

Buenas prácticas en educación musical: Construcción de un instrumento para su observación

Albert Casals¹, Carmen Carrillo²

¹*Universitat Autònoma de Barcelona (España) Albert.Casals@uab.cat,*

²*Universidad Internacional de Cataluña (España) ccarrillo@uic.es*

Resumen

Este estudio presenta un instrumento de recogida de datos de prácticas musicales observadas en centros de primaria catalanes (España) y el proceso seguido para su construcción. Partiendo de un enfoque didáctico consensuado, se establecieron ítems observables susceptibles de ser indicativos de buenas prácticas en educación musical. El instrumento resultante, que se sometió a validación, consta de dos partes que pretenden recopilar datos del contexto de observación y de los aspectos surgidos durante la misma. Para finalizar se discuten las dificultades surgidas en el proceso de construcción del instrumento. También se aportan elementos para promover el diálogo entre docentes e investigadores.

Palabras clave: Matriz de observación de aula, buenas prácticas, educación musical, escuela primaria, enfoque didáctico.

Best Practices in Music Education: Construction of a Classroom Observation Instrument

Abstract

This study presents an instrument aimed to collect data about musical practices observed in Catalan primary schools (Spain) and the process followed for its construction. Based on an agreed didactic approach, observable items likely to be indicative of good practices in music education were established. The resulting instrument, which was subjected to validation, consists of two parts intended to gather data on both the aspects arisen during the observation and on the observation context. Finally the difficulties encountered in the construction process of the instrument are discussed. Elements to promote dialogue between teachers and researchers are also provided.

Keywords: Classroom observation techniques, best practices, music education, elementary schools, teaching model.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de las prácticas docentes en el aula de música es una de las líneas de investigación prioritarias en el campo de la didáctica de la música. Dentro de esta línea, la definición de buenas prácticas bajo unos determinados criterios didácticos resulta una tarea fundamental. Pese a ello, esta temática es poco frecuente en el contexto catalán y español, e inexistente desde el punto de vista de estudios amplios y sistemáticos. De ahí la importancia de un proyecto surgido en Cataluña (España) con la intención de recoger datos de la práctica en el aula de docentes de música de escuelas de Primaria del territorio. Basándose en la observación y análisis de dichas prácticas, se pretende seleccionar y mostrar ejemplos de buenas prácticas en educación musical acordes con una propuesta didáctica previamente definida (Casals *et al.*, 2010).

Dado que no existen instrumentos específicos destinados a la observación de clases de música, en una primera fase de este proyecto se diseñó una matriz para este propósito. En este artículo se presenta el Instrumento de Recogida de Datos Observacionales (IRDO) elaborado, así

como el proceso y los criterios utilizados para su construcción. Pese a ser este el objetivo principal de este trabajo, en él también se aportan elementos para la discusión sobre buenas prácticas, temática que consideramos básica para promover el diálogo entre investigadores y profesionales de educación musical.

2. BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

Con base a las definiciones aportadas por autores como Van Oers (2003) y Planas y Alsina (2009), en este estudio entendemos por *buenas prácticas* o *las mejores prácticas* a aquellas prácticas educativas que, mediante actividades contextualizadas que permiten una transferencia de aprendizajes en la vida real, buscan un aprendizaje efectivo del alumnado tanto por lo que concierne al incremento de las capacidades cognitivas como al desarrollo de las capacidades personales y de relación social. Esta definición pone de manifiesto que a través de las buenas prácticas es necesario que haya una transferencia de aprendizajes entre el contexto escolar y el real (Planas y Alsina, 2009) y que dichas prácticas deben contribuir al éxito del alumnado tanto a nivel escolar como social.

Las *buenas prácticas* o las *mejores prácticas*¹ es un concepto que proviene del contexto anglosajón (“good practices”, “best practices”) y que, en general, se aplica a diferentes ámbitos para describir la forma óptima de llevar a cabo un proceso que puede servir como referente para otras organizaciones o instituciones (Ritacco, 2012). En concreto, desde el ámbito educativo, *buenas prácticas* es un concepto que se encuentra fuertemente asociado a la idea de eficacia escolar (Marquès, 2002). Esta visión ha llevado a la identificación de prácticas docentes exitosas que puedan ser transferibles a diferentes situaciones con el objetivo de lograr una educación de calidad. No obstante, esta perspectiva ofrece un planteamiento muy rígido de lo que es en realidad la tarea educativa, pues la profesión docente y sus prácticas evolucionan (Carrillo y Vilar, 2012). Por ello, en este estudio no partimos de un marco preestablecido de buenas prácticas que puedan conducir a un modo de hacer eficaz, sino que pretendemos construir un instrumento de observación que permita identificar buenas prácticas docentes en base a situaciones educativas contextualizadas.

Al abordar las investigaciones sobre eficacia docente, marco en el que incluimos el concepto de buenas prácticas, encontramos tres enfoques distintos, aunque complementarios. Existen autores que valoran la

eficacia en términos de características del profesorado (cualidades y calificaciones profesionales), otros que la establecen en función del proceso de enseñanza (prácticas docentes), y un tercer grupo que la justifica con base al producto de dicha enseñanza (efectos sobre el aprendizaje del alumnado) (Stronge, Ward y Grant, 2011).

Desde el ámbito de la educación musical, autores como Ballantyne y Packer (2004), Carrillo y Vilar (2012), Rohwer y Henry (2004), o Teachout (1997), entre muchos otros, examinan las cualidades necesarias en el docente de música para ejercer su tarea profesional de forma eficaz. La mayor parte de estos estudios utilizan cuestionarios para detectar la percepción de docentes de música y de otras personas involucradas en la educación en torno a las *competencias, habilidades, características, atributos* o *conocimientos* requeridos para la práctica.

