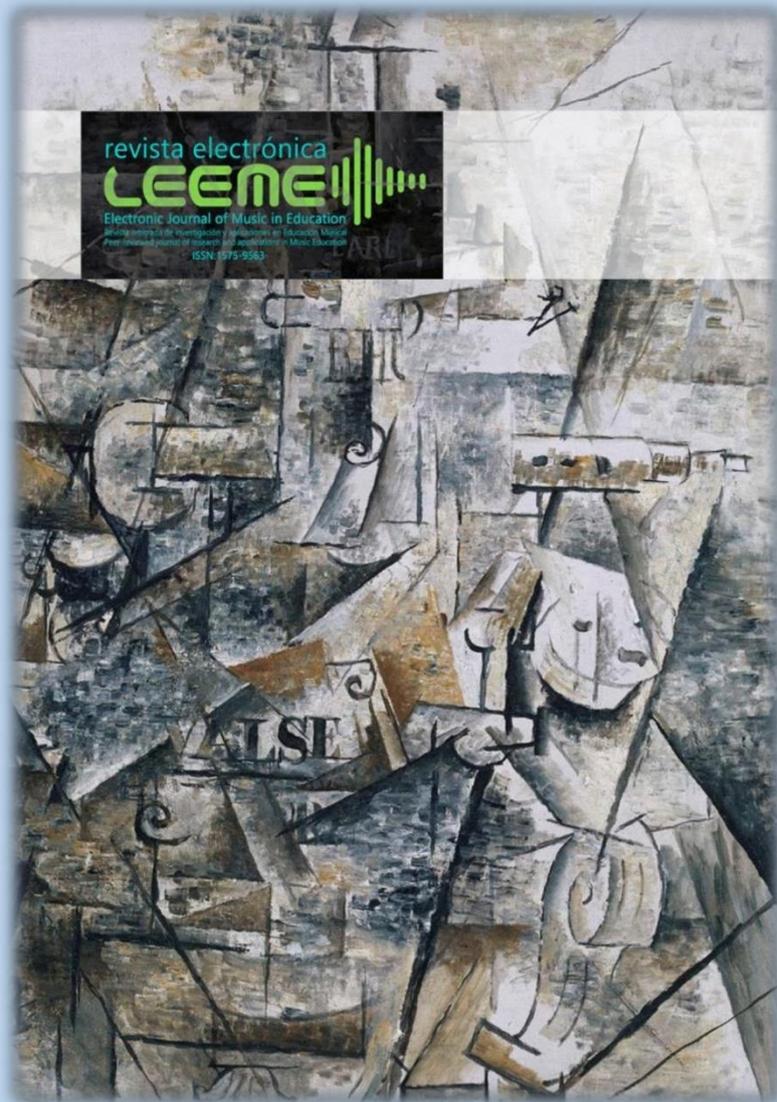




revista electrónica
LEEME 
Electronic Journal of Music in Education
Revista arbitrada de investigación y aplicaciones en Educación Musical
Peer-reviewed journal of research and applications in Music Education
ISSN: 1575-9563

NÚM. 46 (2020): REVISTA ELECTRÓNICA DE LEEME



Artículos

Propuesta de principios alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano

Proposal of alternative principles for music education in a Latin American context

Raúl Jorquera Rossel
raujorqu@unap.cl
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Arturo Prat
Iquique, Chile
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8470-4624>

Ximena Valverde Ocariz
ximena.valverde@gmail.com
Universidad Autónoma de Barcelona
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9197-8044>

Pere Godall Castell
Pere.Godall@uab.cat
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6548-2624>

doi: 10.7203/LEEME.46.16932

Recibido: 30-03-2020 Aceptado: 19-05-2020. Contacto y correspondencia: Raúl Jorquera Rossel.
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat, Avda. Arturo Prat Chacón, 2120, C.P. 1100000 Iquique. Chile.

Resumen

Se presenta en este artículo una propuesta de principios educativos alternativos para la educación musical en un contexto latinoamericano. En primer lugar, se describen modelos educativos predominantes que, desde una perspectiva histórica, han determinado el desarrollo de la educación musical en dicho contexto: modelos educativos "jesuita" y "de conservatorio" y paradigma estético-formalista. A continuación, se exponen las principales características del enfoque filosófico praxial, perspectiva teórica que puede ser considerada como una alternativa a las predominancias identificadas. Concluye este trabajo con una propuesta de principios educativos, los que han sido generados desde un contraste teórico entre los modelos detectados y el enfoque filosófico praxial. Esta propuesta busca aportar tanto a futuras investigaciones como a reflexiones pedagógicas, procesos de innovación tanto en currículum como en didácticas, metodologías, formación continua del profesorado y en el diseño y difusión de recursos educativos.

Palabras clave: Modelos educativos predominantes; principios educativos; enfoque filosófico praxial; educación musical.

Abstract

This article presents a proposal of alternative principles for music education in a Latin American context. First, predominant educational models are described that, from a historical perspective, have determined the development of musical education in this context: "Jesuit" and "conservatory" educational models and an aesthetic-formalist paradigm. Next, the main characteristics of the praxial philosophical approach are exposed, and a theoretical perspective is constituted as an alternative to the identified predominance. This work concludes with a proposal of educational principles, which have been generated from a theoretical contrast between detected models and the praxial philosophical approach. This proposal seeks to contribute to future research as well as for pedagogical reflections, innovation processes in the curriculum as well as in didactics, methodologies, continuous teacher training, and the design and dissemination of educational resources.

Key words: Predominant educational models; educational principles; praxial philosophical approach; music education.

1. Introducción

En una investigación de mayor alcance (Jorquera, 2019), se analizó la inclusión y exclusión de músicas populares urbanas (González, 2001) en la educación musical chilena y, principalmente, en el ámbito del profesorado de Música (Jorquera y Godall, 2018). Este proceso investigativo propició un incipiente proceso de deconstrucción epistemológica por parte de los investigadores, formados principalmente bajo los parámetros de los modelos y el paradigma a describir. De los resultados de este estudio, se pudo identificar la predominancia que han tenido a lo largo de los años ciertos modelos educativos: los modelos educativos “jesuita” y “de conservatorio” (Shifres y Gonnet, 2015), y el paradigma estético-formalista (Cremades, 2008). Si bien la problemática descrita no es reciente, se considera relevante y pertinente enunciar algunos principios educativos que se constituyan como una alternativa a las premisas de los modelos predominantes identificados. Para este contraste, se consideraron los fundamentos del enfoque filosófico praxial en educación musical expuestos principalmente por Elliott (1995), enfoque que aporta bases argumentales al diseño e implementación de una educación musical formal contextualizada y consistente con los requerimientos educativos del siglo XXI.

2. La predominancia de modelos educativos musicales

Los modelos educativos se encuentran en un territorio intermedio entre la práctica docente y los enfoques educativos, y se representan en modelos de formación docente, de enseñanza o de aprendizaje (Jorquera, 2010). Por este motivo, es necesario identificar las características de modelos predominantes en el contexto latinoamericano.

Desde un enfoque crítico del currículum, es fundamental analizar el carácter intercultural de las músicas y la necesidad de desjerarquizar los distintos repertorios, considerando el contexto sociocultural en el que se desarrollan los diversos sistemas educativos (Aróstegui, 2011). Pero, además, se hace necesario, en este sentido, comprender que la educación musical es una disciplina inherentemente interdisciplinar y que, desde esta perspectiva, su contribución al desarrollo educativo se hace aún más imprescindible (Valverde, 2018). Ciertamente es que a lo largo de la historia ha existido una predominancia de concepciones sobre la música desde una visión eurocentrista, lo que ha tenido como consecuencia la consideración de las músicas como un fenómeno universal y casi homogéneo, desde el prisma de un pensamiento hegeliano (Medivil, 2016). De esta forma, se ha permitido que fuese normal referirse a “la música” en singular, separándose así de toda tradición musical extraeuropea, problemática educativo-musical que es abordada, entre otros, por Polo y Pozzo (2011), quienes sostienen que, en el contexto latinoamericano, las músicas ajenas al canon europeo se insertan en el currículum desde una perspectiva positivista y eurocentrista. Desde esta perspectiva

crítica, es posible identificar la injerencia de unos modelos en este contexto educativo-musical, los que se describen a continuación.

2.1. Modelo educativo “jesuita”

Los autores Shifres y Gonnet (2015) identifican y plantean la injerencia del modelo “jesuita” a un modelo de educación musical que formó parte del proceso evangelizador de los conquistadores españoles en Latinoamérica, implantado en reducciones franciscanas, pero, principalmente, en las reducciones administradas por la orden de los jesuitas (Shifres y Gonnet 2015). Este modelo habría sido estructurado desde cuatro características principales, como se puede observar en el siguiente esquema:

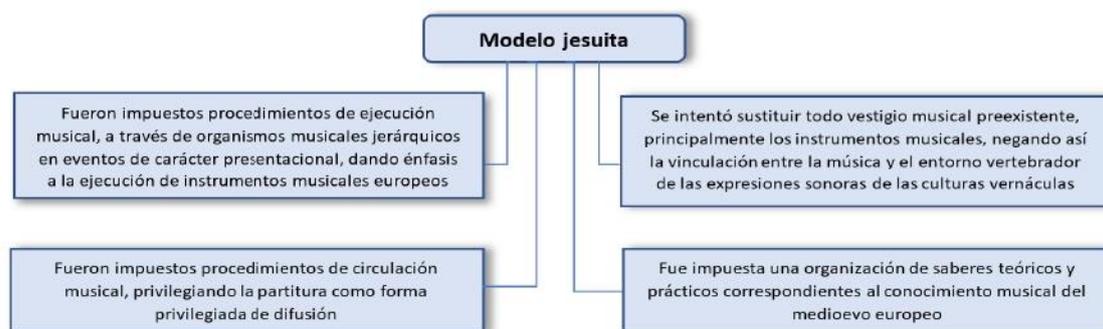


Figura 1. Características principales del modelo educativo “jesuita”. Adaptada de Shifres y Gonnet, 2015, p.55

Este enfoque tuvo como consecuencia el establecer una separación entre quienes tocaban y quienes escuchaban, y donde el saber musical se encontraba en una partitura, que se transformó en el centro del aprendizaje. Además, al ser parte del culto religioso, estableció unos roles interpretativos y representativos, hecho que fue estableciendo un alejamiento de lo que significaba hacer música en forma colectiva, elemento crucial que “es un ejemplo cabal de la disposición espacial devocional que fue adquiriendo el hacer musical a lo largo de los siglos” (Shifres y Gonnet, 2015, p.56).

Toda esta concepción incluyó tensiones de tipo racial, de libertad, de cosmovisión sonora, de temporalidades, que se mantienen aún vivas en la actualidad (Shifres y Gonnet, 2015). Así, la imposición de este modelo tuvo las siguientes consecuencias:

- Supresión ontológica de la música y del sujeto músico de los pueblos que habitaban el continente.
- Imposición de la cultura musical alfabetizada como sinónimo de saber musical.
- Al posibilitar el desarrollo de formas discursivas complejas que no se hallan necesariamente supeditadas a las restricciones de la memoria, melló también el

lugar de privilegio que tenían las formas más simples (en general, binarias y repetitivas).

- Estableció una brecha inexistente antes entre músicos (alfabetizados, que piensan en esos términos y de acuerdo con esas categorías) y no músicos (no alfabetizados, que entienden la música en términos no notacionales).
- Estableció la brecha entre qué es pensar musicalmente y qué es escuchar o incluso tocar música, sin pensar musicalmente, marcando el límite entre lo musical y lo extramusical (Shifres y Gonnet, 2015).

2.2. Modelo educativo “de conservatorio”

Shifres y Gonnet (2015) indentifican y describen, además, la predominancia de otro modelo educativo que denominan modelo “de conservatorio”. El proceso histórico que dio como resultado la implantación de este modelo es vinculado por los autores al relevo de una cosmovisión católica por una protestante en el siglo XVII vinculado a la problemática colonial. Esta circunstancia “trajo aparejados cambios importantes en las concepciones acerca del arte y de la formación de los artistas” (Shifres y Gonnet, 2015, p.57), situándose como factor clave en la instauración de este modelo en Latinoamérica la creación del Conservatorio de París a finales del siglo XVIII. La influencia de esta institución, primero en el resto de Europa y después en América, se sumó en este continente a la influencia que continuaba teniendo allí el modelo jesuita, superponiendo a este gradualmente otras características que son descritas por los autores de la siguiente manera:

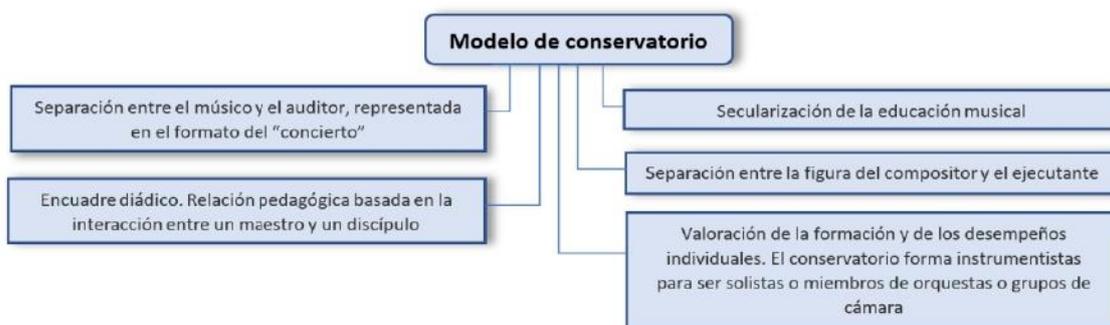


Figura 2. Características principales del modelo educativo de conservatorio. Adaptada de Shifres y Gonnet, 2015, pp.58-62

El principal impacto que este modelo educativo ha tenido en la educación musical latinoamericana es asignar como un fin de la educación musical el centrar el aprendizaje en la partitura, oficializando métodos de aprendizaje donde el texto musical es el eje central, conservado por un cuerpo de maestros. Esto tuvo como consecuencia que “el conservatorio extiende la colonialidad del saber musical a un plano ontológico, determinando que la música es

el texto, es decir, el conjunto de marcas en la partitura, y el músico es el que conoce el texto” (Shifres y Gonnet, 2015, p.60).

Esta perspectiva ha tenido un fuerte impacto en los procesos educativos a nivel latinoamericano en diversos niveles: en la formación del profesorado, en la estructuración de las políticas educativas, en la práctica educativa de los docentes y, a su vez, una fuerte injerencia en el rechazo a las músicas no vinculadas a la tradición escrita, dando espacios ínfimos a las músicas pertenecientes a la otra tradición: la tradición oral. La injerencia que hasta el día de hoy ha tenido este modelo queda muy bien resumida por ambos autores al decir que la educación musical tendría, bajo las premisas de este, dos claros objetivos: por un lado, intentar formar músicos que dominen el lenguaje escrito en ámbitos especializados; por otro lado, formar oyentes, receptivos a la labor de los otros (Shifres y Gonnet, 2015).

No está de más reflexionar en este punto que tanto el llamado modelo “jesuita” como, así mismo, el modelo “de conservatorio” cuentan con características propias que, observadas desde una perspectiva de las teorías del aprendizaje, se asemejan a teorías de carácter conductista. De modo que, el aprendizaje se consigue a partir de la repetición y, la mayoría de las veces está exento de un proceso de reflexión, por lo que dicho proceso carece de significado para el individuo involucrado (Valverde, 2018).

2.3. Paradigma estético-formalista

En conjunto con los modelos descritos, en la educación musical formal existe aún una fuerte predominancia de un paradigma estético-formalista, caracterizado por “un tipo de pensamiento propio de la modernidad, que somete a la música y al arte en general a un proceso de racionalización que deviene en una separación entre vida y música” (Cremades, 2008, p.5). Este paradigma educativo tendría sus orígenes en que los pensamientos de “filósofos musicales que van de 1750 a 1950 tienen asumido a priori que es natural concebir y percibir la música en términos de atributos auto-referenciales, absolutos y universales” (Cremades, 2008, p.5).

Este enfoque se vincula, directamente a su vez, con las denominadas “bellas artes”, concepto que ha dominado la concepción artística de las músicas y que ha tenido una fuerte presencia en el ámbito educativo, tal como expone Romé (2015). La formación musical en Latinoamérica tiene una fuerte injerencia paradigmática desde la esfera de lo que se entiende por Bellas Artes, cuyas estéticas hegemónicas se explicarían en: a) una tendencia a buscar la trascendencia de esta artes a cualquier carácter o funcional-social, b) un énfasis en el desarrollo de competencias técnico-instrumentales, c) la relevancia al elemento formal de las obras desde su perspectiva compositiva, d) la búsqueda de universalidad de la música y e) una separación de roles entre intérprete y compositor (Romé, 2015, p.7).

A continuación, se exponen las características de este paradigma:

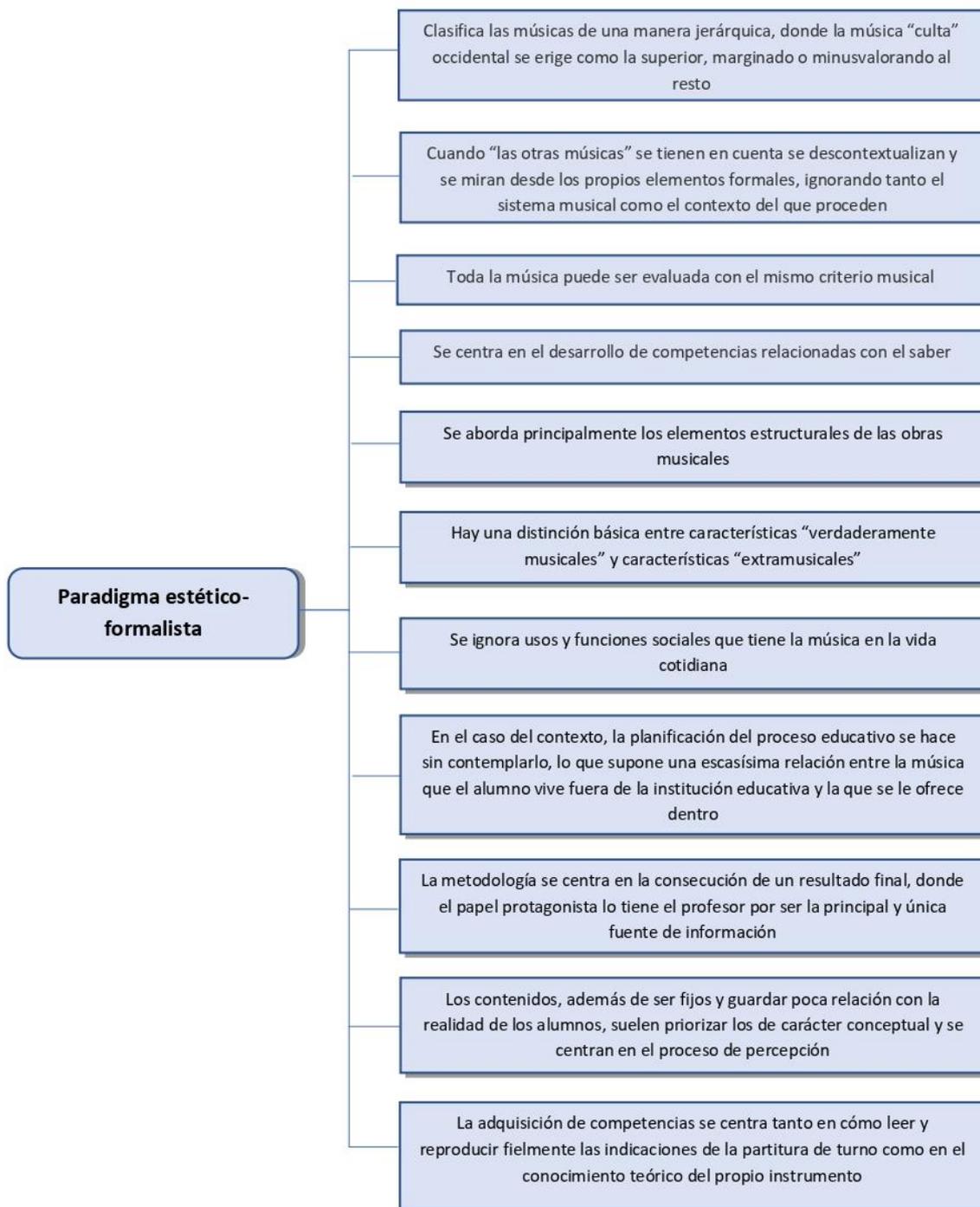


Figura 3. Principales características del paradigma estético-formalista. Adaptada de Cremades, 2008, p.6

3. Enfoque filosófico praxial

Para efectos de esta propuesta, se ha seleccionado este enfoque al tener una perspectiva que permite la generación de un contraste teórico con las premisas de los modelos y el paradigma descrito, desde una visión integral, interdisciplinar y, por qué no reconocerlo, también por su enfoque funcional, que puede ser replicable a otros contextos y realidades educativo-musicales.

Murillo (2015) propone un acercamiento al enfoque filosófico praxial de David Elliott, al “plantear el aprendizaje musical desde un enfoque pragmatista (...) implica trabajar desde la misma acción y contemplar la creación sonora como un elemento necesario para garantizar una mejora en las prácticas habituales en el aula” (Murillo, 2015, p.49). Las propuestas educativas de Elliott (1995) se basan en el pensamiento de John Dewey, quien en su obra “El Arte como experiencia” (1934), sienta las bases del alejamiento de la Educación Artística de las premisas ligadas a lo estético-formalista, argumentando que el soporte de transmisión del Arte no se desarrolla en contextos de objetividad ni de subjetividad, y que lo que le otorga su dimensión artística es, precisamente, el entrar en contacto con los individuos a través de experiencias únicas (Dewey, 2008).

De esta forma, su legado fue adaptado posteriormente al ámbito de la didáctica de la educación musical por Elliott (1995) que consolida el enfoque filosófico praxial, concepto que no ha estado exento de problemas de traducción del inglés al castellano, tal como explica Pliego (2012): algunos autores le han denominado filosofía o paradigma “pragmatista” y en algunas publicaciones como “práctico” (Pliego, 2012). Para efectos de este trabajo, se considerará su postura y se le denominará enfoque filosófico praxial. En su enfoque, el alejamiento del enfoque estético-formalista ya propuesto por Dewey (1934) es continuado por Elliott (1995), llevando estas reflexiones al plano de lo musical. Así, se sostiene que la finalidad de lograr “experiencias estéticas” ha potenciado en la educación musical un solo tipo de acercamiento al hecho musical, que se basaría en centrarse “exclusivamente en sus cualidades estructurales o estéticas” (Elliott, 1995, p.22).

El mismo autor describe las dos características principales del enfoque filosófico praxial en educación musical: la primera, que la naturaleza de la educación musical depende de las concepciones que se tengan de lo que es la música, y la segunda, que el significado de la educación musical dependerá de la relevancia y el significado que se le dé a la música en la vida cotidiana (Elliott, 1995). En esta línea, Rosabal-Coto (2008) subraya que la educación musical debería dar relevancia al significado de las músicas en la vida cotidiana de las personas para evitar ser poco significativa en una proyección futura, abogando por una apertura al significado que las personas dan a sus músicas y al uso que le dan en sus vidas, porque, de no ser así, “no será más que una praxis estéril” (Rosabal-Coto, 2008, p.15). Esta argumentación está en

sintonía con Regelski (2009), quien evidencia la problemática de situar el repertorio trabajado en el aula en extremos tan distantes de la realidad que el estudiantado vive en contextos extra-aula y como consecuencia, que esta desvinculación genera tensiones con su vida futura.

En la línea de dar relevancia al impacto a largo plazo de la educación musical (Regelski, 2009), Herrada (2016, p.207) ofrece una clarificadora reflexión vinculada a la relevancia de dicha utilidad, al afirmar que la educación formal debería orientarse a lograr una validez del conocimiento, a que este conocimiento sea útil y que “genere respuestas y soluciones inmediatas a las necesidades del individuo en formación”. También, en concordancia con McLaren (1990), quien propone que el conocimiento que se aborde en el aula debe ser relevante para el estudiantado, proponiendo que debiera existir una mayor participación de los jóvenes en las planificaciones lectivas de los docentes como parte de una retroalimentación pedagógica. Esta premisa de la retroalimentación pedagógica que se debería lograr entre discentes y docentes, como individuos que comparten un contexto similar, es reforzada a su vez por Macdonald (2016), quien expone y respalda que el enfoque filosófico praxial es la alternativa para fusionar los intereses de los docentes con los de los estudiantes.

Del mismo modo, la consideración de los contextos y de las realidades sonoras extra-aula con las que convive el estudiantado ha sido también abordada por Arredondo y García (1998, p.92), quienes argumentan que, desde este enfoque de carácter praxial, se deben reconocer estos contextos, utilizándolos como eje de la formación “desde valores y actitudes críticas, solidarias y tolerantes”.

En sintonía con estas reflexiones, Froehlich (2011) dice que cuando en la educación musical formal no se reconocen los vínculos sonoros del estudiantado con sus familiares o con sus pares, se corre el peligro de llegar solo a una forma de escolarización, y no a una plena educación. Continúa afirmando que, si se considera que la relevancia del conocimiento tiene una connotación subjetiva, el que los contextos sonoros reales de los estudiantes sean distintos a los que se trabajan en el aula produce conflictos relacionados con la importancia de lo que se aprende en la educación musical formal (Froehlich, 2011).

Por otra parte, en el contexto chileno, Uribe (2010) sostiene que el impacto de las músicas actuales es tan fuerte que el profesorado se ha visto en la obligación de cambiar, no solo las estructuras de legitimación y jerarquización, sino, además, en la praxis, las antiguas metodologías que ahora no alcanzan a dar cobertura a las necesidades del estudiantado. Esta circunstancia lleva a que las estrategias anteriores pierdan su carga simbólica. El mismo autor conecta además con la idea de la utilidad futura de la educación musical, ya expuesta con anterioridad, pero agregando un elemento distinto: que ya no basta solo con comprender el contexto, sino también que, desde una perspectiva crítica, es posible incluso llegar a cambiarlo (Uribe, 2010, p.117).

A continuación, se presentan las principales características de este enfoque:

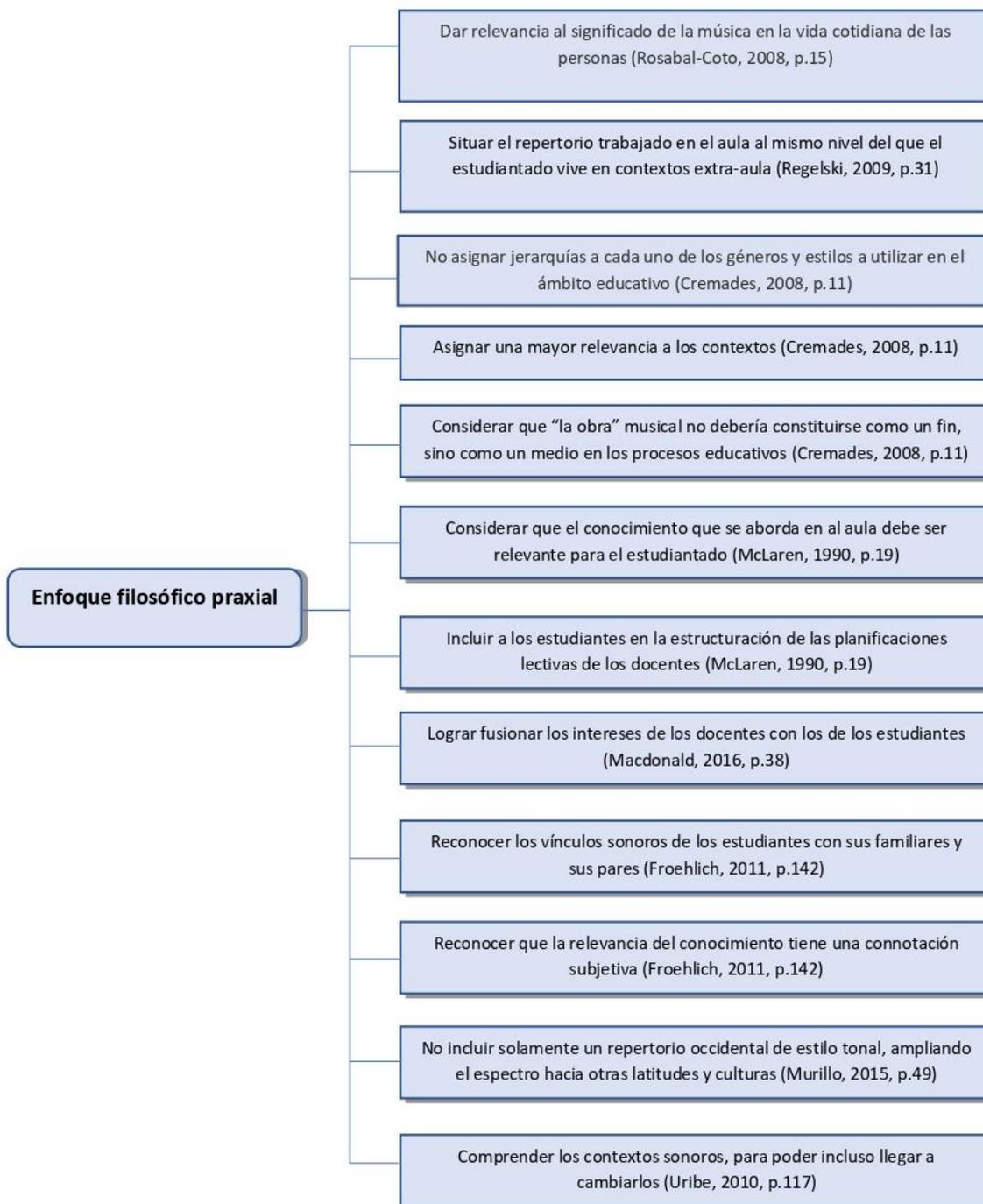


Figura 4. Características principales del enfoque filosófico praxial. Fuente: Jorquera, 2019, p.46

4. Propuesta de principios educativos alternativos

Esta propuesta nace con el objetivo de aportar teóricamente alineamientos curriculares, tanto en los diversos niveles educativo-musicales como, a su vez, en la formación docente de la especialidad en el contexto latinoamericano. Emerge desde el contraste teórico de los enunciados del paradigma estético praxial con las premisas de los modelos “jesuita”, “de conservatorio” y el paradigma estético-formalista. Al existir ciertos puntos de encuentro entre los modelos “jesuita” y “de conservatorio” y el paradigma estético-formalista, algunos principios propuestos como alternativa a cada uno de estos enfoques presentan similitudes en sus enunciados.

