requiere una perspectiva abierta de lo que constituye el mundo sonoro, que permita impulsar las iniciativas de los estudiantes, utilizar la imaginación en el manejo de recursos y contemplar la música como una actividad placentera (Malbrán, 2011). Por su parte, Hallam y Creech (2010) proponen que los objetivos de la enseñanza musical deben relacionarse con experiencias agradables sin dejar de ofrecer estímulos intelectuales. Así, el disfrute con la música puede dar lugar a desarrollar una actitud y compromiso musical durante toda la vida en estudiantes que no buscan ser músicos profesionales.

Además, el estudio de la música debe adoptar la forma del “hacer”, de la praxis (Regelski, 2009), donde valores esenciales son el amor a la música y el hecho de poder compartirla con otras personas. Esto implica que la oferta de instrumentos musicales no se limite a los que normalmente se asocian con el repertorio tradicional de la música clásica. Asimismo, ha de prestarse consideración a la música de los medios de comunicación (radio, televisión, cine), además de desarrollar destrezas y habilidades para la composición, crear acompañamientos para la interpretación personal o grupal, y sonorizar textos, vídeos o fotografías de situaciones cotidianas (Alcázar, 2010; Regelski, 2009). De esta forma, la educación musical priorizará un aprendizaje significativo y relevante, fomentando habilidades y competencias que se ponen en práctica de forma habitual y promoviendo directamente el “musicar”¹ (Small, 1999) para fomentar valores especiales que vivifican la sociedad y aportan elementos para una vida buena. Además, a través de la participación en estas actividades, se produce una conexión entre la música y experiencias físicas, cognitivas y afectivas (StGeorge, Holbrook and Cantwell, 2014). Diversas investigaciones defienden, así, una educación musical basada en propuestas colaborativas y creativas que inciden en la importancia de permitir al alumnado jugar, ver las conexiones entre las áreas, experimentar, componer (Allsup, 2003; Aróstegui, 2014; Giglio, 2013; Green, 1998, 2008; Economidou, 2012; Hookey, 1994; Miller, 1996; Rusinek, 2012). Es preciso, por ello, que se ofrezcan a los estudiantes oportunidades para trabajar juntos, propiciando el diálogo e intercambio de ideas (Parkinson, 2016; Prieto, Díaz y Santiago, 2014) desde un rol facilitador por parte del profesorado. Cabe citar, al respecto, el aprendizaje orientado a proyectos (Adell, 2015; De Miguel, 2005; Morales, 2007; Trujillo, 2012) y en concreto, algunos estudios interdisciplinarios en los que la música ocupa un papel relevante (Casals, Vilar y Ayats, 2008; González Barroso, 2015; Gutiérrez, Cremades y Perea, 2011; Llopis, 2011).

Asimismo, como consecuencia del crecimiento de los medios de comunicación y los avances tecnológicos, el docente de música necesita herramientas para comprender su entorno y tomar decisiones adecuadas en beneficio del alumnado (Lines, 2009). En este sentido, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden favorecer el aprendizaje musical pero es necesario definir qué uso vamos a dar a las mismas (Giráldez, 2010). Esto implica una adaptación por parte de estudiantes y docentes a nuevos métodos de trabajo para poder responder de

¹ De acuerdo con Small (1999), la naturaleza básica de la música no reside en objetos, en obras musicales, sino en la acción, en lo que hace la gente; y sólo al pensar así se puede empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. Si se amplía la atención hasta el conjunto de relaciones que constituyen una actuación, se entenderá que los significados primarios de la música no son individuales sino sociales. Todos los asistentes, oyentes y músicos, están tomando parte en el encuentro debido a las relaciones que crean juntos entre ellos durante la actuación. Para Small (1999) esta acción es Musicar: tocar, cantar, escuchar, componer, prepararse para actuar, ensayar o cualquier actividad realizada alrededor de una actuación musical.

forma adecuada a multitud de situaciones diferentes, desde la adquisición de conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías, a la adaptación de los contenidos al contexto de cada clase, diseñar actividades integradas de forma natural a las competencias y los objetivos del currículo o realizar proyectos educativos (Arriaga, 2014; Giráldez, 2015; Serrano y Casanova, 2015; Torres, 2010).

A partir de estas ideas, consideramos necesario un nuevo perfil docente que requiere que, en la formación inicial, el alumnado adquiera un papel reflexivo y crítico que analice de qué forma se usa la música, y que pueda aprender por sí mismo, incluyendo aspectos emocionales, físicos, estéticos y creativos. Esto implica que hay que facilitar iniciativas para que el futuro docente se forme en una nueva visión de la educación musical en la escuela, más allá de los supuestos de apreciar la música como un experto (Green, 1988, 2008; Regelski, 2009), fomentando y experimentando un aprendizaje autónomo, articulado a través de experiencias compartidas con compañeros y colegas más experimentados, desde una dimensión global e intercultural (Green, 2008; Raventós, 2013) y que explore las experiencias y emociones durante los procesos de aprendizaje (Economidou, 2012). En esta línea, Yanes y Area (1998) apuntan hacia el desarrollo crítico de la propia práctica como eje fundamental en la formación inicial del profesorado. Esto significa que es necesario plantear actividades que enfatizen la autonomía y favorezcan una actitud indagadora, reflexiva y emprendedora en el futuro docente y se abra a nuevas ideas y nuevas formas de hacer las cosas.