Por otro lado, autores como Hendel (1995), Leung y Wong (2005), Madsen (2003) y Schmidt (1998) establecen criterios de eficacia docente basándose principalmente en la observación y en el análisis de aspectos relacionados con la conducta o el proceso de enseñanza del profesorado. Con los términos “good teaching”, “effective teaching” o “teacher effectiveness”, estos estudios se refieren a las prácticas o actuaciones profesionales susceptibles de conducir a una enseñanza eficaz.

En tercer lugar encontramos investigaciones en las que la eficacia docente se justifica en términos de resultados de los alumnos: Taebel y Coker (1980) y Yarbrough y Price (1981) serían dos ejemplos en esta línea. En este tipo de estudios se relacionan determinadas características, competencias o conductas de los docentes con sus efectos sobre el aprendizaje del alumnado. A pesar de que autores como Duke (2000) sugieren incrementar los estudios sobre eficacia de la enseñanza basados en los resultados del aprendizaje, consideramos que el aprendizaje del alumnado no puede ser atribuido únicamente a la actuación del profesorado y que, en este sentido, este enfoque aporta una visión sesgada acerca de la eficacia docente.

En nuestro estudio nos enmarcamos en el segundo enfoque expuesto dado que la elaboración de un instrumento para la recogida de buenas prácticas nos debe permitir examinar la eficacia de los docentes de música de acuerdo con el análisis de conductas observables en el profesorado. Autores como Schumacher (2009) valoran la importancia de observar la conducta de los profesores *in situ* para superar los límites que surgen en

la aplicación de cuestionarios o de la realización de entrevistas, donde las respuestas del profesorado pueden verse alteradas en un intento de responder a lo que se presupone debería ser una buena práctica y no a lo que se “hace” en realidad.

3. INSTRUMENTOS DE OBSERVACIÓN DE PRÁCTICAS MUSICALES

De un primer análisis de bibliografía especializada en torno a trabajos que presentan instrumentos de observación de prácticas musicales se desprende que ha existido y que continúa existiendo un gran interés por parte de la comunidad científica por desarrollar instrumentos que permitan evaluarlas a partir de la observación. A diferencia de otras técnicas para la observación y evaluación de prácticas musicales que utilizan criterios de carácter subjetivo, el uso de instrumentos estandarizados y predeterminados contribuye a incrementar la validez y confiabilidad de las evaluaciones resultantes (McPherson y Thompson, 1998).

En segundo lugar, los resultados de nuestra búsqueda bibliográfica muestran que los instrumentos que se han elaborado para el propósito de la observación de prácticas musicales han focalizado en aspectos musicales exclusivamente relacionados con la interpretación y que, en general, se han destinado a la evaluación de prácticas instrumentales o vocales del alumnado (Abeles, 1973; Bergee, 1988; Cooksey, 1977; Smith y Barnes, 2007; Zdzinski y Barnes, 2002). En general, el proceso de construcción de estos instrumentos parte de un análisis de contenido con el que se identifican dimensiones esenciales para la evaluación de cada medio sonoro y posteriormente, a menudo a través de un análisis factorial, se definen categorías e ítems que las integran. Dichos ítems, que guardan relación con cuestiones puramente interpretativas, se evalúan con base a una escala tipo Likert. Otros estudios similares también utilizan instrumentos para la evaluación de aspectos relacionados con la interpretación musical del alumnado (Levinowitz, 1989; Rutkowski, 1990; Saunders y Holahan, 1997). A diferencia de los anteriores, estos instrumentos incluyen descriptores que especifican diferentes niveles de competencia en relación con cada ítem.

Los trabajos citados, como la mayor parte de las investigaciones publicadas en torno a esta temática, focalizan en la evaluación de las prácticas instrumentales o vocales del alumnado y, por tanto, sólo contemplan

ítems directamente relacionados con los resultados de la interpretación. En cambio, existen pocos estudios que desarrollen instrumentos para la observación de prácticas docentes del profesorado de música. Algunas excepciones a la afirmación precedente serían las aportaciones de Gumm (1993) y Schumacher (2009). Gumm (1993) desarrolló un instrumento para evaluar el estilo docente de profesores de coral. El instrumento se construyó a partir de la observación y posterior análisis de conductas docentes de 134 profesores. Fruto de este análisis se identificaron 10 dimensiones, 8 de las cuales se validaron a través de un análisis factorial confirmatorio: autoridad docente, entorno de aprendizaje positivo, interpretación musical, motivación no verbal, eficiencia del tiempo, dinámica del grupo y concepto del aprendizaje musical. Por su parte, Schumacher (2009) construyó una parrilla para el análisis de prácticas del profesor de instrumento. La elaboración del instrumento se basó en los conceptos de estilo didáctico (modalidades estratégicas de las secuencias de enseñanza-aprendizaje) y de variabilidad didáctica (variables didácticas que intervienen en la acción didáctica), dos aspectos que en opinión del autor permiten analizar las diferentes fases interactivas relacionadas con todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permiten, asimismo, observar *in situ* las prácticas llevadas a cabo por el docente. El instrumento final, que se validó —entre otros procedimientos— a través de una prueba piloto de observación con expertos, consta de diferentes ítems relacionados con dichos conceptos: a) en relación con el estilo didáctico se incluyen una serie de ítems referentes a los estilos del lenguaje y de la interpretación instrumental y b) en relación con la variabilidad didáctica se incorporan ítems referentes a las actividades propuestas al alumnado, la organización del espacio, la utilización de materiales y medios didácticos, los registros de la comunicación didáctica y el uso de la evaluación.

De la revisión de la literatura aportada en este punto se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar instrumentos que permitan observar y analizar *in situ* prácticas musicales desde la perspectiva del profesorado. Además, debe tenerse en cuenta que dichas prácticas no acontecen de forma aislada sino que forman parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen otros factores más allá de los estrictamente musicales. Como se verá en el punto 5, en nuestro caso, el instrumento que se elaboró está integrado de diferentes ítems que permiten valorar la práctica de la enseñanza musical del profesorado —sin obviar que dicha práctica se enmarca en un proceso educativo más amplio— y que deberían

permitir identificar y analizar buenas prácticas llevadas a cabo por el profesorado de música.

4. LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS OBSERVACIONALES (IRDO)

En este apartado mostraremos de forma detallada el proceso seguido para la elaboración de la matriz para la observación de prácticas docentes en el aula de música². Cabe destacar que en todo el proceso se priorizó una metodología cooperativa (Ritchie, 2007), entendiendo que la colaboración es “un proceso de enseñanza-aprendizaje mutua (dar y recibir) entre los miembros del grupo, donde todo el mundo trabaja en la misma tarea y aprende de la discusión con el otro en relación con esa tarea” (Amey y Brown, 2004, citado en Ritchie, 2007: 3). En definitiva, todos los investigadores fueron partícipes y responsables de los pasos realizados durante la construcción de la matriz de observación³.

Como se avanzaba en el inicio del artículo, esta tarea formaba parte de un proyecto más amplio aún vigente que trabaja en el análisis de las prácticas musicales en las escuelas de Primaria de Cataluña (España) con la voluntad de detectar y describir ejemplos de buenas prácticas docentes en relación con un posicionamiento didáctico pre-establecido. En otras palabras, a partir de un enfoque didáctico previamente consensuado por el equipo investigador del proyecto se trabajó para establecer una herramienta formada por una serie de categorías y de ítems observables susceptibles de ser indicativos de buenas prácticas en la enseñanza de la educación musical en la etapa primaria (Casals *et al.*, 2014). En consecuencia, no puede entenderse el instrumento sin el enfoque didáctico de referencia y por lo tanto la discusión y apropiación de dicho enfoque debe considerarse la primera fase del proceso que presentamos. Las siguientes fases fueron: la creación de la matriz de observación y la validación del instrumento. Como síntesis del proceso metodológico que a continuación detallaremos, en la Figura 1 se muestran los pasos realizados para llegar al IRDO definitivo.

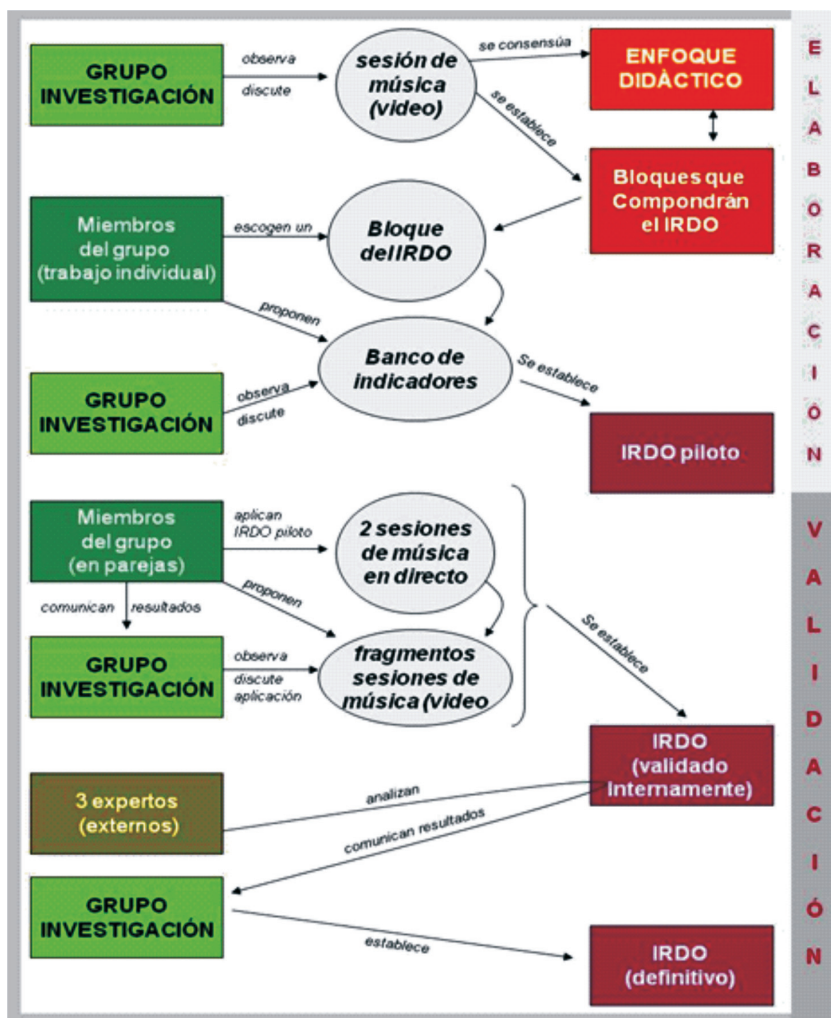


Figura 1. Esquema del proceso metodológico.

4.1. El enfoque didáctico-musical de referencia

Esta fase se desarrolló con cierta facilidad gracias a dos aspectos previos favorables: 1) la investigadora principal había creado el grupo y seleccionado los investigadores, entre otros criterios, priorizando perfiles didácticos afines entre sí; y 2) la mayoría de los investigadores ya habían trabajado juntos con anterioridad. De todos modos, no existía ningún enfoque di-

dáctico concreto y claramente explicitado previamente al inicio del proyecto, con lo cual se hacía necesario discutirlo y consensuarlo.

El punto de partida fue el visionado de una sesión de 50 minutos filmada en un aula de música en una reunión con todos los investigadores⁴. La visualización de dicha clase facilitó el intercambio de pareceres acerca de las concepciones didácticas y de los principales bloques de observación que podíamos establecer. Con base a esta primera discusión, en las siguientes reuniones de trabajo se fueron concretando los grandes aspectos del enfoque didáctico y el tipo de ítems que se deberían elaborar como veremos en el siguiente apartado.