4.1. Principios educativos alternativos al modelo educativo “jesuita”

- Revaloración de los vestigios musicales precolombinos, sobre todo desde la inclusión de especialidades como la arqueo-musicología en la formación del profesorado, intentando siempre valorar estas expresiones sonoras de las culturas originarias desde espacios alejados de unas consideraciones puramente estéticas y desde las dimensiones que entienden la música única y exclusivamente como “Arte”.
- Recuperación de saberes teóricos y prácticos de las culturas originarias del continente, reconociendo la presencia de unos saberes correspondientes al conocimiento musical europeo, pero siempre contextualizándolos dentro de la problemática de la imposición cultural producto del colonialismo.
- Asignación de un mayor énfasis al desarrollo de un aprendizaje práctico-oral en todas las dimensiones de la educación musical, sin dar excesiva relevancia al “código” representado por la partitura, considerando que el medio de creación y transmisión de la mayoría de las músicas presentes en los contextos extra-aula de los estudiantes no se relaciona con la dimensión escrita de las músicas.
- Asignación de una mayor relevancia a los procesos educativos por sobre los énfasis de los resultados, vinculados a eventos escenificados. Desjerarquización de las estructuras en las que se comparte el hecho musical en el interior del aula. Inclusión de instrumentos de las más diversas procedencias a los que se tenga acceso.
- Revaloración de formas simples musicales. Evitar la tendencia a asociar la calidad en la educación con la complejidad de los repertorios a abordar, elemento que permitiría potenciar la memoria en el aprendizaje musical desde la imitación y la repetición.
- Ampliación del espectro de participación en actividades musicales de aula a todos los estudiantes, desde las características, intereses y necesidades de cada

uno, factor que permitiría a largo plazo generar la imagen de que una gran mayoría de la población puede participar en forma activa en iniciativas musicales, desarraigando la idea de que la música es algo “difícil” de hacer.

- Ampliación de las barreras del hecho musical, no circunscribirlo a las características internas de las músicas. Incluir elementos del *musicking* de Small (1998), entendiendo que todos los involucrados en el proceso que da sentido a cualquier hecho musical son elementos constituyentes del mismo.

4.2. Principios educativos alternativos al modelo educativo “de conservatorio”

- Consideración de otros tipos de relaciones en el interior del aula. Las nuevas teorías educativas han constituido al docente más como un “mediador” que como un “maestro”, motivo por el que sería relevante incluir el aprendizaje colaborativo entre pares e importar al aula formatos de aprendizaje informal de las músicas.
- Valoración de los desempeños colectivos, dando más énfasis a los procesos que a los resultados y asignando objetivos de superación mayormente asequibles a todos los estudiantes participantes de cualquier actividad musical, independientemente de sus habilidades.
- Inclusión de la creatividad como eje central de la educación musical. La creatividad debería ser un eje en la formación del docente, desvinculándola de la tendencia a relacionarla solo con la composición de “obras” o con un tipo de improvisación asociada al jazz. Desarrollar la creatividad desde la simplicidad de una sola nota ya sería un ejercicio que podría lograr que los estudiantes internalizaran y luego replicaran “acciones creativas”.
- Relativización del formato del concierto como único medio de canalización de acciones musicales. Revaloración del hecho musical como un acto colectivo, participativo, inclusivo y des-jerarquizado.
- Asignación de una alta importancia al uso y funciones que dan los estudiantes a las músicas de su preferencia en contextos extra-aula.
- Relativización de la relevancia dada a los componentes internos de las músicas y a la inclinación a considerar todo lo ajeno a estos componentes como elementos “extramusicales”.
- Relativización de la tendencia a considerar la música como un elemento universal, para entenderla más bien como un constructo socio-cultural que da soporte a la coexistencia de muchas músicas, cada una de ellas con unas características, fines, usos y significados particulares.
- Des-jerarquización de los distintos repertorios musicales, dando importancia a los contextos en los que se desarrollan y a sus características, fines, usos y

significados particulares de cada uno de ellos y ampliando la mirada hacia músicas de otras culturas, dando valor al conocimiento y comprensión del mundo desde la educación musical.

- Inclusión de todas las músicas, dando relevancia a sus contextos de origen, no estableciendo única y exclusivamente valoraciones asociadas a los componentes internos de las mismas.

4.3. Principios educativos alternativos al paradigma estético-formalista

- Relativización de la jerarquía que usualmente se da a los elementos estructurales de las músicas para dar paso a una valoración del hecho musical en su integralidad, en su relación con los contextos e intereses de todos los involucrados en los procesos de creación, producción, difusión y recepción.
- Relativización de la jerarquía que usualmente se da al componente cognitivo y, en menor grado, al componente procedimental en la educación musical formal, para dar paso a una inclusión y valoración de un ámbito que es fundamental en todo lo relacionado al hecho musical: el ámbito emocional.
- Relativización de la jerarquía que usualmente se da al desarrollo de competencias asociadas a la lectoescritura musical y al desarrollo de las técnicas instrumentales. Si bien estas acciones son parte de los procesos educativos en el ámbito de la educación musical, no deberían constituirse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio que permita el acceso al hecho musical a estudiantes que no consideren entre sus necesidades educativas el desarrollo de tales competencias.
- Instauración de planificaciones flexibles y participativas generadas desde las propias necesidades e intereses de los estudiantes y de las pautas que el docente estime como útiles para la relación de sus estudiantes con el mundo sonoro que les rodea en contextos extra-aula.
- Instauración de metodologías centradas en los procesos más que en los resultados, asignando objetivos de superación diferenciados, independientemente de las habilidades de los estudiantes. A su vez, el profesor no es la única fuente de información, por lo que es relevante incluir el aprendizaje colaborativo entre pares, el autodidactismo e importar al aula formatos de aprendizaje informal de las músicas.
- Asignación de una alta relevancia a los contextos, tanto a los que dan sentido a las músicas que se abordan en los procesos educativos, como a los contextos sonoros extra-aula en los que se desenvuelven los estudiantes.

5. Reflexiones a modo de cierre

Las premisas del enfoque filosófico praxial se posicionan como una alternativa epistemológica relevante frente a las predominancias descritas. De modo que establecer unos principios educativos desde esta perspectiva, a modo de contraste con las premisas de los modelos descritos, permitiría dar continuidad a una línea investigativa orientada a concretar la aplicabilidad de los mencionados principios. Esta línea de investigación otorgaría orientaciones para la conformación de modelos educativos y estructuras curriculares concretadas en planes de estudio (tanto para políticas educativas oficiales como para la formación docente). Al mismo tiempo, potenciaría el desarrollo de metodologías y estrategias didácticas específicas y contextualizadas a diferentes espacios y realidades sociales y culturales, reconociendo en ellas sus costumbres, tradiciones y creencias específicas.

Al observar cada uno de los tres apartados de la propuesta, es posible identificar una serie de ejes transversales:

- a) Revaloración de los vestigios musicales precolombinos, de la diversidad de contexto y de los desempeños colectivos, participativos e inclusivos.
- b) Equilibrio entre lo práctico-oral y el código representado por la partitura.
- c) Des-jerarquización de repertorios y de estructuras al interior de aula.
- d) Revaloración de formas musicales simples.
- e) Mayor inclusión de intereses y necesidades del estudiantado, instaurando planificaciones flexibles y participativas.
- f) Potenciación de la creatividad.
- g) Alejamiento de una mirada universalista de la música, ampliando la mirada hacia músicas de otras culturas.
- h) Dar énfasis al conocimiento y comprensión del mundo desde la educación musical.
- i) Búsqueda de un mayor equilibrio entre los componentes cognitivos y emocionales.

Cada uno de estos ejes se presentan como alternativas que, según la percepción aquí presentada, podrían aportar no solo a futuras investigaciones, sino también a reflexiones pedagógicas, procesos de innovación en currículum, didácticas y metodologías, formación continua del profesorado y al diseño y difusión de recursos educativos.

Si bien en este trabajo fueron identificados modelos educativos predominantes de carácter eurocéntrico, no serían las únicas injerencias que determinan el desarrollo de la educación musical en el contexto latinoamericano. Al mismo tiempo, las premisas del enfoque filosófico praxial en ningún caso pueden considerarse como único referente teórico desde el cual se pueden generar alternativas a los modelos descritos. Así pues, sería altamente relevante

ampliar y enriquecer los alcances teóricos de esta propuesta desde otros enfoques epistemológicos con los que existen posiciones similares frente a la problemática abordada, tales como el campo de la ideología y el poder, las hegemonías educativas, el currículum crítico, las teorías decoloniales, los enfoques de género, entre otros.

En concordancia con lo anterior, consideramos que se hace necesario ampliar los alcances de este estudio hacia todos aquellos contextos educativos en los que existan educadores que sientan la necesidad de cuestionar los parámetros establecidos. Esta ampliación permitiría además dar énfasis en el qué, para qué y cómo se incluyen las músicas en los más diversos espacios educativos formales. Para concluir, creemos que es de especial importancia buscar nuevos caminos para que la educación musical pueda tener un sentido reflexivo, contribuyendo así al desarrollo de un pensamiento libre, crítico y autónomo.

Referencias

- Aróstegui, J. (2011). Por un currículum contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista Da ABEM*. V. 19(5), 19-29. Recuperado de: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed25/revista25_artigo2.pdf
- Arredondo, H. y García, F. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 12, 91-98. Recuperado de: <http://chile.grao.com/es/producto/musica-popular-moderna-en-la-formacion-del-profesorado>
- Cremades, A. (2008). El pragmatismo y las competencias en educación musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 1-16. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9769/9203>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A. Recuperado de: <http://archivos.liccom.edu.uy/Figuras/Dewey>
- Elliott, D. (1995). *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. Barcelona: Editorial Graó.
- González, J. (2001). Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena*, 55(195), 38-64. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/485/398>

- Herrada, (2016). La educación y los educadores en tiempos Postmodernos. Algunas Reflexiones en Torno a la Educación Musical. *Revista Multidisciplinaria Dialógica*, 13 (2), 190-211. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6219291.pdf>
- Jorquera, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, LXIV(214), 52-74. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>
- Jorquera, R. (2019). *Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- Jorquera, R. y Godall, P. (2018). Inclusión de música popular urbana por parte de docentes de música en Chile. *Revista Neuma*, 11(2), 132-159. Recuperado de: <http://neuma.utalca.cl/?p=491>
- Macdonald, A. (2016). *Music Education Philosophy from Practical to Praxial*. (Thesis of Degree of Bachelor of Arts with Departmental Honors in Music). Wesleyan University. Recuperado de: <https://wescholar.wesleyan.edu/cgi/>
- McLaren, P. (1990). Prefacio: Teoría crítica y significado de la esperanza. En H.A. Giroux. *Los profesores como intelectuales* (pp.11-24). Barcelona: Paidós.
- Mendivil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Buenos Aires: Gourmet Musical Ediciones.
- Murillo, A. (2015). ¿Más que música? Natura 3.0: diluyendo las fronteras del arte en las aulas de música de secundaria. En A. Giraldez (Coord.), *De los ordenadores a los dispositivos móviles. Propuestas de creación musical y audiovisual* (pp.49-68). Barcelona: Editorial Graó.
- Pliego, G. (2012). *La filosofía praxial en la formación universitaria del profesorado de educación musical*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Polo, M. y Pozzo, M. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Contextos Educativos*, 14, 191-202. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/>
- Regelski, T. (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar la diferencia”. En D. Lines (Comp.), *La educación musical en el nuevo milenio* (pp.21-47). Madrid: Morata.

- Romé, S. (2015). Introducción. En S. Romé (Ed.), *Música popular. Epistemología y didáctica en música latinoamericana* (pp.7-8). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Rosabal-Coto, G. (2008). El pragmatismo en educación musical. *Sonograma. Revista de pensament musical*, 2(6). Recuperado de: http://sonograma.org/num_02/articles/
- Shifres, F., Gonnet, D. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación Musical. *Epistemus. Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura*, 3(2). 51-67. Recuperado de: <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971/2712>
- Small, C. (1998). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press.
- Uribe, C. (2010). La educación musical hoy: ¿cita a ciegas o cambio de paradigma? *Revista Neuma*, Año 3(1), 104-120. Recuperado de: https://neuma.utalca.cl/wp-content/uploads/2018/03/Vol_2010_articulo-6.pdf
- Valverde, X. (2018). *Música tradicional en el aula: las bandas de bronces de Tarapacá y sus aportaciones a la educación musical escolar*. [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

La flauta de pico en la escuela: la opinión del maestro de música

The recorder at school: the opinion of the music teacher

Josep Gustems-Carnicer

jgustems@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas

Universidad de Barcelona

Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6442-9805>

Diego Calderón-Garrido

dcalderon@ub.edu

Departamento de Didácticas Aplicadas

Serra Hünter Fellow, Universidad de Barcelona

Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2860-6747>

Mercè Navarro

mercenavarro_5@hotmail.com

CEIP Turó de Can Mates

Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4370-5479>

Gloria Segura

gspiehl@gmail.com

Centro de Educación Musical Euterpiades

Barcelona, España

doi: 10.7203/LEEME.46.17260

Recibido: 30-04-20 Aceptado: 23-05-20. Contacto y correspondencia: Josep Gustems-Carnicer.
Departamento de Didácticas Aplicadas, Universidad de Barcelona, Pg. Vall d'Hebron, 171, C.P. 08035 Barcelona. España.

Resumen

La flauta de pico es un instrumento habitual en la escuela Primaria desde hace ya varias décadas. En este artículo, a través de un cuestionario *on line ad hoc* contestado por 605 docentes, se ha analizado su uso en la escuela, así como sus ventajas e inconvenientes, además de mostrar las propuestas de mejora realizadas por el profesorado. Los resultados muestran que se percibe como un instrumento fácil de aprender y de usar, para el que la mayoría de los docentes se sienten capacitados para enseñar a pesar de su poca formación específica, aunque tiene algunas limitaciones centradas mayoritariamente en la idiosincrasia del propio instrumento. Además, los maestros reconocen el potencial motivacional de la flauta si se sabe adecuar a los aspectos contextuales, edades y niveles. Destacaron que resulta un precursor muy valioso a la hora de aprender otro tipo de instrumentos. También sobresalieron tanto aspectos de entrenamiento auditivo, técnica, interpretación o improvisación, como de autocontrol, práctica, trabajo en equipo, compromiso y flexibilidad.

Palabras clave: Flauta de pico; educación musical; Educación Primaria; formación de maestros.

Abstract

The recorder has been a common instrument in Primary schools for several decades. In this article, through an *ad hoc* online questionnaire answered by 605 teachers, we have analyzed its use in schools, its advantages and disadvantages, and its influence on proposals for improvement made by teachers. The results show that recorder is perceived as an instrument that is easy to learn and use, for which most teachers feel qualified to teach in spite of their having little specific training and the fact that it has some limitations that are mostly centered on the idiosyncrasy of the instrument itself. In addition, teachers recognize the motivational potential of the instrument if it is adapted to the contextual aspects, ages, and levels. In addition, they stressed that it is a valuable precursor when it comes to learning other types of instruments. They also highlighted aspects of auditory training, technique, performance, or improvisation as well as self-control, practice, teamwork, commitment, and flexibility.

Key words: Recorder; music education; Primary Education; teacher training.

1. La flauta de pico, un instrumento con vocación universal

Si existe un instrumento musical que ha sido asociado durante décadas a la escuela, este ha sido la flauta de pico o flauta dulce. Se trata de un instrumento modesto, aunque con una historia interesante y con muchas más prestaciones de las que se suele sacar partido en unas pocas clases colectivas. Al igual que ocurre con otros recursos didácticos, cabe plantearse si continúa vigente actualmente en la escuela y si los docentes y centros educativos apuestan por ella para abordar los retos que plantea la educación en este siglo.

Con el nombre de flauta de pico (F desde aquí) se designa a un prototipo de instrumento presente a lo largo de la geografía mundial en todas las épocas y culturas. De hecho, es hasta la fecha el resto arqueológico musical más antiguo descubierto, datado con 42.000 años de antigüedad (Fitch, 2005; Lafarga y Sanz, 2014). A pesar de haber sido un instrumento muy relevante en Europa en la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco, con un marcado sesgo mediterráneo y catalano-aragonés (Paquier, Hendrickx y Jeannin, 2016), la F perdió presencia con la preferencia por los grandes conjuntos sinfónicos en el clasicismo y romanticismo, que perseguían una expresividad vinculada, entre otros, a los cambios de intensidad. No obstante, la F pervivió de alguna manera a través de sus variantes populares, F de 6 agujeros, F para tocarse con una sola mano acompañada de percusión, ya sea de tres agujeros –tipo txistu- o con 5 como el flabiol. (Lubarsky, 2017; Robert, 1998).

El ansia de la musicología aplicada de fines del s. XIX por recrear escenarios y sonoridades reales de una época llevó a algunos investigadores a recuperar instrumentos antiguos en buen estado de conservación. Fue Inglaterra la impulsora de la “resurrección” de la F como instrumento histórico, así como de su repertorio, tratados y cursos de formación (Thomson, 1995). El impulso de restauración inglés se vio amplificado a nivel internacional por multitud de estudiosos que acudieron a sus cursos de verano y replicaron en sus países las experiencias estéticas vividas (Roudabush, 2017). Así, en 1939, se fundó la *American Recorder Society* en Inglaterra. Otros países como Suiza y Holanda se sumaron para profundizar en la música antigua que devendría un estandarte de pureza y veracidad interpretativas. Estas sociedades publicaron diferentes revistas científicas con afán divulgativo (como la *American Recorder Magazine* desde 1959, *Recorder Education Journal* en Reino Unido desde 1990, o *The Recorder Magazine* en Reino Unido, desde 1993) a las que se sumaron los catálogos editoriales de Moeck o Schott's. En España, apareció la revista *Musica Antiqua* en los años 80, la revista *Flauta de Pico* en los 90, así como la oferta de cursos de verano en La Seu d'Urgell, Canet, Daroca, o El Escorial, a partir del empuje recibido por la inclusión de la F en los conservatorios superiores, sobre todo los de Madrid y Barcelona (Escalas, 1972).

A pesar de esta acción reivindicativa y musicológica de los conservatorios y sociedades musicales, la gran popularidad de la F se debió a su inclusión en la educación musical escolar.

Esto sucedió a partir de las propuestas de Orff y Keetman (1950) en Alemania, que se propagaron por toda Europa gracias a la construcción en serie de F de bajo precio, construidas de madera en un inicio y más tarde de plástico (Montoya, 2017). Algunos destacados pedagogos musicales de España como Cateura (1976) u Oriol (2004) se interesaron por el instrumento y lo incluyeron en sus propuestas escolares, así como en la formación inicial de maestros. En este sentido, la labor de editoriales como Alpuerto, Clivis, Artison o Rosa Sensat, entre otras, también facilitaron la expansión del instrumento en los diferentes ámbitos educativos españoles. La F vino a apoyar y complementar el canto, la audición o las actividades de movimiento presentes en las clases de música, pasando a ser la actividad preferida del alumnado (Bowles, 1999).

Desde entonces, la presencia de la F en la educación obligatoria ha sido una constante, buscando llegar a todo tipo de contextos escolares, procedencias e intereses y sacrificando en ocasiones su pureza estética para poder interpretar repertorios actuales más cercanos a instrumentos con otro tipo de recursos expresivos (Rodríguez y Álvarez, 2017). Los intentos por preservar la calidad, presentes en multitud de propuestas como las de Galofré (1980), Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1996) o de la *Associació de Flautistes BLOC* (2015), han sido un contrapeso necesario a sistemas mucho más popularizadores, como las páginas web dedicadas al aprendizaje autónomo de la F¹, cuyo primer catálogo de recursos se puede encontrar en el trabajo de Gustems y Cunill (2007). Así pues, su presencia en la formación de maestros y en el currículum escolar obligatorio es diversa y flexible, por lo que no existe homogeneidad ni una evaluación homologable de sus contenidos (Gustems, 2004).

La inclusión de la F en las escuelas estuvo también vinculada a algunas experiencias interesantes de agrupaciones musicales que justificaban la importancia del trabajo del conjunto instrumental en la Educación Primaria. Un claro ejemplo es el de José Antonio Abreu, fundador de la Orquesta Sinfónica Nacional y de la Fundación Estatal para el Sistema Nacional de la Juventud e Infantil de Venezuela (FESNOJIV). Para él, la música une a las personas a través de sus valores: compromiso, perseverancia, liderazgo, promoción de la autoestima, en definitiva, valores esenciales para la vida, para la sociedad y para favorecer la integración de todos los seres humanos (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, 2016). A pesar de las claras diferencias entre el proyecto orquestal de Abreu y una agrupación de flautas, no cabe duda de que ambas experiencias musicales comparten muchos de los valores descritos. Según Ferrer (2009), una orquesta o conjunto instrumental debe atender a las instrucciones del director, el respeto por el resto del grupo, el hábito de escuchar y la atención, hábitos de disciplina y orden necesarios para lograr un buen resultado colectivo. En este escenario de desarrollo de valores, las escuelas han sabido beneficiarse incluyendo los conjuntos instrumentales propios de los conservatorios en las

¹ La más famosa en sus inicios, la *Recorder Home Page* de 1990 gestionada por Lander, Así como tutoriales, bases instrumentales, karaokes, etc.

aulas de Primaria (Calderón-Garrido, 2014). Sin embargo, no se puede obviar que la selección de repertorios, tipos de conjuntos e incluso instrumentos están estrechamente influidos por la representación que tiene cada maestro sobre la propia música (Huillipan Rain y Ángel-Alvarado, 2020).

Con relación a la enseñanza de la F y su práctica en conjunto instrumental en la escuela, diversas experiencias docentes en el aula muestran dificultades a nivel musical, social y de aprendizajes (Jambrina, 2007). A nivel musical, el resultado sonoro de la F resulta algunas veces estridente y poco atractivo para los alumnos, sobre todo en sus inicios. A nivel social (familia, escuela, compañeros, etc.), la F es considerada un instrumento algo arcaico con el que el alumnado se siente poco identificado y tampoco socialmente reconocido, quien muestra preferencia por otros instrumentos de más actualidad como pueden ser la guitarra, el ukelele o teclado. En el ámbito de su aprendizaje, tampoco les resulta fácil adquirir correctamente su técnica (digitación, respiración y emisión) con el fin de obtener una afinación adecuada, aunque algunas experiencias sobre su aprendizaje en condiciones de intensificación han dado excelentes resultados (Egger, Springer y Gooding, 2013). En este sentido, sin duda, se trata de un instrumento con el que “el profesorado tendría dificultades para articular y equilibrar los fines musicales con los pedagógicos” (Huillipan Rain y Ángel-Alvarado, 2020, p.54).

Por todo ello, y a pesar del impulso comentado antes, actualmente se observa cierto estancamiento de su presencia en las escuelas y se echa en falta más investigaciones específicas en este campo. Esto lleva a indagar cuáles son sus causas y cómo reconducir esta enseñanza que parece de gran interés, a pesar de algunos problemas que se han comentado.

Así pues, el objetivo de esta investigación es conocer las percepciones y uso que hace el profesorado de la F en Educación Primaria a partir de las opiniones recogidas a una muestra de profesorado de música en ejercicio, de forma que se pueda reflexionar sobre su funcionalidad y vigencia en la educación actual. Se incluyen, además, algunas propuestas de mejora. Con todo ello, se pretende aportar ideas a la tarea docente del profesorado de música en ejercicio, así como a su formación inicial.

2. Método

2.1. Diseño

Para la consecución de este objetivo, se ha realizado un estudio basado en encuesta descriptivo, de tipo exploratorio, correlacional y transversal (Bisquerra, 2004) a través de la elaboración y aplicación de un cuestionario *on line ad hoc*. La elección de un cuestionario *on line* estuvo motivada por su capacidad para conseguir llegar a una gran muestra potencial. Sin

embargo, esto obviamente implica cierta subjetividad basada en la opinión o criterio del propio encuestado.

2.2. Muestra

Para la aplicación del cuestionario, se optó por la plataforma *Google Forms*. La muestra potencial estuvo compuesta por todos los profesores de música de escuelas públicas y privadas de Catalunya, unos 2.500 docentes. Se accedió a la muestra a través de las redes sociales y los correos personales. Se obtuvieron 623 respuestas, de las cuales se descartaron las que no habían completado el cuestionario en su totalidad. Finalmente se obtuvo una muestra válida de 605 participantes, de los cuales el 75.4% ($n = 456$) fueron mujeres y el 24.6% ($n = 149$) hombres. Sus edades se situaron mayoritariamente entre los 31 y 40 años ($n = 236$; 39%), seguido del grupo de 41 a 50 años ($n = 184$; 30.4%).

Respecto a sus estudios, el 72.6% eran maestros con especialidad de Educación Musical, el 50.4% tenían el Grado Profesional de Música, y el 22.6% el Grado Superior. Respecto al tipo de centro, el 84% trabajaban en un centro público, el 15.7% en uno privado-concertado y el 0.3% en uno privado. La mayoría de estos centros tenían dos líneas (44.5%) o solo una (30.1%); la gran mayoría de los participantes (92.1%) impartían solo Música.

2.3. Instrumento

Para la elaboración del cuestionario, se recurrió a un panel de cuatro expertos que combinaba investigadores en educación con maestros en activo. Dichos expertos recibieron una primera versión realizada por los autores de esta investigación, sobre la que hicieron matizaciones y modificaciones tanto de texto y escala, así como de formato y orden de las diferentes preguntas. Posteriormente, esta segunda versión se aplicó a 20 docentes en activo, a los que se pidió una segunda opinión sobre la relevancia de las preguntas, la claridad de las mismas y el tiempo empleado en su contestación. En este proceso se consiguió un índice Kappa de Cohen de 0.82. Con esta segunda versión, se diseñó el instrumento final.

Tal como se muestra en la Tabla 1, el cuestionario definitivo se dividió en una primera dimensión de ítems sociolaborales y referidas a la formación genérica, seguido de otra sobre la formación en F de las personas encuestadas y, finalmente, otra sobre el uso de la F en la educación. El cuestionario quedó conformado por 18 ítems distribuidos en preguntas dicotómicas cerradas, preguntas politómicas, preguntas con escala tipo Likert y varias preguntas abiertas.

Tabla 1. Dimensiones y preguntas del cuestionario administrado

Edad	<25	25-30	31-40	41-50	>50
Sexo	H			M	
Tipo de centro	Público	Privado-concertado		Privado	
Sociolaborales y formación	Nº de líneas ²	1	2	3 o más	
	Titulación	Grado Elemental		Grado Medio	Grado Superior
Estudios musicales	Grado Elemental		Grado Medio	Grado Superior	
Trabajo en el centro	Solo Música			Música + otras asignaturas	
¿Dónde han aprendido a tocar F?					
Formación específica en F	¿Consideras que en tus estudios universitarios había suficiente F?				
	Autopercepción del nivel que tienes de F				
¿Quién decide incluir F en el centro?					
Uso de la F en la educación	Uso de instrumentos musicales en la escuela		Preguntas abiertas		
	¿En qué cursos tocan F?		Escala ordinal de 5 puntos		
	Miembros de la familia de las F que tocan				
	Marcas, modelos de F propuestos				
	Ventajas del uso de la F				
	Inconvenientes del uso de la F				
	Propuestas de mejora				

Fuente: elaboración propia

2.4. Procedimiento

En el propio cuestionario, se incluyó un consentimiento libre, previo e informado según el cual cada participante podía abandonar el estudio en el momento que deseara. Al docente se le informaba que la cumplimentación del cuestionario le tomaría unos 10 minutos y se concedió 21 días para completarlo.

