



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

La Producción Científica y la Actividad de Innovación Docente en Proyectos de Redes

Coordinadores

José Daniel Álvarez Teruel
María Teresa Tortosa Ybáñez
Neus Pellín Buades

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

Universidad de Alicante
Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad
Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)

ISBN: 978-84-695-9336-3

Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades

Adecuación de la guía docente de Música en la Educación Secundaria al E.E.E.S.

José María Esteve Faubel; Miguel Ángel Molina Valero; Juan Antonio Espinosa Zaragoza; María Teresa Botella Quirant; Victoria Cavia Naya*; Rosa Pilar Esteve Faubel

*Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas
Universidad de Alicante*

*Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valladolid*

RESUMEN (ABSTRACT)

La adaptación de las titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior -E.E.E.S.- conlleva el diseño de las guías docentes teniendo en cuenta el sistema ECTS –European Credit Transfer System-. Éste implica la valoración de la totalidad del trabajo realizado por el alumno. Tal hecho provoca que las opiniones de los estudiantes sean consideradas valiosas para aportar información sobre la validez de la guía de Música en la Educación Secundaria, dentro del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria de la especialidad de Música, en la consecución de las competencias y objetivos en el tiempo y esfuerzo establecidos. Además, permite averiguar dónde los discentes presentan mayores dificultades a la hora de superar la materia. El cuestionario utilizado para tal fin ha sido una adaptación del equipo investigador del diseñado por Castejón (2005). Los datos obtenidos a través del Campus Virtual de la Universidad de Alicante fueron tratados con el paquete informático SPSS mediante procedimientos descriptivos y correlacionales.

Palabras clave: Música, Máster Educación Secundaria, Universidad, Formación del Profesorado, Guía Docente.

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior (E.E.E.S.) ha supuesto una transformación de nuestros centros y titulaciones de enseñanza superior de acuerdo a los siguientes objetivos estratégicos (Universitaria, 2005): a) sistema comprensible y comparable de titulaciones; b) sistema basado en dos niveles y tres ciclos –grado y postgrado (máster y doctorado); c) promoción de la cooperación europea en materia de calidad y el desarrollo de criterios y metodologías comparables; d) impulso de la movilidad de los estudiantes, profesores y demás personal administrativo de las instituciones educativas; e) adopción de un sistema de acumulación y transferencia de créditos que favorezca la movilidad - créditos ECTS o European Credit Transfer System-; f) fomento de la dimensión europea de la educación superior.

En este contexto, los ECTS son un elemento esencial para la consecución de los pilares sobre los que se pretende asentar el EEES, que son la calidad, la empleabilidad y la capacidad de atracción del propio sistema (Esteve Faubel, Molina Valero, & Stephens, 2009; Reichert & Tauch, 2003). Estos créditos están definidos en el Real Decreto 1125/2003 (España, 2003) como:

(...) la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del plan de estudios.

De acuerdo a lo expuesto con anterioridad se presenta la necesidad de: a) diseñar las guías docentes teniendo en cuenta la normativa; y b) comprobar que el tiempo y esfuerzo empleado por los discentes en la consecución de éstas se encuentra dentro de lo planeado. Así, la reestructuración de la docencia universitaria derivada del Proceso de Bolonia implica un cambio de metodología dirigido a responder a las demandas de la sociedad actual (Carrasco Embuena & Giner Gomis, 2011; España, 2007b) . Esta visión de la formación superior se integra en un sistema que "puede ser descrito como abierto, complejo, no lineal, orgánico, histórico y social. Incorpora los valores y problemas de la sociedad que lo apoya y le establece objetivos" (Kelly, 2003, p. 3) donde hay que armonizar una educación de calidad con la justa valoración del trabajo y el aprendizaje

de los estudiantes con la carga horaria establecida en los programas (García Manjón, 2009; Mateos Masa & Montanero Fernández, 2008). De esta forma se pretende no caer en una mera conversión de los antiguos programas a lenguaje europeo o versiones comprimidas de las titulaciones y de sus disciplinas (Reichert & Tauch, 2005).