El enfoque didáctico que sirve de referente se fundamenta en la aportación de las grandes metodologías activas de educación musical del siglo XX (impulsadas por Émile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Karl Orff y Zoltán Kodály, entre otros) y en la tradición de la educación musical catalana desarrollada ya desde las primeras décadas del siglo XX (destacando Manuel Borgunyó, Joan Llongueres y, ya más recientemente, Ireneu Segarra). Se complementa con la visión de destacados pedagogos musicales de finales del siglo XX (Murray Schafer, Marc Caillard, John Paynter, Claire Noisette, etc.) e incorpora claramente las transformaciones en el concepto de implicación del alumnado en la construcción del conocimiento que se deriva del pensamiento socioconstructivista que proviene de las ideas de Lev S. Vigotski. Esta corriente pedagógica cuenta con una larga trayectoria de experimentación y difusión en los centros escolares catalanes y durante las últimas décadas ha sido desarrollada por diferentes autores (Maideu, 1997; Valls, 1999; Vilar, 2001; Malagarriga *et al.*, 2013)⁵. Sintetizando al máximo el planteamiento didáctico al que nos referimos, se podría decir que el elemento básico es una enseñanza-aprendizaje activa de la música bajo la premisa que “la música se aprende haciendo música”. Eso significa que:

La práctica musical, el contacto personal e intransferible mediante la escucha activa, la interpretación vocal o instrumental y la creación de sonidos organizados [...] es el pilar fundamental del aprendizaje, del mismo modo que el lenguaje verbal se adquiere en contacto con un entorno hablante, en el que poco a poco las combinaciones de sonidos van adquiriendo significado (Casals *et al.*, 2014: 586).

De todos modos, es importante remarcar que no se está hablando de un modelo rígido y con una articulación única sino que debe entenderse como un conjunto de principios y criterios didácticos dinámicos. En este sentido, el enfoque está siempre sujeto a cambios fruto de las influencias y el diálogo con pedagogías, innovaciones e investigaciones actuales a nivel europeo e internacional, y se concreta siempre de acuerdo con las características propias del entorno escolar en el que se aplica.

4.2. Diseño del instrumento para una observación no participante

Esta fase tenía por objetivo crear una herramienta de observación de clases de música de Primaria que permitiese recoger una tipología de datos capaces de evidenciar qué clases de música responden al enfoque consensuado en el grupo de investigación. Dicho de otro modo, con el instrumento creado se pretendía analizar qué clases serían buenas prácticas (en relación con el enfoque descrito en el apartado anterior) a partir de unos indicadores establecidos.

De acuerdo con lo descrito en el párrafo precedente, se buscó concretar el enfoque didáctico en forma de indicadores observables para construir posteriormente la matriz de observación. Se partió de los elementos didácticos clave (principios, criterios, referentes) consensuados en la fase anterior y que, en definitiva, se quería que quedasen reflejados en los ítems del instrumento de observación.

El proceso se llevó a cabo en tres pasos:

1. elaboración colaborativa de los grandes bloques o categorías del enfoque didáctico.
2. creación de un banco de indicadores observables en relación con cada bloque.
3. consenso de los ítems definitivos a partir de la discusión en grupo y la observación de prácticas docentes.

En el primer momento, se establecieron unos grandes bloques pedagógicos y de contenido. Cabe destacar que este trabajo enlazó directamente con la fase anterior (debate del enfoque didáctico): los debates de los investigadores se propiciaron sobre todo a partir del análisis de la grabación de la clase de música de Primaria ya mencionada y que servía como elemento catalizador para el contraste de ideas.

En un segundo momento, cada uno de los investigadores se responsabilizó de un bloque y realizó una primera propuesta de indicadores. Los listados de indicadores propuestos fueron discutidos, reorganizados y reelaborados con todo el grupo de investigación, dando lugar a una matriz piloto (IRDO1) formada por 112 ítems distribuidos en 4 grandes bloques que a su vez quedaron estructurados en 12 apartados (Cuadro 1).

Cuadro 1. Bloques y apartados de la matriz de observación

Bloques	Apartados
Canción, práctica instrumental y danza	Canción y voz Práctica instrumental Danza
Audición	Audición
Lenguaje Musical	Contenido trabajado Didáctica utilizada Uso de la grafía musical
Temas transversales	Gestión del grupo-clase Proceso de enseñanza-aprendizaje Diseño de clase Uso de las tecnologías Otros aspectos

De los ítems resultantes, algunos exigían una respuesta dicotómica mientras que otros se debían contestar con una escala Likert de cuatro puntos que podía equivaler a distintas escalas de apreciación (Cuadro 2). Asimismo, en algunos casos se piden especificaciones y en todos ellos existe la posibilidad de añadir comentarios y/u observaciones adicionales que permitan comprender mejor lo observado. Cuando un ítem no aparece durante la sesión observada, la indicación para el observador es no rellenarlo pero preguntar acerca de ello durante la entrevista posterior a la observación.

Complementariamente a esta matriz, se elaboró un documento para recoger los datos referentes al contexto de observación y se discutieron aspectos del protocolo de aplicación del instrumento, desde el perfil y el rol del observador a la importancia de utilizar técnicas complementarias en la recopilación de datos para superar limitaciones del instrumento (grabación audiovisual y entrevista posterior con el/la maestro/a). La definición de estas directrices se consideró fundamental ya que es lo que permite establecer una guía clara para la utilización unívoca y

Cuadro 2. Guía para la respuesta de los ítems incluidos en el IRDO

1	2	3	4
Nunca	A veces	A menudo	Siempre
Nada	Poco	Bastante	Mucho
No			Si
Negativo			Afirmativo
Nada / bueno / a	Medianamente bueno / a	Bueno / a	Muy bueno / a

eficaz del IRDO por parte de cualquier observador y, en último término, garantizar al máximo su confiabilidad (que ante datos iguales nos salgan resultados iguales o muy similares).