Además de los estadísticos descriptivos, y al ser datos no paramétricos, se buscaron las diferencias estadísticas con las pruebas de Kruskal-Wallis y de Mann-Whitney (Martínez, Castellanos y Chacón, 2014), en función de los diversos parámetros indicados en el cuestionario usado. Para el recuento y análisis estadístico de los resultados, se utilizó el programa *Statistic*

² El número de líneas hace referencia al número de clases o aulas diferentes en el mismo curso académico.

Package for Social Science (SPSS) v21.0 y NVIVO para el análisis de texto de las respuestas abiertas.

3. Resultados y discusión

La primera pregunta es “Dónde ha aprendido a tocar la F”. Las respuestas de los participantes se refirieron a su propia escolaridad o a los estudios de maestro (36.9%), de forma autodidacta (20.6%) o ampliándolos con estudios no formales (17.4%). La F se percibe habitualmente como un instrumento sencillo para el profesorado de las escuelas. En este sentido, el autodidactismo es muy importante en este ámbito y coincide con la percepción que tenía el profesorado universitario de formación de maestros respecto su propia formación (Gustems, 2004).

Respecto a los contenidos de F en los estudios universitarios (formación inicial), la mayoría destacaron su poca (34.7%) o escasa presencia (29.8%). Si bien puede entenderse la formación en F en un contexto más amplio y como parte de un currículo formativo que comprende varios aspectos. Este dato constata una demanda generalizada sobre la escasa formación disciplinar que existe actualmente en la formación inicial de maestros (Chao, Mato y López, 2015), la cual se reduce a la Mención de Música, limitándose en torno a 30 créditos lectivos o 4-6 asignaturas en función de la Universidad en la que se realice. Obviamente, no siempre existe una relación directa entre el número de créditos y la formación en F, pero se puede establecer que, a mayor espacio formativo, más posibilidades de que dicha formación comprenda entre otros aspectos el uso de la F. Por todo ello, puede plantearse si la formación en F del profesor de Educación Musical es suficiente para asegurar un correcto nivel competencial con el que impartir las asignaturas relacionadas con la educación musical.

Según su propia percepción sobre su nivel de F, la mayoría de las personas encuestadas creía que era bueno, calificándolo como bastante ($n = 267$; 44.1%), o mucho ($n = 224$; 37%), lo que contrastaba con la escasa formación en F efectivamente recibida en los estudios universitarios. Estos datos estaban condicionados por el nivel de estudios musicales, mostrando diferencias significativas entre estas variables ($X^2_4 = 18.018$; $p < 0.001$). De esta forma y tal como se puede observar en la Tabla 2, puntuaron más alto aquellos con estudios de Grado Superior e incluso Profesional (dicho dato se ha resaltado en la Tabla 2), aunque no sean específicamente en F. Esto podría hacer pensar que una enseñanza musical de nivel superior podría dotar de competencias técnicas y artísticas más allá del instrumento principal de la titulación, habilitando para mostrar capacidades de interpretación en otros contextos. Esta hipótesis confirmaría la intención de formación integral del músico perseguida por los Conservatorios Superiores (López de Arenosa, 2016). En la siguiente tabla, se muestra el número de respuestas en función de los estudios musicales y el nivel autopercebido de F,

especificándose también qué porcentaje de respuestas correspondería a cada uno de dichos niveles autopercebidos.

Tabla 2. Autopercepción del nivel de flauta de los participantes según su nivel de estudios musicales

	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Ninguno	3 (8.6%)	3 (8.6%)	8 (22.9%)	13 (37.1%)	8 (22.9%)
No formales			1 (5.3%)	12 (63.2%)	6 (31,6%)
Grado elemental		1 (0.9%)	18 (16.5%)	55 (50.5%)	35 (32.1%)
Grado profesional		10 (3.3%)	49 (16.1%)	141 (46.2%)	105 (34.3%)
Grado superior	1 (0.7%)	6 (4.4%)	14 (10.2%)	46 (33.6%)	70 (50.1%)

Fuente: elaboración propia

Respecto a la decisión de usar la F en los centros, el 84.5% de la muestra respondió que era el propio maestro quien lo decidía, solo o consensuadamente con la dirección. Solo el 10.9% lo hacían por seguir con la costumbre del centro (Tabla 3).

Tabla 3. Toma de decisión del uso de la flauta en el aula de música

	Público	Concertado	Privado
Ya estaba así	51 (10%)	15 (15.8%)	
Maestro/departamento de música	376 (74%)	63 (63.2%)	2 (100%)
Maestro de música consensuada con el alumnado	2 (0.4%)		
Maestro de música consensuada con dirección	62 (12.2%)	11 (11.6%)	
Dirección	17 (3.3%)	9 (9.5%)	

Fuente: elaboración propia

Respecto al uso instrumentos musicales en al aula, destacó la F, la percusión (sin especificar de qué tipo) y la voz. Además, el profesorado utilizaba bastante el piano y menos la guitarra (u otros instrumentos de la familia de tecla y cuerda pulsada, como el ukelele) para trabajar en el aula. El uso del *flabiol*, a pesar de las adaptaciones y propuestas para su uso escolar, seguía siendo muy limitado (Tabla 4).

Tabla 4. Uso de los instrumentos musicales en la escuela

	Flauta	Flabiol	Percusión	Voz	Instrumentos Orff	Guitarra	Teclado
No utilizan	59	560	68	35	52	312	149
Poco	80	44	87	20	132	144	111
Bastante	272	1	256	118	244	92	208
Mucho	194		194	432	177	57	137

Fuente: elaboración propia

Respecto al uso de la F, se les preguntó en **qué curso se introducía** el instrumento. La mayoría de las respuestas la situaron en entre tercero y sexto de Primaria (70.9%). Este dato coincide con la mayoría de las propuestas en libros de texto, como por ejemplo el de Galofré (1980) o el de Izquierdo, Jiménez y Montserrat (1996), pero contrasta con unos pocos que ya proponían hacerlo en todos los cursos de Primaria (Cateura, 1976).

Otro tema de interés era qué miembros de la familia de las F eran utilizados en la escuela. En este sentido, hubo diversidad de opiniones: mientras que 314 (51.9%) introducían también otras F además de la soprano (contralto, tenor), muchos otros (47.1%) solo trabajan con la F soprano.

A continuación, se les preguntó por el modelo de F que recomendarían. La mayoría (57.4%) admitieron preferir los modelos de plástico frente a los de madera (8.6%), aunque muchos no se decidían por ninguna o no contestaban (30.3%). No hubo indicaciones ni diferencias respecto a la digitación barroca o alemana en este sentido.

Respecto a las ventajas del uso de la F en la escuela, hubo más respuestas referidas a sus ventajas que a sus inconvenientes (233 frente a 197). Así, por ejemplo, se manifestaba que "a pesar de las críticas de los adultos sobre sus recuerdos de cuando estudiaban flauta, en general, y según mi experiencia, a los alumnos les gusta ver que hacen música con un instrumento que suena enseguida" (Informante 255). Además, el análisis textual permitió agrupar las respuestas abiertas en cuatro grandes bloques (alumnado, profesorado, centro y familia), a partir de los nodos más relevantes que caracterizan dichas respuestas (Figura 1).

De esas opiniones favorables, destacaron las referidas *al alumnado* (52%), en especial, la motivación que genera el trabajo en equipo, pues implica respeto, ayuda mutua y cooperación. Uno de los entrevistados lo resumía perfectamente: "la flauta es ideal para unificar al grupo" (Informante 592). Los contenidos cognitivos y emocionales vinculados con el aprendizaje de un instrumento (autoestima, esfuerzo, hábitos de estudio, atención...) quedan reforzados con la práctica instrumental, tal como lo evidencian multitud de investigaciones (García, del Olmo y Gutiérrez-Rivas, 2014; Kokotsaki y Hallam, 2013). Además, se señalaba

también el papel iniciador del instrumento, preparador para el posterior aprendizaje de algún otro instrumento.

Respecto a las *ventajas para el profesorado y la asignatura de Música*, un 31.3% de las respuestas hacían referencia a que la F es una buena herramienta de aprendizaje musical, para iniciarse en un instrumento musical, para aplicar el lenguaje musical aprendido y para la práctica de conjunto instrumental. En este sentido, tal como se afirmó, "es un instrumento que permite acercarse de manera sencilla a los elementos del lenguaje musical" (Informante 315), además de que "permite formar conjuntos musicales completos usando también instrumental Orff mediano" (Informante 505). Respecto a las *ventajas para las familias* (13.3%), la mayoría hacían referencia al bajo precio del instrumento, lo que la pondría al alcance de todos en pro de una democratización de la educación musical, especialmente desde que se fabrica en plástico (Hunt, 1978). Finalmente, destacó el uso de la F en conciertos escolares como principal *ventaja para el centro*, refiriéndose a beneficios para toda la institución, como son la socialización o la visibilización, ya que de dichos conciertos escolares se aprovechaban, además de los propios intérpretes, el resto de alumnado, profesorado e incluso familiares.

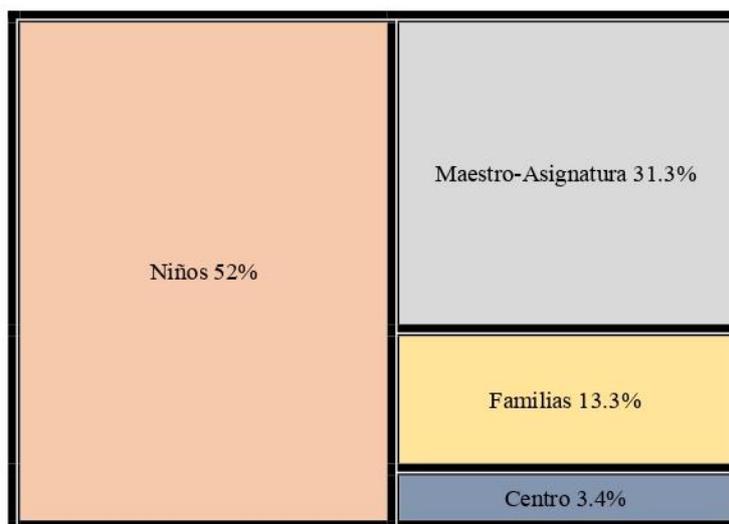


Figura 1. Ventajas del uso de la flauta, según quienes se benefician. Fuente: elaboración propia

Respecto a los **inconvenientes del uso de la F en la escuela** (Figura 2), la mayoría se referían *al maestro y la asignatura de Música* (55%), destacando la falta de tiempo, trabajar con grupos demasiado numerosos y la dificultad de gestión del aula derivada de los diferentes niveles y tipología de alumnado, lo que resultaba estresante para los docentes. Tal es el caso de la siguiente afirmación:

Al tocar la flauta, se suman muchas habilidades: respiración, dicción, lectura rítmico-melódica, digitación, afinación, etc. Actualmente en la escuela tenemos una diversidad muy grande de alumnado, y los instrumentos Orff (xilófonos, metalófonos y carillones) me dan

una diversidad más grande para poder adaptarme mejor al nivel de cada alumno (Informante 53).

Además, algunos docentes manifestaban las limitaciones generadas por el propio instrumento, como que "la flauta tiene muy poca variedad tímbrica" (Informante 4).

En relación a los *inconvenientes referidos a los niños* (33%), algunos docentes comentaron de forma preferente que, en ocasiones, apreciaban una falta de motivación debida a un ocasional mal resultado sonoro colectivo y a las dificultades en tocar bien el instrumento. En este sentido, no se conformaban con un primer resultado sonoro, el cual se obtenía muy fácilmente, pero carente en muchas ocasiones de una calidad mínima. De esta forma, algunos de los inconvenientes no son exclusivos de las F, sino que podrían transferirse a otros ámbitos, como quien argumentaba que "les cuesta coger hábito de estudio"(Informante 2). Sin embargo, alguno de los docentes hacía referencia a la desigualdad de niveles, como por ejemplo que "los diferentes ritmos de aprendizaje son muy marcados. Los que hacen música fuera de la escuela pueden cansarse de ir a un ritmo demasiado lento y aquellos que, por naturaleza, les cuesta, se desmotivan porque ven que no llegarán a hacer lo que hacen sus compañeros" (Informante 71).

A continuación, se situarían los *inconvenientes respecto al centro* (8%), entre los que destacaba el hecho de no ser un instrumento tradicional propio de su ámbito cultural y social que vincule al alumnado con su contexto y que, además, "está más relacionado con la escuela que con la música que escuchan los alumnos" (Informante 108). Finalmente, en algunos casos, y a pesar de que para otros docentes supuso una ventaja, los inconvenientes respecto a las familias (4%) se refieren a su precio que, en ocasiones, puede resultar gravoso en algunos segmentos sociales ya que "a pesar de ser un instrumento económico, si queremos un mínimo de calidad, esta no está al alcance de todas las familias" (Informante 197).

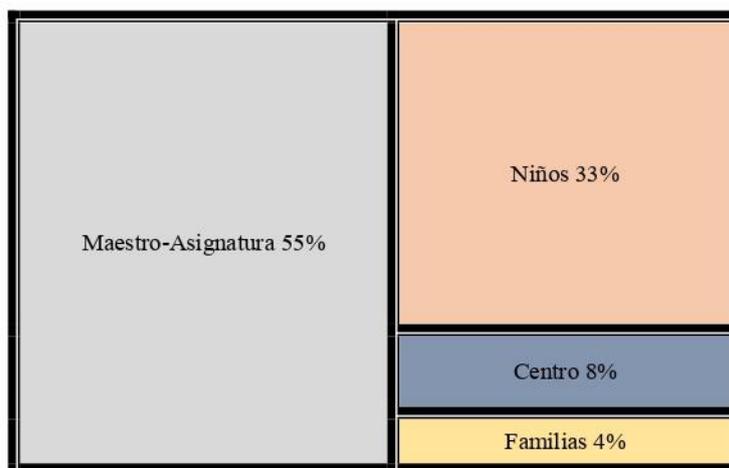


Figura 2. Inconvenientes del uso de la flauta, según a quienes perjudica. Fuente: elaboración propia

Finalmente, se pedía a los participantes que hiciesen *propuestas de mejora* para el buen uso de la F en la escuela. La mayoría (54%) se refería a utilizar de forma más generalizada un repertorio motivador, proponiendo la utilización de bases instrumentales grabadas desde diferentes páginas web. Así, por ejemplo, consideraban que "hay que cambiar el enfoque que se le da a la F. Muchas escuelas no la tocan por el miedo a caer en la rutina: mismas canciones, poco uso en un futuro, etc."(Informante 8). Otro informante afirmaba que "si las canciones son las adecuadas, los alumnos aprenden enseguida y hay muchos tutoriales en Youtube que apoyan la labor que hacemos en el aula, especialmente los acompañamientos" (Informante 128).

Además, también proponían que el estudio de la F fuese complementario al de otros instrumentos, como la voz, percusiones, instrumental Orff, teclados, ukelele; como es el caso, por ejemplo, de quien que considera que "la complementaría con la voz y el ukelele" (Informante 86). En último lugar, se señala la necesidad de asegurar un buen nivel de F por parte del profesorado, ya sea mediante formación inicial o permanente, como destaca quien piensa que "el problema es la poca formación que tienen muchos colegas, por lo que siempre recurren a lo mismo" (Informante 315).

El resto de las propuestas guardaba relación con decisiones organizativo-académicas de centro: ubicación dentro del programa curricular (la mayoría en 4º, 5º y 6º cursos) y trabajo en desdobles o grupos reducidos, opcionales o voluntarios, como que afirmaba quien "considero muy importante trabajar desde los inicios el sonido en pequeños conjuntos para conseguir un sonido dulce y bien afinado"(Informante 114).

También, se mencionó la propuesta de utilizar el mismo modelo y marca de F para evitar algunos problemas de afinación."Es un instrumento que me gusta mucho y me gusta aprender y enseñar con los alumnos utilizándola. Utilizamos un modelo de flauta barroca y unificamos todos con la misma marca para descartar problemas con afinaciones diversas" (Informante 260).

4. Conclusiones

El objetivo de esta investigación ha sido profundizar en el uso de la F en la Educación Primaria, recogiendo sus principales formas de uso, así como sus ventajas e inconvenientes, junto con algunas propuestas de mejora. En este sentido, los resultados señalan que la F es un instrumento muy utilizado en las escuelas, a pesar de algunas limitaciones. En general, se percibe como un instrumento fácil de usar y aprender, para cuyo dominio se siente capacitado la mayor parte del profesorado, a pesar de que la mayoría haya manifestado su poca formación específica. Sin embargo, su uso generalizado se ve limitado por aspectos referidos al propio sonido del instrumento y, sobre todo, a aspectos organizativos del aula de música. Los referidos a la asignatura son de difícil solución en el contexto educativo actual, muy tensionado por los

diferentes informes de rendimiento intelectual, como PISA, centrados únicamente en unas determinadas competencias, donde la Música tiene una incidencia muy limitada, lo que se ha traducido en un detrimento progresivo de la carga lectiva y el número de horas semanales de la asignatura.

Los inconvenientes de su uso atañen sobre todo al profesorado de Música y a sus dificultades de gestión del aula, lo que también lleva a una reflexión en el sentido de promover mejores prácticas en educación musical a partir de un esfuerzo organizativo que permita una ratio más conveniente para actividades que requieren de una gran atención y silencio (Tripliana, 2016).

Respecto a las ventajas, el profesorado participante es consciente del papel motivacional de este instrumento entre el alumnado, si se sabe adecuar a los aspectos contextuales, edades y niveles de estos. Asimismo, se propone gran cantidad de recursos que actualizan la metodología de trabajo en la escuela, dando paso a las TIC en el aula (Calderón-Garrido, Cisneros, García y de las Heras, 2019), combinando la audición de piezas creadas para el consumo musical masivo con la experiencia real de tocar un instrumento acústico. Entre sus ventajas, el profesorado ha aludido tanto a aspectos de entrenamiento auditivo, técnica, interpretación o improvisación, como de autocontrol, práctica, trabajo en equipo, compromiso o flexibilidad (Young, Burwell y Pickup, 2003). No obstante, la F debe combinarse de forma complementaria con la voz y otros instrumentos musicales que den la oportunidad a todo el alumnado a expresarse musicalmente. Los estudios de preferencias instrumentales, como el de Ben-Tovim y Boyd (1987), Wrape, Dittloff y Callahan (2014), e incluso el de Kang (2018), señalan un perfil característico del estudiante de F que no siempre coincide con todo el alumnado de la escuela. Por ello, no se debe centrar demasiado el trabajo musical a partir de la F si se quiere atender a la heterogeneidad del alumnado de los centros de Educación Primaria.

Una de las razones del estancamiento que se percibe está relacionada con el perfil del profesorado de educación musical, que ha cambiado en los últimos años, una nueva generación que opta por enseñar otros instrumentos más actuales y cercanos al alumnado (ukelele, teclado o guitarra) y que está estrechamente vinculada a las tecnologías digitales, utilizando programas y aplicaciones musicales que facilitan su aprendizaje. De esta forma, a su vez, las nuevas vías de aprendizaje ponen en sintonía el mundo extraescolar con el del aula, así como las técnicas necesarias para interpretar música más actual. En esta línea, se está desarrollando proyectos musicales relacionados con el aprendizaje instrumental en las escuelas a través de convenios con ayuntamientos, institutos, escuelas de música, conservatorios y músicos profesionales. De este modo, el alumnado tiene acceso a una nueva gama de instrumentos musicales, permitiéndoles no solo su aprendizaje individual, sino también la posibilidad de formar parte de un conjunto instrumental en su centro escolar (Rickard *et al.*, 2012).

Quizás la clave la tenga el contexto, el conocimiento que tiene el actual profesorado sobre su uso y el interés en mantener la presencia en las aulas de un instrumento acústico-melódico, o bien optar por percusiones o recursos tecnológicos. No cabe duda de que los retos planteados son muchos y que las respuestas que se darán también lo serán. Lo importante es que guarden coherencia con el contexto escolar y persigan una educación musical de calidad en pro del desarrollo competencial del alumnado.

La formación del profesorado, por su parte, debería asegurar la adquisición de las competencias docentes mínimas necesarias para que el futuro profesorado de educación musical de los centros pueda sentirse competente en su uso y enseñanza. A la vez, dicha formación debería impulsar la implantación de propuestas musicales innovadoras que incluyan este instrumento y a su vez, investiguen sobre la potencialidad de la experiencia musical que puede aportar a la educación del futuro. De este modo, garantizaríamos la vigencia de este instrumento en la educación musical del, ya mayor de edad, siglo XXI.

Referencias

- Ben-Tovim, A. y Boyd, D. (1987). *Cómo escoger el instrumento más adecuado para su hijo*. Barcelona: Urano.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Bowles, C. (1999). Actividades musicales preferidas de los estudiantes de primaria. *Música y Educación*, 38, 148-149.
- Calderón-Garrido, D. (Coord.) (2014). *Expressió musical a primària*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I. y de las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 43-55. doi:10.5209/reciem.60768
- Cateura, M. (1976). *Formación Musical en la Educación Básica*. Barcelona: Clivis.
- Chao, R., Mato, M^aD. y López, V. (2015). La formación musical del profesorado especialista en los CEIP gallegos. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 111-131. doi:10.21814 / rpe.7750
- Egger, J.O., Springer, D.G. y Gooding, L.F. (2013). The Effect of Behavioral Contracting on Preservice Elementary Teachers' Performance Achievement on the Soprano Recorder. *Journal of Music Teacher Education*, 24(2), 74-87. doi:10.1177/1057083713512318

- Escalas, R. (1972). *Flauta dulce soprano (y tenor). Técnica básica elemental*. Barcelona: Quiroga.
- Ferrer, R. (2009). El canto coral y las orquestas infantiles, una educación en valores. *Eufonía, Didáctica de la Música*, 45, 30-38.
- Fitch, W.T. (2005). The Evolution of Music in Comparative Perspective. *Annals of New York Academy of Sciences*, 1060, 1-21. doi:10.1196/annals.1360.004
- Galofré, F. (1980). *La Flauta Dolça. Mètode d'Iniciació per a Infants*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- García, E., del Olmo, M.J. y Gutiérrez-Rivas, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Música y Educación*, 97, 28-41.
- Gustems, J. (2004). *La Flauta dulce en los estudios universitarios de "Mestre en Educació Musical" en Catalunya: revisió y adecuación de contenidos* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Recuperado de: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0716104-104533>
- Gustems, J. y Cunill, G. (2007). *Recursos electrònics i audiovisuals per l'ensenyament i aprenentatge de la flauta dolça*. Barcelona: Recercat. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/11540>
- Gustems-Carnicer, J., y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (2), 251-272. doi:10.11144/Javeriana.mavae11-2.pmc
- Hunt, E. (1978). *La Flûte à Bec et sa Musique*. París: Zurfluh.
- Huillipán Rain, J. y Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 53-68. doi:10.7203/LEEME.45.16527
- Izquierdo, J., Jiménez, R. y Montserrat, R.M. (1996). *Peix de Sabó 1, Flauta de Bec, Cicle Mitjà*. Barcelona: Barcanova.
- Jambrina, M.E. (2007). *La flauta dulce en el área de expresión artística en la educación primaria: Comunidad autónoma de Extremadura. Realidad, implicaciones y propuestas para el profesorado*. Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Kang, S. (2018). Motivation and Preference for Acoustic or Tablet-Based Musical Instruments: Comparing Guitars and Gayageums. *Journal of Research in Music Education*, 66(3), 278-294. doi:10.1177/0022429418785379
- Kokotsaki, D. y Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research*, 9(1), 93-109. doi:10.1080/14613800601127577
- Lafarga, M. y Sanz, P. (2014). Flautas Prehistóricas. *Música y Educación*, 97, 54.
- Lander, N.S. (1996-2020). *Recorder Home Page: History*. Recuperado de: <https://www.recorderhomepage.net/history/>
- López de Arenosa, E. (2016). Desde la distancia. Una mirada a los conservatorios superiores de música españoles. En A. Vernia (Coord.). *Las enseñanzas superiores de música en el territorio español* (pp.69-91). Logroño: Siníndice.
- Lubarsky, E.M. (2017). *Reviving early music: metaphors and modalities of life and living in historically informed performance*. Rochester: University of Rochester.
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Análisis de datos en Psicología y Ciencias de la Salud. Volumen II. Inferencia estadística*. Madrid: EOS Universitaria.
- Montoya, J.C. (2017). El recorrido de las metodologías de principios del siglo XX en la enseñanza de la música en España: aproximación bibliográfica e interpretativa. *Anuario Musical*, 72, 219-232. doi:10.3989/anuariomusical.2017.72.10
- Orff, C. y Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder. Vol 1. Im Fünftonraum*. Mainz: Mainz Schott.
- Oriol, N. (2004). Metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación musical para primaria. Aplicación a la formación instrumental. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 1, 1-63. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/25879609.pdf>
- Paquier, M., Hendrickx, E. y Jeannin, R. (2016). Effect of wood on the sound of oboe as simulated by the chanter of a 16-inch French bagpipe. *Applied Acoustics*, 103, 47-53. doi:10.1016/j.apacoust.2015.10.008
- Rickard, N.S., Appelman, P., James, R., Murphy, F., Gill, A. y Bambrick, C. (2012). Orchestrating life skills: The effect of increased school-based music classes on children's social competence and self-esteem. *International Journal of Music Education*, 31(3), 292-309. doi:10.1177/0255761411434824

- Robert, C. (1998). *XXème Siècle et Flûte à Bec. Sa redécouverte en France*. Bourg-la-Reine: Zurfluh.
- Rodríguez, J.R. y Álvarez, R.M.V. (2017). The music materials in early childhood education: A descriptive study in Galicia (Spain). *International Journal of Music Education*, 35(2), 139-153. doi:10.1177/0255761415619423
- Roudabush, K. (2017). *The flute in transition: a comparison of extant flutes from circa 1650 to 1715* [Tesis doctoral, Indiana University]. Recuperado de: <https://cutt.ly/FrMoW9h>
- Thomson, J.M. (1995). *The Cambridge Companion to the Recorder*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tripiana, S. (2016). Importancia de las estrategias de práctica instrumental en la educación musical superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 64-88. doi:10.5209/RECIEM.51606
- Wrape, E.R., Dittloff, A.L. y Callahan, J.L. (2016). Gender and musical instrument stereotypes in middle school children: Have trends changed? *Update: Applications of Research in Music Education*, 34(3), 40-47. doi:10.1177/8755123314564255
- Young, V., Burwell, K. y Pickup, D. (2003). Areas of Study and Teaching Strategies in Instrumental Teaching: a case study research project. *Music Education Research*, 5(2), 139-154. doi:10.1080/1461380032000085522

Programas educativos musicales en la educación no formal para la atención a jóvenes en vulnerabilidad socioeconómica. Configuración de una red de traducciones e intereses

Musical education programs of informal education that look after socioeconomically vulnerable teenagers. Configuration of a network of translations and interests

Elsa Natali González González

Lcengg@gmail.com

Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
Universidad de Sonora
Sonora, México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4008-6948>

Leonel De Gunther Delgado

lgunthere@capomo.uson.mx

Departamento de Bellas Artes

Universidad de Sonora

Sonora, México

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8075-0818>

doi: 10.7203/LEEME.46.16310

Recibido: 30-11-2019 Aceptado: 29-06-2020. Contacto y correspondencia: Elsa Natali González González. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación, Universidad de Sonora, Boulevard Luis Encinas y Rosales, Colonia centro, Hermosillo, s/n, C.P. 83000 Sonora. México.

Resumen

El análisis en red de un programa no formal de educación a través de las artes, que atiende a jóvenes en vulnerabilidad socioeconómica, permite reconocer sus relaciones, alcances y límites en otras redes (el programa, lo familiar, lo educativo formal y los lazos entre amigos). De ahí que el objetivo de este trabajo se centre en construir la red de asociaciones entre dos de estas redes: el programa y los lazos entre amigos¹. En concordancia con este objetivo, adecuamos la teoría del actor-red (TAR) y empleamos recursos etnográficos para la recolección y análisis de los datos. Entre los principales hallazgos destacamos que las controversias funcionan como el disparador que genera movimientos de configuración, estabilización o desvanecimiento de las redes. Asimismo, el ensamblaje de la red describe los procesos que están detrás de las aportaciones o cambios que le son atribuidos a la educación a través de las artes.

Palabras clave: Artes; música; educación a través de las artes; educación no formal.

Abstract

The network analysis of a non-formal program of education through the arts, which look after socioeconomically vulnerable teenagers, allows us to recognize their relationships, scope, and limits in other networks (the program, the family, the formal education, and the linkage between friends). The objective of this work is focused on building the network of associations between two of these networks: the program and the linkages between friends. In accordance with this objective, we adapted the actor-network theory (ANT) and we used ethnographic resources for data collection and analysis. Among the main findings, we highlight that controversies work as the trigger which generates in networks configuration movements, stabilization, or their fading. Likewise, the network assembly describes the processes that are behind the contributions or changes which are attributed to education through the arts.

