

Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria en Europa

Comparative analysis of initial training of Primary and Secondary Music teachers in Europe

Sara Domínguez Lloria
saradominguez.lloria@usc.es
Didácticas Aplicadas. Área de Didáctica de la Expresión Musical
Universidad de Santiago de Compostela
Santiago de Compostela, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4318-3017>

Margarita Pino Juste
mpino@uvigo.es
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de
Investigación
Universidad de Vigo
Pontevedra, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2551-5903>

doi: 10.7203/LEEME.46.18033

Recibido: 28-07-2020 Aceptado: 29-09-2020. Contacto y correspondencia: Sara Domínguez Lloria, Departamento de Didácticas Aplicadas,
Universidad de Santiago de Compostela, Campus Norte, Avda. Xoan XXIII, s/n, C.P. 15782 Santiago de Compostela, España.

Resumen

La formación del profesorado es, sin duda, una de las cuestiones de investigación recurrente por su importancia para el éxito del sistema educativo y su mejora se convierte en un desafío constante del ámbito educativo. La formación inicial del profesorado de Música en Primaria y Secundaria presenta unas características muy concretas derivadas de la necesidad del conocimiento de un lenguaje específico, que es tratado de forma diferente en numerosos países europeos. El objetivo de este estudio se centra fundamentalmente en la realización de un análisis comparativo, utilizando la técnica de análisis de contenido, de tres informes de investigación sobre la formación inicial del profesorado de Música de Primaria y Secundaria a través de una serie de categorías de análisis con el propósito de describir su organización y establecer similitudes y diferencias. Entre las principales conclusiones obtenidas, observamos que las vías formativas para la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria poseen similitudes sobre todo en lo relativo a los centros donde se imparten y el tipo de titulación que se obtiene una vez finalizados los estudios, pero se diferencian en los requisitos previos para poder cursarlas, los años de estudios y el grado de especialización necesario para la habilitación como docente de Música en ambos niveles.

Palabras clave: Formación del Profesorado; Educación Musical; Educación Primaria; Educación Secundaria.

Abstract

Teacher training is, without a doubt, one of the recurring research questions due to its importance for the success of the educational system and its improvement becomes a constant challenge in the educational field. The initial training of music teachers in primary and secondary school presents some very specific characteristics derived from the need to know a specific language and which is treated differently in many European countries. The objective of this study is fundamentally focused on carrying out a comparative analysis, using the content analysis technique, of three research reports on the initial training of primary and secondary music teachers through a series of analysis categories. with the purpose of describing their organization and establishing similarities and differences. Among the main conclusions obtained, we observe that the training pathways for the initial training of primary and secondary teachers have similarities fundamentally in terms of the centers where they are taught and the type of degree obtained after the studies are completed, but they differ in the prerequisites to be able to study them, the years of study and the degree of specialization necessary for qualification as a music teacher at both levels.

Key words: Teacher training; Music Education; Primary Education; Secondary Education.

1. Introducción

La formación del profesorado, tanto inicial como continua y en todos los niveles educativos, es un tema de investigación recurrente por su importancia para el éxito del sistema educativo y se convierte en un desafío constante. Darling-Hammond (2010) pone de manifiesto —y aunque sea en el contexto de Estados Unidos, consideramos que puede ser extrapolable— el papel de la formación del profesorado para transformar la enseñanza y el aprendizaje, y los desafíos actuales para esta empresa. En el mismo sentido, Goodwin (2010) afirma que una formación del profesorado de calidad es una preocupación mundial, ya que todas las naciones luchan por la excelencia en todos los niveles. Sin embargo, todavía existe poco consenso sobre los factores que definen esta calidad y la manera óptima de lograrla.

Para conseguir una formación del profesorado de calidad, es necesario el diseño de programas acordes con las características y necesidades del alumnado del siglo XXI, dado que el profesorado debe ser capaz de hacer frente a los nuevos retos educativos. De hecho, “la enorme heterogeneidad del alumnado presente en las aulas, de distintas procedencias y contextos sociales, con diferentes intereses, capacidades y expectativas, obliga al profesorado a una acción educativa cada vez más difícil que requiere una mayor preparación y capacitación” (Ros y García, 2016, p.106). Esa es la teoría, pero, desgraciadamente, como señala la Comisión de las Comunidades Europeas (2007), “los sistemas de formación del profesorado no siempre están bien preparados para satisfacer estas nuevas demandas”.