4.3. Validación del instrumento

A continuación, la matriz piloto se validó tanto a nivel interno como externo. A nivel interno se puso a prueba la facilidad de uso y la univocidad de los distintos ítems. Para ello, se realizaron pruebas piloto por parte de los investigadores. En parejas, asistieron en total a cuatro clases de música de dos escuelas de primaria y anotaron lo observado en el instrumento que se había construido. Realizadas dichas experiencias y comparados los resultados entre los dos miembros de cada pareja (fiabilidad entre observadores) se pasó a la discusión en el seno del grupo investigador. En relación con la manejabilidad de la herramienta, únicamente dio lugar a cambios de formato (orden y presentación de las categorías) y a una simplificación del apartado sobre tecnologías. En relación con la redacción y el contenido, se modificaron distintos ítems (básicamente por dar lugar a interpretaciones ambiguas o poco matizadas) y se valoró cambiar el tipo de respuesta (escala Likert / respuesta dicotómica) en otros casos. Como soporte a la discusión, se contó con las grabaciones de las clases observadas que ayudaron a esclarecer aspectos sobre los que distintos miembros del equipo discrepaban.

En un paso posterior se llevó a cabo una validación externa. Para ello se pidió a tres expertos que evaluaron la univocidad y pertinencia de los 107 ítems que componían el IRDO2. Se optó por seleccionar dos jueces expertos en el contenido de la matriz, mientras que el tercer juez se buscó que tuviese perfil universitario y estuviese involucrado en investi-

gaciones en el campo de la didáctica. Concretamente, ejercieron de jueces una maestra de música de Primaria con una trayectoria profesional de más de 30 años; una profesora de música involucrada en la gestión pedagógica de un centro escolar que gira en torno a la música y la danza; y una profesora del departamento de Didácticas Específicas de una universidad catalana.

En la plantilla que se les facilitó, los jueces debían valorar la univocidad y la pertinencia de cada ítem. También se les ofreció la opción de introducir comentarios complementarios acerca de cada uno de los ítems o de los apartados en general, pidiéndoles específicamente que justificasen las valoraciones negativas. Los resultados obtenidos validaron directamente un 54% de los ítems: en 58 de ellos los tres jueces valoraron positivamente la redacción y el aspecto que se proponía observar en el aula. En el resto, uno o varios de las jueces encontraron que el ítem presentaba problemas de univocidad, no era pertinente o manifestaron algún tipo de duda o matiz al respecto. Hubo sólo 5 ítems en que dos o tres de los jueces coincidieron en presentar objeciones. En estos pocos casos el grupo investigador modificó el ítem según las recomendaciones de los expertos. Finalmente, los ítems que sólo un juez discrepaba con su planteamiento eran revisados y modificados según la valoración consensuada dentro del grupo de investigación. Mayoritariamente, los cambios que sufrió el IRDO en esta fase fueron: modificación de la redacción de los ítems; aclaración de determinados términos; fusión o subdivisión de ciertos ítems; eliminación de algunos de ellos (y solamente en un caso se añadió uno); cambio de orden o jerarquía de determinados ítems dentro del apartado en cuestión; y modificación del tipo de respuesta (dicotómica / escala Likert), añadiéndose también algunas preguntas abiertas para complementar algunos ítems.

Antes de terminar este apartado, se hace necesario poner de relieve que el IRDO definitivo no está exento de limitaciones y problemáticas, algunas de ella intrínsecas a la propia naturaleza de una disciplina para nada exacta. En este sentido, y por lo que respecta a la fiabilidad (que asegure los resultados realmente correspondan con aquello que se pretende saber), el proceso de construcción y las validaciones realizadas nos dan garantía de ello, aunque como en otra ocasión reconocíamos:

[...] los modelos didácticos son sistémicos: tienen sentido en su globalidad y en la interrelación de los múltiples aspectos

que lo componen. En este sentido, la creación de un listado de ítems concretos conlleva indefectiblemente una pérdida de la esencia y de los múltiples matices que el modelo de referencia contenía. Por otro lado, las prácticas docentes son de una enorme complejidad y, en consecuencia, es utópico pensar que un conjunto finito de indicadores serán capaces de recogerlas y valorarlas de forma plenamente satisfactoria. Por este motivo, nos reafirmamos con la idea que éstos deben ayudar a observar la realidad docente pero complementando los resultados que se obtengan con otros datos cualitativos (Casals *et al.*, 2014: 593-594).

5. EL INSTRUMENTO PARA LA OBSERVACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN MUSICAL

El instrumento que se presenta⁶ consta de dos partes que incluyen ítems en relación con:

1. El contexto de observación.
2. Los datos observacionales recogidos sistemáticamente durante la sesión de música.

La primera parte la integran 31 ítems con los que se pretende recoger algunas características del docente (p.e. género, años de experiencia o formación), del centro escolar (p.e. localidad, dimensión, hábitat o titularidad), del grupo clase (p.e. número de alumnos, procedencia geográfica o nivel socioeconómico) y del aula (p.e. distribución, recursos musicales o recursos tecnológicos) (Cuadro 3).

Cuadro 3. Primera parte del IRDO (el contexto de observación). Fragmento en relación con el grupo-clase

Grupo-clase /1 Nivel
Nº alumnos distribución por género M H
Nacidos en Cataluña No nacidos en Cataluña Recién llegados
Nivel socioeconómico familiar

La segunda parte incluye 99 ítems a través de los cuales se pretende recopilar datos en relación con los siguientes bloques: 1) Canción, práctica instrumental y danza, 2) Lenguaje Musical, 3) Audición, y 4) Temas transversales. A pesar de que la mayor parte de ítems se refieren a actitudes o acciones del docente, ya que es éste el foco de nuestro estudio, en el

IRDO aparecen también afirmaciones referentes a los resultados musicales del alumnado que, en algunos casos concretos, nos permiten valorar si la práctica del profesorado de música tiene un impacto sobre el proceso de aprendizaje del alumnado.

A continuación se describen los diferentes bloques de contenido que componen la segunda parte del IRDO y se proporcionan algunos ejemplos de ítems que los integran.