Por otro lado, la formación del profesorado de Educación Secundaria ha sido un elemento importante en las últimas reformas educativas en España (González Faraco, Jiménez Vicioso, & Pérez Moreno, 2011). Esta preocupación comenzó con la Ley 14/1970 (España, 1970), en la que se buscaba contar con un perfil docente más acorde con los nuevos tiempos. El cometido de esta labor se encargó a los Institutos de Ciencias de la Educación –ICE’s-, que realizaron cursos intensivos para la formación inicial –Cursos de Aptitud Pedagógica (CAP)-, el reciclaje y actualización profesional.

Ya en la etapa democrática, con la Ley Orgánica 1/1990 (España, 1990), más conocida como LOGSE, toda la literatura pedagógica al respecto abogaba por el cambio de un profesor tradicional transmisor de conocimientos a otro que ayudara a construir conocimientos en el alumnado. Tal hecho junto con la autonomía didáctica aplicada a cada contexto y la ampliación de esta etapa educativa hacia edades menores, conllevaban que el docente debiera poseer una sólida formación psicológica y didáctica, que derivara en unas habilidades y destrezas pedagógicas más allá del mero dominio de los contenidos. Pero en la práctica, no hubo cambios sustanciales en este aspecto iniciático de los futuros profesionales y se continuó con una prórroga de los cursos anteriores –CAP-.

Con posterioridad, la Ley Orgánica 10/2002 –LOCE- (España, 2002) volvió a incidir sobre el tema, al considerarlo como un factor determinante en la calidad del sistema educativo, instaurando el Título de Especialización Didáctica –TED- con una duración de dos años. Esta titulación no se llegó a aplicar debido a los cambios de gobierno posteriores a su promulgación.

En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2006 –LOE- (España, 2006) insiste en la importancia de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, fijando el marco básico para generar el programa de postgrado o Máster al respecto. En ella se remarca la necesidad de desarrollar en estos estudios las competencias profesionales necesarias ante la complejidad social y educativa de nuestro país. Estos objetivos se concretan en el siguiente desarrollo legislativo:

- a) La *Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (España, 2007c). En ella se establece un máster de 60 ects que garantice las competencias necesarias según lo regulado en la normativa.
- b) La *Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (España, 2007a). En ésta se exponen los requisitos que han de cumplir los planes de estudios del máster que estamos tratando, como son los objetivos y competencias que deben adquirir los estudiantes, y los contenidos por materias en tres módulos básicos –genérico (12 ects), específico (24 ects), prácticum (16 ects)- y uno de libre designación (8 ects).
- c) El *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza* (España, 2008). En él se relacionan las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria y de formación profesional. Además establece la fecha el fin del CAP en el curso 2008/2009 y el inicio del Máster de Secundaria a partir del año académico 2009/2010.

La bibliografía relacionada con el diseño y desarrollo de asignaturas según el EEES es amplia, desde experiencias piloto a nivel internacional como Tuning Project (González & Wagenaar, 2006) o a nivel nacional las patrocinadas por los Institutos de Ciencias de la Educación –ICE’s- de las diversas universidades, hasta nuestros días con la implantación real del Proceso de Bolonia en todas las titulaciones. La mayor parte de estos trabajos se encuentran ubicados desde una perspectiva descriptiva y situada, sin establecer inferencias e intentan mejorar la docencia y la planificación curricular hacia una educación de mayor calidad.

En el campo de la educación musical se ha llevado una búsqueda en diversas bases de datos como dialnet, google academics, ISOC y los repositorios de diversas universidades españolas utilizando las siguientes combinaciones de palabras: valoración tiempo y esfuerzo música, evaluación música máster educación secundaria, tiempo y esfuerzo educación musical educación secundaria máster. En este proceso sólo se encontraron diversos artículos relacionados con el Lenguaje Musical en la titulación de Maestro especialista en Música (Esteve Faubel & Molina Valero, 2006; Esteve Faubel, Molina Valero, López de Rego Fernández, & Espinosa Zaragoza, 2008; Esteve Faubel et al., 2009; Esteve Faubel, Stephens, & Molina Valero, 2012).