Según De Miguel (2006), para hacer frente a estas demandas relativas a la formación del profesorado, se deben tener en cuenta el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, la comparación de los diferentes procesos de cambio y mejora en universidades de otros países y la adquisición de una metodología de diseño, desarrollo e innovación del currículum. Aunque en la última década se ha realizado un esfuerzo de análisis de estos factores, lo cierto es que hay mucho margen de mejora. Por ello, este estudio abordará este segundo factor, centrándose concretamente en la formación del profesorado de Música.

2. La formación inicial del profesorado

Algunos estudios ya han analizado la importancia de la formación del profesorado en las diferentes etapas educativas (Soussan, 2002; Quezada, 2010; Michelli, Dada, Eldridge, Tamim, y Karp, 2016; Nicoletti y Romero, 2018; Jensen, Klette y Hammerness, 2018; Valle y Álvarez, 2019) y también existen acercamientos rigurosos en la formación del profesorado de Música (Georgii-Hemming, Burnard y Holgersen, 2016; Ivanova Iotova y Siebenaler, 2017). Casi todos estos estudios llegan a la conclusión de la necesidad de contar con profesores capacitados para afrontar sus prácticas profesionales, para lo que se requiere una formación de calidad. Pero, ¿qué implica una formación para ser de calidad? Tal como se pregunta Goodwin (2010), ¿qué deben saber y hacer los docentes competentes a nivel mundial para una enseñanza

de calidad en un contexto global? Y ¿cuáles son algunos de los problemas, dilemas, barreras o estructuras que parecen interferir en la reforma de una formación docente y obstaculizan el progreso hacia la internacionalización en la preparación docente? De hecho, Churchward y Willis (2019) afirman que, si bien las medidas de calidad y desempeño están vinculadas en esta agenda política, no está claro cómo se definen la calidad de los docentes y de la enseñanza.

La importancia del tema ha logrado que diversas instituciones oficiales europeas hayan publicado instrucciones y estrategias para implementar en los diferentes países europeos. Así, el Council of European Commission (2014) afirma que, en un mundo tan cambiante, el papel de los docentes y las expectativas que se les imponen también han evolucionado y se hace necesario enfrentarse a nuevos retos y desafíos. Por ello, sugiere una formación docente inicial de alta calidad, un apoyo profesional temprano y un desarrollo profesional continuo de modo que permita que los futuros docentes adquieran y mantengan las competencias relevantes que requieren para ser efectivos en las aulas. De ahí que, a nivel europeo, se recomiende para la formación del profesorado una serie de estándares que permiten controlar la calidad en la formación: estándar 1: contenido y conocimiento pedagógico; estándar 2: asociaciones clínicas y práctica; estándar 3: calidad del candidato, reclutamiento y selectividad; estándar 4: impacto del programa y estándar 5: garantía de calidad del proveedor y mejora continua (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013).

A pesar de estas directrices, existe un complicado contexto político en la formación docente contemporánea a nivel internacional, pero fundamentalmente se entiende que un maestro es de calidad cuando demuestra su capacidad de impactar positivamente en el rendimiento del estudiante (Mayer, Dixon, Kline, Kostogriz, Moss, Rowan y White, 2017).

Como vemos, en las últimas décadas, en todo el mundo en general y en España en particular, ha aumentado la preocupación por la formación del profesorado en todos los niveles, dada su transcendencia para el buen funcionamiento del sistema educativo. Sin embargo, concretamente en el ámbito de la música, no existen muchos estudios que permitan tomar decisiones ajustadas a una evidencia empírica previa. En ese sentido, Rodríguez-Quiles (2017) pone de manifiesto la situación de precariedad de esta área de conocimiento. Por esta razón, este trabajo pretende describir la organización y gestión de los estudios de música en los principales países europeos con la finalidad de establecer un diseño formativo basado en buenas prácticas.

3. Método

3.1 Diseño

En el estudio, se ha llevado a cabo un diseño típico de un proceso de investigación comparada siguiendo las fases descritas por Caballero, Manso, Matarranz y López (2016): fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición, fase comparativa o explicativa y fase prospectiva. García (1996, p.113) define la educación comparada como “la parcela de

realidades, hechos y fenómenos que nuestra ciencia encara”. Se realizará aquí una comparación del contenido de tres informes de investigación sobre la formación inicial del profesorado de Música, tanto en el nivel de Primaria como en el de Secundaria, en 13 países europeos: España, Francia, Italia, Alemania, Austria, Suiza, Reino Unido, Dinamarca, Islandia, Finlandia, Noruega, Suecia y Holanda. Su finalidad es obtener un marco explicativo de la organización y gestión de estos estudios, así como sus similitudes y diferencias.