5.1. Canción y voz, Práctica instrumental y Danza

Estos tres bloques, que contienen hasta 23 ítems acerca de aspectos especialmente relacionados con la enseñanza-aprendizaje al entorno de la interpretación, comprenden ítems en relación con: a) las habilidades musicales del maestro (p.e. cómo el maestro interpreta canciones o piezas instrumentales con base a su afinación, técnica o expresividad, entre otros componentes); b) los criterios didácticos (p.e. qué repertorio propone o si el maestro integra en la danza la práctica de elementos musicales); y c) otras cuestiones musicales sobre las que incide el maestro (p.e. si existe una preocupación del docente respecto de la posición corporal o si se promueve la expresividad de las interpretaciones realizadas en el aula). En el Cuadro 4 se expone un fragmento del bloque y los ítems correspondientes a *Canción y voz*.

Cuadro 4. Fragmento del IRDO correspondiente al bloque ‘Canción y voz’

1. Canción y voz	1	2	3	4	Comentario/s, si es necesario
1.1. El repertorio es adecuado a la edad y al contexto					
1.2. El/la maestro/a se preocupa de que la interpretación sea expresiva y adecuada al repertorio					
1.3. Propone un trabajo previo de calentamiento de la voz					
1.4. Los alumnos tienen una buena posición corporal					
1.5. Integra el trabajo vocal en la interpretación de canciones					

5.2. Audición

Este bloque, que incide plenamente en la escucha (Cuadro 5), está compuesto de 11 ítems algunos de los cuales se subdividieron a su vez en tres para ayudar a una mejor precisión en la anotación de las observaciones. Los ítems guardan relación con aspectos mayoritariamente asociados a las estrategias didácticas utilizadas en el aula (p.e. si el docente utiliza la conversación y/u otros lenguajes o si contextualiza las audiciones). Además de éstos, también existe un ítem sobre la variedad del repertorio escogido y otros dos acerca de las finalidades perseguidas con las audiciones.

Cuadro 5. Fragmento del IRDO correspondiente al bloque ‘Audición’

7. Qué y cómo trabaja el/la maestro/a	1	2	3	4	Comentario/s, si es necesario
7.1. La audición se utiliza con la finalidad de escuchar, para disfrutar de la música					
7.2. La audición se utiliza como soporte de otras actividades, musicales o no					Especificar qué actividad/es
7.3. El/la maestro/a habla de la audición con los alumnos					
7.3.1 conversación conducida					
7.3.2 explicación magistral					
7.3.3 formula preguntas					

5.3. Lenguaje musical

En este bloque se incluyen ítems referentes a aspectos transversales de la práctica musical del profesorado y también los principales relacionados con la creación musical (Cuadro 6). En total, el bloque contiene 27 ítems que se organizan en torno a dos grandes secciones: los contenidos y la forma de enseñar del maestro. En la primera sección se presentan los elementos del lenguaje musical (ritmo, pulsación, melodía, armonía, estructura, etc.) en relación con el contexto o actividad en la que se enmarcan (canción, audición, texto, danza, actividades específicas) y el tipo de fuente sonora que se utiliza (voz, instrumentos, percusiones corporales, objetos sonoros). En la segunda parte se incluyen los ítems más

ilustrativos del proceso de enseñanza-aprendizaje: el trabajo sensorial previo y la exploración sonora, las creaciones en el aula y el uso de la grafía (convencional y no convencional).

Cuadro 6. Fragmento del IRDO correspondiente al bloque ‘Lenguaje musical’

5. Cómo trabaja el/la maestro/a	1	2	3	4	Comentario/s, si es necesario
5.1. Cuida que las interpretaciones y las creaciones tengan musicalidad					
5.2. El/la maestro/a es un buen modelo					
5.3. El trabajo de lenguaje musical se apoya en lenguaje corporal para vivir o contribuir a la comprensión de elementos musicales					
5.4. Se potencia la exploración sonora					

5.4. Temas transversales

Este último bloque es el más extenso e incorpora ítems en relación con aspectos que trascienden y, en algunos casos, están imbricados con los bloques de contenido anteriores (Cuadro 7). El bloque incluye 38 ítems en relación con: a) la gestión del grupo-clase (p.e. cómo el maestro gestiona las actitudes del alumnado o su propia actuación profesional ante las situaciones del aula); b) el proceso de enseñanza-aprendizaje (p.e. cómo el maestro conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje); c) el diseño de la clase (p.e. cómo el maestro diseña sus clases); d) el uso de las tecnologías (p.e. cómo el maestro potencia e integra el uso de las TIC en las diferentes actividades que propone en el aula); y e) otros aspectos (p.e. si se utilizan, y cómo se utilizan, otros aspectos susceptibles de ser observados en clase).

6. DISCUSIÓN

En este artículo hemos aportado un nuevo instrumento para la recogida de datos proveniente de la observación no participante en clases de música de Primaria, el IRDO. Como se ha explicado, una de las características del instrumento es que está diseñado bajo un enfoque didáctico concreto y, en consecuencia, los ítems propuestos equivalen a los indicadores de buenas prácticas según dicho enfoque. En consecuencia, y de

Cuadro 7. Fragmento del IRDO correspondiente al bloque ‘Temas transversales’

8. Gestión del grupo-clase	1	2	3	4	Comentario/s, si es necesario
8.1. La relación maestro-alumnado es...					Especificar, si se cree conveniente: cordial, distante, positiva...
8.2 Se observan actitudes y hábitos ya establecidos en relación con...					Especificar si se incide en actitudes y hábitos no adquiridos
8.2.1 el respeto por el trabajo colectivo					
8.2.2 el silencio cuando se escucha música					
8.2.3 el cuidado y el manejo del material					
8.2.4 la autonomía de trabajo del alumnado					
8.2.5 otros					Especificar, si es necesario

acuerdo con la distinción ya mencionada de Stronge, Ward y Grant (2011), este trabajo debe englobarse en la tendencia que se fija en la asociación de las buenas prácticas con los procesos de enseñanza que se realizan, y no en función de los resultados escolares o de las valoraciones externas acerca de la calidad del profesorado.