De hecho, la reflexión es concebida por Zabalza (2014) como una de las herramientas profesionales básicas de todo docente, afirmando que el trabajar con personas implica saber adecuarse a aquellos con los que se desarrolla la acción educativa. Esto ha de hacerse desde un compromiso ético que oriente el análisis y la reflexión no tanto hacia los demás, sino hacia uno mismo, considerando el esfuerzo personal y la autoevaluación imprescindibles para poder mejorar: “la reflexión puede convertir nuestra práctica en praxis, en fuerza de transformación de la realidad en la que vivimos” (Zabalza, 2014, p. 11).

En esta misma línea de pensamiento, Domingo y Gómez (2014, pp. 36-37) apuestan por la formación de profesionales que reflexionen sobre “la necesidad y el compromiso de actuar en consecuencia con sus conocimientos, habilidades, motivos y valores, y con flexibilidad y constancia en la solución de los problemas que les presenta la práctica profesional”, incorporando al conjunto de competencias que todo docente debe tener, y ampliamente desarrolladas por Braslavsky (2001), Perrenoud (2004) o Zabalza (2005), entre otros, la competencia reflexiva, una competencia transversal que actúa de forma permanente en todas las demás competencias que un docente debe desarrollar (Domingo y Gómez, 2014, p. 79). Estas autoras señalan tres fases básicas del trabajo docente: planificación educativa, praxis o acción educativa y práctica reflexiva, dentro de un proceso lógico en el cual, la última fase, relacionada con la valoración que el propio docente hace de su acción educativa, resulta esencial para su mejora profesional y su aprendizaje a partir de la experiencia en el aula. La práctica reflexiva, por tanto, constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva.

En el ámbito educativo, tanto general como musical, necesitamos buscar modelos formativos centrados en los procesos personales, de claro corte humanista y holístico, y dirigidos a una profesionalización docente comprometida, activa, participativa, experiencial, crítica, constructiva, indagadora, creativa, innovadora y reflexiva (Van Manen, 1977; Kolb, 1984; Schön, 1987, 1992; Gimeno Sacristán, 1987; Elliot, 1989; Imbernón, 1994; Zabalza, 2013).

2. La importancia de la práctica reflexiva en la universidad

Desde la universidad, se puede contribuir a ello en la formación inicial de profesorado de educación musical. Pero ¿qué elementos son necesarios?, ¿qué estrategias metodológicas y didácticas podemos poner en marcha? Como formadores de formadores, nos cuestionamos nuestro rol docente y estamos de acuerdo en la necesidad de reflexionar sobre los principios metodológicos y los nuevos modelos educativos, superando la perspectiva individualista de las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado (Sales, 2006). También debemos proporcionar espacios para dialogar sobre estos aspectos y para planificar, actuar y pensar sobre la propia práctica, con el fin de estimular a nuestros estudiantes a desarrollar una consciencia de su propios procesos formativos, de manera que desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y a emprender un diálogo crítico en relación con lo que piensan y lo que hacen (Barnett, 1992).

Cabe puntualizar la diferencia existente entre el concepto de `reflexión`, operación natural de la inteligencia humana que, de acuerdo con Domingo y Gómez (2014, p. 4) es “innata, espontánea, instantánea, natural, improvisada y casual” y el de `práctica reflexiva`, que es “aprendida, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional”. Son características útiles en los procesos de enseñanza y sobre las cuales se puede trabajar y profundizar con los alumnos universitarios, tanto en su formación inicial como en la formación continua que desarrollarán a lo largo de su vida. Así, las autoras definen la práctica reflexiva en su sentido más actual, como una metodología de formación sustentada en tres ejes interrelacionados: la experiencia profesional, una fuente de saberes adquiridos que deben ser revisados, ampliados y actualizados de manera constante, el escenario profesional, un lugar donde se aplican de manera práctica los conocimientos y se resuelven situaciones concretas y, por último, la reflexión, que articula la teoría y la práctica y donde es fundamental que los participantes sean agentes activos de su formación (pp. 90-91).

Las revisiones realizadas por Domingo y Gómez (2014) o González Calvo, Barba y Rodríguez-Navarro (2015) sobre los diferentes modelos para aprender de la práctica educativa dentro de un paradigma crítico-reflexivo, ponen de manifiesto su importancia en la formación inicial de maestros y la necesidad de implementar planes de acción y estrategias que sienten las bases para que tanto los estudiantes como profesorado universitario se enriquezcan mutuamente.

Al igual que en otras disciplinas, el modelo del profesional especialista en educación musical en numerosas ocasiones se basa en la adquisición de unos saberes concretos y un dominio de conocimientos técnicos, o bien contemplativos y estéticos en lugar de aprendizajes basados en la acción, la práctica y la experiencia musical (Green, 2009; Regelsky, 2009). Autores como Barbier (1996) y Perrenoud (2004) apuestan por una línea de pensamiento que defiende una práctica reflexiva que no puede ni debe separarse de la práctica profesional.

Tenemos que tener en cuenta que los procesos reflexivos intervienen antes, durante y después de la acción y que, por tanto, son de gran interés a la hora de planificar una práctica, llevarla a efecto y extraer conclusiones que generen nuevo conocimiento para otras futuras acciones. Schön llamó a las dos primeras fases “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción” (1983, 1987) y Killiom y Todnem (1991), se refirieron a la última como “reflexión para la acción”.