Por tanto, el objetivo general del trabajo ha sido describir la organización y gestión de los estudios de música en diferentes países europeos precisando las instituciones formativas donde se realizan este tipo de estudios, la duración, la especialización requerida y los conocimientos previos de música para el acceso a la formación como profesor de esta materia, tanto en la etapa de educación Primaria como Secundaria.

3.2 Instrumentos

Se ha utilizado como instrumento un análisis de contenido de tres informes: el informe del Proyecto Polifonía (Erasmus Network for Music Polifonia, Asociación Europea de Conservatorios, 2015), el Informe de Investigación de la Red ALFA EVEDMUS (Aróstegui, 2008) y el informe EURYDICE. La estructura de los sistemas educativos europeos y la educación obligatoria en Europa (Comisión Europea, 2018). Los informes mencionados describen las categorías de análisis seleccionadas en todos los países analizados. No obstante, alguno de ellos es todavía más amplio y, aunque oscilan en un período de 10 años, la normativa que se analiza no varía durante esta etapa cronológica. En la tabla siguiente, puede comprobarse un resumen de la información descrita en cada informe.

Tabla 1. Distribución de la información en cada informe analizado

Categorías	Informes		
	Proyecto Polifonía	Red ALFA EVEDMUS	Informe EURYDICE
Países analizados	Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda Italia, Islandia, Letonia, Luxemburgo, Noruega, Polonia, R. Checa, R. Unido, Serbia, Suecia, Suiza	Alemania, Bélgica, España, Francia, Hungría, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Polonia, R. Checa, R.Unido, Suecia, Suiza	Austria, Dinamarca, Finlandia, Holanda, Italia, Islandia, Letonia, Lituania, Macedonia, Malta, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, R. Checa, R. Unido, Rumanía, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía
Instituciones formativas	Sí	Sí	Sí
Duración de los estudios	No	Sí	Sí
Especialización	Sí	Sí	No

Número de créditos	No	Sí	No
Conocimientos previos	Sí	Sí	No
Tipo de titulación	Sí	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

Según Aróstegui (2010), esta metodología de corte cualitativo favorece la comprensión de los fenómenos sociales y, en nuestro caso, permite el análisis y la interpretación de los diferentes sistemas de gestión y organización de los estudios de música. Hemos de tener en cuenta que los fenómenos sociales no son exactos y están condicionados por la observación y la interpretación (Diestro, 2011). Por ello, se ha puesto especial atención en la fase interpretativa para ordenar convenientemente cada uno de los sistemas de análisis.

Concretamente, el análisis de contenido, siguiendo a Ñaupas (2014), nos ha permitido recoger información en base a una lectura científica (metódica, sistemática y objetiva) para luego analizarlo e interpretarlo.

3.3 Procedimiento y análisis de datos

Para el análisis de las diferentes categorías se ha desarrollado el siguiente proceso: búsqueda y selección de la documentación; codificación, comparación y enumeración de las categorías de análisis después de una lectura cruzada y comparativa de los datos brutos extraídos; registro de la información recopilada a partir de los elementos de análisis determinados y análisis cuantitativo y cualitativo de los registros (Espín, 2002). Por tanto, la información recogida se clasificó en diferentes categorías previamente establecidas teniendo en cuenta el objetivo de nuestra investigación: Instituciones formativas donde se imparten la formación, la duración de los estudios, la especialización y el número de créditos de la titulación, conocimientos previos para el acceso a los estudios como docente y tipo de titulación (Fernández 2002; Neuendorf 2002).

El análisis cuantitativo se ha elaborado con ayuda de la hoja de cálculo Excel 2019.

4. Resultados

4.1 Instituciones formativas del profesorado de Música

La educación musical se enseña en todos los países y niveles de la educación obligatoria. El análisis realizado da como resultado que el 100% de los países poseen una legislación que regula la formación inicial del profesorado de Música para impartir esta docencia, tanto en la enseñanza Primaria como en la Secundaria.