En relación con el proceso de construcción, existen dos aspectos a destacar y que desde nuestro punto de vista son claves: el trabajo colaborativo y la presencia constante de referentes empíricos. El instrumento obtenido tiene por un lado el valor y la riqueza de ser el resultado de un trabajo conjunto y consensuado –aunque en consecuencia también lento y costoso– entre investigadores con una larga trayectoria profesional en el ámbito educativo. Y por el otro, el IRDO es importante porque ha sido fruto de la contrastación entre los referentes teóricos y la realidad de las aulas. Además, a diferencia de estudios similares llevados a cabo hasta el momento, el proceso de construcción no se limita a un análisis de aspectos concretos de la práctica educativa o un análisis de contenido en relación con la literatura existente sino que ahonda en los procesos didácticos, poniendo de nuevo de relieve la enorme dificultad de observar y analizar prácticas docentes.

Finalmente, y como ya hemos insistido en otras ocasiones (Casals *et al.*, 2008), otro de los retos intrínsecos de la Didáctica de la Música es el ser capaces de conectar de forma eficaz los avances teóricos y de investigación con las realidades escolares y profesionales existentes en cada contexto (Desgagné, 1997). Por este motivo, en una disciplina que históricamente ha tenido dificultades en concretar modelos, procesos y elementos clave en relación con la enseñanza-aprendizaje de la música, el instrumento presentado debería poder ser –más allá de su funcionalidad práctica en un proyecto concreto– una herramienta que ayudase al diálogo constructivo entre maestros e investigadores. Estamos convencidos de que los ítems del IRDO entendidos como indicadores concretos y observables de un enfoque didáctico-musical en las escuelas pueden alimentar, y sobre todo facilitar, la comunicación y la discusión entre los académicos y los profesionales implicados, evitando caer en las generalizaciones y vaguedades que tan a menudo caracterizan nuestro campo. Dicho de otro modo, se trata al mismo tiempo de un instrumento de recogida de datos para la investigación y de una posible guía para discutir acerca de la práctica musical en Primaria, para reflexionar en torno a las buenas prácticas de enseñanza en su contexto y, en definitiva, para trabajar en la mejora de la educación musical en nuestras escuelas.

Notas

1. Dado que no hay una diferenciación clara en su uso, a partir de este momento se utilizará solamente el término buenas prácticas para hacer referencia a ambos conceptos.
2. El proceso realizado se corresponde con los principales pasos y orientaciones que se exponen en Gil (2011) y en Hernández Sampieri *et al.* (2007).
3. El grupo de investigadores al que nos referimos está formado por personas vinculadas a la educación que en general cuentan con una trayectoria profesional dilatada y significativa tanto como maestros de música en la escuela como formadores de docentes. La mayoría de miembros del grupo son académicos provenientes de tres universidades: Mercè Vilar, Assumpta Valls y Albert Casals (Universitat Autònoma de Barcelona), Rita Ferrer (Universitat de Girona), y Carmen Carrillo (Universitat Internacional de Catalunya). Además, es

miembro una inspectora del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Rosa Maria Girbau).

4. La sesión se filmó expresamente para esta dinámica de trabajo, escogiendo una maestra ya conocida por la investigadora principal y valorando la proximidad geográfica y la facilidad de acceso de la escuela en cuestión. Se pidió a la maestra implicada que realizase la clase como habitualmente la hacía y después la investigadora principal valoró que era adecuada para el fin que se perseguía.
5. Para una descripción más concreta del enfoque, sugerimos consultar Casals *et al.* (2014).
6. El instrumento está disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/musicaieducacio/sites/grupsderecerca.uab.cat/Musicaieducacio/files/IRDO.pdf>

Agradecimientos

Lo que aquí se presenta es fruto del trabajo del equipo dirigido por Mercè Vilar y constituido por Rita Ferrer, Rosa M. Girbau y Assumpta Valls, además de los autores del presente artículo. Dicho trabajo se enmarca parcialmente dentro del proyecto IMPACTMUS (EDU2014-58066-P) financiado por el Ministerio de Economía y Competividad (España).

Referencias Bibliográficas

- ABELES, Harold F. 1973. "Development and validation of a clarinet performance adjudication scale". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 21. Nº 3: 246-255.
- BALLANTYNE, Julie y PACKER, Jan. 2004. "Effectiveness of preservice music teacher education programs: perceptions of early-career music teachers". **Music Education Research**. Vol. 6. Nº 3: 299-312.
- BERGEE, Martin J. 1988. "The use of an objectively constructed rating scale for the evaluation of brass juries: A criterion related study". **Missouri Journal of Research in Music Education**. Vol. 5. Nº 5: 6-25.
- CARRILLO, Carmen y VILAR, Mercè. 2012. "Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes". **Cultura y Educación**. Vol. 24. Nº 3: 319-335.
- CASALS, Albert; CARRILLO, Carmen; VALLS, Assumpta; VILAR, Mercè y FERRER, Rita. 2014. "La concreción de un enfoque didáctico para la educación musical en Primaria" en PÉREZ, E. y ÁLAMO, A. (eds.). **Ac-**