También, se han tenido en cuenta en esta investigación las múltiples clasificaciones de predictores del rendimiento académico del alumnado en la formación superior, como las realizadas por García et al. (1999), Calleja Sopeña et al. (1990), Buela, Carretero y Santos (2000), Tejedor (1995; 1998; 2003), Tejedor y García-Valcárcel (2007), entre otros.

Tomando como ejemplo inicial la clasificación de González Tirados (1985), los factores que pueden determinar el éxito o fracaso académico se agrupan en tres tipos: inherentes al alumno, al profesor y a la organización académica; es decir, la triple necesidad que emana de los ECTS.

Para Tejedor (1995; 1998) hay cinco categorías de variables para el análisis: variables de identificación (género, edad), variables psicológicas (aptitudes intelectuales, personalidad, motivación, hábitos de estudio, etc.), variables académicas (tipos de estudios cursados, curso, opción en que se estudia la carrera, rendimiento previo, etc.), variables pedagógicas (método de enseñanza, estrategia de evaluación,...), variables sociofamiliares (estudios de los padres, situación laboral de los padres, lugar de residencia familiar, lugar de estudio, etc.).

De acuerdo con la clasificación anterior, el tiempo y el esfuerzo empleado por los alumnos en el estudio se podrían considerar como variables afectadas por diversos agentes como los conocimientos previos o los estudios cursados. Numerosos trabajos señalan que las variables académicas como el rendimiento de los cursos de enseñanza secundaria (Apodaka Urkijo, Grao Rodríguez, Martínez, & Romo, 1991; Gaviria Soto, de la Orden Hoz, & García Ramos, 1986; Tourón Figueroa, 1984) o el hecho de que mejore el rendimiento cuando más cerca esté en el tiempo el predictor

(Sánchez, 1996; Francisco Javier Tejedor Tejedor, 1998) entre otras, son un buen factor del éxito universitario.

El presente estudio tiene como objetivos: a) conocer el tiempo empleado por los estudiantes en la asignatura; b) conocer la percepción de esfuerzo de los estudiantes en la materia; c) averiguar las posibles dificultades de los discentes en la puesta en práctica de la guía docente. Ante estos objetivos las hipótesis son las siguientes: a) El tiempo empleado por la mayor parte de los estudiantes se encuentra dentro del asignado en la guía docente; b) los alumnos consideran que el esfuerzo que han tenido que aplicar para superar la materia es el adecuado en su mayoría; c) los participantes tienen más dificultades en las cuestiones prácticas; y d) la influencia de los conocimientos previos en el tiempo y esfuerzo empleado.

2. METODOLOGÍA

La asignatura Música en la Educación Secundaria está ubicada en el módulo de créditos de formación específica con una carga de 9 ects en la Universidad de Alicante. Se imparte en el segundo semestre del curso académico, después de haber cursado las prácticas en los centros de educación secundaria correspondientes.

La guía docente consta de una descripción de los siguientes puntos: número de créditos, adscripción a los departamentos, contexto de la asignatura, horarios y matrícula, profesorado, competencias generales del título y específicas de la materia, objetivos (formativos y específicos), contenidos (descripción, teóricos y prácticos, organización en bloques), plan de aprendizaje (metodología, tipo de actividades, desarrollo semanal), evaluación (sistema general, instrumentos y criterios de evaluación y fechas de las pruebas) y por último la bibliografía.

Los estudiantes que han participado en esta investigación son un conjunto de 26 personas que están realizando esta materia en el presente año. Éstos realizaron la encuesta utilizando la aplicación correspondiente del campus virtual institucional. De esta forma se garantizaba el anonimato y el fácil manejo de los datos obtenidos para poder analizarlos de una manera rápida. Este proceso se llevó a término entre los días 8 a 14 de mayo de 2013.