En cuanto al lugar en el que se imparte la formación, los datos indican que, para el profesorado de Educación Primaria, en el 63% de los casos (Francia, Italia, España, Dinamarca,

Islandia, Noruega, Suecia y Austria) es la universidad la institución en donde se forma el profesorado, tanto en las Facultades de Ciencias de la Educación como en los Institutos de Formación del Profesorado; únicamente en un 7% de los países (Suiza), la formación se imparte en Conservatorios Superiores de Música, mientras que en el 30% de los casos (Reino Unido, Finlandia, Alemania y Holanda) se realiza en ambos tipos de instituciones.

Por lo que respecta a la Educación Secundaria, la institución donde se puede obtener la acreditación de la formación inicial del profesorado de Música es también en la universidad en el 30% de los casos (Dinamarca, Islandia, Suecia y Austria). En el 63% de los países (Reino Unido, España, Finlandia, Francia, Noruega, Alemania, Holanda e Italia), esta formación puede recibirse, tanto en la universidad —a través de las Facultades de Ciencias de la Educación—, como en los Conservatorios Superiores de Música. Únicamente en el caso de Suiza (7%), los Conservatorios Superiores de Música son los encargados de impartir este tipo de formación.

En el 90% de los casos, con excepción de España, es posible impartir docencia en instituciones de Educación Primaria con la titulación superior de música y la correspondiente capacitación pedagógica, mientras que, en el 100% de los casos, la titulación superior de música en cualquier especialidad y una capacitación pedagógica habilita para la impartición de la docencia en la Educación Secundaria.

4.2 Duración de los estudios

La duración de los estudios de la formación inicial del profesorado de Primaria se sitúa alrededor de los 4 años para el caso de España, Dinamarca, Holanda e Italia (31%); entre 4 y 5 años para Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia (31%); en Reino Unido, Suiza y Francia (22%) es de 5 años y en Alemania y Austria (16%) oscila entre 5 y 6 años. En el caso de Austria, los datos se refieren a la formación del profesorado que imparte docencia a partir de quinto curso de Primaria.

La formación inicial del profesorado que imparte docencia en la educación secundaria se sitúa entre los 4 y 5 años de estudio en Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia (30%); en 5 años en Reino Unido, España, Italia y Francia (30%) y entre 5 y 6 años en Alemania, Austria, Holanda, Dinamarca y Suiza (40%).

Por tanto, en la tabla 1, se observa que existe el mismo número de años de formación inicial para el profesorado de Música en el caso de primaria y secundaria en Alemania, Austria, Finlandia, Francia, Islandia, Noruega, y Suecia (53%). El resto de los países amplían la formación inicial de los docentes de secundaria (47%).

Tabla 2. Número de años de formación inicial

Países	Primaria	Secundaria
Alemania	5-6 años	5-6 años
Austria	5-6 años	5-6 años
Dinamarca	4 años	5-6 años
España	4 años	5 años
Finlandia	4-5 años	4-5 años
Francia	5 años	5 años
Holanda	4 años	5-6 años
Islandia	4-5 años	4-5 años
Italia	4 años	5 años
Noruega	4-5 años	4-5 años
Reino Unido	5 años	5 años
Suecia	4-5 años	4-5 años
Suiza	5 años	5-6 años

Fuente: Elaboración propia

4.3 Especialización y número de créditos

En Educación Primaria, por lo que respecta a Reino Unido, España, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Holanda, Suiza e Italia (62%), existe una especialización en música en la formación del profesorado. No sucede lo mismo en Islandia, Noruega, Suecia, Austria y Francia (38%). Los créditos de materias especializadas en música se sitúan en menos de 20 en el caso de Reino Unido, Suecia, España y Francia (30%), entre 20 y 60 créditos en el caso de Dinamarca, Noruega, Italia y Holanda (30%) y en mas de 60 créditos en Finlandia, Islandia, Alemania, Austria y Suiza (40%).

En lo relativo a la Educación Secundaria, existe especialización en el ámbito de la formación inicial del profesorado de Secundaria en el 100% de los casos. Por tanto, podemos señalar que, en Austria, Francia, Islandia Noruega y Suecia, donde no era necesario poseer una titulación específica para ser profesor de Música en educación primaria, sí se precisa esta especialización en Secundaria. En el caso del número de créditos obligatorios en la especialidad de música se exigen, en el 100% de los países, más de 100 créditos de materias relacionadas con la música.