Key words: Art; music; education through arts; non-formal education.

¹ Este estudio es parte de una investigación más amplia. Sin embargo, debido a la amplitud del de la red se centra la atención solo en el vínculo entre el programa y los lazos entre amigos.

1. Introducción

Tod Machover, profesor del Media Lab del Massachusetts Institute of Technology, invita a reconocer que el violonchelo como objeto musical no discreto o limitado es parecido a lo humano. Tiene su tamaño, tiene el sonido de su voz, se acopla al cuerpo, se adapta casi siempre a las situaciones de la vida cotidiana. Es un compañero para pensar, para descubrir. Es susceptible de transformarse en otro instrumento; medio de convivencia; de articulación entre pensamiento y práctica; de extensión hacia otras redes (Machover, 2007).

Para Latour (2010), lo expresado en el párrafo anterior trata de una composición que escapa del recorte de la ciencia actual, lo cual permite una comprensión articulada de un acontecimiento en red. De la misma manera, cuando Michel Cassé, astrofísico francés elabora su respuesta a la pregunta “¿Qué ve un astrofísico en una copa de vino de Burdeos?” muestra la paradójica constitución humana. Estamos constituidos por objetos físicos, químicos y vivos interconectados en nuestro interior en una compleja red que produce la vida, pero somos capaces de abstraerlos a través de nuestro pensamiento y de diferentes dominios de conocimiento científico. De ahí que existe una “doble condición humana, una natural y otra metanatural” (Morin, 2002, p.39). Sin embargo, objeto y acontecimiento son aquí por un lado discretos, con límites reconocibles y, por el otro, no discretos (Silva, 2011). En este último caso, constituyen una densa red de traducciones que se asocian a otras redes.

En este sentido, el violonchelo se articula con otros objetos y acontecimientos en una compleja red de asociaciones, cuyas posibles combinaciones crean nuevas redes. El violonchelo se convierte en un objeto no discreto que se traduce mientras viaja por una densa red de dominios como la ciencia, el arte y la cultura, creando intereses en su articulación. Dominios que no son aislados ni discretos, sino brazos de un mismo organismo que se han desarrollado juntos. Las trayectorias de estos brazos se han cruzado de manera permanente en la historia, elaborando composiciones y pasajes distintos en la construcción del conocimiento humano (Latour, 2013).

Sherry Turkle suele hablar de esta composición a partir de objetos evocadores desde las nociones del bricolaje de Levi Strauss combinadas con las de Piaget de aprendizaje situado y los trabajos de Latour sobre objetos socio-técnicos como “una manera de combinar y recombinar un conjunto de materiales hasta construir nuevas ideas...” (Turkle, 2007, p.4). De ahí que, como señala Piaget (1975), nuestro aprendizaje es situado, lo que permite que a través de los objetos podemos pensar en números, espacios, tiempo, causalidad, etc., pasando nuestra vida inventándola y reinventándola. Un objeto como la capa de ozono, por ejemplo, interconecta ciencia, naturaleza, tecnología y política; en todo caso, ponen de manifiesto las relaciones sociales de nuestro tiempo.

Así, los programas no formales de educación a través de las artes se dirigen más al desarrollo humano integral y la transformación sociocultural de las personas que a la formación artística profesional (Christophersen, 2015). En este sentido, comparten lógicas similares a los ejemplos anteriores, articulándose como una red o nodos de una red más amplia (Latour, 2013), en la que transita no sólo música, sino vínculos que van de los programas a través de las artes a la familia, a la escuela y a los lazos entre amigos multidireccionalmente, lo que permite una comprensión más amplia del fenómeno y de su configuración. Sin embargo, dada la complejidad de la red, según Latour (2008), deben tratarse a detalle, por lo que el presente análisis se centra en el programa y su asociación con la red de lazos entre amigos, debido a la capacidad de esta última para extenderse a otras redes.

De lo anterior se desprenden dos preguntas de investigación ¿cómo se configura la red de Hermosiarte, en particular entre el programa y los lazos entre amigos? Y, con ello, ¿cuáles son las implicaciones de la educación a través de las artes? Para ello planteamos la teoría del actor-red para atender tal problemática.

Desde esta lógica el objetivo consiste en construir la red de asociaciones vinculada a los lazos entre amigos en un programa no formal de educación a través de las artes en el estado de Sonora, México. Constituye una manera de pensar relacionalmente un objeto de investigación, donde su existencia está dada a partir de sus relaciones con otros objetos. Tal objetivo responde a la complejidad de ensamblar lo social, aquello que transita en forma de redes, a veces invisibles, que redefinen el sentido social dentro de las prácticas producidas en los programas no formales de educación a través de las artes. Ello implica el empleo de otros soportes teóricos tales como la teoría del actor-red (TAR) de Latour (2008), la cual permite observar los alcances y limitaciones de este tipo de educación.

El trabajo se divide en cuatro partes, en la primera presentamos el problema de investigación y damos cuenta del orientador teórico; en la segunda, el esquema metodológico, en la tercera, el análisis de los resultados obtenidos y en la cuarta, las principales conclusiones de la investigación y su discusión.

1.1 Del imaginario a la realidad: problemática de estudio

Múltiples son los condicionamientos de la educación a través de las artes en su modalidad no formal. Si bien las aportaciones de las artes en la educación son reconocidas política, social y científicamente (CONEVAL y UNICEF, 2015), existe la necesidad de estudiar sus procesos como articuladores de estas. ¿Qué hace la educación a través de las artes como programa educativo no formal? Es una pregunta que se intenta responder en las investigaciones revisadas, sin alcanzar un logro específico.

Esta pregunta se relaciona con el desarrollo de tales programas los cuales superan el análisis sistemático de sus aportaciones, sea por (1) la incomprensión de sus contribuciones en la práctica real (Rusinek, 2008), (2) por su poco valor frente a otras disciplinas (Ángel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017), (3) por su reticencia a la evaluación, sea porque se evalúan y mejoran a sí mismos como modelos autorreferenciales, porque responden a intereses de quienes los financian y ocultan sus resultados, (4) porque los artistas se resisten a la evaluación, considerando que minimiza o diluye los beneficios reales de este tipo de programas (Berrón, 2017).

Por otro lado, existen estudios altamente sistematizados teórica y metodológicamente donde las artes son objeto de otras disciplinas, sin embargo, solo atienden a un fragmento de la realidad, dejando de lado otras relaciones, cuya omisión limita el reconocimiento de los alcances de la educación a través de las artes, en tanto no proveen información necesaria para reconocer las asociaciones vinculadas al programa ni de lo que transita ni lo que producen en red. Por lo que nos preguntamos, ¿cómo se configura la red de Hermosiarte, en particular entre el programa y los lazos entre amigos? Y, con ello, ¿cuáles son las implicaciones de la educación a través de las artes? Por ello planteamos la teoría del actor-red para atender tal problemática.

1.2 La teoría del actor-red (TAR) en acción

La TAR o ANT, por sus siglas en inglés, es un planteamiento que emerge en los años ochenta dentro de la sociología y se extiende a otros campos de conocimiento. En la educación se introduce a finales de los años noventa, amplificándose a partir del año dos mil (Fenwick y Edwards, 2012). Fundada por Callon, Law y Latour es conocida como sociología de las asociaciones, de las traducciones o mediaciones (Hennion, 2017). Concibe la sociedad como un tipo de conexión entre cosas, más que un sustrato que sirve como explicación de las cosas. Su posicionamiento es controversial frente a otras formas de comprender o explicar lo social, ya que lo social es aquí un movimiento muy peculiar de re-asociación y reensamblaje a través de agencias (Latour, 2008). Lo social, es entonces una red compuesta de centros de traducción en constante movimiento o configuración. De ahí que estos planteamientos indiquen que se trata de un campo no unificado de estudio o de una teoría no sistematizada.

Se comprende también como una etiqueta bajo la cual se designa un conjunto de principios de orden metodológico, epistémico y trabajos de campo en cuyo despliegue revolucionan la tradición del pensamiento social (Tirado y Domènech, 2005). De ahí que en educación se encuentren estudios que siguen procedimientos dados: problematizar, crear interesamientos, asociarse y movilizarse (Callon, Lawand y Rip, 1998/1986); o, tiendan a actualizar, reinterpretar o reintroducir otros aspectos teóricos en el uso de la TAR (Fenwick y Edwards, 2010).

La TAR centra su atención en los procesos de cambio permanente de los actores-red. Latour (2013) señala que cuando un actor circula entre los nodos de una red siempre existe un cambio de lo que está viajando, a este cambio se le denomina traducción; mientras que, cuando los nodos se interconectan a otras redes se trata de una adscripción. Cualquiera de los casos conduce a configurar y reconfigurar la red hasta su estabilización frágil y temporal mediante la inscripción de otros actores en nuevas asociaciones (Callon, Lawand y Rip, 1998/1986). La red, en este sentido, es un proceso de configuración, estabilización o desvanecimiento que no preexiste, sino que se configura en tiempo real a través de controversias.

A partir de la TAR, el estudio de los programas no formales de educación a través de las artes constituye un reto, debido, por un lado, a los orientadores ontológicos, epistemológicos y metodológicos de sus planteamientos no convencionales, a las nociones de agencia no humana y configuración de redes, así como también, por sus métodos afines: etnometodología y etnografía. Mientras que, por el otro, si bien se reconoce que tiene una amplia producción escrita en ciencia, sociología, tecnología, feminismo, geografía cultural, organización y gestión, planificación ambiental, atención de la salud y, ahora, en educación, se trata de un posicionamiento ambiguo, inestable y transgresor de enfoques metodológicos fijos.

En este sentido, el programa no formal de educación a través de las artes es visto como una red donde ocurren asociaciones que la configuran, estabilizan o la desvanecen. Un ejemplo puede ilustrar su configuración: si un joven (Actante) desea inscribirse (Agencia) al programa para aprender a tocar un instrumento se generan desacuerdos (Controversias) entre las estrategias implícitas o explícitas utilizadas (Interesamientos) en la familia y/o el programa (Centros de traducción) para mantener su estabilidad (Traducción). La asociación entre la familia y el programa producen vínculos (Adscripciones) que transforman su relación (Movilización de la red) (Callon, 1986; Latour, 2008, 2013).

Las categorías anteriores, aplicadas al programa educativo no formal a través de las artes, permiten reconocer las tensiones que lo configuran en red (controversias) y, con ello, los interesamientos/motivaciones que generan su estabilización o su desvanecimiento. De tal suerte que podemos dar cuenta de que por el programa educativo circulan valores, intereses, beneficios materiales e inmateriales, actantes, enseñanza y aprendizaje, vínculos con otras redes y, por supuesto, música. Lo anterior, propicia una comprensión más amplia del programa dando cuenta de que solo es posible a través de sus relaciones con otras redes. En un sentido práctico, el estudio de los programas educativos no formales a través de la música permite dar cuenta de su organización y funcionamiento como red, de las relaciones entre aprendizaje de la música con la familia, la educación formal y los lazos entre amigos como formas de asociación o re-asociación.

2. Estrategia metodológica

Se parte del caso de un programa artístico-educativo no formal establecido por Hermosiarte, el cual es una asociación dedicada a la enseñanza de la música en zonas de vulnerabilidad socioeconómica, ubicada en el estado de Sonora, México. Desde el año 2012 ofrecer alternativas formativas a jóvenes que viven en esos contextos. El modelo de enseñanza replica las modalidades venezolanas y colombianas de enseñanza a través de la música, el cual no forma músicos, sino que utiliza la música como medio formativo, susceptible de encauzar la vida de la juventud y coadyuvar en la restitución del tejido social. Tales modelos fueron empleados durante los levantamientos armados, la lucha contra el narcotráfico y las guerrillas en aquellos países durante los años ochenta y constituyen a la fecha una alternativa para alejar a los jóvenes de ello.

Hermosiarte atiende a 100 jóvenes por año -parte de la población es flotante por lo que la cifra fluctúa-, aproximadamente 29% son hombres y 71% mujeres de entre 9 y 17 años. Subsiste a través de donaciones de particulares sea en tiempo de colaboración, especie o dinero y de la búsqueda de financiamiento estatal a través de convocatorias. Las donaciones en tiempo y especie provienen de la colaboración de los miembros de la comunidad, de instituciones gubernamentales, de interesados en el trabajo comunitario, del profesorado de música y, recientemente, de universidades extranjeras y locales que han centrado su interés en cuestiones relativas a la comunicación entre grupos vulnerables o que pueden aportar bienes materiales. Sus horarios de trabajo se organizan durante los domingos y ocasionalmente entre semana, dependiendo de las posibles actuaciones musicales. Durante el 2019, ha sido galardonada como organización filantrópica obteniendo el premio Kybernus al valor ciudadano y ha recibido distinciones por los grupos musicales que ha ido formando, destacando la Orquesta de Cámara Juvenil por el reconocimiento y adscripción como grupo artístico ante el Instituto Sonorense de Cultura².

Esta breve descripción del caso muestra la complejidad de objetos que entran en juego para su configuración: programa educativo no formal, instituciones, personas, comunidad, iniciativa privada, gobierno, universidades, grupos musicales, tiempo, donaciones, política, gestión, etc. En palabras de Hennion (2017), se trata de múltiples objetos como si fueran “resultados provisionales de un tejido heterogéneo de relaciones sin cesar experimentadas, testeadas, reorganizadas, para producir otros objetos, sin que se pueda distinguir de manera estable soporte y contenido, red y actores, productos y usuarios...” (p.4).

Para el desarrollo metodológico, empleamos recursos de la etnografía, entendida como “[...] tratar de leer (en el sentido de interpretar un texto) un manuscrito extranjero, borroso,

² Véase en: <http://aztecasonora.com/2019/05/gana-hermosiarte-premio-al-valor-ciudadano/> y en <http://isc.gob.mx/devel/que-hacemos/artes/musica/orquesta-de-camara-juvenil/>

plagado de elipsis, de incoherencias, de sospechosas enmiendas y de comentarios tendenciosos y además escrito, no en las grafías convencionales de representación sonora, sino en ejemplos volátiles de conducta modelada” (Geertz, 2003, p.24).

En este sentido, se utilizó la técnica de observación participante durante 18 meses, para registrar *in situ* el funcionamiento y organización de HermosiArte. Además, se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas al grupo de violín avanzado, el cual destaca por su trayectoria, reconocimiento social y consolidación. Está formado por mujeres de entre 12 y 17 años, además se encuentran en los niveles “D” y “E” considerados los niveles más bajos de bienestar, (Índice de Nivel Socioeconómico AMAI, 2018)³. Tal entrevista consistió en 28 ítems, distribuidos en 6 secciones: datos generales, del programada educativo no formal, de la familia, de la escuela formal, de las relaciones entre amigos y, finalmente, una sección de contexto socioeconómico relacionado con AMAI. Los registros y las entrevistas recuperan información relativa a las categorías: centros de traducción, controversias, interesamientos, actantes, traducciones, adscripciones y movimientos de la red: configuración, estabilización y desvanecimiento. Además, se solicitó consentimiento informado a los padres y, se guardó la confidencialidad de los datos obtenidos.

El procedimiento de análisis consistió en poner en relación las diferentes categorías señaladas en el párrafo anterior y los datos obtenidos. En este sentido, seguimos a los actores, lo que saben, lo que hacen, y el cómo y por qué lo hacen (Latour, 1999). La atención se focalizó en dos centros de traducción: el programa de Hermosiarte y la red de lazos entre amigos. Dentro de estos se recuperaron las controversias como traducción de las informaciones, así como los actantes (qué o quién hace hacer a otros). Igualmente se focalizó la atención en los interesamientos de cada centro de traducción y los intereses propios de los actantes. Se recuperan los vínculos a través de la adscripción (mediaciones que entrelazan a los centros de traducción), para reconocer su asociación, y, en conjunto los procesos de configuración, estabilización o desvanecimiento de la red, obteniendo nuevas respuestas sobre lo que hace la educación a través de las artes en los grupos humanos.

2.1 Ensamblando la red de Hermosiarte. Seguir las asociaciones

La red de Hermosiarte da cuenta de cómo una red ensambla lo social y cómo se inscribe en otras redes (como centros de traducción), de cómo se estabiliza y se desestabiliza y, a la vez, guía el curso de su acción como programa no formal de educación a través de las artes.

³ El Nivel Socioeconómico (NSE) de la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) es una regla basada en un modelo estadístico que permite clasificar los hogares en 7 niveles de bienestar basada en un marco conceptual que agrupa seis dimensiones: capital humano, infraestructura práctica, conectividad y entretenimiento, infraestructura sanitaria, planeación y futuro e infraestructura básica y espacio (véase en: Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión [AMAI]. (2018). *Índice de Niveles Socioeconómicos. Regla 6x7*. Recuperado de: <https://nse.amai.org/nse/>

Además, presenta las controversias que disparan interesamientos entre los actantes y configuran su adscripción a otras redes (centros de traducción). Se trata pues de un flujo complejo que permite reconocer su organización y su potencialidad en una comunidad de vulnerabilidad socioeconómica, a través de una descripción abierta (Latour, 2008). Lo que se ensambla en la red, lo que se estabiliza o se desvanece en ella y lo que produce son resultado de las controversias, interesamientos y adscripciones puestos en movimiento en cada una de las actividades cotidianas (Fenwick y Edwards, 2012). En este sentido, investigar significa crear interesamientos, colocarnos entre los estudios previos sobre los programas no formales de educación a través de las artes y la tendencia esquiva de la ciencia tradicional para valorarlos.

Crear interesamientos significa reconocer en el mapeo de las controversias: familia, escuela, amigos, programa, etc.; la posibilidad de reensamblar lo social, de relacionar sin unir, de mantener la contabilidad lógica del dominio al que pertenecen los objetos que se han mezclado. De ahí que otras preguntas se vuelvan urgentes: ¿qué mundo están ensamblando las redes?, ¿cómo se ensamblan y a través de qué centros de traducción y de qué actantes?, ¿cómo se estabilizan para perdurar?, ¿qué dominios de sentido comparten para crear comunidad? (Latour, 2010; 2013). En función de los datos obtenidos, damos cuenta de ello en la figura 1.

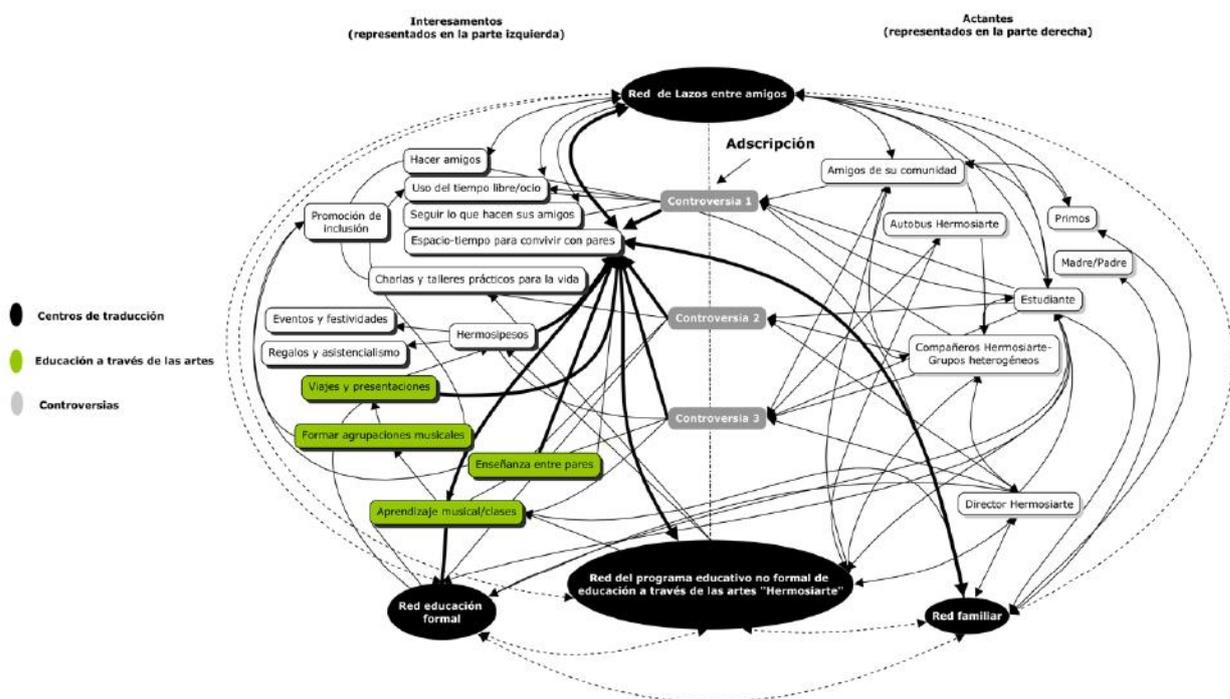


Figura 1. Ensamblaje de la red de relaciones de Hermosiarte. Fuente: elaboración propia

La Figura 1 presenta y organiza una parte de la configuración de la red. En los extremos superior e inferior se localizan los centros de traducción o redes (en negro) conformados por el programa no formal de educación a través de las artes, los lazos entre amigos, la familia y la educación formal. En el centro, las controversias (en gris), como disparadores de la adscripción entre el programa y los lazos entre amigos. En el lado derecho, los actantes y, en el izquierdo, los interesamientos. Al lado inferior izquierdo, las principales prácticas musicales de la educación a través de las artes (en verde). Las líneas de mayor grosor resaltan la densidad de las conexiones entre los nodos, destacando su convergencia en el interesamiento de “espacio-tiempo para convivir con las pares”. En los apartados siguientes se ejemplifica el análisis del ensamblaje de la red.

2.2 Centros de traducción: Hermosiarte y lazos entre amigos

Hermosiarte promueve la creación de lazos entre amigos al asociarlos y establecer vínculos entre ellos, donde las controversias generan y producen nuevas adscripciones, las cuales configuran, estabilizan o desvanecen la red. Tal es el caso de la creación de la rondalla y el tiempo que pasan juntos sus integrantes entre clases, ensayos, presentaciones y espacios de convivencia (espacio-tiempo para convivir con pares, figura 1). Contemos una historia la cual asocia dos grupos de Hermosiarte: el de rondalla y el de violín avanzado; que presenta la controversia 1. Durante el año 2019, hubo un evento que sirve de preámbulo para colocar nuestra mirada en el centro de traducción de los lazos entre amigos. El grupo de la rondalla integrado por cinco estudiantes establecieron un lazo de amistad al estar juntos por más de ocho meses, sin embargo, abandonaron el programa. El director y fundador de Hermosiarte lo comprende así:

una estudiante -del grupo de violín avanzado- se puso de novia con uno de los chicos de la rondalla que abandonó el programa. Poco después terminaron. Así que para no hacerse conflicto decidieron no verse y el chico dejó de venir al programa y, también, sus amigos. Estos jovencitos eran los que mejor tocaban.

En una entrevista posterior con la ahora exnovia pudimos corroborar la historia. Ella agrega, “dejaron de venir porque ya no estarían juntos (los amigos)” (E04). Es decir, se siguen unos a otros aun cuando su afinidad y vocación por la música siga presente. Este breve relato introductorio muestra que la creación de interesamientos/motivaciones de los jóvenes para asistir al programa es compartir tiempo con sus amigos, que las prácticas instrumentales en ensayos, clases y presentaciones lograron establecer lazos duraderos. Así que, al no estar juntos, su asistencia carece de motivaciones y deciden retirarse. Este ejemplo muestra el movimiento de los actantes, de lo que sucede cuando están conectados con otras redes en movimiento. El grupo de rondalla se desvanece, a pesar de que era el segundo de mayor participación en eventos y

conciertos musicales. En términos de Latour (2008), muestra la red en movimiento: su desvanecimiento.

Los siguientes ejemplos (abajo) muestran la complejidad de las redes y la estabilización de los lazos entre amigos, surgen en los espacios y tiempos del aprendizaje musical, de la enseñanza entre pares, de la formación de agrupaciones musicales y de los viajes y presentaciones. Son narrativas presentes en la memoria de los actantes; otras son acontecimientos performativos, los cuales pueden o no continuar. De ahí lo precario de la red, pero, a la vez, su capacidad de ensamblarse. Se deja entrever en ellas las temporalidades de los actantes y la construcción social del tiempo en su configuración. A continuación, se ilustran las controversias 2 y 3.

El ejemplo 1 (abajo) representa una configuración de la red entre el programa, los lazos entre amigos y la educación formal, mientras que en los ejemplos del 2 al 5 muestran la configuración entre el programa, los lazos entre amigos y familia. Se trata de la inscripción de múltiples redes superpuestas, de inscripciones que expanden la red, de asociaciones entre redes, donde lo social es un ensamblaje incesante como lo expresa Latour (2010, 2013), manifestando la complejidad en la estabilización de la red en una compleja trama de traducciones y adscripciones:

- (1) En el programa nos enseñaron a hacer minicuentos (realizados entre pares) y comencé a escribir y he logrado muchas cosas con ello, hace poco se lo mostré a mi maestro de literatura de la prepa (educación formal) y me dijo que mi cuento va a aparecer en la revista de la escuela y me sentí muy bien (E01).
- (2) Iba caminando con dos de mis amigas en la calle y el director de Hermosiarte nos encontró y nos preguntó si queríamos aprender a tocar violín y le dijimos que sí y nos apuntó y nos dijo la fecha para empezar las clases y ese día fui con mis amigas cerca de un parque en unas oficinas que le prestaron para las clases (E08).
- (3) Mis mejores amigas son las de aquí -las del programa-, con ellas me las llevo a todos lados. Nos vamos al cine, o vamos una plaza, al mall, o andamos juntas a veces en pijamadas, o nos juntamos nomás en una casa a practicar -el instrumento- y hacemos comida juntas o así (E02)⁴.
- (4) Ahora salgo más con mis amigos de aquí -del programa-, salimos a muchas partes, me divierto mucho con ellos...más porque nos sacan -del programa- a otros lugares juntos -principalmente parques de recreación y viajes de las presentaciones- (E03).
- (5) Siempre me gusta venir porque en mi casa no hago nada y aquí me entretengo mucho y aparte hago amigos, hago algo útil -aprender a tocar un instrumento- (E04).

La estabilización de Hermosiarte como una red o su ensamblaje con otras consiste en la composición de un mundo (Latour, 2010; 2013), cuya posibilidad surge de la agencia de los actantes, en la cotidianidad de los actos a veces desapercibidos que, como pequeños vínculos en una red, puede conducir al cambio y producir una comunidad con un sentido compartido a través de sus asociaciones.

⁴ Se utiliza la nomenclatura “E02” para referirse al estudiante con asignación numérica ‘02’ por concepto de anonimato. En lo sucesivo el número varía según el informante como nombre clave.

3. Discusión y conclusiones

En los apartados anteriores construimos primero el problema de investigación planteando que la educación a través de las artes presenta beneficios al desarrollo humano, pero se desconoce el proceso que sigue para alcanzarlos, de ahí que nos preguntemos, ¿cómo se configura la red de Hermosiarte, en particular entre el programa y los lazos entre amigos? Y, con ello, ¿cuáles son las implicaciones de la educación a través de las artes? Segundo, presentamos los principales elementos de la TAR para abordar el problema, tercero, se describió la metodología basada en la etnografía para la recolecta y análisis de los datos y finalmente se dan a conocer algunos de los resultados centrados en dos redes: el programa y los lazos entre amigos. En este apartado, discutimos los resultados y las principales conclusiones.

La red de Hemosiarte se configura a partir de las controversias, las cuales funcionan como disparadores entre los actantes y los interesamientos, produciendo adscripciones hacia otras redes, en particular hacia los lazos entre amigos. Así, todo centro de traducción produce controversias que potencian los pequeños vínculos para mantener ensamblada la red (véase ejemplos 1-5, arriba). Lo social es sin duda una construcción. Las redes se construyen y no preexisten como entidades anteriores. Como señala Latour (2008), es el resultado de seguir las asociaciones para dar cuenta de su construcción.

La agencia o intencionalidad de los actantes que operan la red se traduce en el fortalecimiento de los lazos que unen a los estudiantes y por ende en la creación y mantenimiento del programa. La TAR es útil para comprender lo que hace el arte en programas educativos no formales, dado que es posible cartografiar el proceso que ensambla las prácticas cotidianas como la enseñanza y el aprendizaje de la música así como las distintas actividades que lo hacen posible como las charlas y talleres prácticos para la vida (apoyo a la educación formal), el tiempo libre entre las actividades para la convivencia entre pares, eventos y festividades, salidas a centros recreativos, regalos y asistencialismos (apoyo a la familia), entre otros.