El instrumento utilizado ha sido un cuestionario cuantitativo para la valoración del tiempo y esfuerzo de aprendizaje del alumno propuesto por Castejón Costa (2005) en el Seminario de Redes de Investigación/ICE Universidad de Alicante. Éste ha sido

adaptado a las características de la asignatura y los objetivos de la presente investigación. En él se pueden distinguir tres partes diferenciadas: la primera con los datos descriptivos del discente -género, edad y estudios previos tanto musicales como universitarios-, la segunda referida a las estrategias del proceso de enseñanza-aprendizaje relacionadas con los créditos teóricos, y una última, igual que la anterior pero referida a los créditos prácticos.

En los bloques segundo y tercero la tarea consiste en indicar la dificultad estimada en las actividades propuestas en el programa de la asignatura dentro de una escala que va del 1 al 5 –siendo 1= poca dificultad; 5= dificultad máxima-, y el tiempo empleado en su realización. Si se ha llevado a cabo alguna otra actividad que no aparece recogida en la lista, se indica en el apartado “otros”.

Una vez conseguidas las respuestas se procedió a analizarlas utilizando procedimientos cuantitativos con el empleo de técnicas descriptivas y correlaciones bivariadas con el software informático SPSS con licencia de la Universidad de Alicante.

3. RESULTADOS

Una vez obtenidos los datos con el instrumento antes mencionado, se observa el predominio del sexo masculino (61,5%) sobre el femenino (38,5%) y de la franja de edad comprendida entre los 24-26 años (61,5%), seguida de 21 a 23 años (15,4%). En cuanto a los estudios que les han facilitado la entrada a este máster destaca el Título Superior de Música (88,5%), siendo residuales la especialidad de Danza e Historia y Ciencias de la Música. La mayor parte de ellos son instrumentistas de viento –metal (34,6%) y madera (26,9%)- y de cuerda –piano (15,4%) y cuerda frotada (15,4%)- y sus estudios musicales los han realizado en Alicante (65,4%). También se refleja que un 34,6% de los participantes ha realizado o está cursando algún tipo de estudios universitarios –diplomatura 19,2% y licenciatura 15,4%-.

Tabla 1. Datos descriptivos de los participantes.

		Frecuencia	Porcentaje	Total
Sexo	Hombre	16	61,5%	26
	Mujer	10	38,5%	
Edad	21-23 años	4	15,4%	26
	24-26 años	16	61,5%	
	27-29 años	3	11,5%	

	30 o más años	3	11,5%	
Conocimientos previos	Superior de Música	23	88,5%	26
	Superior de Danza	1	3,8%	
	Historia y Ciencias de la	2	7,7%	
Instrumento	Piano	4	15,4%	26
	Cuerda Frotada	4	15,4%	
	Viento Madera	7	26,9%	
	Viento metal	9	34,6%	
	Percusión	2	7,7%	
Centro donde han cursado sus estudios previos	Alicante	17	65,4%	26
	Murcia	2	7,7%	
	Valencia	2	7,7%	
	Madrid	1	3,8%	
	Sevilla	1	3,8%	
	Zaragoza	2	7,7%	
	Otro país	1	3,8%	
Otros estudios universitarios	Licenciatura	4	15,4%	26
	Diplomatura	5	19,2%	
	Ninguno	17	65,4%	

Cuando se analiza la relación existente entre el tiempo y el esfuerzo empleado por los estudiantes para la consecución de la presente guía docente, los datos reflejan la existencia de una correlación significativa al nivel ($r=,985$; $p=.01$). Este hecho indica que a mayor percepción de dificultad se emplea un mayor número de horas en las actividades propuestas para superar la asignatura –tabla2-.

Tabla2. Correlaciones entre el tiempo total empleado y la percepción de dificultad total en la guía docente.