- tas del III Congreso CEIMUS.** pp 586-594. Enclave Creativa Ediciones. Pozuelo de Alarcón (España).
- CASALS, Albert; CARRILLO, Carmen y VILAR, Mercè. 2010. “Buenas prácticas para la enseñanza y el aprendizaje musical en primaria: construcción de un instrumento para la observación” en RUSINEK, G.; RIAÑO, E. y ORIOL, N. (eds.). **Actas del Seminario Internacional de Investigación en Educación Musical** [cd-rom]. SEM-EE / Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).
- CASALS, Albert; VILAR, Mercè y AYATS, Jaume. 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**. Vol. 5. Nº 4: 1-17. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/9555>. Consultado el 10/09/2015.
- COOKSEY, John M. 1977. “A facet-factorial approach to rating high school choral music performance”. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 25. Nº 2: 100–114.
- DESGAGNÉ, Serge. 1997. “Le concept de recherché collaborative; l’idée d’un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants”. **Revue des Sciences de l’Éducation**. Vol. XXIII. Nº2 : 371-393.
- DUKE, Robert A. 1999/2000. “Measures of instructional effectiveness in music research”. **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Vol. 143: 1-48.
- GIL, Juan Antonio. 2011. **Técnicas e instrumentos para la recogida de información**. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Madrid (España).
- GUMM, Alan J. 1993. “The development of a model and assessment instrument of choral music teaching styles”. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 41. Nº 3: 181-199.
- HENDEL, Catherine. 1995. “Behavioral Characteristics and Instructional Patterns of Selected Music Teachers”. **Journal of Research in Music Education**. Vol. 43. Nº 3: 182-203.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. 2007. **Fundamentos de metodología de la investigación**. Editorial Mc-Graw Hill / Interamericana de España. Madrid (España)
- LEUNG, Bo Wah y WONG, Paulina Wai Ying. 2005. “El autoconcepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorecido”. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical**.

- Vol. 2. Nº 1: 1-12. Disponible en <http://revistas.ucm.es/edu/16987454/articulos/RECI0505110001A>. PDF. Consultado el 20/07/2015.
- LEVINOWITZ, Lili Muhler. 1989. "An investigation of preschool children's comparative capability to sing songs with and without words". **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Vol. 100: 14-19.
- MADSEN, Katia. 2003. "The effect of accuracy of instruction, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 51. Nº 1: 38-50.
- MAIDEU, Joaquim. 1997. **Música, societat i educació**. Editorial Amalgama. Berga (España).
- MALAGARRIGA, Teresa; GÓMEZ, Isabel y VILADOT, Laia. 2013. "Bases de la propuesta". En Malagarriga, T. y Martínez, M **Todo se puede expresar con música**. pp. 17-78. Editorial Dinsic. Barcelona (España).
- MARQUÈS, Pere. 2002. **Buenas prácticas docentes**. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra (España). Disponible en http://myslide.es/documents/buenas-practicas-docentes-5584917_aca1c6.html. Consultado el 20/07/2015.
- MCPHERSON, Gary E. y THOMPSON, William F. 1998. "Assessing Music Performance: Issues and Influences". **Research Studies in Music Education**. Vol. 10. Nº 1: 12-24.
- PLANAS, Núria y ALSINA, Àngel (coords.). 2009. **Educación matemática y buenas prácticas**. Editorial Graó. Barcelona (España).
- RITACCO, Maximiliano J. (2012). **Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. Estudio en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Granada (España). Disponible en <http://hera.ugr.es/tesisugr/20155694.pdf>. Consultado el 20/07/2015.
- RITCHIE, Stephen M. 2007. **Research Collaboration: Relationships and Praxis**. Bold Visions in Educational Research, vol. 19. Sense Publishers. Rotterdam (Países Bajos).
- ROHWER, Debbie A. y HENRY, Warren H. 2004. "University teachers' perceptions of requisite skills and characteristics of effective music teachers". **Journal of Music Teacher Education**. Vol. 13. Nº 2: 18-27.
- RUTKOWSKI, Joanne. 1990. "The measurement and evaluation of children's singing voice development". **Quarterly Journal of Music Teaching and Learning**. Vol 1. Nº 1/2: 81-95.
- SAUNDERS, T. Clark y HOLAHAN, John M. 1997. "Criteria specific rating scales in the evaluation of high school instrumental performance". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 45. Nº 2: 259-272.

- SCHMIDT, Margaret. 1998. "Defining "Good" Music Teaching: Four Student Teachers' Beliefs and Practices". **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. Vol.138: 19-46.
- SCHUMACHER, Jérôme A. 2009. "Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du Professeur d'instrument de musique". **Revue de Recherche en Éducation Musicale**. Vol.27: 43-62. Disponible en http://www.mus.ulaval.ca/reem/REEM_27_Grille.pdf. Consultado el 20/07/2015
- SMITH, Bret P. y BARNES, Gail V. 2007. "Development and validation of an orchestra performance rating scale". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 55. N° 3: 268-280.
- STRONGE, James H.; WARD, Thomas J. y GRANT, Leslie W. 2011. "What makes good teachers good? A cross-case analysis of the connection between teacher effectiveness and student achievement". **Journal of Teacher Education**. Vol. 62. N° 4: 339-355.
- TABEL, Donald K. y COKER, Joan G. 1980. "Teaching effectiveness in elementary classroom music: Relationships among competency measures, pupil product measures, and certain attribute variables". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 28. N° 4: 250-264.
- TEACHOUT, David J. 1997. "Preservice and Experienced Teachers' Opinions of Skills and Behaviors Important to Successful Music Teaching". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 45. N° 1: 41-50.
- VALLS, Assumpta. 1999. **La didàctica de la música en la formació inicial dels mestres especialistes de música a l'ensenyament primari**. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès (Espanya).
- VAN OERS, Bert. 2003. "Learning resources in the context of play: promoting effective learning in early childhood". **European Early Childhood Education Research Journal**. Vol. 11. N° 1: 7-26.
- VILAR, Mercè. 2001. **De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional: anàlisi i avaluació**. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès (Espanya). Disponible en <http://www.tdx.cat/handle/10803/5007>. Consultado el 28/08/2015.
- YARBROUGH, Cornelia y PRICE, Harry E. 1981. "Prediction of performer attentiveness based on rehearsal activity and teacher behaviour". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 29. N° 3: 209-217.
- ZDZINSKI, Stephen F. y BARNES, Gail V. 2002. "Development and validation of a string performance rating scale". **Journal of Research in Music Education**. Vol. 50. N° 3: 245-255.