La TAR, permite, además, reconocer que aun cuando la red de Hermosiarte se caracteriza por ser una red inestable, precaria en una zona también inestable y precaria, en cuanto a su estabilización y materialización, es una alternativa viable para comprender su valía frente a un sistema de valoración que, si bien no escatima en reconocer el valor general de la misma, cuestiona su valor como medio para potenciar el desarrollo humano. La Figura 2, abajo, sinteriza estas ideas:

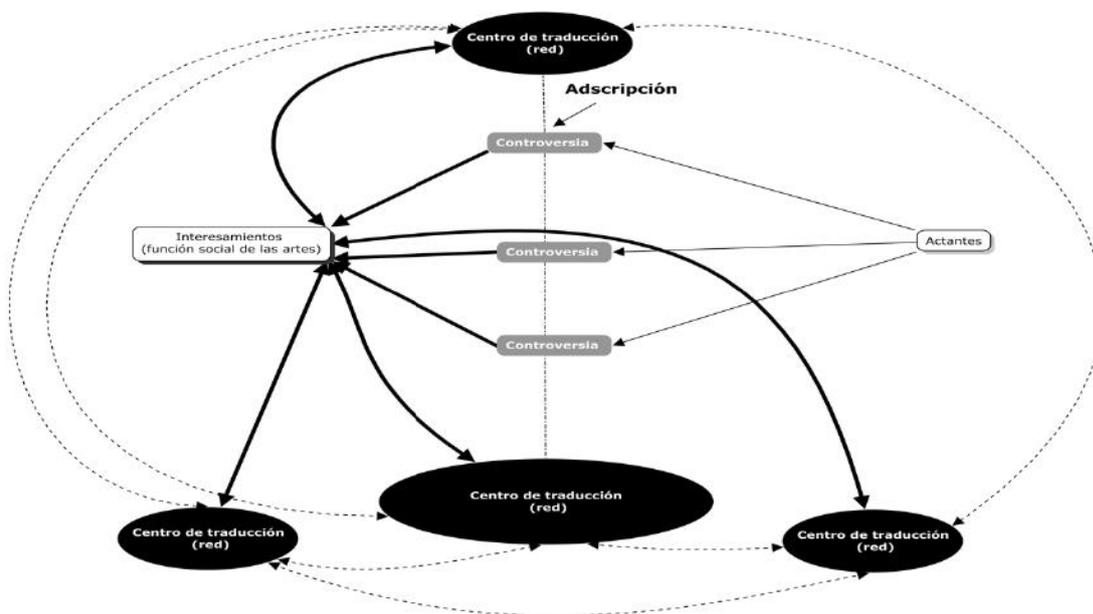


Figura 2: Modelo teórico-empírico. Teoría del actor-red (ANT). Fuente: elaboración propia

La configuración en red de Hermosiarte también permite observar varias implicaciones derivadas de las asociaciones que produce:

1. Promueve diferentes experiencias educativas y de vida a través de las artes y no sólo del aprendizaje de la música.
2. Genera asociaciones que suscitan el compromiso y la colaboración entre los actantes.
3. La configuración da cuenta del proceso de construcción de la red a partir de las pequeñas partes que la constituyen.
4. Permite reconocer el proceso que está detrás de las aportaciones o cambios que le son atribuidos a la educación a través de las artes en la construcción de un mundo posible.
5. Favorece dinámicas de integración entre los distintos centros de traducción donde se desenvuelven los estudiantes, brindándoles otras opciones de vida que les permiten reconstruir nuevas representaciones del mundo en que viven.

De lo anterior, se desprende la idea de que la red de Hermosiarte se moviliza traduciendo informaciones de diferentes redes o centros de traducción (lazos entre amigos, familia, educación formal) para configurar la función social de la educación a través de las artes.

Es decir, el programa como acontecimiento no discreto extiende su flujo por otras redes que entrelazan la de los propios estudiantes con otras, logrando un proceso que integra su mundo conocido y por conocer, ampliando sus perspectivas y formas de ver y hacer en el mundo, produciendo intencionalmente en ellos desarrollo humano. En términos sociotécnicos cambia lo que vehicula los contenidos de las otras redes. Por las redes de los programas de educación a través de la música transita más que sólo música.

Si bien es cierto el uso de la TAR permite llegar a las consideraciones anteriores dados sus alcances, también es cierto que presenta limitaciones, entre las que destacamos que sólo permite describir la composición de la red, de las conexiones que ocurren en tiempo real y de sus consecuencias, resultado problemático considerar el principio de agencia que involucra a sujetos y objetos como actantes intencionales en la configuración de la red (Larrión, 2019). Aun así, la TAR ofrece una forma de pensar relacionamente. Solo en la relación hay sentido, otra forma de concebir lo social y mostrar el proceso de ensamblaje de lo que hacen los programas en red.

Nos parece claro que la investigación de los programas no formales de educación a través de las artes requiere un tipo de estudio que nos los atomice; sino que los ponga en relación con el conjunto de redes con los que se asocian. Decimos lo anterior, porque la existencia del programa Hermosiarte depende de sus relaciones en red. De aquí que sea necesario continuar la investigación atrayendo y adecuando otros posicionamientos teóricos para fortalecer las limitaciones propias de la TAR.

Referencias

Ángel-Alvarado, R y Lira-Cerda, J. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista electrónica de LEEME*, 40, 19-31. doi:10.7203/LEEME.40.10412

Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 1-20. doi:10.7203/LEEME.39.10070

Callon, M., Lawand, J. y Rip, A. (1998/1986). Mapping the dynamics of science and technology: sociology of science in the real world. Basingstoke: Macmillan Press.

Christophersen, C. (2015). Changes and challenges in music education: reflections on a Norwegian arts-in-education program, *Music Education Research*, 17(4), 365-380, doi:10.1080/14613808.2014.930119

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2015).

Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014. Recuperado de:
https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Fenwick, T.J.A. y Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education*. New York: Routledge Taylor y Francis Group.

Fenwick, T. y Edwards, R. (2012). *Researching Education Through Actor-Network Theory*. Sussex, Reino Unido: Wiley-Blackwell.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.

Hennion, A. (2017). De una sociología de la mediación a una pragmática de las vinculaciones. Retrospectiva de un recorrido sociológico dentro del CSI. *Cuestiones de sociología*, 16, e32. Recuperado de: http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8194/pr-8194.pdf

Larrión, J. (2019). Actor-network theory. Synthesis and evaluation of Bruno Latour's post-social drift. *Revista Española de Sociología*, 28(2), 323-341. doi:10.22325/fes/res.2019.0

Latour, B. (1999). On recalling ANT. En J. Law y J. Hassard (Eds.), *Actor network theory and after* (pp.15-25). Oxford: Blackwell Publishers: The Sociological Review.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires, Manantial.

Latour, B. (2010). *Cogitamus Seis cartas sobre las humanidades científicas*. Barcelona: Paidós Editores.

Latour, B. (2013). *Investigación sobre los modos de existencia. Una antropología de los modernos*. Buenos Aires: Paidós.

Machover, T. (2007). My Cello. En S. Turkle (Ed.), *Evocative objects: things we think with* (pp.14-21). Cambridge: The MIT Press.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión.

Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.

Rusinek, G. (2008). Disaffected learners and school musical culture: an opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, 30(1), 9-23. doi:10.1177/1321103x08089887

Silva, C. (2011). La teoría del actor-red tal como yo la imagino. Breve ensayo sobre el cosmos semafórico. *Athenea digital*, 11(1), 203-215. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v11-n1-silva>

Tirado, F. y Domènech, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: El giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, número especial, 1-26. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/623/62309905.pdf>

Turkle, S. (Ed.) (2007). *Evocative objects: things we think with*. Cambridge: The MIT Press.

Rethinking experimental music within music education: Thoughts and feelings after a voyage through the Project INsono

Repensar la música experimental dentro de la educación musical: pensamientos y
sensaciones después de un viaje a través del Proyecto INsono

Ana Luísa Veloso
anaveloso@ese.ipp-pt
CIPEM
College of Education
Porto Polytechnic
Porto, Portugal
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8078-0788>

doi: 10.7203/LEEME.46.17409

Recibido: 17-05-2020 Aceptado: 30-07-2020. Contacto y correspondencia: Ana Luísa Veloso, CIPEM/INET-md, Politécnico do Porto,
Rua Dr. Roberto Frias, 602. 4200-465, Porto, Portugal.

Abstract

This paper tells the story of INsono, an interactive sound installation and workshop created by a group of musicians for the 6th edition of the Big Bang in Lisbon, Portugal. To tell this story I will present my findings throughout a narrative that evolves through the analysis and interpretations of interviews with the musicians and the curator of the Big Bang Lisbon, field notes taken during the creation and the presentation of INsono, and group interviews with children about their lived experiences during the workshop. Describing the process that led to the creation of the final sound installation, I will explore, on one side, what were the main concerns and ideas of the musicians and the curator of the festival in what regards concepts such as education, childhood, music, and art, and, on the other, the perspectives of children that participated in the workshop on their experiences of INsono. This will, hopefully, lead us to a discussion where we might rethink the potentialities of experimental music in both formal and non-formal contexts of learning; moreover, it might lead us also to look at the dynamics, strategies and tools that are used in non-formal contexts as a source of inspiration to reflect on pedagogical approaches in the classroom that might enrich the musical and artistic experiences of children.

Key words: Experimental music; music education; formal and non-formal contexts of learning; creativity.

Resumen

Este artículo describe la experiencia en INsono, una instalación sonora interactiva y un taller creado por un grupo de músicos para la 6ª edición del Festival Big Bang en Lisboa, Portugal. Se presentan los hallazgos a lo largo de una narración que se desarrolla a través del análisis e interpretaciones de entrevistas con los músicos y la comisaria del Festival, las notas de campo tomadas durante la creación y la presentación de INsono así como entrevistas grupales con los niños sobre sus experiencias vividas durante el taller. En la descripción del proceso que llevó a la creación de la instalación sonora final, se exploró por una parte las principales preocupaciones e ideas de los músicos y la comisaria del Festival, incidiendo en conceptos como la educación, la infancia, la música y el arte, por otra parte, se ampliaron con las perspectivas de los niños que participaron en el taller acerca de su experiencia con INsono. Es de esperar que las conclusiones sugieran un debate en el que podamos repensar las potencialidades de la música experimental en contextos de aprendizaje tanto formales como no formales; además, podría conducir también al examen de las dinámicas, estrategias y herramientas que se utilizan en contextos no formales, siendo estos elementos que ayuden a la reflexión sobre enfoques pedagógicos en el aula, enriqueciendo las experiencias musicales y artísticas de los niños.

Palabras clave: Música experimental; educación musical; contextos de aprendizaje formales y no formales; creatividad.

1. A first glimpse – Introducing the Project INsono

A small boy aged around seven opens his eyes deeply, struck with surprise. He has a big pair of red headphones in his ears. On one side of the headphones is hanging a string guitar that the little boy rubs with a cello bow. He opens a big smile and tries it again and again. He then gives the headphones to a friend, encouraging him to try. The two boys look to each other making a big smile, as if they were keepers of a secret that only they are aware of. At that moment they listen to other sounds crossing the room, and quickly join the rest of the group that is exploring INsono with them. They are attentive to everything and allow themselves to be guided by the musicians that are leading the workshop/sound route. The whole group is in silence, with eyes and ears wide open. While interacting with the sound installation they listen to sounds, feel them in their bodies and touch the sounding materials. They get close and apart from each device, they go in and out; they lay down in a bed of wood where they feel several sound vibrations; they touch smoothly on a mirror that is connected to an iPad using their fingertips, and their faces reveal the astonishment listening to the sounds. They crouch up, sit and lay down while interacting with sounds, as if talking to them, dialoguing with them, in a multisensory experience. To me, it seems that they are immersed in an “ocean of sound”¹, as if living for fifty minutes inside music and sound, and inside the materials that produce them (Field notes, November 23, 2015).

The field notes written above were taken during the first presentation of INsono at Centro Cultural de Belém (CCB), in Lisbon. INsono is a sound installation/collective musical instrument, as well as a sensory journey/experience that was created following an invitation made in September 2014 by Madalena Wallenstein, the coordinator of the educational service of Centro Cultural de Belém, to Sonoscopia². The challenge was to create a sound installation for Big Bang, a music festival for young audiences that:

- Aims to present the richness of music in an imaginative and adventurous way, accessible to children.
- Exists in an awfully close co-operation between performance and education.
- Exists now in a partnership between fifteen European cities: Athens, Québec, Rennes, Reykjavik, Enschede, Dublin, Seville, Ottawa, Rouen, Lille, Tallinn, Gent, Brussels, Antwerp and Lisbon.

Madalena’s invitation was made directly to Henrique, one of the founding members of Sonoscopia. Thus, the first step of Henrique was to create a team of musicians/educators that could develop the sound installation to the festival. From this group, two musicians also belonged to Sonoscopia (Gustavo and Tiago) and one of them did not, although he works regularly with the association (Rodrigo). I joined the team soon after the invitation, in a double role of researcher and educator. I participated in the entire process that led to the creation of INsono, from the first ideas and discussions at Sonoscopia about what we were supposed to do, to the final presentation of the sound installation. This gave me the possibility of reflecting on INsono and its purposes from a double perspective: on one side I was with the musicians all the

¹ Title of a book written by David Toop (1995).

² A Portuguese association/platform dedicated to the creation, production and promotion of artistic and educational projects, primarily focused in the area of experimental music and sound research.

time, participating in the dialogues, listening carefully, and sharing my visions. This brought me new insights that were of great help when I was leading the interviews, writing my field notes, or reflecting. On the other side, I was not responsible for the creation of the installation and so, whenever I felt it was needed, I could step aside and reflect on my own, going back again and again to the data, searching for meaningful literature, and writing my own thoughts and ideas, in a process of constant triangulation between the different data sets, the literature, and my own feelings and perspectives about the entire journey.

1.1 The use of narrative in this text

In my pathway as a teacher, musician and researcher, I have always looked for methods that would allow me to present research in a way that could resemble, as much as possible, the subjectivities and myriad voices that emerge on contexts where human beings interact. Slowly, I found that narrative and narrative analysis seemed to open a vast space to the presence of the multiple perspectives and understandings that I found in my research endeavors. I turned to the writings of Bruner (1990, 1996), and eventually I came to realize that my deep interest in personal stories was not totally unfounded. In his texts, Bruner made clear that narrative, distinguished for its temporal, procedural, situated, and personal character, is a crucial process in the ways human beings build and shape human experience and create meanings for their worlds. Going back and forth from Bruner to those in the field of Music Education that acknowledged his thinking (Barrett & Stauffer, 2009, 2012; Bowman, 2006, 2009; Mota, 2020) I understood that the "narrative turn" mentioned in their texts allowed researchers to "recover concreteness, particularity, individuality, and situatedness" (Bowman, 2006, p.9). Through this way I began to think about research as a co-construction of shared experiences, as a collaborative endeavor for meaning making where we, the researchers,

become part of participants' lives and they part of ours [...]. We are relational inquirers, attentive to the intersubjective, relational, embedded spaces in which lives are lived out. We do not stand metaphorically outside the inquiry but are part of the phenomenon under study (Clandinin, 2013, p.24).

2. Data Collection and Analysis

Data about the entire process that led to the construction of INsono, and about the perspectives of musicians and Madalena Wallenstein, were collected through participant observation, field notes, photos, and interviews. Data about children's perspectives on INsono were collected mainly through non-interventionist observation, field notes, group interviews, and photos. All data were collected during three main periods:

- From June 2015 to November 2015: Data related to the process of construction of INsono – Participant observation, field notes, group interview with musicians, photos.

- In November 2015, during the debut of INsono at the Portuguese edition of the Big Bang Festival: Interview with Madalena Wallenstein, non-interventionist observation when children were visiting and exploring INsono.
- In February 2017, during a second presentation of INsono at Fábrica das Artes (FDA), (Arts' Factory, AF) the name given to the educational service of CCB: Group interviews with children participating in INsono, non-interventionist observation when children were visiting and exploring INsono, photos.

The gap of two years between the two main periods of data collection are due to two reasons: First, it seemed to me that observing participants interacting with INsono for only two days during the Big Bang festival (2015) was not enough. Second, and most importantly, despite all the best efforts of the FDA's staff, it was impossible to schedule the group interviews with children, something that was extremely important for the present study. When Madalena Wallenstein invited Sonoscopia to render a second presentation at FDA for one month – February 2017 - it was much easier to arrange all the necessary details for the group interviews with children, and for a second phase of non-interventionist observation.

After the transcription of the interview with Madalena Wallenstein, we had several informal talks (both in 2015 and 2017) to clarify her positions in relation to the topics covered in the interview. The same happened with the musicians, who were interviewed first as a group in October 2015, and with whom I also had several long informal talks, individually or in group, that allowed me to better analyze and deepen the themes explored in their group interview.

Group interviews with children took place from February 14 to February 16, during a second presentation of INsono at FDA. Three groups of children, with ages ranging from 5 to 8 years old, were observed before the interview. Each group belonged to a different class from two different schools in Lisbon, in a total of 40 children, and with each group being composed by 12 to 15 children. These two schools have a partnership with the FDA, as well as with other institutions in Lisbon that promote cultural and artistic activities. Therefore, these are schools whose principals and teachers are especially attentive to the importance of the arts in children's development, promoting activities inside and outside school, related to music, theater, plastic arts, or philosophy, among others.

All the process of interviewing was previously agreed with Madalena Wallenstein, all the staff from the educational service, the musicians, and children's teachers. Thus, immediately after leaving the room where INsono was being explored, each group was divided in two: One of the groups would stay with me for the interview, while the other would stay with their teacher having the morning /afternoon snack (depending if the visit had taken place in the morning or in the afternoon). Each interview lasted for about 20 minutes, with groups from each class alternating between “group interview” and “snack”.

Previously to the interviews, each teacher talked to the parents of their children's class to obtain consent for the audio recordings. At that time, it was also agreed that the name of the schools would stay anonymous, and children's names, when used for research purposes, would be fictitious. However, the names of the musicians and of the director of FDA (Madalena Wallenstein) are the real ones. This was agreed in a conversation we had prior to the beginning of the investigation. Moreover, in the end of the writing process, the article was given back to the musicians and to Madalena, so that they could have the opportunity to read it and to give their feedback about what had been written.

Data collected were analyzed in a process that evolved from coding, with each data source being coded separately, to the development of categories and themes (Saldaña, 2009). In order to obtain credibility, data analysis from the interviews, group interviews to children and field notes were continuously triangulated, so that analysis and interpretation could be open to the participants' plurality of perspectives and meanings (Flick, 2014; Stake, 2008). As already observed in a previous section, the themes that emerged from the process of analysis, were explored in a narrative way, that was used, in the present article, not only as an organizing principle, but also to give voice to the different actors participating in this journey.

2.1. The birth of INsono

Going back a few months, I suddenly remember the first time I interviewed Henrique, the musician that conceived INsono. Back then he explained me that when Madalena Wallenstein contacted him and Sonoscopia, she specifically asked for a sound installation that "could be explored by children as a meaningful artistic experience". Henrique, recalling that moment, explained that he immediately thought about a structure that could resemble the idea of "what it would be like to be inside a musical instrument". And in fact, as we may read in his personal notes:

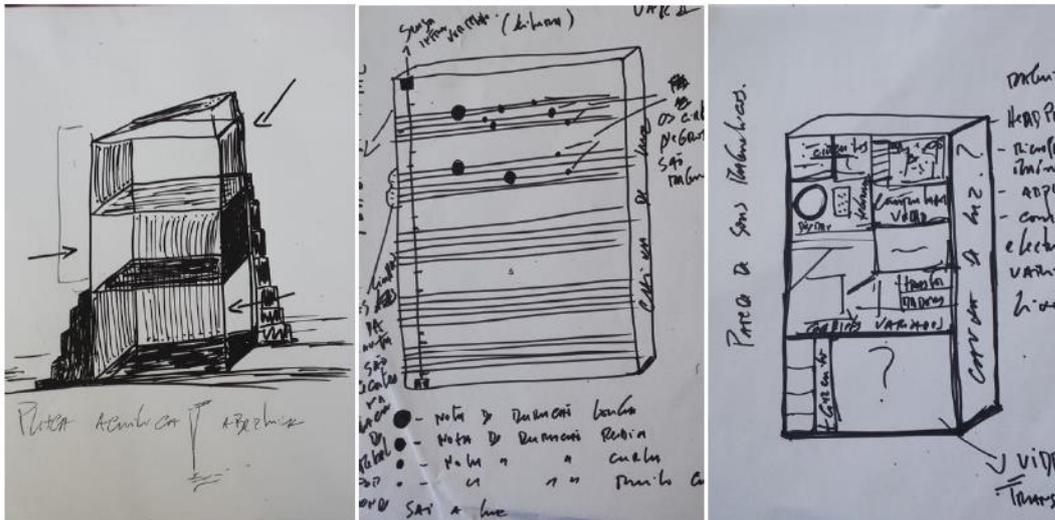
Since I can recall, I wonder what it would be like to be inside a musical instrument! The interior and innermost spaces of instruments are mysterious/inscrutable/mystical places, inaccessible to us.

I remember, when I was still a child, peeking inside a cello or a piano, trying to understand its secrets...

I longed to go beyond that which my eyes could see, and my ears could hear!

So, I would close my eyes and climb aboard this mysterious world. I would imagine its smell, its textures, its sounds...

INsono springs to life from this memory, and the first efforts of this group of musicians to materialize it are well documented in Henrique's drawings on his personal notes (Figures 1, 2 and 3):



Figures 1, 2 and 3. First ideas for the construction of INsono

These drawings illustrate a process that I could observe closely: the musicians, working together, developed a powerful collaborative experience, exploring materials, sounding objects and digital devices, experimenting several approaches in what regards working with space and sound. After two months of intense work, INsono, a large wood structure divided in five compartments, “five little houses” as I used to call them, finally came into being (Figure 4).



Figure 4. INsono – “Five little houses”

2.2. Engaging children in meaningful musical experiences through INsono

INsono is a space where children and grown-ups can experience sound in multiple and interactive ways, while having also the opportunity to listen to the entire soundscape of the room (<https://vimeo.com/161972809>). For Henrique, and for the other musicians from Sonoscopia, the big challenge was to create a structure that could be explored freely and safely by children, encouraging them to create significant soundscapes and music compositions collectively, and that could act as a space for meaningful listening, sparking their curiosity and imagination.

Defying concepts of what is so many times considered as musical activities for children, they concentrated their thoughts in two main points: The first one was related to the music making possibilities that could emerge from children's explorations while participating in INsono. The second one concerned the distribution on space of the five parts of the installation - how the sound produced in the different areas of the room could contribute to an interesting musical result - and what strategies they could use to communicate with children, and to invite them to interact with the materials and with each other.

2.2.1. Rethinking the meanings of music and “music for children”

The first aspect of this perspective asks for a special attention and a careful consideration on the meanings of ‘music’ and ‘music for children’ (including listening, performing, and creating). In fact, during the interview, and also during informal conversations, this group of musicians, openly acknowledging the thoughts introduced by Cage (1994) stated clearly that, for them, music is perceived as a form of expression and communication opened to all sounds, including noise. Gustavo, for example, was highly amazed with the amount of people that still consider that music can only be composed with sounds of musical instruments:

It's still strange to me how after a hundred and so years after the collapse of the tonal system, it's still weird for most people to make music with heaters, or with the rain, or with... a fridge... It remains something that is considered wrong, or strange. (...) I mean, I think a piano sound is as normal as the sound of the rain. And making music with these sounds is just as normal as music that was made historically with the so-called conventional instruments. And that is also very important to note here at INsono, because children sometimes have contact with ways of listening and ways of experimenting with sound sources other than... That before they probably did not see as musical...

This idea is intimately related with the domain of experimental music, in which these musicians develop their artistic and educational works. Experimental music is defined here as a musical field that, a) moves away from the western classical tradition and the composers included on the avant-garde music that followed, in many ways, this same tradition (Nyman, 1999); b) by moving away from the western classical tradition opens up to other music's such as free jazz, experimental electronic music or noise (Holmes, 2008); and c) unfolds through a

process of investigating, a research endeavor, a constant quest for what is new and unique (Tenney, 2015).

This definition involves not only an attitude of openness and letting go of control towards much of what happens musically in a performance, but also to the search for new sounds and sound sources, that cause, frequently, big curiosity and surprise. The musicians that created INsono were not unaware of this issue, as can be observed in the words of Henrique:

We wanted that INsono could be a space open to diverse learning processes and discoveries. One of our aims was that children could explore a universe that was relatively unknown to them. We wanted that participants could listen, create, and interact with each other departing from objects that are commonly used in their daily lives, but not with a musical intention ... That's why this was also called INsono, right?

To this, Rodrigo added that,

One of our main concerns was that the sounding objects that are part of INsono could really act as a... surprise, catching children's attention and sparking their curiosity.

Ana: So, you chose the materials for the creation of INsono with that intention in mind?

R: Yes, of course... To create the effect of surprise... For example, the springs we used produce a sound that maybe children are not used to listen... They might know what a spring is, but now, they have the opportunity to look at it as sound material that might be used to create music.

Moreover, it also involves a position that goes against the idea of what is commonly understood as "music for children". During the group interview Henrique clearly stated: "For me there is no such thing as music for children. It's as simple as that". To which Gustavo added:

I think that, especially for a child, it is just as normal to listen to the sounds of a common object, I mean of any object that produces sounds, than it is of a violin. Because they are not yet formatted to think that music is made with a certain type of musical instruments, with certain codes...

The idea advocated by Henrique and Gustavo was also clearly present in Madalena's discourse:

The question for me, Ana, is why there is such a deep separation in our discourses, when it comes to think about art for childhood. I mean what distinguishes a project for childhood, a thing for childhood, from a project for adults? Why is there such a division? This is truly amazing for me... Why is it that in our conceptual, cognitive frameworks... We are... we continually slip into this thing that there are divisions, that there are stages of development, that there are things for adults, and specific things for children... This is the my first big question.

Overall, this view points to a different conception not only of music but also of education. A conception linked to experimental music and to its educational potential (Tinkle, 2015; Woods, 2019;), a more, open, "democratic" understanding not only of what is considered as "music for children", but even more specifically, of what counts as musical material, and that, as Hill (2018) reminds us, subverts the norms that for centuries, have defined what is and

what is not musical, emancipating “sound from narrow definitions of ‘music’ and limited conceptions of what makes music ‘good’ or ‘right’” (p.50).

However, experimental music and its inclusion in music education is far from being a consensual idea. Reflecting on the *creative music movement* of the 1960s and 1970s, that represents a major tenet in what respects approaching experimental music in the classroom, Green (2008) comments that this movement fell short to gain children’s interests and participation. According to the author this happened because the musical materials and ideas that were explored in the classroom were unfamiliar to children and because the compositional practices that were valued were based on the classical music tradition and not on “real-world composing practices” (2008, p.11), that children know and use in their daily lives. This aspect led to what Green named as “alienation”, meaning a detachment from both the inter-sonic and delineated meanings of the musical materials used within the field of experimental music. Finney, on the other side, while also acknowledging the critique that was and is made to the *creative movement*, both within the fields of philosophy and sociology (2011a) nevertheless calls our attention to the example of John Paynter, whom, as one of the exponents of this movement, developed his perspective through a new epistemology based on “a plurality of knowledge forms, the recognition that there were different ways of knowing, different ways of making meaning and significance, different kinds of truth” (Finney, 2011b, p.18). This legacy thrives until our days and still inspires teachers all over the world. In fact, and albeit all the criticism that was later made to this movement, the “artist-teacher” and the child as a creative being, as someone that creates meaning for the world through the medium of sounds and music, prevails until today as an artistic and educational idea of paramount importance.

2.3. Interacting with INsono: affordances and pedagogical strategies

The other aspect mentioned by musicians points to a perspective of education as an open process, where there is not a right and wrong way of doing things, and that is largely stimulated by the means an activity is introduced, and the affordances (in terms of musical and personal interactions) prompted by that same musical activity:

Gustavo: This is a real situation where... None of us had the intention of trying to show what was right or wrong, for whoever went to see INsono, see and hear INsono. Uh, and... And I think that's one of INsono's most pedagogical experiences...

Henrique: Right.

Gustavo: Our intention was that each child could leave the experience with their own thoughts and feelings, depending of course on the ways they had related with the several “components” of INsono. At least that was our goal, we were there to share what we had done but not from a perspective of: “O.K, now you do this in this way, and you do that in that way”. Hum... Our goal was that each participant could create her own images and, ideas...

The concept of affordance is embedded within the ecological approach to perception (Gibson, 1979; Reybrouck, 2012; Windsor & Bézenac, 2012) and points to the idea that meanings are created from the interaction between subjects and their environment. In musical

terms this approach prioritizes “relational qualities in music perception and action, highlighting the active nature of musical participation and interpretation: Those aspects of musical behavior that result from interactions between musicians, instruments, environments and listeners” (Windsor & Bézenac, 2012, p.103). In INsono, we find many examples of this: The small red balls that invited children to push them and play the gongs; the small corridors between the structures that encouraged them to cross over and listen. The beds that vibrated with the sound of the springs and that welcomed them to lie down and feel the sound all over their bodies. The small shelters that attracted them to come in and out, alternating between sound and silence, something made possible by the movement sensors that existed in this part of INsono. In this sense, we may say that, in this specific project, the concept of affordance can be understood as a potentiality, an invitation to meaningful action, a conception that was successful, as we just saw.