De acuerdo con lo expuesto, se plantea la formación inicial del profesorado de educación musical desde un enfoque flexible, abierto al nuevo mundo sonoro, al desarrollo de la imaginación y la creatividad, dispuesto a reflexionar sobre su propia práctica musical -acción- a través de herramientas metodológicas que impulsan el debate y el diálogo en el aula

favoreciendo su futura práctica docente. A través del diseño y la implementación de un proyecto multidisciplinar donde la música y el sonido tienen un papel fundamental, se fomenta la capacidad reflexiva y, en suma, el desarrollo creativo e integral de la persona. El texto que se presenta se basa en metodologías activas, inductivas, colaborativas y participativas que incorporan el uso de la tecnología.

3. Método

Desde una metodología cualitativa, y tomando como referencia la mencionada metodología de Schön (1983, 1987) y Kiliom y Todnem (1991), a través de las fases: “reflexión sobre la acción”, “reflexión en la acción” y “reflexión para la acción”, y entendiendo la “acción” como práctica musical, se describen a continuación los objetivos y el proceso llevado a cabo en la realización de un radiodrama.

Los objetivos que se persiguen se concretan en los siguientes

- Fomentar la capacidad reflexiva del alumnado universitario como futuro educador musical desde su propia práctica llevada a cabo a través de una metodología participativa, creativa, interdisciplinar e innovadora.
- Verificar si su uso ha contribuido a la adquisición de aprendizajes musicales, técnicos y comunicativos, a la toma de conciencia sobre los procesos, al trabajo autónomo y en equipo, al fomento de la creatividad y al desarrollo socio-emocional.

3.1. Participantes

Han participado 38 alumnos de la asignatura Formación Instrumental, que se imparte en el primer semestre del 4º curso del Título de Grado de Maestro en Educación Infantil dentro de la mención de Educación Musical en la Escuela de Magisterio de Bilbao de la Universidad del País Vasco. En esta especialidad-mención, al alumnado universitario no se le exige saber música. Por tanto, el perfil es muy heterogéneo. Así pues, pueden encontrarse en ella, desde estudiantes con escasa formación musical, hasta quienes poseen titulaciones de Grado Medio e, incluso, algunos con avanzados conocimientos musicales e instrumentales.

3.2. Procedimiento

Se describen las tres fases de los autores mencionados de forma consecutiva. Cada una de ellas es concebida como parte de un todo, de una globalidad, de manera que las distintas prácticas realizadas son entendidas desde todas las perspectivas a lo largo de todo el proceso temporal y no de una forma lineal.

Fase 1.-Reflexión sobre la práctica musical

Como punto de partida, en esta fase se incidió en los procesos reflexivos antes de la realización del radiodrama pero también durante el proceso de elaboración del mismo. Se presentaron una serie de vídeos y artículos que impulsaron el debate y el diálogo en clase acerca de los principios didácticos de la educación musical en la actualidad: qué se entendía por una educación musical en el siglo XXI, qué propuestas de aprendizaje contribuyen al pensamiento crítico y a un aprendizaje musical significativo y por qué: aprendizaje por proyectos, incorporación de las TIC y trabajo cooperativo.

Fase 2.-Reflexión en la práctica musical

Esta fase continuó con la realización de un proyecto creativo e interdisciplinar denominado radiodrama. También conocido como radioteatro, se trata de una ficción sonora que se transmite a través de la radio. Los estudiantes escribieron o adaptaron obras literarias, realizando guiones técnicos y ofrecieron un producto radiofónico final con una estética artística contemporánea a partir del género propuesto. El formato utilizado fue el podcast educativo, entendido este término como “un medio didáctico que supone la existencia de un archivo sonoro con contenidos educativos y que ha sido creado a partir de un proceso de planificación didáctica” (Solano y Sánchez, 2010, p. 12).

La principal motivación de elegir este género radiofónico surgió a partir de la idea de que hoy, los jóvenes están totalmente inmersos en la cultura visual, uno de los fenómenos más importantes de nuestra época (Cáceres-Péfaur, 2010), de forma predominante sobre la auditiva. Así, uno de los fines de este proyecto fue el de potenciar la escucha. Mediante la elección del radiodrama, los estudiantes tuvieron la oportunidad de familiarizarse con un medio de comunicación del siglo XX –la radio-, y concretamente con un género de ficción, pero también de ser capaces de recrear todo el universo sonoro propio del mismo, adaptándolo a las posibilidades que la tecnología actual ofrece y desde su propia mirada, la de una generación del siglo XXI. Además, consideramos que el sonido tiene un valor en sí mismo, como materia prima y como un instrumento idóneo para la innovación musical y la creación musical.

Queremos también reseñar que la propuesta de radiodrama se ha implementado también en los estudios de Grado de Educación Primaria y Grado de Educación Infantil de cuatro universidades españolas, Universidad del País Vasco, Universidad de Cantabria, Universidad Jaume I de Castellón y Universidad de las Islas Baleares. En esta comunicación se incide especialmente en describir la práctica reflexiva asociada a este proyecto y desarrollada a partir de la propuesta de Schön (1983, 1987) y Kiliom y Todnem (1991).