Tabla 3. Existencia de especialización en el área de música

Países	Primaria	Secundaria
Alemania	Sí	Sí
Austria	No	Sí
Dinamarca	Sí	Sí
España	Sí	Sí
Finlandia	Sí	Sí
Francia	No	Sí
Holanda	Sí	Sí
Islandia	No	Sí
Italia	Sí	Sí
Noruega	No	Sí
Reino Unido	Sí	Sí
Suecia	No	Sí
Suiza	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

4.4 Conocimientos previos y tipo de titulación

Únicamente en Alemania, Suiza y Austria (23%) se precisan conocimientos previos para el acceso a estudios como docente de Educación Primaria en la especialidad de música y, además, se realiza una prueba de acceso para cursar dichos estudios. En el resto de los países — Francia, Italia, Reino Unido, Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia, Holanda y España (77%)— no se requieren conocimientos previos de música. En cuanto a la titulación que se obtiene al finalizar estos estudios, en Reino Unido, Dinamarca, Holanda, Finlandia, Suecia, España, Austria, Islandia, Italia (70%), es el grado. En Noruega, Alemania, Suiza y Francia (30%), se consigue el título de graduado y máster.

Para Secundaria, la especialidad en música es obligatoria para dar clase en el 100% de los casos. Para poder acceder a los estudios de formación del profesorado de Música de Secundaria, es necesario poseer conocimientos previos de música en Finlandia, Noruega Suecia, Alemania Austria, Holanda, Suiza, Francia e Italia (70%), y no es un requisito previo en Reino Unido, España, Dinamarca e Islandia (30%).

Se puede apreciar, por consiguiente, que mientras que para la formación del profesorado de Educación Primaria se exigen conocimientos previos de música en el 23% de los casos, este porcentaje asciende al 70% cuando se analizan los requisitos exigidos relativos a la Educación Secundaria.

Tabla 4. Existencia de conocimientos previos de música para el acceso a la formación como profesor de Música

Países	Primaria	Secundaria
Alemania	Sí	Sí
Austria	Sí	Sí
Dinamarca	No	No
España	No	No
Finlandia	No	Sí
Francia	No	Sí
Holanda	No	Sí
Islandia	No	No
Italia	No	Sí
Noruega	No	Sí
Reino Unido	No	No
Suecia	No	Sí
Suiza	Sí	Sí

Fuente: Elaboración propia

En todos los países, la titulación necesaria para impartir docencia en la especialidad de música en Educación Secundaria es la de grado y máster. En la Educación Primaria, se encuentra la misma exigencia —grado y máster— en el 60% de los casos. Solo el 40% de los países requieren, por tanto, la titulación de grado para impartir clase en Educación Primaria.

Tabla 5. Titulación que se obtiene una vez finalizados los estudios

Países	Primaria	Secundaria
Alemania	Grado +Máster	Grado +Máster
Austria	Grado	Grado +Máster
Dinamarca	Grado	Grado +Máster
España	Grado	Grado +Máster
Finlandia	Grado	Grado +Máster
Francia	Grado +Máster	Grado +Máster
Holanda	Grado	Grado +Máster
Islandia	Grado	Grado +Máster
Italia	Grado	Grado +Máster
Noruega	Grado +Máster	Grado +Máster
Reino Unido	Grado +Máster	Grado +Máster
Suecia	Grado	Grado +Máster
Suiza	Grado +Máster	Grado +Máster

Fuente: Elaboración propia

5. Discusión y conclusiones

Del análisis realizado se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1.- Instituciones formativas del profesorado de Música. La formación inicial para docentes en la etapa de Educación Primaria se realiza mayoritariamente en Facultades de Educación. En la etapa de Secundaria, son los Conservatorios Superiores de Música los encargados de la formación del profesorado. Parece, por tanto, que la administración educativa entiende que es necesaria una mayor especialización para impartir docencia en centros de Educación Secundaria. Autores como Herrera, Lorenzo-Quiles y Ocaña (2010) afirman que en la formación del profesorado de Música de Educación Primaria no se observa un interés tan marcado en la adquisición de competencias como sucede con la formación de profesorado en Secundaria. Al respecto, Ivanova Iotova y Siebenaler (2017) afirman que, en el caso español, existe un incremento progresivo de la formación musical a medida que se avanza de etapa. Así, no existe especialista en la etapa de Educación Infantil, una breve especialización como profesor de música en el caso de la Educación Primaria y formación superior y máster profesional en el caso de la Educación Secundaria.