		Tiempo empleado en total en la guía docente	Dificultad total de la guía docente
Tiempo empleado en total en la guía docente	Correlación de Pearson	1	,985**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	26	26
Dificultad total de la guía docente	Correlación de Pearson	,985**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	26	26

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Por otro lado, cuando se establece un estadístico para conocer la media de tiempo empleado y el nivel de dificultad percibido por los estudiantes se obtiene la tabla 3. En ella se describe que los discentes emplean una media de 230,34 horas, teniendo en cuenta que la materia estudiada tiene una carga lectiva de 9ects (1ects=25-30 horas). Cuando se trata de la dificultad muestran un total de 2,86 en una escala de 1 a 5 – siendo 1= poca dificultad; 5= dificultad máxima-.

Tabla 3. Descripción sobre el tiempo y esfuerzo totales empleados

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiempo empleado en total en la guía docente	26	187,50	291,00	230,3462	27,44659
Dificultad total de la guía docente	26	1,68	4,32	2,8644	,65639
N válido (según lista)	26				

Si se compara la dificultad entre los créditos prácticos y los teóricos –tabla 4-, los alumnos consideran que han tenido mayores problemas en los primeros -3,04- que en los segundos -2,69-. Sobre todo, en los aspectos relacionados con la aplicación de aplicación del currículo a un estudio de caso fuera del aula -3,42-, la resolución de problemas en trabajo colaborativo fuera del aula -3,38-, la construcción de portfolio por grupos con temario fuera del aula -3,23-, aplicación del currículo a un estudio de caso en el aula -3,23-.

Tabla 4. Descripción sobre la dificultad total en la parte teórica y práctica. Descripción de cada uno de los ítems prácticos.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Dificultad total en la parte teórica	26	1,57	4,00	2,6978	,65941
Dificultad total en la parte práctica	26	1,73	4,55	3,0490	,69198
Dificultad en la explicación por el profesor de cuestiones de carácter metodológico o aplicado	26	2	4	2,92	,744
Dificultad en la resolución de problemas en trabajo colaborativo en el aula	26	2	5	3,23	,710
Dificultad en la resolución de problemas en trabajo colaborativo fuera del aula	26	2	5	3,38	,804

Dificultad en la práctica de musicogramas fuera del aula	26	1	4	3,04	,774
Dificultad en la práctica de musicogramas en el aula	26	1	4	2,62	,983
Dificultad en la construcción de portfolio por grupos con temario en el aula	26	1	4	3,08	,796
Dificultad en la construcción de portfolio por grupos con temario fuera del aula	26	2	5	3,23	,815
Dificultad en aplicación del currículo a un estudio de caso en el aula	26	2	5	3,23	,765
Dificultad en aplicación del currículo a un estudio de caso fuera del aula	26	2	5	3,42	,857
Dificultad en la presentación de trabajos en el aula	26	1	4	2,62	,697
Dificultad en la elaboración de las presentaciones para el aula	26	1	5	2,77	,765
N válido (según lista)	26				

Las correlaciones entre el tiempo y esfuerzo total empleados y los conocimientos previos por una parte –siendo 1=Superior Música, 2=Superior danza, 3=Historia y Ciencias de la Música-, y por otra con la posesión de otros estudios universitarios -1=Sí posee o está cursando una titulación de diplomatura, licenciatura o grado; 2= No poseo otros estudios universitarios- muestran una serie de datos significativos en el primer caso de $r=-.425$ y $-.498$; $p=.05$ y $.05$ y en el segundo de $r=.838$ y $.818$; $p=.01$ –Tabla5-.