De acuerdo con lo expuesto, se dividió la clase en pequeños grupos de trabajo de 4 o 5 personas -reunidas libremente según afinidades- que comenzaron a diseñar y elaborar sus podcasts. A través del guión técnico elaborado, los estudiantes decidieron los sonidos que necesitaban utilizar para narrar su ficción. En este sentido, crearon pequeñas melodías, ritmos, jugaron con las voces, con los instrumentos, exploraron objetos sonoros, etc. El conocimiento de los tipos de micrófonos fue esencial y fomentó la creatividad de los estudiantes (Xil López, 2015). Se registraron los sonidos que finalmente eligieron mediante técnicas de grabación. Para ello, utilizaron dispositivos de todo tipo: grabadoras digitales de mano, móviles, tabletas y/o ordenadores.

Utilizando diferentes programas y aplicaciones de grabación y edición de audio digital (Audacity, Adobe Audition y GarageBand), los estudiantes aprendieron tareas básicas de importación de audios y conocimiento de formatos, el manejo de filtros para manipular sonidos, la adquisición de nociones relacionadas con la acústica musical, la mejora en la capacidad de escucha, la reducción de ruidos y la masterización, con el fin de darle un sentido estético y una credibilidad a la narrativa sonora propuesta en cada caso.

Una vez terminados los trabajos, los alumnos utilizaron la plataforma Soundcloud para alojar cada uno de ellos. El enlace obtenido a través de la misma permitió escuchar y compartir colaborativamente cada podcast².

² A modo de ejemplo se incluye el enlace donde se puede escuchar uno de los podcast: <https://soundcloud.com/andrea-alegre-marcos/adaptacion-radiofonica-y-por-fin-despertar>

Resultó especialmente importante establecer cauces comunicativos entre los agentes involucrados en el proyecto que diesen cuenta, paso a paso, del mismo. En este caso, la red elegida fue Facebook, a través del grupo cerrado “Nodos”, la cual se ha convertido en la herramienta de comunicación entre profesores y alumnos. La audición en clase de los distintos trabajos permitió constatar e intercambiar y poner al alcance de todo el alumnado nuevos lenguajes sonoros, recursos creativos y diferentes herramientas tecnológicas utilizadas, tanto en las tareas de producción sonora como en las de difusión y comunicación.

Se trataba de vincular el proyecto con una forma de entender la educación musical en la que se potencia la creatividad (los estudiantes crearon el diseño sonoro), la autonomía (en el tiempo, en la organización del trabajo), la exploración (manipularon diferentes objetos sonoros hasta decidir cuál o cuáles incluir), el uso de la tecnología (manejaron programas específicos) y el trabajo en grupo (reflexionaron sobre su propia evolución). En definitiva, una propuesta de creación musical en el aula en la que se pusieran en marcha aprendizajes individuales y colectivos vinculados con la adquisición de conocimientos musicales técnicos específicos y con la construcción de un pensamiento artístico, crítico y reflexivo.

Fase 3. Reflexión para la práctica musical

Esta fase consistió en la elaboración de un diario personal y portafolio grupal sobre las actividades realizadas que recoge la experiencia en su conjunto y sirven, ambos, como reflexión sobre el propio aprendizaje y sobre la futura labor docente de los estudiantes.

Se concibieron las clases como tutorías, donde el alumnado entregaba los trabajos según los iba realizando, y los cuales eran devueltos por parte del docente con anotaciones y comentarios, propiciando un continuo feedback y fomentando también la reflexión, la auto-regulación y el trabajo autónomo (García-Jiménez, 2015; Cebrián et al, 2015).

Para la realización de los diarios se facilitó un guión abierto con objeto de desarrollar el pensamiento reflexivo en el trabajo personal. Este guión establece los siguientes puntos de reflexión:

1. Exploración sobre el propio aprendizaje
2. El proceso
3. Estado emocional
4. Trabajo en equipo
5. El radiodrama.

En cuanto al portafolio, incidieron sobre su propia evolución grupal a partir de las siguientes variables:

1. Habilidades desarrolladas
2. Reparto de tareas
3. Detección de necesidades
4. Gestión de las ayudas
5. Emociones experimentadas
6. Utilidad para la labor profesional
7. Manejo de técnicas para la reflexión y la innovación docente

4. Resultados

Para el estudio de los datos recogidos se ha utilizado la técnica de análisis de contenido que ha requerido de un proceso de agrupación de los datos en categorías relevantes para los objetivos de la experiencia. Este proceso ha consistido en buscar temas comunes para obtener resultados relacionados con los objetivos de la experiencia (Atkinson & Coffey, 2003). De esta manera, el sistema categorial que presentamos, ventajas y desventajas, se articula a partir de la información proporcionada por el alumnado, tanto en el portafolio grupal como en el diario individual, todo ello referido a las tres fases de trabajo: reflexión “en”, “sobre” y “para”, la práctica musical.