2. Duración de los estudios. Tanto en la docencia para la etapa de Educación Primaria como para la Secundaria, los países que dedican más años y mayor número de créditos en materia de especialización en la formación inicial del profesorado especialista en música son Alemania, Suiza y Austria. La explicación puede encontrarse en que estos países forman parte históricamente de la cuna de la tradición musical europea y exigen un perfil del profesorado de Música altamente cualificado y de gran exigencia a nivel académico para impartir docencia. Por poner un ejemplo, el plan de estudios suizo está orientado fundamentalmente a la formación de disciplinas musicales, exigiendo el estudio de un instrumento a elegir, aparte del piano, canto y dirección de agrupaciones musicales. La formación relativa específicamente a la docencia se ciñe a materias relativas a la pedagogía y escuela pública y la psicología (Epelde, 2010).

3. Grado de especialización. Alemania, Austria y Suiza encabezan de nuevo una amplia especialización en el profesorado de Educación Primaria. En el resto de los países, en cambio, esta formación es mayoritariamente generalista. Dicha formación, muy variable e irregular, se lleva a cabo a través de escasas materias específicas, dependiendo más de las características personales del docente. En estos países, las pruebas de acceso que se realizan para la formación inicial del profesorado de educación musical, tanto de Primaria como de Secundaria, son de un marcado carácter técnico (Rodríguez-Quiles, 2010b). Existe unanimidad en todos los países a la hora de determinar la existencia de especialización para el profesorado de Secundaria; sin embargo, en muchos de los

países europeos se observa que la especialización en materia de música en la Educación Primaria posee escasa especialización en cuanto a las materias formativas lo que no garantiza que el profesorado especialista alcance los niveles mínimos exigidos en el currículum (Schütz, 2008).

4. Requisitos previos para el acceso a la formación del profesorado. En la mayoría de los países (77%), no hay exigencias previas para la Educación Primaria. Esto contrasta muy significativamente con la formación para la Educación Secundaria, en la que el 70% de los países exigen poseer conocimientos previos. La especialización en la formación inicial del profesorado de Música en la Educación Primaria no es requerida en la mayoría de los países, ni garantiza una formación musical sólida de partida en el profesorado que la imparte en buena parte de los casos analizados. Los requisitos de especialización aumentan en la formación previa del profesorado que va a impartir clase en Secundaria, pero el hecho de exigir menos especialización en la formación del profesorado de Primaria deja un vacío y una serie de carencias en la formación musical de calidad desde la escuela. En ocasiones, los propios centros educativos son conscientes de dicha carencia y tratan de suplirla con actividades y clases extracurriculares; y, otras veces, la formación musical del alumnado ha de realizarse en otro tipo de centros de carácter público o privado. Esta diversidad encuentra explicación en la legislación sobre educación de los diferentes países europeos que reflejan los diferentes niveles de educación musical en todas las etapas, y en el ámbito formal y no formal (Figueireido *et al.*, 2015). El Informe Polifonía Pre-college Working Group, (2007) constata que algunos países europeos han visto debilitada la posición de la música en las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria, lo que provoca que la falta de formación básica en materia de música impida a algunos países exigir una serie de requisitos previos para el acceso a una formación superior como docente de Música de forma más especializada. De todos modos, el debate no debe centrarse en si es mejor que el profesorado formado en los conservatorios imparta clase también en los centros de Primaria: actualmente, los Conservatorios Superiores de Música no son garantes de una formación óptima para una correcta docencia, que debe ser complementada con la formación pedagógica y didáctica que proporcionan las Facultades de Ciencias de la Educación. Es necesaria una formación orientada a canalizar y explotar las posibilidades de la música como herramienta pedagógica, del mismo modo que países como Alemania, Austria o Suiza llevan haciendo en sus respectivos sistemas educativos desde hace mucho tiempo. Tras el análisis de todos los datos, se constata que la formación inicial del profesorado de música en la educación primaria posee claras diferencias a nivel de exigencia con respecto a lo requerido para la formación inicial del profesorado que imparte en educación secundaria.