However, there were also some failures, that sometimes did not allow participants to interact with INsono to its full potential. One of these failures was the idea of having a space in the center where children could sit and listen to the entire soundscape of the room. Although this was partially achieved, there were sounds that were not listened in this central spot, due to technical reasons that the musicians were not able to correct, despite their many efforts. At the same time, and although this central point (one of the “five little houses” has I called it before) was surrounded by glasses that aimed at protecting the space from sounds from the outside, this was also not totally achieved, and many times the soundscape of INsono was somehow contaminated by undesired sounds.

Even though, and as mentioned in the examples given above, there were many times where this idea of potentiality, of invitation to “enter a new world”, was successful. One example rather interesting, besides those already mentioned in the lines above, happened in the beginning of the sound journey:

Children are standing in a line, waiting to enter the room where INsono is displayed. In absolute silence, two of the workshop leaders, without saying a single word, perform “an auditory body scan” to each child, using a handmade “stethoscope” created by them (Figure 5). The young explore smile, gazing their eyes in curiosity, opening their mouths like if wondering what is going to happen next. They are excited and thrilled by the beginning of the experience. They are ready to inhabit a new world and begin their exploratory journey (Field notes, February 15, 2017).



Figure 5. “The trampoline” – “Auditory body scan

When interviewing Madalena, she told me this is one of the key points of the challenge she usually makes to the artists that participate in this festival:

There is a moment that is created by the environment itself, and by what artists do, that I call ‘the trampoline. It is a moment where nothing has to be said or explained. It is a moment when children immediately feel they will jump into another world.

Confronting stereotyped ideas of what is an educative artistic experience, Madalena also recognizes the importance of working using pedagogical strategies from non-formal contexts of learning, where educators do not usually feel the strict constraints of a classroom setting about what is and what is not “educative”. In this way, she calls for an education full of wonder, beauty and surprise, challenging what she names as “didactic approaches to teaching art and music”. She identifies these approaches as those in which adults are so committed in explaining everything, in translating everything into “a language that children might understand”, that they seem to forget to just “let the children go, to let them experiment and enjoy the moment”.

2.4. Children’s perspectives and ideas on INsono

2.4.1. Children’s voices: A sense of wonderment and surprise

Today's group is bigger than the previous ones.... I see that due to this issue, the workshop leaders have decided to divide the group in half: children from one of the subgroups were given a red ribbon to put on their wrist, children from the other subgroup were given a blue ribbon. One of the workshop leaders, Henrique, also uses a blue ribbon. Another, Rodrigo, wears a red ribbon. Children immediately understand who to follow.... As usually they first make a line, entering one by one, in silence. Henrique and Rodrigo don't say a word ... Each child goes through the stethoscope, the “trampoline” as Madalena called it, and gets ready to begin the sound journey. The other two workshop leaders, Gustavo and Tiago, are already waiting for them, ready to guide them on their trip, in the midst of sounds and silences. The group that is with Gustavo (to which Henrique later joins) starts the journey in the gongs’ structure. When compared to the height of these six-year-olds, the structure seems immense ...

Some of the kids play in the gongs while others pass through them, listening to their colleagues. They seem fascinated. Eyes wide open, sometimes an inevitable whisper to the colleague next door, each object a different sound! And there are so many objects! And there are so many sounds! "How is it possible?" I hear one of the children whispers. From there they go to the small shelters where a series of sound devices built by the musicians are installed; the devices are equipped with motion sensors, and therefore start to play when the children get close, and stop playing when they get afar. What a surprise! Some children call those colleagues who are still in the gongs, willing to share the experience. Meanwhile, the other group, the one with the red ribbons, spreads out between the sounds of the mirror and the wooden beds. There are smiles of excitement, the beds are vibrating! And when someone touches the mirror it makes very strange sounds, depending on the place and the way it is touched! At each step a new surprise, a new invitation to exploration. Strings, springs, small amplified objects, which children approach to hear the "micro sounds" as one child called them. The soundscape is built on everyone's interaction... (field Notes, February 16, 2017).

As soon as children entered the room where INsono was waiting for them, the first reaction was usually of great surprise. Looking back, I think I might say that it was precisely this sense of surprise, awe and deep curiosity that gave children the desire to explore everything, as much as it was possible during the 50 minutes' period of each visit. As we can see in some of their interventions throughout group interviews:

Table 1. INsono: Voices from children

February 14	February 15	February 16
<p>"It was so cool! I really liked it! How did you managed to make all those devices?"</p> <p>"I felt we were in a music room, different from all the music rooms I have already seen... It was... full of surprises!</p> <p>"Those sounds in the mirror! It was amazing! They were so cute! We touched... and then... there were sounds that came from the mirror!"</p>	<p>"I felt my self in silence and I was very impressed because I had never heard those sounds. I mean, the sounds, the instruments, they were very strange ... I really liked being inside INsono because I was always very curious?"</p> <p>"I learned to improvise! It's so cool! And I also learned that there are not only 'normal' instruments like the guitar or the violin; there are also instruments that are different, and make other types of sounds..."</p>	<p>Sounds.... They are so funny.... Some are big, others are really very small... I really enjoyed this. I wish I could come again...."</p> <p>"I think this was.... It is more of a sound experience, as when a person makes a very small sound with something that is not really used to make sounds, like a lamp, and I think it was a very cute experience!"</p>

Source: self-made

When asked about what they had liked the most in INsono, what had really left an impression on them, and what they had learnt, children focused mainly on moments of curiosity, enjoyment, surprise and wonder that they felt while traveling through INsono. These moments seem to have been mainly prompted by the affordances offered by the structure, that acted as a constant invitation to exploration, and by the suggestions made by the workshop leaders, either through gestures, facial expressions or through strategies such as the "trampoline". All this acted as what Woods, when talking about the educational potentiality of experimental music, named as "environment-as teacher approach" (2019, p.460) that emphasizes the role that the surrounding environment might take in the learning process (Murillo, Riaño & Berbel-Gómez, 2019), moving the teacher a little bit more to the background of the learning landscape and

highlighting the participatory role that children might have in a rich and inviting environment. Resembling the strategies used in non-formal learning contexts, in this approach the teacher is not seen any more as the expert, the absolute knowledge holder, the one that controls all the processes involved in learning music. On the contrary, sharing responsibilities with her pupils, the teacher ensures, in this way, that they gain ownership of their musical participations and learning pathway; acting as a guide, she knows that one of her main tasks is to give learners a starting point to work from, assuring that participants feel safe enough in order to take risks and explore possibilities amidst the ambiguity of the moment (Folkestad, 2006; Hill, 2018; Tinkle, 2015; Wright & Kanellopoulos, 2010). This aspect could, however, have been further explored. In the beginning, the workshop leaders intended to give children moments of total free exploration, alternating these moments with others, where children were guided by the workshop leaders. However, these “free moments” never actually happened. These “free moments” ever actually happened, and the workshop leaders guided most of the moments when children were tracing their pathways through INsono. I think that the free moments were not possible mainly because the great surprise children felt when meeting INsono for the first time had the double role of motivating them deeply, but also of leaving them somehow a little bit lost, amazed with that huge structure, and without knowing exactly what to do. This could have been overcome if each group of children had had the opportunity to interact with INsono for a longer period. This by the way is, quite often, a flaw in this type of projects, and this is where school can have a major role in changing things for the better: continuing the work so that children don't feel that it was an experience where nothing will ever be repeated. It seems, therefore, that an effort must be made by teachers and principals to give continuity to these projects, so that the children evolve in their musical interactions (at the level of listening, performance and creation) with the sound material and new instruments in a growing understanding and complexity.

2.4.2. Children's Voices: An immersion on sound

Six-year-old children. Attentive to everything. Jumping from the trampoline into another world. In complete silence, allowing themselves to be guided by the workshop leaders. Eyes and ears wide open. The sound experience. Listening, touching sounds, feeling them in their bodies. Several sounds. Some kids are laying down on the wood beds, jumping a little bit with its vibrations; others are exploring the mirror, improvising for those listening next to the small speakers. They squat, sit, lie down in a participatory, interactive experience. I have no doubt that it is a quite meaningful listening experience. Why? Well, perhaps because of its multisensory dimension. Or perhaps because the experience is centered on a discovery process. Or perhaps because it awakens the senses and takes them on a flight through the imagination. A sound bath. An immersion on sound. As if sounds were water (field Notes, February 15, 2017).

Listening to children, we can see how the journey through INsono made them become deeply attentive to listening, and how they felt this “immersion on sound”:

Table 2. INsono: Voices from children

February 14	February 15	February 16
<p>“This music... It made me feel sounds all over and inside my body!”</p> <p>“And I think what I liked the most was listening, seeing and hearing the sounds!”</p> <p>“It was so good because we could pass through the gongs and hear my colleagues playing on them. And make music with my nails on the strings, and I was also sitting on a stool listening to music with my colleagues”</p>	<p>What I really liked were the sounds from the bed, because they made me jump!”</p> <p>“Then I saw a sound. I saw the sound beginning ... Then in the glass... I felt it... I really liked it a lot...”</p> <p>“What really called my attention was that when we make silence, we can really listen to different sounds...”</p>	<p>“What crossed my mind when I was in the bed was that it seemed like I was in a dream. And when it made that noise it gave me... I felt like I was inside... Inside the dream, inside my brain!”</p> <p>“What I liked most was going through the middle of the metal plates that had red balls attached to them... We grabbed the balls and pulled them back and when pulling and letting go there was a wonderful sound”</p>

Source: self-made

These ideas clearly evoke what Ceraso (2018, p.6) named as “multimodal listening” a concept that the author defines in the following way:

Multimodal listening moves away from ear-centric approaches to sonic engagement and, instead, treats sonic experience as holistic and immersive. Unlike practices in which the listener’s primary goal is to hear and interpret audible sound, multimodal listening accounts for the ecological relationship among sound, bodies, environments, and materials (idem, pp.6-7).

INsono, as a site for multisensory/multimodal listening, prompts meaning from the very ways that sounds touch, embrace and penetrate listeners, rising clearly from a position that acknowledges the bodily roots of all music experience and envisages listening as a single global phenomenon that involves body mind and context (Veloso, 2017; Veloso, Teixeira & Bessa, 2019).

In part, this was achieved by the affordances created by the different devices and tools used in INsono - headphones connected to different sound materials, resonant platforms, amplified sounding objects, iPads, electromagnetic sound sources, acoustic automatons, or movement sensors - that somehow transformed INsono in a truly active, participatory experience. This, however, also had a reverse side on the experience of INsono. Immersed in their interactions with the sound installation/collective musical instrument, the intention of children playing together, making music in a collaborative way, ended up being a little bit forgotten. Once again, I think that more time would need for the children to become familiar with INsono, to explore it in depth, so that this aspect could be further worked on. It is not that it did not happen. On the contrary. Often it was possible to observe the children interacting with each other, playing together, or creating something for each other to listen to. It just happens that this process was not as rich as expected. Therefore, it is now clear to the musicians that this aspect will have to be rethought in future presentations of INsono.

3. Rethinking music education: a new look through experimental music

As a sound installation/sound route, INsono clearly achieved the educational and musical goals initially thought and proposed by the musicians and Madalena Wallenstein. Still, some things can be improved in a similar following experience, as already observed before. This is specially truth when we think about INsono as a collective musical instrument, something that was not fully achieved and that needs to be overcome in future presentations or similar projects. Nevertheless, the analysis of the processes involved in this specific experience with INsono calls for a series of ideas that seem now worthy to explore, in order to rethink some of the aspects related to the specificities of experimental music and its inclusion in educational contexts.

First and doubtlessly, INsono, being based on concepts and practices connected to experimental music, challenges the very idea of ‘music’, and of what is considered to be ‘musical’, and to make music with children: It does so by, on the one side, defying those educative practices that infantilize the notion of “music for children”, narrowing it’s sense to a set of prescribed and somehow “childish” ways of interacting with sounds, and where children are at risk of losing their space of intervention and participation. And, on the other side, by presenting highly democratic and inclusive ideas, not only because this project seeks to embrace a vast and multiple sound pallet, but also because it stands for the belief that all genres and styles of music are suitable for children.

Second, and in general, those children that visited and explored INsono gave a particularly good response to the challenges posed by the structure and the workshop leaders. However, we cannot forget that, as explained before, the visits were made specially from children whose teachers and schools have already a special concern with artistic education and in providing their pupils creative and innovative experiences in this area. It is therefore extremely important to mention that these projects should be spread across a diversity of schools, with different socio-cultural backgrounds. This type of activities can in no way be limited to a small number of privileged children that attend schools that have a special sensitivity for these issues. It is therefore especially important that music teachers become familiar with these languages and tools, so that all children can have access to them.

Third, what has been said so far might also help us to reflect on the issue of using experimental music - as listening, performing, and creating - within the classroom context. The claims made by Green (2008) are quite appropriate as, in fact, it’s expectable that experimental music - being so distant from what is the daily musical lives of children - might indeed provoke in pupils a sense of detachment and disinterest, leading to possible modes of “alienation”. However, and as it was observed when analyzing the field notes and children’s’ interviews, INsono brought a valuable and meaningful moments for participants specially because of its capacity to promote a sense of surprise, curiosity or absence of “fear of failure” Nonetheless,

there is a critical issue here. Each child got involved with INsono for a period of 50 minutes only. We may well wonder if this is sufficient to take definitive conclusions about the role that experimental music and projects like INsono might have in a classroom context. In my perspective this is not enough, and to envisage educational projects within experimental music, we have to go beyond these moments of surprise and curiosity, planning and offering children growing challenges that will make them feel that they are creating something special, pursuing a path that will evolve in time, both individually and collectively. In this sense, educational projects like INsono should – both within formal and non-formal settings - in the future, be planned across larger periods of time, in order to promote this sense of a practice that grows in complexity, while, at the same time, pupils gain familiarity and new ways of thinking and doing within the field of experimental music.

Finally, the activities offered by the ways INsono was explored are based on a series of attitudes that can be of extreme importance in the personal growth of each child: in this project, while children were interacting with INsono, they were highly encouraged to have an exploratory attitude where the “fear to fail” was clearly diminished and where there was no authority dictating what was, in musical terms, right or wrong; workshop leaders focused their interactions mainly on gestures and facial expressions in the absence of words that challenged children to make music with the objects that surrounded them. Using similar strategies in other contexts, such as a classroom or an ensemble, might become a platform for the development of new ways of being and thinking that increase the value of using experimental music with children.

As a final note, I would like to refer that in no way do I make an apology here that everything within music education should derive from experimental music. In this matter, I echo Paynter and Aston’s words: “the creative experiment is only one small part of music in education: but we believe it is a very important part and one that should not be neglected” (1970, p.23). I stand, therefore, on the one hand, for an approach based on the diversity of music(s) that exist throughout the world and that includes experimental music, rock, or jazz, and, on the other, also based on the diverse ways through which human beings make music, from ancient times until today, be it through vocal or instrumental performance, free improvisations, idiomatic improvisation, music composition and many others.

Only in this way, I believe, can we have a music education that promotes a real openness to the diversity and multiplicity of factors that influence the ways children might feel motivated to engage and take ownership of the music in which they are invited to participate.

References

- Barrett, M.S. & Stauffer, S.L. (2009). Narrative Inquiry: From Story to Method. In M.S. Barrett & S.L. Stauffer (Eds.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp.7-17). doi:10.1007/978-1-4020-9862-8_2

- Barrett, M.S. & Stauffer, S.L. (2012). Resonant Work: Toward an Ethic of Narrative Research. In M.S. Barrett & S.L. Stauffer (Eds.), *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education* (pp.1-17). doi:10.1007/978-94-007-0699-6_1
- Bowman, W. (2002). Educating Musically. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research in Music Teaching and Learning* (p. 63-84). New York: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2006). Why Narrative? Why Now? *Research Studies in Music Education*, 27(1), 5-20. doi:10.1177/1321103X060270010101
- Bowman, W. (2009). Charting Narrative Territory. In M.S. Barrett & S.L. Stauffer (Eds.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 211–222). doi:10.1007/978-1-4020-9862-8_20
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cage, J. (1994). *Silence* (New edition edition). London: Marion Boyars.
- Ceraso, S. (2018). *Sounding Composition: Multimodal Pedagogies for Embodied Listening*. Pittsburgh, Pa: University of Pittsburgh Press.
- Clandinin, D.J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, California: Routledge.
- Finney, J. (2011a). *Music Education in England, 1950-2010: The Child-Centred Progressive Tradition*. Farnham, UK: Ashgate.
- Finney, J. (2011b). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28(01), 11-26. doi:10.1017/S0265051710000343
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. London, UK: SAGE.
- Folkestad, G. (2005). The Local and the Global in Musical Learning: Considering the Interaction Between Formal and Informal Settings. In *Cultural diversity in music education* (pp. 23–28). Brisbane, AU: Australian Academic Press.
- Gibson, J.J. (2014). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York: Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Hampshire, UK: Ashgate Publishing, Ltd.
- Hill, S.C. (2018). A “Sound” Approach: John Cage and Music Education. *Philosophy of Music Education Review*, 26(1), 46-62. doi:10.2979/philmusieducrevi.26.1.04

- Holmes, T. (2008). *Electronic and Experimental Music: Technology, Music, and Culture*. New York: Routledge.
- Kerchner, J.L. (2014). *Music across the Senses*. New York: Oxford University Press.
- Mota, G. (2020). Six Young Women on a Band-Stand: Voices Lost in Time. In T.D. Smith & K.S. Hendricks (Eds.), *Narratives and Reflections in Music Education: Listening to Voices Seldom Heard* (pp.19-32). Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-030-28707-8_2
- Murillo, A., Riaño, M. E., Berbel-Gómez, N. (2019) The Classroom as a Sounding Board for Sonorous Creation: New Architectures and Technological Tools to Bring the Art of Sound to Education. *Revista Electrónica de LEEME*, 1(43), 6-18. doi:10.7203/LEEME.43.14007
- Nyman, M. (1999). *Experimental Music: Cage and Beyond*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reybrouck, M. (2012). Musical Sense-Making and the Concept of Affordance: An Ecosemiotic and Experiential Approach. *Biosemiotics*, 5(3), 391-409. doi:10.1007/s12304-012-9144-6
- Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London, UK: SAGE.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. In N. Denzin & L. Yvona (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 119-149). Thousand Oakes, CA: MENC.
- Tenney, J. (2015). Darmstadt Lecture 1990. In L. Polansky (Ed.), *From Scratch: Collected Writings* (pp. 350-367). Urbana: University of Illinois Press.
- Tinkle, A. (2015). Experimental Music with Young Novices: Politics and Pedagogy. *Leonardo Music Journal*, 25, 30-33. doi:10.1162/LMJ_a_00930
- Veloso, A.L. (2017). Composing music, developing dialogues: An enactive perspective on children's collaborative creativity. *British Journal of Music Education*, 34(3), 259-276. doi:10.1017/S0265051717000055
- Veloso, A.L., Ferreira, A.I. & Bessa, R. (2019). Adapting a Music Listening App to Engage Pupils in Personal and Social Development: A Case Study. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 220, 63-83. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.5406/bulcouresmusedu.220.0063?seq=1>

- Windsor, W.L. & de Bézenac, C. (2012). Music and affordances. *Musicae Scientiae*, 16(1), 102-120. doi:10.1177/1029864911435734
- Woods, P.J. (2019). Conceptions of teaching in and through noise: A study of experimental musicians' beliefs. *Music Education Research*, 21(4), 459-468. doi:10.1080/14613808.2019.1611753
- Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27(01), 71-87. doi:10.1017/S0265051709990210

Cuando el barrio educa: aprendizaje situado y creación artística colaborativa como herramienta en la formación musical del futuro docente

When the neighborhood educates: situated learning and collaborative artistic creation as a tool in the musical formation of the future teacher

Noemy Berbel Gómez

noemy.berbel@uib.es

Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas

Universidad de las Islas Baleares

Palma de Mallorca, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8125-9679>

Adolf Murillo Ribes

adolfmurillo@uv.es

Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas

Universidad de Valencia

Valencia, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3445-7856>

M^a Elena Riaño Galán

elena.riano@unican.es

Departamento de Educación

Universidad de Cantabria

Santander, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8274-9917>

doi:10.7203/LEEME.46.17764

Recibido: 28-06-2020 Aceptado: 29-07-2020. Contacto y correspondencia: Adolf Murillo. Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valencia, Avda. dels Tarongers, 4, 46022. Valencia. España.

Resumen

Este estudio describe y analiza una acción artístico-pedagógica en el ámbito de la formación inicial de docentes y desarrollada en un barrio desfavorecido de Palma de Mallorca, España. Participaron 65 estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria en la asignatura de Música y 3 músicos expertos, responsables de diseñar e implementar la acción. A través de una metodología cualitativa de tipo descriptivo-interpretativo, los resultados muestran: 1) algunas características que determinaron el diseño de la acción como son el aprendizaje situado, la colaboración, la creatividad y el compromiso con la realidad social del barrio; y 2) aspectos emergentes a partir de las valoraciones de los participantes relacionados con las dimensiones metodológica, creativa y social. Las conclusiones sugieren que este tipo de acciones son una oportunidad en la formación, tanto disciplinar como pedagógica, de los futuros docentes, sean estos generalistas o especialistas de Música. Es necesario continuar indagando sobre estrategias docentes que les ayude a poner en práctica experiencias artísticas contextualizadas desde un enfoque creativo y colaborativo.

Palabras clave: Formación inicial; educación musical; creatividad; aprendizaje situado.

Abstract

This study describes and analyzes an artistic-pedagogical action in the field of initial teacher training and developed in a disadvantaged neighborhood of Palma de Mallorca, Spain. 65 students of the Teaching Degree (Primary) in the subject of music and three expert musicians, responsible for designing and implementing the action, participated. Through a qualitative methodology of descriptive interpretation, the results show: 1) some characteristics that determined the design of the action such as situated learning, collaboration, creativity, and commitment with the social reality of the neighborhood; and 2) emerging aspects from the participants' evaluations related to the methodological, creative, and social dimensions. The conclusions suggest that this type of action is an opportunity in the training, both disciplinary and pedagogical, of future teachers, whether they are generalists or specialists in music. It is necessary to continue investigating teaching strategies that help them to put into practice contextualized artistic experiences from a creative and collaborative approach.

Key words: Initial training; music education; creativity; situated learning.

1. Introducción

Desde la llegada del Plan Bolonia, la formación inicial del profesorado en la universidad supuso un cambio de un modelo basado en la enseñanza a otro basado en el aprendizaje que situó al alumnado en el centro de su proceso, favoreciendo su implicación, actividad y protagonismo (Mayorga y Madrid, 2010). En este contexto, es necesario dotar al futuro profesorado, tanto generalista como especialista de Educación Musical de experiencias significativas en las que participen activamente y cuyas voces sean tenidas en cuenta (O'Neill, 2015).

Para que esto sea así, las prácticas en las aulas han de basarse en modelos educativos integradores en los que lo disciplinar y pedagógico se interrelacionen, planteadas también en contextos situados reales donde el alumnado construya su conocimiento participando y colaborando de experiencias musicales creativas (Kenny, Finnern y Mitchell, 2015). Las experiencias de inmersión "en la vida real" que tienen en cuenta la diversidad, junto con una profunda reflexión sobre la práctica, provocan cambios en los enfoques pedagógicos y en las relaciones entre docentes y alumnado (Abrahams, Rowland y Kohler, 2012).

Por todo ello, este estudio se centra en visibilizar y profundizar posibles estrategias docentes que ayuden a los futuros docentes generalistas y especialistas de Música a poner en práctica experiencias artísticas contextualizadas desde un enfoque creativo y colaborativo. Se pretende conocer las percepciones de un grupo de alumnado universitario en el ámbito de la Educación Musical, futuros docentes generalistas de Educación Primaria, participantes en una acción pedagógica basada en la creación sonora colaborativa y contextualizada en una situación real.

2. Marco teórico

2.1 Formación inicial de docentes desde la educación musical en contexto.

La educación musical ha estado presente en los currículos de acuerdo con el sistema educativo español desde hace décadas y su enseñanza ha sido labor del profesorado especialista. Sin embargo, la compleja sociedad, caracterizada por una multiplicidad de realidades que implican resolver problemas día a día, demanda la formación de docentes generalistas que sean competentes en lo disciplinario y lo pedagógico al mismo tiempo; docentes capaces de ampliar su mirada y abordar perspectivas pedagógicas nuevas que incluyan enfoques transdisciplinarios.

La Música, al igual que cualquier otra disciplina artística puede ser desarrollada por docentes generalistas desde enfoques más abiertos, participativos o multidisciplinares (Young, 2018). Los objetivos de la educación musical y artística pueden diferir considerablemente dependiendo de que la educación musical esté impartida por especialistas o por generalistas (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010). Sin embargo, la calidad cuestionable de la enseñanza de la música por parte del profesorado de Educación Primaria generalista se ha identificado tanto a nivel nacional como internacional (de Vries, 2013). Esto ocurre cuando la Música se entiende como un área auxiliar o complemento de otras áreas del conocimiento (Wiggins, 2008), cuando hay falta de confianza por parte del profesorado generalista (Biasutti, Hennessy y de Vugt-Jansen 2015; Mota, 2015) o cuando se ofrecen limitadas experiencias musicales en su formación inicial (Hennessy 2017; Welch y Henley 2014). Esta misma calidad se cuestiona igualmente cuando el profesorado es especialista, pero existe el riesgo de una enseñanza basada en la mera reproducción cultural, debida al hecho que se ven a sí mismos como músicos antes que como docentes (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

En este estudio, se pone el foco en la educación musical que el profesorado generalista recibe en el contexto de su formación inicial. Debe tenerse en cuenta que la formación que reciba tendrá repercusión en su futura práctica docente. Puede ocurrir que un docente generalista pueda centrarse más en la parte académica de los contenidos musicales que en la parte estética, o percibir que el tiempo dedicado a la Música supone mermar las disciplinas «básicas» (Bresler, 1993). La falta de conocimiento musical se cita a menudo como un problema para el profesorado generalista de Primaria. Este colectivo además del conocimiento musical necesita disponer de la confianza y las habilidades necesarias para enseñar esta disciplina (de Vries 2014). No obstante, existen estudios que demuestran que los adultos tienen capacidad para desarrollarse musicalmente a través de oportunidades que les permitan participar en la creación musical (Henley 2015), en lugar de concebir la habilidad musical como una entidad fija (Biasutti 2010). La autoeficacia docente supone, así, un elemento clave en la mejora de la confianza del docente generalista en su tarea de enseñar música. Esto, a su vez, es un factor motivador para que el profesorado continúe su labor educativa (de Vries, 2013).

2.2 Enfoques creativos y metodologías

Los enfoques pedagógicos creativos y reflexivos son fundamentales para reforzar las identidades, valores y enfoques de la educación musical en las escuelas, desafiando al alumnado a pensar (Burnard, 2012). La educación, desde una perspectiva creativa, implica una participación y un pensamiento positivo abierto a las posibilidades (Craft 2005); también implica un alto uso de medios de comunicación y múltiples alfabetizaciones, permitiendo así que el paisaje de la diversidad forme parte del espacio del aula (Craft, 2012). Un espacio

dialógico definido por Wegerif (2013) como multidimensional, dinámico y continuo de significado que abre la puerta a nuevas percepciones sobre el proceso de aprendizaje y de la enseñanza creativa en la educación musical.

Según un reciente estudio realizado en Irlanda, las experiencias musicales creativas y de colaboración facilitaron nuevos entendimientos de las pedagogías y prácticas de educación musical, desafiando en las escuelas las ideas preconcebidas sobre la enseñanza de la música (Kenny, 2015). En otros estudios, se demostró que las personas que dedicaban más tiempo a la exploración de materiales antes de finalizar los productos lograban resultados más creativos que aquellas personas que dedicaban menos tiempo a la exploración (Brinkman, 2010). La exploración puede explicarse mediante el uso de términos como búsqueda, variación, asunción de riesgos, experimentación, juego, flexibilidad, descubrimiento e innovación. Este proceso puede crear en el alumnado una disposición de "necesidad de saber" que generará curiosidad por un aprendizaje más técnico (Hickey, 2012). Asimismo, la exploración implica buscar cambios, tomar riesgos y empujar a los experimentos (Marsh y Marsh, 2008; Marsch y Young, 2006). Proporcionar espacios y tiempo es esencial dentro de la educación musical para que se produzca esa creación musical en grupo a fin de crear prácticas musicales creativas compartidas; de esta manera, el alumnado podrá adoptar tales prácticas pedagógicas creativas en sus propias aulas futuras. Encontrar formas de facilitar y mejorar las oportunidades de reflexión profunda sobre las experiencias prácticas debería estar a la vanguardia de los cursos de educación musical para asegurar que se establezcan esas conexiones (Kenny, 2015).