4.1. Ventajas

Las voces de los estudiantes señalan que las distintas fases de la propuesta les ha permitido reflexionar sobre su propia práctica (tabla 1). Se constata que el alumnado tiene en cuenta aspectos relacionados con la utilidad de los aprendizajes adquiridos durante la realización de la propuesta, tales como el aprender a interpretar, a descubrir, a crear, a ver la música de otra manera, a saber qué hacer en la futura labor docente y a las múltiples facetas que tiene la música, más allá de interpretar una partitura, tales como crear, explorar, improvisar, hacer coreografías, componer o elaborar un proyecto:

REFLEXIÓN

- *Además de aprender contenidos esenciales para nuestro futuro docente, esta propuesta (el radiodrama) ha contribuido a ampliar nuestro punto de vista sobre la educación musical y el deseo de contribuir, nosotros también, con una metodología innovadora y motivadora.*
 - *Esta metodología nos ha servido para reflexionar sobre nuestro rol como futuros docentes.*
 - *Hemos puesto en marcha nuestros conocimientos, preocupaciones, lo que también nos ha llevado a reflexionar, a pensar lo que verdaderamente sabemos y lo que verdaderamente queremos.*
 - *El hecho de realizar todo el proceso, desde la reflexión sobre los primeros pasos, sobre el mismo proceso que estábamos llevando a cabo y sobre el resultado, el radiodrama, nos ha ayudado a sentirnos protagonistas del aprendizaje, hemos visto que somos capaces de crear, un texto, los sonidos, elegir, mezclar, ... Estamos seguros de que es fundamental realizar este tipo de experiencias cuando seamos profesores.*
 - *Hemos podido constatar que es la forma adecuada cuando seamos profesoras; además, hemos visto mucho más claro cómo podemos organizar la labor docente, nuestro rol, el tipo de materiales, el papel de las TIC, la relación de la música con la vida.*
 - *He aprendido mucho con los artículos y los vídeos; ha sido lo más nuevo para mí, estoy más acostumbrada a la parte práctica de la música, sobre todo a lo que es la interpretación, y no conocía mucho más. La forma de presentar la teoría y poderlo llevar a la práctica a través de una práctica como el radiodrama me ha permitido establecer relaciones nuevas, para mí, muy interesantes.*
-

Tabla 1. Ventajas/Reflexión sobre la práctica

Siguiendo con las ventajas derivadas de la elaboración del radiodrama, de las respuestas obtenidas emergen categorías también relevantes en la construcción del aprendizaje, tanto musical como de su futura labor docente: exploración, trabajo en grupo, autonomía y creatividad (tabla 2):

EXPLORACIÓN

- *Gracias a la realización del radiodrama, hemos aprendido que cualquier objeto de nuestra vida cotidiana se puede convertir en un instrumento, puede valer para hacer música.*
 - *Hemos aprendido la importancia de experimentar, no sólo como forma de tocar los instrumentos o los objetos sonoros, sino como una forma de relacionarnos con el mundo sonoro.*
 - *Hemos aprendido a experimentar con la música, con nuestra voz, con los instrumentos y que es una forma divertida y atractiva de aprender música.*
-

TRABAJO EN GRUPO

- *He aprendido que la música es algo que se puede construir entre todos, he asimilado e interiorizado la utilización de técnicas diferentes. Gracias a la realización del radiodrama he visto clara la importancia de trabajar con la música desde que son pequeños, de una forma lúdica, significativa y atractiva.*
 - *Durante el proceso de realización del radiodrama, cada vez que comenzábamos una de las fases recogíamos las aportaciones de todas, todas opinábamos y proponíamos ideas: sobre el texto, sobre personajes, efectos, sonidos, canciones, y así le dábamos forma.*
 - *Ha sido fácil realizar el trabajo grupal porque hemos hablado entre nosotros, cada uno ha asumido un papel de acuerdo con sus posibilidades y nos hemos apoyado para aprender unos de otros y realizar el radiodrama. Se aprende mucho trabajando con otros. Nos hemos sentido muy motivados.*
-

AUTONOMÍA

- *Ha sido importante sentir libertad y confianza por parte de la profesora, de esta forma hemos tenido la oportunidad de imaginar, crear. Nos ha dado libertad pero a la vez le hemos sentido cerca, sentía que conocía nuestro trabajo pero sólo intervenía cuando le pedíamos ayuda, impulsando nuestra autonomía para poder construir nosotros mismos el proceso, el radiodrama.*
-

CREATIVIDAD

- *Como el papel de la profesora ha sido de acompañante, no de la persona que nos dice qué está bien y qué está mal, nos ha permitido desarrollar nuestra creatividad.*
 - *He aprendido mucho sobre didáctica y sobre todo lo que tiene que ver con la creatividad. Principalmente cómo estar en clase para propiciar la creatividad, qué hacer, cómo hacer. Como profesor hay que estar concienciado.*
 - *Es el proyecto más significativo y enriquecedor que he realizado este curso, porque se nos ha dado la oportunidad de construirlo, diseñarlo, sin influencias externas, por lo que hemos podido trabajar y desarrollar la creatividad*
-

Tabla 2. Ventajas/Aprendizajes adquiridos

Asimismo, el alumnado ha expresado diferentes pensamientos y emociones que les han acompañado en el proceso de aprendizaje, que también son producto, a nuestro entender, de la propia reflexión que ha acompañado a la práctica del radiodrama. Algunas de ellas son: la tranquilidad (no hay presión porque no se da por sentado y no se impone lo que está bien o mal), la satisfacción (de sentirse protagonistas del aprendizaje), la seguridad (en relación con la disponibilidad de la profesora, el feedback porque se entrega lo que se ha hecho y se recibe información sobre el trabajo, las dudas son resueltas...), la comodidad, la libertad, el sentirse escuchado y la importancia de la música para expresar y conocer las emociones (tabla 3):