Tabla 5. Correlaciones entre el tiempo y esfuerzo total empleados y los conocimientos previos y con relación a la posesión de otros estudios universitarios

		Tiempo empleado en total en la guía docente	Dificultad total de la guía docente	Conocimientos previos
Tiempo empleado en total en la guía docente	Correlación de Pearson	1	,985**	-,425*
	Sig. (bilateral)		,000	,031
	N	26	26	26

Dificultad total de la guía docente	Correlación de Pearson	,985**	1	-,498**
	Sig. (bilateral)	,000		,010
	N	26	26	26
Conocimientos previos	Correlación de Pearson	-,425*	-,498**	1
	Sig. (bilateral)	,031	,010	
	N	26	26	26
		Tiempo empleado en total en la guía docente	Dificultad total de la guía docente	Otros estudios universitarios aparte de los mencionados (licenciatura, diplomatura, grado)
Tiempo empleado en total en la guía docente	Correlación de Pearson	1	,985**	,838**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	26	26	26
Dificultad total de la guía docente	Correlación de Pearson	,985**	1	,818**
	Sig. (bilateral)	,000		,000
	N	26	26	26
Otros estudios universitarios aparte de los mencionados (licenciatura, diplomatura, grado)	Correlación de Pearson	,838**	,818**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	26	26	26

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

Al profundizar en este último punto se comprueba que los alumnos procedentes de Historia y Ciencias de la Música son los que menos tiempo emplean -188,5 horas- y menor dificultad perciben -1,68-. En cambio, los otros dos grupos, los estudiantes de Conservatorio de Música y Danza, presentan unos resultados muy parejos - Tabla 6-. Si se establece la comparación con respecto a estar cursando y/o poseer otros estudios universitarios, también se refleja cómo este grupo presenta menores problemas y empleo temporal que aquellos que no tienen esta cualidad.

Tabla 6. Descripciones del tiempo y el esfuerzo con relación a los estudios que facilitan el ingreso en el máster y la el estar cursando y/o poseer otros estudios universitarios.

		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Dificultad total de la guía docente	Superior de Música	23	2,9634	,59364	2,16	4,32
	Superior de Danza	1	2,9474	.	2,95	2,95
	Historia y Ciencias de la Música	2	1,6842	,00000	1,68	1,68
	Total	26	2,8644	,65639	1,68	4,32
Tiempo empleado en total en la guía docente	Superior de Música	23	233,8913	26,14208	197,50	291,00
	Superior de Danza	1	232,5000	.	232,50	232,50
	Historia y Ciencias de la Música	2	188,5000	1,41421	187,50	189,50
	Total	26	230,3462	27,44659	187,50	291,00
		N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Dificultad total de la guía docente	Sí tengo o curso otros estudios universitarios	9	2,1404	,28465	1,68	2,53
	No tengo o curso otros estudios universitarios	17	3,2477	,42627	2,89	4,32
	Total	26	2,8644	,65639	1,68	4,32
Tiempo empleado en total en la guía docente	Sí tengo o curso otros estudios universitarios	9	199,3333	7,68115	187,50	213,00
	No tengo o curso otros estudios universitarios	17	246,7647	17,89214	223,50	291,00
	Total	26	230,3462	27,44659	187,50	291,00

4. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos han ayudado a responder a los objetivos de la investigación. Respecto al primero, conocer el tiempo empleado por los estudiantes, se ha comprobado que por término medio los discentes emplean unas 230,34 horas. Si se tiene en cuenta que 1 ects equivale entre 25-30 horas y que la asignatura que se está tratando tiene una carga lectiva de 9 ects (225-270 horas), se puede afirmar que la guía docente cumple con las expectativas en este aspecto.

Con relación a la percepción que tienen los alumnos del esfuerzo empleado, los datos han confirmado que se encuentra en una horquilla intermedia, 2,86 en un intervalo entre 1 y 5. Por tanto, teniendo en cuenta el anterior punto se reafirma la adecuación de

la asignatura Música en la Educación Secundaria en términos generales y la existencia de una correlación significativa entre el tiempo y el esfuerzo empleados.

Asimismo, el presente estudio ha expuesto cómo los discentes han presentado mayores dificultades en la parte práctica que en la teórica -2,69 frente a 3,04-. Sobre todo en los aspectos relacionados con la aplicación del currículo a un estudio de caso fuera del aula -3,42-, la resolución de problemas en trabajo colaborativo fuera del aula -3,38-, la construcción de portfolio por grupos con temario fuera del aula -3,23- y la aplicación del currículo a un estudio de caso en el aula -3,23-.