5. Diferencias entre países europeos. A la hora de realizar estudios comparativos, se puede comprobar que no existe convergencia en el área de música entre los diferentes países europeos. Esto supone un alejamiento de propuestas

européistas para la educación musical. En el caso de España, la formación inicial del profesorado de Música no se ajusta en ningún momento a los estándares europeos (Rodríguez-Quiles, 2010a). En países como Alemania y Finlandia apuestan, sin embargo, de forma incondicional por un profesor especialista que pase una rigurosa selección previa para acceder a los estudios y obtener la acreditación como profesor de Música. Durante estos periodos de formación se establece un equilibrio entre la teoría, la pedagogía musical y la interpretación (Zubeldia, 2017). Aróstegui y Cisneros-Cohernour (2010) hablan de la disparidad existente entre todos los países europeos a la hora de establecer la formación del profesorado de Música donde en algunos, es realizada por el maestro generalista, otros por el especialista y otros países presentan una cierta indefinición. El mismo autor habla de que son consecuencias evidentes de la falta de convergencia en Europa acerca de estos profesionales y del escaso desarrollo de la investigación en educación musical y en su formación del profesorado.

Tras examinar estos resultados comparativos, se podrían diseñar programas de mejora, entre los que podrían encontrarse un cambio en el sistema de especializaciones del profesorado de Educación Primaria y Secundaria donde la exigencia mínima sea una prueba de acceso o la obligatoriedad de poseer unos conocimientos previos mínimos para poder cursar dichas especializaciones.

Se pueden sugerir asimismo algunas líneas de actuación con respecto a la formación inicial del profesorado de Música en España:

1. Sería imprescindible la equiparación de los modelos de la etapa de primaria y secundaria. Para poder ofrecer una docencia de calidad, es imprescindible tanto el dominio técnico como pedagógico en ambas etapas. Las instituciones formativas podrían ser los Conservatorios Superiores, puesto que, en el caso de España, ya hay una especialidad en pedagogía. Las Facultades de Ciencias de la Educación podrían servir igualmente para este mismo fin, pero, en ese caso, sería importante que el requisito previo de acceso fuese cursar la titulación en el Conservatorio Profesional.
2. El modelo que se ajusta más a las necesidades de los estudiantes españoles es el de Alemania. La duración de la formación académica podría ser 3+2 o 4+2 años, en función del número de créditos en el grado o máster correspondiente relacionados con las materias específicas de pedagogía musical.
3. Sería fundamental exigir unos conocimientos previos de música a los estudiantes que vayan a acceder a la formación de profesorado de Música. Esos conocimientos previos podrían ser demostrados a través de un examen de acceso o de una titulación de un Conservatorio Profesional.

Entre las limitaciones del estudio, conviene señalar que los datos han sido filtrados según el criterio de las investigadoras; por esta razón, tienen un carácter subjetivo, aunque se

han seguido unas pautas rigurosas mediante una reflexión continua y confrontando las posibles lecturas de los datos. No se ha pretendido, dadas las características de los datos, probar una teoría, sino plantear posibles hipótesis con objeto de constatar y describir la gestión y organización de la formación inicial del profesorado de Música.

Entendemos que también puede haber un posible sesgo en la selección de los textos. Este se ha intentado subsanar optando por varias “unidades de contexto”, compuestas por tres informes diferentes, pero con información similar, que favorecen la saturación de la información desde diversas fuentes. Además, se ha ampliado el estudio comparativo a 13 países, con el fin de tener la información más precisa posible y poder realizar un análisis exhaustivo sobre la temática objeto de estudio. Los estudios comparativos permiten establecer buenas prácticas en función de los resultados en otros países y experiencias. En este caso, una formación de calidad del profesorado de Música debe reconocer el desarrollo de procesos de formación éticos y responsables para que se pueda garantizar el derecho humano a la educación a todas las personas (Nicoletti, Perissé, Romero, Barletta y Ramos, 2020).

Referencias

- Aróstegui, J.L. (Dir.) (2008, en prensa). *Informe de investigación de la Red ALFA EVEDMUS*.
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América latina. Editorial. *Profesorado*, 14(2), 3-7. Recuperado de <http://www.ugr.es/>
- Aróstegui, J.L., Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América latina. *Profesorado.Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 180-189. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/>
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y López, J.M.V. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. Recuperado de <http://www.saece.com.ar/relec/>
- Churchward, P. y Willis, J. (2019). The pursuit of teacher quality: identifying some of the multiple discourses of quality that impact the work of teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(3), 251-264. doi:10.1080/1359866X.2018.1555792.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. <https://bit.ly/2YLsKlx>
- Comisión Europea (2018). *Informe EURYDICE. La estructura de los sistemas educativos europeos y la educación obligatoria en Europa*. Recuperado de <https://cutt.ly/Rfaz9sG>

- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2013). CAEP Commission recommendations to the CAEP board of Directors. Recuperado de <https://bit.ly/2UOOTLf>
- Council of European Commission (2014). *Conclusions on effective teacher education*. Brussels. Belgium: European Commission. Recuperado de <https://bit.ly/3gqeg00>
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. doi:10.1177/0022487109348024
- De Miguel, M. (2006). Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior. En M. De Miguel (Coords), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior* (pp.20-25). Madrid: Alianza Editorial.
- Diestro, A. (2011). *La dimensión europea en la educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. [Tesis Doctoral]. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Epelde, A. (2010). Formación del profesorado de música de escuelas primarias y secundarias en Suiza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 172-178. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42663>
- Espín, J.V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. *En-Clave Pedagógica*, 4, 95-105. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/611>
- European Association of Conservatoires (2007). *Polifonia Pre-college Working Group. Pre college music education in Europe*. Recuperado de www.polifoniatn.org/precollege
- Figueireido, S., Soares, J. y Finck, R. (2015). *The preparation of music teachers: A global perspective*. Porto Alegre: Anppom.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Ciencias Sociales*, 2(96), 33-54.
- García, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. y Holgersen, S.E. (2016). *Professional knowledge in music teacher education*. London: Routledge.
- Goodwin, A.L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19-32. doi:10.1080/10476210903466901

- Herrera, L., Lorenzo-Quiles, O y Ocaña, A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 111-126. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42654>
- Ivanova Iotova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: un estudio comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 295-315. doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003
- Jenset, I. S., Klette, K. y Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197. doi:10.1177/0022487117728248
- Mayer, D., Dixon, M., Kline, J., Kostogriz, A., Moss, J., Rowan, L. y White, S. (2017). Studying the effectiveness of teacher education. In D. Mayer, M. Dixon, J. Kline, A. Kostogriz, J. Moss, L. Rowan y S. White (Eds.), *Studying the effectiveness of teacher education* (pp.13-26). Singapore: Springer.
- Michelli, N.M., Dada, R., Eldridge, D., Tamim, R.M. y Karp, K. (Eds.) (2016). *Teacher quality and teacher education quality: accreditation from a global perspective*. London: Taylor & Francis.
- Neuendorf, K.A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications.
- Nicoletti, J.A., Perissé, M.C., Romero, M., Barletta, G. y Ramos, R. (2020). Sobre la importancia de la formación del profesorado. *Educación e inclusión*, 70-80. Recuperado de https://www.cyta.com.ar/biblioteca/bddoc/bdlibros/educa_e_inclu.pdf#page=70
- Nicoletti, J.A. y Romero, M. (2018). La formación del profesorado y la futura práctica profesional. En Nicoletti, J.A. y Perissé, M. (Coordinadores). *Perspectivas educativas*, 9-22. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6969881>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Quezada, R.L. (2010). Internationalization of teacher education: creating global competent teachers and teacher educators for the twenty-first century. *Teaching Education*, 21(1), 1-5. doi:10.1080/10476210903466885
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010a). Políticas europeas en el ámbito de la educación musical. propuesta-q para el grado en historia y ciencias de la música en universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 66-103. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9821/9245>

- Rodríguez-Quiles, J.A. (2010b). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 14-28. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42631>
- Rodríguez-Quiles, J.A. (2017). Music teacher training: a precarious area within the Spanish university. *British Journal of Music Education*, 34(1), 81-94. do:10.1017/S026505171600036X
- Ros, A. y García, J. (2016). La calidad en la formación del profesorado del sistema educativo y de los certificados de profesionalidad. *Edetania*, 50, 101-119. Recuperado de <https://cutt.ly/AfaxV2S>
- Schütz, J. (2008). *Music as an elective? A study of the syllabuses of Swedish teacher education programs and their relations to the subject of Music and the Music Syllabus of the Swedish compulsory school*. Academia de Música de Malmö.
- Soussan, G. (2002). La formación de los docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros. En UNESCO/OREALC, *Formación docente: un aporte a la discusión, la experiencia de algunos países* (pp.123-146). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Valle, J y Matarranz, M. (2019). Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de a unión europea: hacia el horizonte de 2020. En J. Valle y G. Álvarez (Coords), *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp.43-53). Madrid: Dykinson.
- Zubeldía, M.A. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música Oral del Sur*, 14, 261-282. Recuperado de <https://cutt.ly/ifLldzG>