EXPRESIÓN EMOCIONAL

- *Al principio nos hemos sentido un poco perdidas, no sabíamos bien qué hacer, era la primera vez que trabajábamos de esta manera, nunca habíamos realizado un proyecto como el radiodrama y pensábamos que no íbamos a ser capaces. Ha sido importante sentir la libertad de preguntar a la profesora, enseñarle lo que íbamos haciendo, las dudas sobre los artículos antes de la exposición, el tema del radiodrama, ... comentarlo con ella, volver a hacer, volver a hablar con ella. Nos ha dado seguridad y estamos muy contentas con el resultado.*
- *He aprendido muchas cosas gracias a la realización del radiodrama, y lo resumiría diciendo que podemos encontrar la música en cualquier momento y cualquier lugar de la vida y que es un instrumento fundamental para expresar emociones y sentimientos, y para impulsar la creatividad.*
- *Pensábamos que iba a ser una asignatura mucho más guiada pero desde los primeros días los ejercicios nos ayudaban a ver la música de otra manera, a crear música con lo que teníamos. Estábamos un poco sorprendidas pero poco a poco vimos que se podía hacer.*
- *La realización de este diario es una de los "temas" con los que más cómoda me he sentido y además he aprendido mucho escribiendo sobre mis pensamientos y sobre todo lo que he vivido y aprendido a través del proceso de realización del radiodrama, ha sido muy valioso para mí.*
- *Ha sido muy importante la actitud de la profesora; sentir que estaba cerca durante el proceso, sobre todo, del radiodrama, cada vez que hemos querido hablar con ella estaba ahí, poder preguntar cualquier duda y sentirse escuchada. Me ha gustado mucho.*
- *Me he dado cuenta de que gracias a la música podemos expresar más fácilmente expresiones, emociones, pensamientos y también reforzar nuestras relaciones. También hay que tenerlo en cuenta con nuestros alumnos.*
- *Practicar con la música y los textos, ponerles música a través del radiodrama nos permite conectar con nuestro mundo interior. Con nuestras emociones.*
- *Para mí lo más importante es aprender a vivir y sentir la música, de una forma diferente, innovadora, y esta metodología nos lo ha facilitado, nos ha ayudado a abrir la mente.*

Tabla 3. Ventajas/Expresión emocional

4.2. Dificultades

De los ocho grupos participantes, únicamente algunos de los componentes de cuatro de ellos han manifestado alguna dificultad para llevar a cabo el trabajo. Por un lado, se recogen aquellas voces del alumnado que ha expresado tener inconvenientes para conectar este tipo de metodología con su bagaje y formación musical. Por ello, presentan problemas para vincular las actividades realizadas con su propio aprendizaje o para comprender el fin último de este proyecto, que es el desarrollo creativo personal de una forma lúdica no centrada en la técnica, exclusivamente, sino en placer de componer música o vincularla a un proyecto como el llevado a cabo a través del Radiodrama. Otros comentarios se relacionan con la falta de tiempo para la comunicación interna de los grupos sobre aspectos relacionados con las sensaciones y emociones que emergieron durante el proceso realizado o sobre el uso de este tipo de metodologías y herramientas tecnológicas utilizadas. Se señalan a continuación los comentarios recogidos en relación con estos aspectos (tabla 4):

TIC

- *Lo que más nos ha costado ha sido las grabaciones, primero porque no nos gustaba cómo quedaba y lo repetíamos, luego también teníamos que realizar el montaje y algunas personas del grupo no habían trabajado con el programa Audacity.*
-

TIEMPO

- *Ha faltado tiempo para hablar más entre nosotros de los sentimientos a lo largo del proceso.*
-

METODOLOGÍA

- *Hemos visto otras metodologías muy interesantes pero no sé si aquí se ponen en práctica. No creo que sea positivo que todos los estudiantes tengan que elegir el mismo instrumento, la flauta, para estudiar en la educación primaria como se hace aquí en algunos sitios. Ni que a todos se les evalúe por igual. Por ello, sería interesante contar con más tiempo para debatir estos aspectos.*
 - *Me he sentido muy cómodo, sobre todo en la interpretación de las partituras, he estudiado música desde pequeño y no ha sido gran esfuerzo para mí (...) Pero creo que el radiodrama puede quitar tiempo a la interpretación, que es como se aprende a tocar un instrumento.*
-

Tabla 4. Dificultades

5. Discusión y Conclusiones

Tras todo lo señalado, afirmamos que se han cumplido los objetivos iniciales planteados. Con respecto al primero de ellos, la propuesta práctica desarrollada por los estudiantes, así como la metodología y las herramientas utilizadas han contribuido a una mayor reflexión. Esto se corrobora a través de las observaciones y anotaciones recogidas en sus escritos procedentes de sus diarios individuales y sus portafolios grupales durante el procedimiento, lo cual pone de manifiesto, además, que las fases referidas por Schön (1983, 1987), Kiliom y Todnem (1991), y utilizadas en el proyecto desarrollado, han resultado óptimas. Estas reflexiones de los

estudiantes “sobre”, “en” y “para” la práctica musical han confirmado que la metodología elegida es útil y adecuada para desarrollar el trabajo autónomo y colaborativo, coincidiendo con los supuestos de Prieto, Díaz y Santiago (2014), Allsup (2003) y Green (1998; 2008). Y es destacable la concienciación adquirida sobre la importancia de fomentar competencias fundamentales en su futura labor docente como educadores musicales, aspectos que son igualmente cuestionados por autores como Bergmann y Sams (2012) o Martín y Santiago (2016).