Respecto a la influencia en el rendimiento académico de las variables relacionadas con la formación previa de los estudiantes comentadas en los trabajos de Tejedor (1998), Apodaka(1991) o Esteve et al. (2008) y Esteve et al. (Esteve Faubel et al., 2012) en el plano musical, esta investigación llega a las mismas conclusiones, reafirmando así la importancia de una buena base que conecte con los estudios posteriores. La encuesta ha reflejado que aquellos alumnos que proceden de Historia y Ciencias de la Música invierten mucho menos tiempo y esfuerzo (1,68 y 188,5 horas) que aquellos que poseen los estudios de Superior de Música (2,96 y 233,89 horas) o Danza (2,94 y 232,5 horas). Este dato cabe matizarlo con respecto al último grupo porque sólo se disponía de un discente lo que hace que los datos no sean significativos.

En la misma línea, también se puede indicar que el ser poseedor o estar cursando otros estudios universitarios les facilita el trabajo en el máster al conocer la forma de trabajar desde una perspectiva universitaria y no simplemente artística. De esta forma aquellos que sí poseen esta formación han empleado 199,3 horas frente a los que no contaban con esta formación con 246,76 horas.

Para finalizar, indicar que este estudio no es concluyente, ya que pueden existir otras variables que no se hayan considerado. No obstante, hay que ser conscientes de que estos datos no son en absoluto concluyentes ya que los factores que intervienen en los procesos educativos conforman una tupida maraña (Álvaro et al., 1990) y se puede no haber considerado alguna variable influyente. Por tanto, se ha pretendido conseguir una aproximación situada de la realidad de esta asignatura en vistas a una mejora del diseño curricular y por ende de la calidad educativa, que está expuesta a posibles revisiones e investigaciones.

5. DIFICULTADES ENCONTRADAS

Las dificultades encontradas para llevar a término el presente proyecto han sido diversas y se pueden clasificar en dos vertientes. La primera de ellas es la relacionada con el alumnado. Aunque resulte paradójico en la sociedad de la información en la que estamos inmersos, algunos estudiantes tenían problemas con el uso de las nuevas tecnologías. Así, se tuvo que explicar en diversas ocasiones el funcionamiento de la plataforma virtual y de sus aplicaciones, como es el uso de los cuestionarios o el aula virtual.

La segunda de ellas es la que implica al profesorado. La diversidad de horarios y tareas de los profesores implicados ha sido un obstáculo a la hora de realizar la redacción de la presente investigación, hecho que se ha subsanado en la medida de lo posible utilizando las vídeo conferencias y el correo electrónico.

6. PROPUESTAS DE MEJORA

Como propuestas de mejora se proponen las siguientes para el próximo curso:

- a) Continuar informando a los estudiantes de cada uno de los puntos de la guía docente.
- b) Orientar más a los estudiantes en las cuestiones prácticas.
- c) Realizar actividades donde los participantes puedan visualizar los trabajos realizados por otros grupos en tiempo real, de forma que entre ellos mismos se vayan retroalimentando.
- d) Fomentar la utilización de los foros como vehículos de participación y aprendizaje compartido.

7. PREVISIÓN DE CONTINUIDAD

El proyecto de adecuación de la guía docente de música en la educación secundaria se pretende que tenga continuidad, ya que el diseño curricular es un trabajo iterativo en busca de la excelencia en la calidad educativa.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvaro, M., Bueno, M. J., Calleja, J., Cerdán, J., Echevarría, M., García, C., . . . López, B. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. *Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE*.