El Aprendizaje Basado en la Creación (en adelante, ABC) supone una *vivencia* en la cual el discente se *proyecta* en la acción creadora. Caiero (2018) define el ABC como:

[...] una vivencia educativa, cognitiva, sensitiva y emotiva cuyo propósito puede ser construir un objeto, generar un producto o dar forma física a una idea o a un sentimiento por medio de lenguajes, materiales, herramientas y recursos diversos pasando por acciones y fases que le dan sentido, donde el crear adquiere protagonismo y cuyo desencadenante de todo ese aprendizaje (en el caso del arte) es el deseo. Este tipo de acción educativa supone la organización de la vida misma del alumno en una forma visible que nos transmite a la comunidad algo que es al mismo tiempo cultural, personal y contemporáneo (p.160).

El ABC comparte aspectos con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, en adelante), pues ambos buscan un aprender activo y significativo (Vergara, 2015). En el caso del ABC, este permite integrar las emociones, sentimientos e ideas a través de los elementos artísticos y una proyección no solo hacia un destino o solución preconcebida, como ocurre en la mayoría de los proyectos fundamentados en tareas programadas, problemas ya resueltos y gramáticas ya concluidas (Caiero, 2018). Así pues, se debe alentar al profesorado a correr riesgos, experimentando con diversas ideas, repertorios y enfoques sin temor a fracasar, y a que se comprometan ellos mismos en procesos creativos que "tienen muchas situaciones inesperadas,

inciertas e impredecibles que dan lugar a la incertidumbre, la motivación, la sorpresa y el deseo de recorrer atajos y caminos inexplorados" (Elisondo, Donolo y Rinaudo, 2013, p.13).

2.3 Aprendizaje situado y transformación

Una de las claves en la formación inicial del profesorado es incluir experiencias de "aprendizaje situado" para desarrollar comunidades discursivas de aprendizaje. En este modelo situado el alumnado está más inclinado a aprender participando activamente en la experiencia de aprendizaje. Se trata esencialmente de crear un significado a partir de las experiencias de la vida diaria en un contexto real (Lave y Wenger, 1991). De esta manera, ampliarán sus oportunidades para "descubrir" el éxito de la enseñanza a diversas poblaciones de alumnado de contextos diversos (Robinson, 2016). De acuerdo con algunas investigaciones relacionadas con la participación en experiencias reales, las personas pueden mostrar altos grados de motivación, a la vez que experimentan un sentido de compromiso y conexión con la comunidad escolar (Reynolds, Preston y Haynes, 2005). Son oportunidades que contribuyen a desarrollar la competencia cultural y la socialización de los profesores (McKoy, 2013).

El profesorado generalista, en su formación inicial, suele mostrar muy poco conocimiento de algunos problemas presentes en la sociedad actual de carácter intercultural y tampoco tienen experiencias directas, o si las tienen son muy limitadas (Chou, 2007). En un estudio realizado por Amatea, Cholewa y Mixon (2012), se mostró que el maestro promedio (raza blanca) generalmente tiene experiencias de vida muy diferentes y una comprensión inadecuada de las perspectivas y circunstancias de la vida del alumnado de bajos ingresos y/o de minorías étnicas. Por tanto, se requiere dotar al futuro profesorado de experiencias de aprendizaje basadas en contextos reales (Salvador-Tomás, Jaume-Androver y Berbel-Gómez, 2019).

Para proporcionar a las escuelas experiencias de enseñanza y aprendizaje que sean ricas y auténticas es necesario que los formadores de docentes de música se comprometan a crear asociaciones sólidas con las escuelas y las organizaciones comunitarias (Doberneck, Glass y Schweitzer, 2010). Estos vínculos requieren una visión estratégica, una preparación reflexiva y el coraje de ir más allá de la concepción tradicional de los roles en la escuela, potenciando el trabajo de campo frente a la mera observación (Forrester, 2019). Por esto, es necesario dotar tanto al futuro docente generalista como al especialista de experiencias artísticas significativas que vayan más allá de las destrezas instrumentales.

El objetivo de este estudio ha sido conocer las percepciones de futuros docentes generalistas de Educación Primaria en el ámbito de la Educación Musical sobre la relevancia de

una acción pedagógica en la que participaron, que fue basada en la creación sonora colaborativa y contextualizada en una situación real.

3. Método

3.1 Contexto del estudio

En primer lugar, cabe señalar que la motivación de este estudio se deriva de la participación de los autores en un proyecto de investigación que parte de un supuesto: que las experiencias con el arte, mediante procesos creativos de participación, son capaces de contribuir a la construcción de un entramado social que refuerce el tejido vecinal, educativo y cultural. El programa aquí descrito se desarrolla en el barrio desfavorecido y marginal de Nou Llevant/Soletat Sud de Palma de Mallorca a partir del diseño de la acción titulada: ‘Sonorización del Barrio: El Latido Sonoro’.

3.2. Diseño

Se siguió una metodología cualitativa (Gibbs, 2012) de tipo descriptivo-interpretativo y de corte etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2009). Las técnicas de investigación utilizadas fueron la observación participante sobre el desarrollo de la acción artístico-pedagógica, así como el grupo de discusión con los participantes con respecto a su opinión sobre los aspectos más relevantes en dicha acción (Creswell, 2013). El grupo de discusión fue guiado por una serie de preguntas que sirvieron como detonante ¿qué ha significado para ti participar en esta experiencia? Tras tu participación en la experiencia ¿qué reflexiones podrían ser determinantes en tu futuro profesional? dar la oportunidad al alumnado de expresarse con plena libertad. La sesión fue registrada en video. Se transcribieron las opiniones y luego fueron analizadas y categorizadas (Dey, 2005).

3.3 Participantes

De los 68 participantes, 65 eran estudiantes del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de las Islas Baleares que cursaban la asignatura de “Educación Artística: Música. Didáctica en la Escuela Primaria” (el 74,5 % eran mujeres y 25,5 % hombres) y los 3 restantes eran músicos/expertos responsables de diseñar e implementar la acción pedagógica (autores del artículo) y también observadores participantes durante la experiencia. Uno de estos expertos era el docente responsable de impartir la asignatura universitaria y los otros dos eran expertos invitados específicamente para la acción. Asimismo, la experiencia se ha

llevado a cabo con alumnado de Educación Primaria del *Colegio Público Pintor Joan Miró* de Palma de Mallorca. No obstante, aunque participaron en la acción, no se incluyeron como parte de este estudio, ya que el interés del estudio se centró en la formación inicial del profesorado.

3.4 Procedimiento

El trabajo desarrollado en el diseño, implementación y reflexión de la acción artístico-pedagógica se llevó a cabo a lo largo de 4 meses dentro del horario lectivo. Durante este tiempo, se realizaron dos talleres y un grupo de discusión. Los talleres se desarrollaron a lo largo de tres sesiones cada uno con una duración de tres horas por sesión. La primera se realizó con el alumnado de la facultad en el Laboratorio de Música y Arte Mus&Art LAB y fue una sesión preparatoria donde se indicaron unas pautas para la tutorización del trabajo de campo (captura sonidos del barrio) con el alumnado de Educación Primaria. El profesorado en formación también se familiarizó con el uso de las grabadoras digitales y la tecnología de mapeo¹. La segunda sesión se llevó a cabo en el centro escolar y en el barrio, con discentes de cuarto curso de Educación Primaria junto el alumnado universitario. En esta sesión, se llevó a cabo todo el trabajo de campo de grabación e intervención en el espacio del barrio; la tercera sesión se realizó de nuevo en la universidad, donde trabajaron conjuntamente el alumnado universitario y el alumnado escolar desarrollando las creaciones artísticas colaborativas. El grupo de discusión se llevó a cabo en una sesión de dos horas de duración.

Este estudio se ha realizado de conformidad con las recomendaciones del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de las Islas Baleares (autorización nº 95CER18).

3.5. Puesta en práctica de la acción

La acción pedagógica ‘Sonorización del Barrio: el Latido Sonoro’ fue diseñada a partir de cuatro características: vinculación con el medio, trabajo cooperativo y colaborativo, enfoque creativo y atención a la dimensión social, como se explica a continuación:

Una característica clave de la acción desarrollada fue la vinculación con el medio, al plantearse como una práctica situada, lo que resuena en los argumentos de Salvà-Tomàs, Jaume-Androver y Berbel-Gómez (2019) que apuestan por dotar al futuro docente de experiencias de aprendizaje situadas basadas en contextos reales que permitan desarrollar comunidades

¹ Mediante el uso de diferentes aplicaciones con dispositivos móviles, el mapeo consistió en incluir la mayor información posible sobre las localizaciones seleccionadas: coordenadas de latitud y longitud (GPS), fotografías panorámicas del lugar, grabaciones de audio con información sobre el tiempo de duración, fecha y hora exacta, así como otros datos que pudieran ser de interés en relación con el paisaje sonoro registrado.

discursivas de aprendizaje (Robinson, 2016). La materia prima de la que se partió fue el material sonoro que brindó el propio barrio, a partir de su exploración. La captura e intervención sonora sobre el espacio público permitió, por un lado, aproximarse al paisaje sonoro del barrio y, por otro, conectar con el entorno próximo del infante, coincidiendo con las ideas de Bartolomé (2017) y Haston y Russell (2012), en las que el alumnado universitario fue capaz de llegar a comprender la realidad del territorio y las necesidades y problemas de sus habitantes, además de desarrollar conocimientos pedagógicos generales y específicos.

Otra importante característica del diseño pedagógico de la acción requería que las diversas actividades fueran fruto de un trabajo cooperativo y colaborativo entre el alumnado universitario y el de Primaria, con la participación de músicos/expertos dinamizadores de la propuesta. La guía por parte de especialistas o expertos sirvió como una preparación práctica exhaustiva para los profesores generalistas en formación que implicaba "autodesarrollo colaborativo" (Barret, Zhukov y Welch, 2019).

Una tercera característica planificada se relacionó con el modo de abordar el desarrollo de la propuesta desde un enfoque creativo a partir de la escucha atenta y la experimentación sonora a través de las intervenciones sobre el mobiliario del barrio. Estas, posteriormente, se integrarían en una composición musical propia. Este enfoque creativo se amplió en la propuesta a través de la hibridación de lenguajes, donde tomó parte todo el cuerpo en el proceso de aprender (Hutchins, 1995; Leman, 2007).

Finalmente, la última y cuarta característica fue atender a la dimensión social, al introducir las realidades y problemáticas del contexto en la propuesta con un fin concienciador capaz de generar vínculos (Dobeneck *et al.*, 2010) y, a la vez, transformador (O'Neill, 2014), desde un enfoque artístico. En la acción desarrollada se trataron problemáticas existentes en el barrio, como multiculturalidad, falta de cohesión social, drogas, violencia, gentrificación² o basura. Se propusieron acciones artísticas que pretendieron no solo mostrar la cara más dura de la realidad, sino que buscaban la toma de conciencia desde el respeto. Asimismo, se aportaron soluciones basadas en la colaboración entre todos los participantes, canalizadas a través de la expresión y la acción artística. Se describe a continuación las actividades desarrolladas en los dos talleres.

² Gentrificación es una adaptación adecuada al español del término inglés *gentrification*, con el que se alude al proceso mediante el cual la población original de un sector o barrio, generalmente céntrico y popular, es progresivamente desplazada por otra de un nivel adquisitivo mayor.

3.5.1 Taller 1 ‘Escuchar el Barrio: Captura Sonora e Intervención en el Espacio’

Fue diseñado teniendo en cuenta las posibilidades que un mismo espacio ofrece, por un lado, como un paisaje sonoro en sí mismo y, por otro, como un lugar que puede ser intervenido creativamente. Las actividades propuestas fueron:

Captura Sonora: Se realizó un registro sonoro del barrio a partir de algunos puntos de interés seleccionados y visitados previamente, como, por ejemplo, la Fábrica Ribas actualmente abandonada o el Museo Krekovic, entrevistando, además, a algunos habitantes del barrio. Se exploraron auditivamente localizaciones específicas de acuerdo con unas pautas de escucha dadas y basadas en parámetros sonoros tales como intensidad, duración, diversidad tímbrica, altura o localización, entre otros, con el propósito de realizar una escucha atenta e identificar cómo suena el barrio en la actualidad. Esta actividad fue realizada de forma conjunta por el alumnado universitarios y el alumnado de Primaria.

Intervención Sonora en el Espacio: Consistió en realizar una performance en los mismos espacios seleccionados para la actividad anterior. Se intervinieron los puntos de interés citados a través de la interacción con los materiales urbanos y elementos arquitectónicos de cada lugar, desde la improvisación, la escucha colectiva y la experimentación sonora. Posteriormente, se crearon intervenciones sonoras en el espacio a partir de dicha experimentación (improvisación libre), llevándose a cabo una performance en los espacios de origen de los sonidos capturados. Esta actividad fue realizada de forma conjunta por el alumnado universitario y el alumnado de Educación Primaria.

A continuación, se presenta una breve descripción del alumnado universitario como ejemplo de una de las intervenciones sonoras. La estudiante 2 afirmó:

“escuchamos de fondo un rozamiento constante de un objeto sobre una tubería de la fábrica, seguido por un golpe y un chasquido. Este conjunto de sonidos puede simbolizar el momento en el cual las máquinas de la fábrica estaban en funcionamiento. Para conseguir estos sonidos se usaron las manos y un objeto para golpear y otro para frotar”³.

³ Un ejemplo de intervención sonora en la Fábrica Gorila se puede encontrar en: <https://soundcloud.com/guillermo-petricorena/gorila-is-1>



Figura 1. Captura e intervención sonora en el barrio

Composición musical: Tomando como referencia el material sonoro recogido en la captura e intervención, se realizaron creaciones musicales de forma colaborativa en las diferentes localizaciones del Barrio en las que se utilizaron herramientas tecnológicas. Estas composiciones sirvieron de material para llevar a cabo el Taller 2. Esta actividad fue realizada por el alumnado universitario⁴.

3.5.2 Taller 2 ‘Cápsulas Creativas: Trazos en Corto-Mosaicos Humanos’

Se diseñó para concienciar y generar conexiones ante las problemáticas del barrio haciendo uso de los materiales elaborados en el primer taller. Algunas de estas problemáticas (multiculturalidad, falta de cohesión social, drogas, violencia, gentrificación o basura), fueron detectadas a partir de la indagación del alumnado universitario en el contexto del barrio. Posteriormente, se realizaron propuestas creativas multidisciplinares desde la hibridación de lenguajes musical, corporal y plástico-visual. Las dos actividades propuestas fueron:

Trazos en Corto: Se presentó un material consistente en un juego de tarjetas con pequeñas partituras gráficas y seis opciones de interpretación aleatorias -que correspondían a las diferentes maneras de interpretar dichas grafías (cuerpo, voz, instrumentos, electrónica, objetos y movimiento)-. El fin era generar una primera experimentación sonora utilizando las grafías

⁴ Ejemplo de composición sonora elaborada a partir de la intervención en el Parque Krekovic: https://mega.nz/file/MTBB2Qpb#Mu2Q_FzrgtcHs1y4hOIUH83li0w2vkypAACXADikO6A

contemporáneas como detonante de partida. Durante un tiempo asignado, cada grupo ensayó su interpretación y la presentó públicamente ante sus compañeros. Esta actividad fue realizada por alumnado universitario y de Educación Primaria.

Mosaicos Humanos: A partir de la experiencia de la actividad ‘Trazos en Corto’ junto con las composiciones musicales realizadas con el material recogido en el Taller 1 (‘Escuchar el Barrio’), se realizaron varias propuestas performativas, utilizando el cuerpo y el movimiento. Todas las propuestas introdujeron las diferentes problemáticas o realidades del barrio detectadas⁵. Esta actividad fue realizada por el profesorado en formación y el alumnado de Educación Primaria.



Figura 2. ‘Trazos en Corto’ trabajo grupo-clase alumnado de Educación Primaria con notación gráfica

⁵ Ejemplo de ‘Mosaico Humano’ – Fábrica Ribas: <https://youtu.be/TTtMv5MX-vE>



Figura 3. ‘Mosaicos Humanos’ trabajo colaborativo alumnado universidad y alumnado de Educación Primaria en el Mus&Art LAB.

4. Resultados

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de este estudio ha sido conocer las percepciones del profesorado generalista en formación inicial sobre la relevancia de la acción en que participaron.

Se estableció un grupo de discusión sobre el proceso experimentado conformado por la totalidad del alumnado participante en la acción pedagógica. Emergieron tres dimensiones a partir del análisis de las transcripciones del grupo de discusión (Dey, 2005): 1) “Dimensión metodológica”: valor de compartir, nuevos enfoques metodológicos, la importancia del entorno y de la diversidad cultural, perspectivas futuras; 2) “Dimensión creativo/musical”: espacios de conocimiento con el otro y colaboración, gestión de los grupos, el tiempo: un factor a tener en cuenta, ampliar la mirada; 3) “Dimensión Social”: resolución de conflictos o situaciones personales del alumnado de Primaria, la colaboración con el otro, el valor de lo diverso y diferente, arte y transformación.

4.1 Dimensión metodológica

El valor del compartir

La mayoría de los participantes hizo alusión a la importancia de poder contactar con los niños y trabajar en una acción conjunta que les supuso una motivación para continuar formándose como docentes. La estudiante 25 señaló que “la experiencia se agradece mucho porque es el primer contacto con los niños en tercer curso”. De manera similar, el estudiante 3 expresó:

“Poder experimentar de primera mano con niños a los cuales educaré en un futuro me da ganas de seguir formándome para dedicarme a esta profesión. Me ha aportado una dosis de práctica con alumnado, una dosis de motivación para seguir el curso, conocimiento musical e ideas para la creación y composición”.

Nuevos enfoques metodológicos

Los participantes valoraron que la metodología utilizada se alejaba de la rigidez y los convencionalismos aceptando la innovación como un elemento importante en la profesión docente, como señaló el estudiante 4: “siempre se debe adaptar la metodología de enseñanza al alumnado, es bueno innovar y experimentar nuevas sensaciones y tener nuevas experiencias”. La estudiante 28 mencionó haber conocido nuevas metodologías de trabajo, destacando: “las diferentes maneras en las que se puede aplicar la música en el ámbito escolar saliendo de las clases tradicionales”. Esto fue reseñado igualmente por el estudiante 12: “innovar, creo que es un aspecto fundamental a la hora de ser docente. El hecho de proponer nuevos proyectos siempre puede llevar a cabo una mejora y, sobre todo, motivación y ganas de aprender por parte de los niños”. Asimismo, incidieron en la importancia de crear entornos abiertos de aprendizaje donde se posibilite el desarrollo de la creatividad al afirmar que: “dar libertad para trabajar la creatividad es un aspecto muy importante y no se trabaja lo suficiente en las aulas” (estudiante 43).

La importancia del entorno y de la diversidad cultural

Muchas respuestas coincidieron en otorgar importancia al conocimiento del entorno, el cual permite llegar a un mejor entendimiento de las realidades para poder buscar soluciones desde la participación e implicación de todos los actores. En opinión de la estudiante 40:

“He aprendido formas de integrar o implicar a toda la comunidad educativa. Este proyecto nos ha hecho trabajar más el aspecto real de la educación, el poder salir del aula, el trabajar con alumnado, con docentes, la organización del centro, etc.”

En esta misma línea, el estudiante 14 mencionó que se había “llevado a cabo un proyecto interesante para conocer un contexto real, con alumnado y situaciones muy diversas. En una asignatura sin salir del aula y sin ese contacto, no se aprende de la misma manera”.

Perspectivas futuras

Tres estudiantes opinaron que participar en la experiencia cambió su percepción y aumentó su confianza para hacer uso de este tipo de enfoques en su trabajo como docentes. En este sentido el estudiante 1 expresó: “participar en el proyecto me ha dotado de capacidades para discriminar el potencial artístico de espacios y objetos no convencionales”; el estudiante 21 afirmó: “ha aumentado mi interés y he aprendido que experiencias como esta pueden ser de gran utilidad para trabajar con niños de Educación Primaria”. Y para la estudiante 19: “el arte puede usarse para desarrollar el currículum de manera transversal con otras asignaturas. Me planteo desarrollarlas en el futuro”.

4.2 Dimensión creativo/musical

Espacios de conocimiento con el otro y colaboración

Se destacó la oportunidad de trabajar con infantes de forma más libre dejando espacio para crear y explorar a partir de los recursos del barrio, como es el caso del estudiante 11: “el momento que más me ha gustado es cuando hemos ido a nuestro punto de interés (la iglesia) y poder estar con los niños y grabar los sonidos; es cuando hemos tenido más tiempo para la creatividad”. La estudiante 2 afirmó:

“Con los niños pudimos hacer que nuestras ideas volaran, podíamos hacer lo que nosotros quisiéramos, coger los sonidos que quisiéramos. Los niños disfrutaban jugando con el agua, dando golpecitos con la piedrecita. Es lo que realmente más me ha gustado, ha sido donde de verdad hemos podido crear”.

Gestión de los grupos

Las dinámicas que se generaron en los procesos creativos colaborativos fueron un elemento de preocupación del alumnado: “cuando te dan la libertad para crear, da miedo” (estudiante 47). “No hay que forzar al alumnado, pero es verdad que hay que tener en cuenta esa situación en la que improvisas y la vergüenza se te va quitando. La música facilita eso, estas actividades” (estudiante 50).

Importancia del factor tiempo

Un mayor tiempo para la exploración, sin un horario estricto, puede facilitar los procesos reflexivos y la creatividad. En esta experiencia se dedicó una mañana lectiva completa para que cada grupo de trabajo gestionara el tiempo de manera flexible y autónoma. Algunos estudiantes sintieron cómo las propuestas creativas reclaman una nueva disposición de la gestión del tiempo a la hora de favorecer espacios de libre creación. La estudiante 21 comentó, al respecto, que “en propuestas creativas como esta, el tiempo ha condicionado de forma positiva a los niños”.

Ampliar la mirada

Varios participantes opinaron que esta forma de abordar las artes aporta nuevas posibilidades para transformar y hacer uso de los sonidos cotidianos de una forma más creativa, asumiendo el riesgo desde una apertura continua a la novedad: “no creía que podría ser capaz de crear composiciones musicales creativas a partir de captaciones o intervenciones creadas por nosotras mismas, y lo hemos llevado a cabo” (estudiante 15).

Ampliar la mirada también implica potenciar nuevas escuchas y aprender a descubrir nuevas posibilidades en el entorno. La estudiante 16 comentó: “he aprendido a prestar más atención a todo aquel sonido que nos rodea, experimentar a través de la creatividad de una misma y de sus compañeras y, sobretodo, crear y componer. La estudiante 44 dijo “que pueden salir creaciones artísticas a partir de objetos o lugares que nunca, antes, hubiera imaginado”.

4.3 Dimensión social

Resolución de conflictos o situaciones personales del alumnado de Primaria

La acción artística sirvió como reflexión para un gran número de participantes cuando han de resolverse conflictos. En este caso, permitió situar al estudiante ante las problemáticas del barrio a través de las voces de los niños y sus vivencias personales. Para el estudiante 61: “en la carrera no te enseñan cómo debemos actuar cuando te enfrentas delante de un problema de cómo se sienten los niños en casa, un problema fuera de la escuela. Recursos como este nos pueden ser útiles”. Otro ejemplo lo aporta el estudiante 63:

“Es muy importante conocer el barrio donde está el colegio para poder llegar a entender e involucrar al alumnado, el conocimiento de las diferentes situaciones personales en las que se pueden encontrar los niños y la necesidad de buscar una solución a través de didácticas artísticas”.

La colaboración con el otro

Un aspecto que valoró la mayoría de los estudiantes fue la necesaria implicación de todos los agentes educativos para que verdaderamente tenga lugar el proceso de cambio, empezando desde la escuela. El estudiante 13 manifestó que

“es necesaria la participación de todo el centro educativo y de las familias para llevar a cabo proyectos como este”; del mismo modo el estudiante 30 afirmó que “el cambio debe empezar con el alumnado realizando proyectos de este tipo ya que se sienten implicados, creando así un espíritu crítico, provocando así un cambio”.

El valor de lo diverso y diferente

Los estudiantes reconocieron en la diversidad una oportunidad para observar con una mirada más social y profunda, así como desprenderse de ciertos estereotipos. El estudiante 14 afirmó que “hemos podido ver más allá de lo que vemos a simple vista, nos hemos quitado algunos prejuicios y aprendido de otras personas y culturas.” El alumnado fue consciente de la necesidad de indagar en dichos aspectos; en opinión del estudiante 55: “hay que tener en cuenta la diversidad multicultural, nuestros orígenes y tradiciones y, sobre todo, donde residimos”. Del mismo modo, el estudiante 64 argumentó que: “el conocer diversos entornos te hace aprender de diferentes puntos de vista y realidades. Hay que tener en cuenta que existen muchas perspectivas de una realidad común y tan solo hay que conocerlas para poder cambiar de punto de vista”.

Arte y transformación

La mayoría de las opiniones valoraron el arte como una vía de acceso al conocimiento de los problemas de la realidad actual y como herramienta que puede transformar la realidad social. El estudiante 30 señaló al respecto que:

“El arte es una forma de expresar diferentes sentimientos de manera universal porque cualquier expresión artística puede hacerte ver la realidad. En este caso, a través del arte hemos visto las problemáticas del barrio. Nos ha ofrecido la posibilidad de conocer más allá.”

Las producciones artísticas resultantes, como se ha ejemplificado, constituyen una herramienta que también ha permitido al alumnado universitario ampliar su conocimiento a nivel social, como afirma la estudiante 32: “las prácticas artísticas me han hecho ver una parte de la sociedad que desconocía, alguna de las características de nuevas culturas y formas de vivir diferentes a la mía” o el estudiante 7: “las prácticas artísticas pueden servir de medio de

expresión para mejorar los lugares más desfavorecidos. Se puede utilizar el arte para llegar a la sociedad”.

5. Discusión y conclusiones

Es necesario dotar al futuro profesorado, tanto generalista como especialista de Música, de experiencias artísticas significativas, desde un enfoque creativo y situado (Wilson y McDonald, 2012). Sin embargo, en la práctica, este tipo de propuestas presentan ciertas dificultades para ser abordadas desde la formación inicial del docente (Harris y de Bruin, 2018). Por ello, cabe incidir en la relevancia de llevar a cabo estudios de corte pedagógico que ofrezcan a docentes y futuros docentes pautas para implementar propuestas en el aula que fomenten aprendizajes situados desde un enfoque creativo y colaborativo (Harris, 2014).

El objetivo de este estudio era conocer las percepciones de futuros docentes de Educación Primaria en el ámbito de la Educación Musical sobre la relevancia de una acción pedagógica en la que participaron, basada en la creación sonora colaborativa y contextualizada en una situación real.

En primer lugar, en relación con los aspectos metodológicos, el alumnado valoró de forma satisfactoria el trabajo conjunto con los niños y resultó un aspecto motivador. Sus opiniones positivas y el optimismo mostrado recuerdan a las ideas de Vries (2013) en relación con su autoeficacia y confianza para continuar su formación como docentes y desarrollar su futura labor profesional. En este mismo sentido, los participantes también destacaron la importancia de innovar y abordar nuevos enfoques metodológicos en el desarrollo de la profesión docente. El alumnado llevó a cabo una crítica a los modelos cerrados, direccionales, que no permiten una co-construcción del conocimiento en pro de unos aprendizajes más creativos y flexibles (Anderson y Campbell, 2011). En sus argumentaciones, valoraron que este tipo de experiencias les permitió reflexionar y posicionarse ante el modelo de escuela que desean y desafió al alumnado a cuestionarse cómo abordar la enseñanza de la música en las escuelas (Burnard, 2012). Por tanto, es necesario propiciar en los futuros docentes propuestas diferentes, ya que estos suelen tener la tendencia a replicar los modelos docentes que han vivido como alumnado (Regelski, 2005). Los discentes demostraron valorar la diversidad y el conocimiento del entorno, y comprender de manera más profunda las realidades de un grupo de infantes, más allá del espacio-aula. El futuro docente debe ser capaz de ajustar sus futuras propuestas educativas a las necesidades reales de su alumnado (O'Neill, 2016). Otro aspecto que destacar fue su cambio de percepción sobre la utilidad del trabajo colaborativo, que ahora es mucho más positiva y los ha animado a utilizarlo en su futura labor profesional (Christophersen, 2013).

En segundo lugar, se puso énfasis en la dimensión creativo/musical de la acción. El alumnado destacó la importancia de una forma de creación libre, idea relacionada con el concepto de creatividad como "pensamiento de posibilidad" (Craft 2005). Algunos ejemplos de ello fueron: la libertad durante el proceso, la exploración a partir de los recursos del barrio, los momentos de descubrimiento o el aprendizaje no dirigido. La exploración implica buscar cambios, tomar riesgos y empujar a la experimentación (Marsh y Marsh, 2008; Marsh y Young, 2006). Es decir, las actividades propuestas estimularon la curiosidad del discente que, a su vez, estimuló su "necesidad de saber", en coherencia con los argumentos de Hickey (2012). Los participantes también manifestaron haber ampliado su percepción sobre las posibilidades creativas que ofrece el material sonoro que nos rodea, al estar en una posición más atenta y receptiva hacia cuestiones anteriormente no exploradas.