De acuerdo con el segundo de los objetivos, los textos reflexivos recabados ahondan en la adquisición de aprendizajes musicales, tanto técnicos, como expresivos y creativos. Igualmente revelan algunos de los elementos fundamentales que posibilitan una educación musical innovadora: la forma lúdica de aprender, la fuerte conexión entre teoría y práctica, la importancia de la creatividad, el fomento de la autonomía, el papel del docente, el valor educativo de la música o el aprendizaje entre iguales. Es notable la constatación, por parte de los estudiantes, de haber utilizado herramientas tecnológicas disponibles en la sociedad de hoy, adaptadas a un contexto concreto para un proyecto específico y haciendo un buen uso de las mismas, en la línea de lo que sostienen Lines (2009), Giráldez (2010), Torres (2010), Arriaga (2014) o Serrano y Casanova (2015). Las reflexiones realizadas contribuyen, así, a una mirada más abierta, flexible y amplia sobre la necesidad de ofrecer una educación musical acorde con las necesidades del siglo XXI, en concordancia con Green (1998; 2008), Regelsky (2009), Alcázar (2010) Malbrán (2011) o Raventós (2013).

Por otra parte, se ha podido verificar la toma de conciencia de los estudiantes acerca de las emociones y sensaciones emergentes durante el proceso creativo, las cuales entraron a formar parte de un juego de acciones a nivel, tanto personal como social. Todo ello coincide con la opinión sostenida por Economidou (2012) sobre cómo la música puede contribuir al desarrollo socio-emocional de las personas.

No obstante, esta concienciación no se dio en todos los casos. De hecho, algunos estudiantes no están familiarizados con este tipo de metodología, sintiéndose a veces un poco perdidos. Desde una perspectiva del desarrollo creativo de la persona, se ha podido advertir cómo para algunos alumnos con formación musical tradicional, la metodología propuesta no era suficientemente convincente. Aunque la interpretación les resultó sencilla, manifestaron no tener la sensación de que lo que estaban haciendo era precisamente “hacer (crear) música”. En este sentido, se puede apreciar una percepción por parte de este perfil de estudiante de pérdida de tiempo, y cuya opinión defiende la interpretación de partituras sobre el resto de cosas. Resultó, por tanto, difícil para estos alumnos establecer una conexión entre lo que es conocimiento musical y música y lo que no es. Asimismo, otra dificultad fueron las tareas grupales y, en concreto, las vinculadas con la coordinación y gestión de los tiempos.

Pero a pesar de la constatación de estas dificultades, lo que a priori podrían parecer desventajas no lo son, pues constituyen fehacientemente un ejemplo palpable de la ausencia de reflexión que se da en ciertos enfoques tradicionales de educación musical, cuyas prácticas se limitan a la adquisición de competencias de tipo técnico e interpretativo. Son, por tanto, necesarias más experiencias creativas, como la que aquí se presenta, para pensar sobre lo que se hace, cómo se hace y, sobre todo, por qué se hace. En definitiva, el radiodrama supone una propuesta musical lúdica y participativa que fomenta la reflexión desde la práctica.

Referencias bibliográficas

- Adell, R. (2015). El aprendizaje cooperativo por proyectos en la educación musical universitaria: principios, planificación y exposición de experiencias. Tesis doctoral no publicada. Valencia. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.
- Alcázar, A.J. (2010). La pedagogía de la creación musical, otro enfoque de la educación musical. Una experiencia de la Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca. *Eufonia. Didáctica de la música*, (49), 81-92.
- Allsup, R. E. (2003). Mutual learning and democratic action in instrumental music education. *Journal of Research in Music Education*, 51 (1), 24-37.
- Aróstegui, J.L. (2014). El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio artístico al trabajo colaborativo. *Educação* 37 (1), 31-44.
- Arriaga, C. (2014). *Seguir aprendiendo: la formación continua*. En Giráldez, A. (Coord.), *Didáctica de la música en primaria* (pp. 147-160). Madrid: Síntesis.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviewing. *Inside interviewing: New lenses, new concerns*, 415-428.
- Barbier, J. M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*. París: PUF.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buchingham: SRHE/ Open University Press.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Virginia: ASCD.
- Braslavsky, C. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*. Buenos Aires. Barcelona: Paidós.
- Cáceres-Péfaur, B. (2010). Cultura visual y educación. Nuevos Desafíos/Nuevos Paradigmas. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, (4), 75-99.
- Casals, A., Vilar, M. y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, V. 5 Núm 4, 1-17.
- Cebrián, M. Bartolomé-Pina, A.; Cebrián-Robles, D. & Ruiz-Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Practicum: Análisis de un PLE-Portafolios. *Relieve, C. 21 (2)*, M1. DOI: <https://goo.gl/JZa2Aj>
- De Miguel, M. (coord.) (2006). *Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Domingo, A. y Gómez, M.V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Economidou, N. (2012). Fostering musical creativity in pre-service teacher education: Challenges and possibilities. *International Journal of Music Education*, 31(1), 35-52. DOI: <https://goo.gl/zCPR10>
- Elliott, J. (1989). Educational Theory and the Professional Learning of Teachers: an overview, *Cambridge Journal of Education*, 19, (1), 81-101.

- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, V. 21 (2) art. M2. DOI: <https://goo.gl/iwvHwF>
- Giglio, M. (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar:: Desarrollo y observación de una propuesta pedagógica desde la educación musical* (Vol. 1). Santander: Ed. Universidad de Cantabria.
- Gimeno Sacristán, J. (1987). El curriculum como marco de la experiencia de aprendizaje. En *Reflexiones sobre un marco curricular para una escuela renovadora*. C.N.R.E.E. Serie Documentos, 3. Madrid.
- Giráldez, A. (coord.) (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Barcelona: Graó.
- Giráldez, A. (coord.) (2015). *De los ordenadores a los dispositivos móviles*. Barcelona: Graó.
- Green, L. (1988). *Music on Death Ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- (2008). *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot (Reino Unido): Ashgate.
- (2009). Significado musical y reproducción social. En D.K. Lines. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*, pp.102-121. Madrid: Morata.
- González Barroso, M. M. (2015). Calidad interdisciplinar de la Música en Educación Primaria: una propuesta metodológica. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (7), 65-83.
- González Calvo, G., Barba, J.J. y Rodríguez-Navarro H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de Magisterio: una revisión de la literatura. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 147-170.
- Gutiérrez, R., Cremades, R. y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria. *Espacio y Tiempo, Revista de Ciencias Humanas*, (25), 151-162.
- Hookey, M. (1994). Music education as a collaborative project: insights from teacher research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (123), 39-46
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lines, D.K. (2009). La educación musical en la cultura contemporánea. En D.K. Lines, (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*, pp. 13-20. Madrid: Morata.
- Liston, D. Y Zeichner, K. (1991). *Teacher Education and the Social Conditions of Schooling*. London: Routledge.
- Llopis, E. (2011). Hacer música...para comprometerse con la realidad. *Érik. Eufonía*, (51), 34-43.
- Malbrán, S. (2011). Desafíos de la educación musical: disfrutar haciendo música. En A. Giráldez y L. Pimentel. *Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica*, pp. 57-72.
- Miller, B.A. (1996). Integrating elementary general music: a collaborative action research study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (130), 100-115.

- Morales, P. (2007). Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender. En Prieto, L. (coord.). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-31.
- Parkinson, T. (2016). Mastery, enjoyment, tradition and innovation: A reflective practice model for instrumental and vocal teachers. *International Journal of Music Education*, 34(3), 352–368 DOI: <https://goo.gl/vthcxB>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J., y Reyes, E. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión*, 7(2), 76-92.
- Raventós, J. (2013). El enfoque etnográfico en educación musical. En M. Díaz y A. Giráldez (coords.). *Investigación cualitativa en educación musical*, pp. 39-56. Barcelona: Graó.
- Regelski, T.A (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D.K. Lines. (comp.). *La educación musical para el nuevo milenio*, pp. 21-47. Madrid: Morata.
- Rusinek, G. (2012). Action-research on collaborative composition: an analysis of research questions and designs. En O. Odena *Musical creativity: Insights from music education research*, pp. 185-200. Ashgate: Farnham, UK
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- (1987). *Educations the reflexive Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, R. y Casanova, O. (2015). Desarrollo de la competencia digital en la formación inicial docente. *Eufonía*, (65), 52-57.
- Small, C. (1997). Musicar. Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, 4. Documento disponible en / Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- StGeorge, J.; Holbrook, A.; Cantwell, R. (2014) Affinity for music: A study of the role of emotion in musical instrument learning. *International Journal of Music Education*, 32(3), 264–277. DOI: <https://goo.gl/yyfHDI>
- Torres, L. (2010). *Creación y evaluación de una red tecnológica educativa para profesores de educación musical en la etapa de Educación Primaria*. Madrid: Bubok.
- Trujillo, F. (2012). La enseñanza basada en proyectos. Una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Eufonía*, (55), 7-15.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, (6), 205-228.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Walsh, K. (2013). Gathering Evidence that Flipping the Classroom can Enhance Learning Outcomes. [mensaje en un blog]. EmergingEdTech. Recuperado de <http://www.emergingedtech.com/2013/03/gathering-evidence-that-flipping-the-classroom-can-enhance-learning-outcomes/>
- Yanes, J. y Area, M. (1998). El final de las certezas. La formación del profesorado ante la cultura digital. *Pixel*, (10), 25-36.
- Zabalza, M.A. (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum. En Zabalza, M.A., Iglesias, I., Cid, A. y Raposo, M. (Coords.). *El prácticum como compromiso institucional. Los planes de prácticas*, pp. 19-34. Santiago de Compostela: UNI-DIXITAL.
- (2013). La formación del profesorado universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 11, Núm. 3, 11-14.
- (2014). Prólogo. En A. Domingo y M. V. Gómez. *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*, pp. 9-12. Madrid: Narcea.