- Apodaka Urkijo, P., Grao Rodríguez, J., Martínez, J., & Romo, I. (1991). *Demanda y rendimiento académico en Educación Superior, estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de Bachillerato en la UPV-EHU*. Vitoria: Gobierno Vasco, Servicio Central de Publicaciones.
- Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H., & Santos Roig, M. d. I. (2000). Reflexividad frente a impulsividad en el rendimiento académico: un estudio longitudinal. *Análisis y modificación de conducta*, 26(108), 555-583.
- Calleja Sopena, J. A., Alvaro Page, M., Bueno Monreal, M. J., Jiménez Suárez, S. C., Cerdán Victoria, J., Echeverría Cubillas, M. J., . . . Sánchez Ruiz, A. (1990). *Hacia un modelo casual del rendimiento académico*: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Carrasco Embuena, V., & Giner Gomis, A. G. (2011). Investigación evaluativa de una experiencia de enseñanza-aprendizaje en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*(29), 111-133.
- España, G. d. (1970). *Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*.
- España, G. d. (1990). *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo*. (8434003821). Madrid: BOE.
- España, G. d. (2002). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- España, G. d. (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- España, G. d. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*.
- España, G. d. (2007a). *Orden ECI /3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. . Madrid: BOE.
- España, G. d. (2007b). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid: BOE.
- España, G. d. (2007c). *Resolución de 17 de diciembre de 2007, de la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, por la se establecen las condiciones a las que deberán adecuarse los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos que habiliten para el ejercicio de las profesiones reguladas de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas*. Madrid: BOE.
- España, G. d. (2008). *Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza* Madrid: BOE.
- Esteve Faubel, J. M., & Molina Valero, M. Á. (2006). *Valoración del tiempo y el esfuerzo en la asignatura de Lenguaje Musical*. Paper presented at the IV Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria, Alicante.

- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., López de Rego Fernández, C., & Espinosa Zaragoza, J. A. (2008). *Estudio cuantitativo del tiempo y esfuerzo de los alumnos en la asignatura de lenguaje musical*. Paper presented at the Jornades d'Investigació en Docència Universitaria [Recurso electrónico]: la construcció col·legiada del model docent universitari del segle XXI= Jornadas de Investigación en Docencia Universitaria: la construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI.
- Esteve Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & Stephens, J. (2009). A qualitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *Music Education Research, 11*(2), 241-265.
- Esteve Faubel, J. M., Stephens, J., & Molina Valero, M. Á. (2012). A quantitative assessment of students' experiences of studying music: a Spanish perspective on the European credit transfer system (ECTS). *British Journal of Music Education, 30*(01), 59-84.
- García Jiménez, E., Gil Flores, J., Romero Rodríguez, S., Álvarez Rojo, V., & Rodríguez Santero, J. (1999). El rendimiento académico en la Universidad desde de perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 10*(17), 23-42.
- García Manjón, J. V. (2009). *Hacia el espacio europeo de educación superior: El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia*. A Coruña: Netbiblo.
- Gaviria Soto, J. L., de la Orden Hoz, A., & García Ramos, J. M. (1986). Un acercamiento experimental a la investigación del rendimiento en la universidad. *Revista de investigación educativa, RIE, 4*(8), 21-36.
- González Faraco, J. C. G., Jiménez Vicioso, J. R. J., & Pérez Moreno, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas *Revista Fuentes, 11*, 67-85.
- González, J., & Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2: Madrid: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- González Tirados, R. (1985). El fracaso escolar en jóvenes universitarios. *Revista de Pedagogía, 12*.
- Kelly, A. E. (2003). Research as design. *Educational researcher, 32*(1), 3-4.
- Mateos Masa, V. L., & Montanero Fernández, M. c. (2008). *Diseño e implantación de Títulos de Grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: NARCEA.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Genève: European Universities Association.
- Reichert, S., & Tauch, C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna* Bruselles: European Universities Association.
- Sánchez, M. (1996). *Determinantes del rendimiento académico en la Universidad de salamanca*. Universidad de Salamanca.
- Tejedor Tejedor, F. J., & García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*(342), 419-442.

- Tejedor Tejedor, F. J. (1995). *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Madrid CIDE.
- Tejedor Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico* (Vol. 34). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Tejedor Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tourón Figueroa, J. (1984). *Factores del rendimiento académico en la universidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Universitaria, C. d. C. (2005). *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.