Esta idea está vinculada a las propuestas de Kenny (2015), quien defiende que las experiencias musicales creativas y de colaboración facilitan nuevos entendimientos de las pedagogías y prácticas de educación musical, desafiando sus ideas preconcebidas sobre la enseñanza de la música en las escuelas. Sin embargo, los participantes manifestaron preocupación ante las inseguridades provocadas por esa libertad concedida y las resistencias que genera enfrentarse a cosas nuevas. Los enfoques creativos adoptados en este proyecto permiten partir de la incertidumbre individual en un proceso en el que, posteriormente, al trabajar colaborativamente, se suma la colectividad de certezas individuales, las cuales se consolidan con el respaldo del grupo. Este tipo de propuestas ayudan a preparar al estudiante frente a la incertidumbre, lo inesperado, para lo que aún no se sabe (Elisondo *et al.* 2013), lo que posibilita incrementar su nivel de agencia (O'Neill, 2012) en cuanto a capacidad y habilidad para producir cambios considerados valiosos dentro de un entorno de oportunidades y restricciones (Hernández-Ponce, Rodríguez y Giménez, 2011). Otro aspecto demandado por el alumnado fue una dilatación en el tiempo que les permitiera una mayor exploración y flexibilidad en los procesos de libre creación. Es necesario proporcionar espacios y tiempos para la exploración para que se puedan abordar prácticas musicales creativas y compartidas. En estas prácticas, el tiempo dedicado a la exploración influirá en la calidad del resultado (Brinkman, 2010; Kenny, 2015).

En tercer lugar, los participantes identificaron la dimensión social de la propuesta, ya que confirmaron que este tipo de intervenciones les posibilita acercarse a la realidad del infante y tratar cuestiones o problemáticas, que no sabían cómo abordarlas previamente, a través de las didácticas. De acuerdo con Caeiro (2018), el ABC permite integrar y proyectar emociones, sentimientos e ideas a través de los lenguajes artísticos. Asimismo, se valoró el necesario trabajo en comunidad y la implicación de los diversos agentes educativos para que pueda darse un proceso transformador impulsado desde la escuela a través de proyectos de este tipo en los

que el alumnado se sienta implicado. A este respecto, Reynolds *et al.* (2005) afirman que en este tipo de experiencias reales los participantes pueden mostrar altos grados de motivación y conexión con la comunidad escolar. Es necesario por ello un compromiso de los docentes de música en crear asociaciones sólidas con las escuelas y las organizaciones comunitarias con una visión estratégica (Dobeneck *et al.* 2010; Forrester, 2019). En la experiencia realizada, el alumnado reconoció que adentrarse en la diversidad del contexto y del discente de Primaria les permitió tener una oportunidad para observar con una mirada más social y profunda y a la vez desprenderse de ciertos estereotipos predefinidos. En este sentido, tal y como defiende Chou (2007), el profesorado en formación inicial suele mostrar muy poco conocimiento de los antecedentes interculturales y con limitadas experiencias interraciales e interculturales directas. Finalmente, los participantes valoraron el arte como una vía de acceso al conocimiento de los problemas de la realidad actual y como herramienta de transformación social. El arte tiene un gran potencial para conectar con la realidad, permite discutir, reflexionar y dialogar (Murillo, Riaño y Berbel, 2019).

De forma general, se puede afirmar que el profesorado en formación manifestó que la acción en la que participaron fue relevante, de acuerdo con los aspectos metodológicos relacionados con su futura práctica docente, en el modo de abordar prácticas creativas y musicales y en el potencial transformador del arte en este tipo de propuestas. Las estrategias utilizadas y los talleres realizados no solo son una oportunidad para vivir experiencias en primera persona, sino que pueden ayudarles a construir su mirada desde una perspectiva diferente a la hora de desarrollar propuestas artístico-musicales en su futuro profesional.

Tal como se ha mencionado, esta experiencia ha pretendido ofrecer oportunidades al alumnado universitario para que se formen en lo disciplinario y lo pedagógico de forma integrada, partiendo de un aprendizaje situado y cuyo planteamiento metodológico se basa en el aprendizaje basado en la creación (ABC) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Como aportación del estudio, cabe señalar su abordaje desde un enfoque de aprendizaje que, además, sea Contextualizado, Artístico y Colaborativo (ABCAC). Su fin último es ofrecer estrategias que tengan en cuenta el desarrollo de la creatividad y que puedan ser utilizadas por los docentes, sean generalistas o educadores musicales, en una sociedad que cada día más requiere la conexión entre la escuela, la sociedad y la universidad.

Financiación y agradecimientos

Este proyecto ha sido financiado por FEDER/Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades-Agencia Estatal de Investigación/_EDU2017-84750-R) (FEDER/MCIU/AEI).

Referencias

- Abrahams, F., Rowland, M. y Kohler, K. (2012). Music education behind bars: Giving voice to the inmates and the students who teach them. *Music Educators Journal*, 98(4), 67-73. doi:10.1177/0027432112443711
- Anderson, W.M. y Campbell, P.S. (Eds.) (2011). *Multicultural perspectives in music education* (Vol.3). Plymouth, England: Rowman and Littlefield Education.
- Amatea, E.S., Cholewa, B. y Mixon, K.A. (2012). Influencing preservice teachers' attitudes about working with low-income and/or ethnic minority families. *Urban Education*, 47, 801-834. doi:1177/0042085912436846
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del Profesorado de Música partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/>
- Bartolome, S.J. (2017). Comparing field-teaching experiences: A longitudinal examination of preservice and first-year teacher perspectives. *Journal of Research in Music Education*, 65, 264-286. doi:10.1177/0022429417730043
- Barrett, M.S., Zhukov, K. y Welch, G.F. (2019). Strengthening music provision in early childhood education: a collaborative self-development approach to music mentoring for generalist teachers. *Music Education Research*, 21(5), 529-548. doi:10.1080/14613808.2019.1647154
- Biasutti, M. 2010. Investigating Trainee Music Teachers' Beliefs on Musical Abilities and Learning: A Quantitative Study. *Music Education Research*, 12(1), 47-69. doi:10.1080/14613800903568262
- Biasutti, M., Hennessy, S. y de Vugt-Jansen, E. (2015). Confidence Development in Non-music Specialist Trainee Primary Teachers After an Intensive Programme. *British Journal of Music Education*, 32(2), 143-161. doi:10.1017/S0265051714000291
- Bresler, L. (1993). Music in a double-bind: Instruction by non-specialists in elementary schools. *Bulletin of the Council of Research in Music Education*, 104, 1-13. doi:10.1080/10632913.1994.9936375
- Brinkman, D.J. (2010). Teaching creatively and teaching for creativity. *Arts Education Policy Review*, 111, 48-50. doi:10.1007/978-3-319-40956_7

- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Caeiro, R.M. (2018). Aprendizaje basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. doi:10.5209/ARIS.57043
- Chou, H. (2007). Multicultural teacher education: Toward a culturally responsible pedagogy. *Essays in Education*, 21, 139-162. Recuperado de: <https://openriver.winona.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1213&context=eie>
- Christophersen, C. (2013). Perspectives on the Dynamics of Power within Collaborative Learning in Higher Music Education. En H. Gaund y H. Westerlund (Eds.), *Collaborative Learning Higher Music Education* (pp.77-87). London, UK: Asgate.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas*. Abingdon: Routledge.
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190. doi: 10.1080/14748460.2012.691282
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Vol.4th). Thousand Oaks (California): SAGE.
- Dey, I. (2005). *Qualitative Data Analysis. A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
- de Vries, P. (2013) Generalist teachers' self-efficacy in primary school music teaching. *Music Education Research*, 15(4), 375-391. doi:10.1080/14613808.2013.829427
- de Vries, P. (2014). Music without a Music Specialist: A Primary School Story. *International Journal of Music Education*, 33(2), 210-221. doi:10.1177/0255761413515818
- Doberneck, D.M., Glass, C.R. y Schweitzer, J. (2010). From rhetoric to reality: A typology of publically engaged scholarship. *Journal of Higher Education Outreach Engagement*, 14, 5-35. doi:10.1080/1461380990010206
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M.C. (2013). The Unexpected and Education: Curriculum for Creativity. *Creative Education*, 4(12), 11-15. doi:10.4236/ce.2013.412A2002
- Gibbs, G. (2012). *Análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.

- Harris, A. y de Bruin, L.R. (2018). Training teachers for twenty-first century creative and critical thinking: Australian implications from an international study. *Teaching Education*, 29(3), 234-250. doi:10.1080/10476210.2017.1384802
- Harris, A. (2014). *The creative turn*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Haston, W. y Russell, J.A. (2012). Turning into teachers: Influences of authentic context learning experiences on occupational identity development of preservice music teachers. *Journal of Research in Music Education*, 59, 369-392. doi:10.1177/002242911414716
- Henley, J. (2015). Music: Naturally Inclusive, Potential Exclusive? En J.M. Deppeler, T. Loreman, R.A.L. Smith y L. Florian (Eds.), *Inclusive Pedagogy Across the Curriculum*, Vol. 6 (pp.161-186). Bingley: Emerald Publishing Group Limited.
- Hennessy, S. (2017). Approaches to Increasing the Competence and Confidence of Student Teachers to Teach Music in Primary Schools. *Education*, 3-13, 45(6), 689-700. doi:10.1080/03004279.2017.1347130.
- Hernández-Ponce, L.E., Rodríguez, J.C. y Giménez, C. (2011). La posibilidad del cambio social: aproximación psicosocial a los conceptos de agencia, empoderamiento y participación. *Temas de coyuntura*, 62, 79-102. Recuperado de: <http://revistasenlinea.saber.ucab.edu.ve/temas/index.php/temasdecoyuntura/article/view/1183>
- Hickey, M. (2012). *Music outside the lines: Ideas for composing in K-12 music classrooms*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Iyer, V. (2002). Embodied mind, situated cognition, and expressive microtiming in African-American music. *Music Perception*, 19(3), 387-414. doi:10.1525/mp.2002.19.3.387
- Kenny, A. (2015). Beginning a journey with music education: Voices from pre-service primary teachers. *Music Education Research*, 19(2), 111-122. doi:10.1080/14613808.2015.1077801
- Kenny, A., Finneran, M. y Mitchell, E. (2015). Becoming an Educator in and Through the Arts: Forming and Informing Emerging Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education*, 49, 159-167. doi:10.1016/j.tate.2015.03.004

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leman, M. (2007). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: MIT Press.
- Mayorga, M.J. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias Pedagógicas*, 15(1), 91-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3221568>
- Marsh, K. y Young, S. (2006). Musical play. En G.E. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp.298–310). New York: Oxford University Press.
- Marsh, K. y Marsh, K.M. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. New York: Oxford University Press.
- McKoy, C. (2013). Effects of selected demographic variables on music student teachers' self-reported cross-cultural competence. *Journal of Research in Music Education*, 60, 375-394. doi:10.1177/0022429412463398
- Mota, G. (2015). Twenty-five Years of Music Teacher Education in Portugal – Revisiting History. En S. Figueiredo, J. Soares, y R.F. Schambeck (Eds.), *The Preparation of Music Teachers: A Global Perspective* (pp.241–264). Florianópolis: UDESC (Grupo de Pesquisa Música e Educação).
- Murillo, A., Riaño, M. E. y Berbel, N. (2019). El aula como caja de resonancia para la creación sonora: nuevas arquitecturas y herramientas tecnológicas para acercar el arte sonoro al ámbito educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 43, 1-18 doi:10.7203/LEEME.43.14007
- O'Neill, S.A. (2012). *Personhood and music learning: Connecting perspectives and narratives, Research to practice*. Waterloo, Ontario, Canada: Canadian Music Educators' Association.
- O'Neill, S.A. (2014). Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. *The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association*, 56(2), 18-22. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/273319581>

- O'Neill, S.A. (2015). Youth Empowerment and Transformative Music Engagement. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce y P. Woodford (Ed.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp.388-405). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S.A. (2016). Transformative music engagement and musical Flourishing. En G. McPherson (Ed.), *The child as musician. A handbook of musical development* (pp.606-625). Oxford: Oxford University press.
- Regelski, T.A. (2005). Music and music education: theory and practice to "make a difference". En D.K. Lines (Ed.), *Music Education for the New Millenium* (pp. 21-45). Oxford: Blackwell Publishing.
- Reynolds, A.M., Jerome, A., Preston, A.L. y Haynes, H. (2005). Service-learning in music education: Participants' reflections. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 165, 79-91. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/40319272>
- Robinson, N.R. (2016). Developing a critical consciousness for diversity and equity among preservice music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 26, 11-26. doi:10.1177/1057083716643349
- Salvà-Tomás, P.A., Jaume-Adrover, M. y Berbel-Gómez, N. (2019). Passat, present i desig de futur del Nou Llevant- Soledat Sud: projecte artístic transdisciplinar 'Re-habitar el Barrio'. *Anuari d'Educació de les Illes Balears 2019, 2019*, 252-266. Recuperado de: <https://bit.ly/36LtcTC>
- Vergara, J.J. (2015). *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.
- Wegerif, R. (2013). *Dialogic: Education for the Internet Age*. London: Routledge.
- Wilson, G.B. y MacDonald, R.A.R. (2012). The sign of silence: negotiating musical identities in an improvising ensemble. *Psychology of Music*, 40(5), 1-16. doi:10.1177/0305735612449506
- Young, G. (2018). Creative Interdisciplinary in the arts. En N.H. Hensel (Ed.), *Exploring, Experiencing, and Envisioning Integration in US Arts Education* (pp.15-26). Los Angeles: Palgrave.

Una propuesta metodológica para trabajar la violencia de género con adolescentes a través de las canciones

A methodological proposal to work on gender violence with teenagers through songs

Jaime Hormigos Ruiz
jaime.hormigos@urjc.es
Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología
Universidad Rey Juan Carlos
Madrid, España
ORCID: 0000-0002-9728-2256

doi: 10.7203/LEEME.46.16999

Recibido: 06-04-2020 Aceptado: 21-09-2020. Contacto y correspondencia: Jaime Hormigos Ruiz, Departamento de Ciencias de la Comunicación y Sociología. Universidad Rey Juan Carlos, Paseo del Molino, s/n, C.P. 28943. Madrid. España.

Resumen

En nuestra sociedad las cifras de agresiones machistas aumentan entre la población adolescente a pesar de los esfuerzos realizados desde las administraciones para erradicar la violencia de género. Este trabajo de investigación centra su análisis en el discurso musical que rodea al adolescente para poder establecer una relación entre la presencia de mensajes machistas en los contenidos culturales y la normalización de estos comportamientos en sus pautas de interacción social. Para alcanzar nuestro objetivo, en primer lugar, desarrollamos una metodología cuantitativa basada en el análisis de contenido de una muestra de 350 canciones cuyas letras tienen relación con esta temática. Los resultados muestran que a pesar de que los mensajes en contra de la violencia de género son más habituales en las canciones analizadas, los contenidos que potencian la violencia de género son los más distribuidos por las industrias culturales y, por tanto, los que más éxito tienen entre los jóvenes. En segundo lugar, proponemos una metodología de trabajo que nos permite utilizar en el aula el poder educativo de la música para socializar al adolescente en valores que le ayuden a identificar y combatir la violencia de género.

Palabras clave: Educación; violencia de género; adolescentes; canciones de música popular.

Abstract

In our society the numbers of sexist aggressions increase among teenagers. This research proposes an analysis of the adolescents' musical discourse that establishes a relationship between the presence of sexist content in these cultural contents and the normalization of these behaviors in their social interaction patterns. First, the work proposes a quantitative methodology based on the content analysis of a sample of 350 songs whose lyrics are related to gender violence. The results show that although the messages against gender violence are more common in the songs analyzed, the contents that promote gender violence are the most distributed by the cultural industries and, therefore, the most successful among teenagers. Secondly, the paper proposes a work methodology that uses the educational power of music to socialize adolescents in values that help them identify and combat gender violence.

Key words: Education; gender violence; teenagers; popular music songs.

1. Introducción

En 2019 la violencia de género entre adolescentes creció de forma exponencial situándose en máximos históricos en España. Durante este periodo, el 14,8 % de las denuncias por maltrato las realizan mujeres de menos de 18 años y el 18,7 % de los denunciados por este tipo de violencia fueron también adolescentes (INE, 2020). La violencia se normaliza dentro del proceso de socialización cultural del joven hasta llegar a impregnar todos los subsistemas de su universo colectivo de manera subliminal (Prendes, García y Solano, 2020). Este tipo de violencia cultural se justifica a través del ámbito simbólico y se materializa en las formas de ocio, la moda, la música, el cine, los videojuegos o la publicidad y se utiliza, en cierto modo, para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural (García, Ruiz y Rebollo, 2016). Esta investigación analiza, en primer lugar, la presencia de la violencia de género en los productos musicales que utilizan los adolescentes. En segundo lugar, estudia cómo se trata este problema en los estilos musicales más distribuidos en la sociedad. Finalmente, propone una metodología educativa a partir del análisis de una muestra de canciones que denuncian la violencia de género empoderando el papel de la mujer.

2. Revisión teórica

En la sociedad actual los jóvenes identifican claramente los ejemplos más visibles de la violencia machista, pero son incapaces de reconocer signos de abuso en sus relaciones afectivas (Padrós, Aubert y Melgar, 2010). Ante esta perspectiva, es necesario establecer estudios que contribuyan a una resocialización preventiva del adolescente, que le ayuden a entender mejor normas y valores sociales que previenen los comportamientos y las actitudes violentas contra las mujeres y le enseñen comportamientos igualitarios y respetuosos (Valls, Puigvert y Duque, 2008). En este sentido, trabajar con las canciones como herramienta educativa puede ayudar ya que favorecen la creatividad y la comprensión de los aspectos esenciales de la vida del adolescente (Berrón, 2017). La música en el contexto social actual ha pasado de ser un elemento cultural unido a la transmisión de conocimientos y experiencias a ser un elemento de ocio y consumo más. Dentro del proceso de educación, se la relaciona más con la parte ociosa que con la parte formativa, ocupando en el aula una posición inferior a la que ocupa en la vida del individuo (Flores, 2007). En este sentido, es necesario potenciar el trabajo en el aula de los hábitos de escucha activa para revertir esta situación y favorecer una actitud más crítica frente a los contenidos culturales que rodean al adolescente (Kratu, 2017).

En España, en cifras generales, los hábitos de lectura entre los jóvenes han crecido en los últimos años. Ahora bien, el interés por la lectura cae a partir de los 15 años (FGEE, 2019),

edad en la que la música comienza a ser más significativa en el universo del joven. De acuerdo con estos datos, se puede inferir que la adolescencia es la etapa en la que el individuo recibe más información a través de la música. En esta fase, los jóvenes utilizan las canciones como un potente elemento de comunicación a través del cual pueden construir una valoración sobre los problemas que suceden en su entorno (Branch, 2012). Por tanto, es en esta etapa donde la música se configura como una herramienta interesante para incorporar al proceso educativo.

La música no puede entenderse como algo ajeno al currículum formativo del adolescente. En el proceso de asimilación de la música a las pautas de ocio actuales, se están estableciendo cambios importantes en la forma de escucha y en la transmisión de valores a través de los textos de las canciones. Debido a la continua exposición a un discurso musical saturado, los jóvenes aprenden a desarrollar una escucha simple de las canciones desde la que interpretan su significado según modelos estandarizados muy influidos por las industrias culturales (Hennion, 2010). Así, la música se entiende más como un elemento de diversión que acompaña a la hora de realizar otras actividades. Este modelo de escucha no permite identificar de forma precisa los mensajes que llegan a través de las canciones, exponiendo al adolescente a los estilos musicales donde se distribuyen valores censurados por la sociedad (Karvelis, 2018). Trabajar en el aula los problemas sociales por medio de canciones capacita al adolescente para poder realizar una escucha más atenta de la música y favorece su actitud crítica.

La información que el alumnado adolescente recibe a través de las canciones que escucha juega con el factor temporal, comunica en el momento de ser recibida por el oyente, pero, además, por su estrecha relación con el mundo simbólico de la cultura, tiene la capacidad de transformar su significado con cada nueva audición (Hall, 2014). En este sentido, el discurso de la violencia de género en las canciones es una constante, unas veces cargando los temas de connotaciones negativas que potencian las desigualdades y otras, denunciando la situación. Este discurso, sobre todo en su parte más negativa, habitualmente pasa desapercibido en las primeras audiciones y solo se muestra cuando se presta una mayor atención al contenido de la letra (Hormigos, Gómez y Perelló, 2008). Esto sucede porque se dota de significado a la canción en función de los marcos personales de referencia que tienden a presentar como normales ciertas expresiones o valores que potencian la violencia de género. Por este motivo es tan importante trabajar la música en el proceso educativo como un hecho social que contribuya a crear identidades grupales que ayuden al adolescente a decodificar y a interpretar su significado (Kelly, 2002).

La adolescencia es una etapa fundamental para la formación de los gustos musicales. En esta etapa se aprende a escuchar nuevos sonidos y a percibir la vida a través de la música (Lorente, 2007). En este sentido, se responde mejor ante los diversos estímulos musicales en busca de aquellos sonidos que representan la forma en que la persona percibe la realidad. A medida que las personas crecen se identifican con otras preocupaciones distintas que no encuentran un reflejo directo en las canciones de moda y optan por seguir escuchando aquellas

que más les marcaron durante la juventud, incluso cuando estas canciones transmitan unos valores que no encajan con la sociedad actual. Las distintas generaciones han crecido en una sociedad donde los roles del hombre y la mujer estaban claramente diferenciados y esto se ha reflejado de forma directa en las canciones que han ido escuchando (Padrós, Aubert y Melgar, 2010). Actualmente, aparece un doble problema; por una parte, la juventud se rodea de estilos musicales que fomentan la violencia de género como algo habitual y, por otra, se exponen a la música de sus progenitores, que en muchos casos justifica los celos, el maltratado físico y psicológico o la discriminación, creando un clima de cierta normalidad de la violencia de género (Herrera, Cremades y Lorenzo, 2010).

La distribución de la música en la sociedad afecta de forma significativa a la percepción que el adolescente tiene sobre el discurso musical que le rodea. Si una canción que fomenta la violencia de género suena constantemente en los medios, su mensaje se tenderá a relativizar y contribuirá a naturalizar ciertos comportamientos violentos (Gómez, Hormigos y Perelló, 2019). Por este motivo, es de vital importancia para conocer el problema estudiar el peso que tienen las canciones que tratan sobre la violencia de género, fomentándola o denunciándola, dentro de la sociedad actual.

3. Método

El objetivo general de este estudio es plantear una metodología de análisis de las canciones que permita enseñar al alumnado adolescente la importancia de aplicar la escucha activa sobre el discurso musical que le rodea. Esta escucha activa debe contribuir a desarrollar su actitud crítica frente a la aparición de valores que fomentan la violencia de género en los contenidos culturales. Para ello, es importante conocer la presencia de los discursos sobre la violencia de género en las canciones de música popular con el fin de identificar el material auditivo que se usará en la metodología de trabajo en el aula.

3.1 Diseño

El trabajo comienza desarrollando una investigación cuantitativa sobre una muestra de canciones de música popular que tratan en sus letras la violencia de género, fomentándola o criticándola. Este análisis musical se desarrolla a lo largo de cuatro décadas ya que la formación del oído musical del alumnado adolescente no tiene únicamente que ver con sus gustos musicales actuales, sino que la exposición constante a los estímulos musicales en el ámbito social también condiciona la recepción de valores a favor o en contra de la violencia.

3.2 Muestra

En el marco de un muestreo estratégico intencional (Perelló-Oliver, 2009), se seleccionó una muestra de 350 canciones tras un análisis exhaustivo de las más escuchadas en España por año, según los criterios de ventas y distribución que recogen las dos principales agencias nacionales de gestión musical: Productores de Música de España (Promusicae, 2003-2019) y la Sociedad General de Autores y Editores (SGAE, 1999-2019). Estos datos se contrastaron con las estadísticas sobre las canciones más escuchadas por personas de 11 a 20 años que generan operadores como Spotify, Amazon, Boungiorno, Gran Vía Musical, Google Play, i-Tunes, Jetmultimedia, Movistar, Orange, Vodafone, Nokia, 7Digital y Zune (IFPI, 2006-2019).

La selección se basó en la escucha del listado de canciones más distribuidas, utilizando para la investigación aquellos temas cuya letra estuvieran en castellano porque transmiten de una forma más directa la percepción sobre la violencia de género en el alumnado adolescente y favorecen el proceso de escucha activa.

3.3 Variables

La muestra objeto de estudio se analizó a partir de las variables: 1. Estilo; 2. Fomento de la violencia de género; 3. Denuncia de la violencia de género; 4. Empoderamiento de la mujer; 5. Década y 6. Distribución. A partir de estas variables, se procedió a la codificación del conjunto de las canciones que integran la muestra en tres rondas sucesivas e independientes para garantizar la fiabilidad del proceso.

4. Resultados

En la muestra analizada, el 28 % de las canciones que tratan la violencia de género lo hacen para fomentarla frente a un 72 % que denuncia esta situación. Estos datos llevarían a pensar que el discurso que fomenta la violencia de género en las canciones tiene una presencia minoritaria frente al que denuncia este tipo de actitudes. Ahora bien, el dato relevante aparece cuando se analiza la distribución que tienen estas canciones en la sociedad como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Canciones que fomentan o denuncian de la violencia de género por década y distribución masiva. En porcentajes (n = 350)

Década	Fomenta	Distribución masiva	Denuncia	Distribución masiva
Antes 1980	6,1	4,1	2,8	1,6
1980 – 1989	16,3	6,1	5,2	1,2
1990 – 1999	18,4	11,2	11,5	2,4
2000 – 2009	24,5	8,2	53,6	11,9
2010 – 2018	34,7	23,5	26,9	5,5
Total	100	53,1	100	22,6

Fuente: elaboración propia

El 53,1 % de todas las canciones de la muestra que fomentan la violencia de género se distribuyen masivamente, frente a una distribución de solo el 22,6 % de todas las canciones que la denuncian. Esto provoca que los discursos violentos hacia la mujer estén más presentes en la vida diaria del adolescente a través de canciones de moda proyectadas constantemente en los medios de comunicación, plataformas musicales y redes sociales (Valls, Puigvert y Duque, 2008). Los datos son aún más significativos cuando se analiza la tendencia a lo largo de los años. Hasta la década 2000 - 2009 era habitual encontrar en las canciones más contenidos que fomentaban la violencia de género que contenidos que la denunciaban. La tendencia cambia hacia el año 2004 a medida que la sociedad entiende la gravedad del problema y se activan normativas como la Ley Orgánica de medidas de protección integral contra la violencia de género (Jefatura del Estado, 2004). En este periodo solo un 24,5 % de las canciones fomentaban la violencia de género frente a un 53,6 % que la denunciaban contribuyendo a una mayor distribución de estos mensajes entre los adolescentes. Esta tendencia a favorecer la distribución de contenidos musicales que denuncian la violencia de género cambia significativamente en la actualidad (2010 - 2018), donde se puede observar un aumento preocupante de la presencia de canciones que fomentan la violencia de género (34,7 %) frente a las que la denuncian (26,9 %). Aumenta también la distribución masiva de contenidos que fomentan la violencia (23,5 %) frente a los que la denuncian (5,5 %). Esto lleva a concluir que el peso relativo de la música que promociona la violencia física o simbólica hacia la mujer es mucho mayor en la actualidad y su mensaje está más presente en la sociedad, lo que puede favorecer cierta familiarización con este tipo de discursos.

Por otra parte, el análisis sobre cómo están distribuidos los discursos que fomentan o denuncian la violencia de género en los estilos musicales más consumidos por la gente joven arroja datos muy relevantes (Tabla 2).

Tabla 2. Violencia de género por estilos musicales. Porcentajes ($n = 350$)

Estilo musical	Fomenta	Denuncia
Pop	36,7	33,0
Rock	8,2	17,5
Heavy Metal	5,1	17,5
Punk	5,1	13,1
Hip Hop	2,1	10,7
Flamenco	1,0	2,4
Canción española	9,2	2,8
Reggaetón	26,5	1,9
Otros	6,1	1,1

Fuente: elaboración propia

Los discursos que denuncian la violencia se encuentran más presentes en géneros musicales como el *rock* (17,5 %), *heavy metal* (17,5 %), *punk* (13,1 %) y *hip hop* (10,7 %). Lo preocupante aparece cuando se analizan los estilos que favorecen la distribución de mensajes que fomentan la violencia de género y que están muy relacionados con las pautas de ocio que experimenta actualmente la juventud como el *pop* (36,7 %), o el *reggaetón* (26,5 %). Llama también la atención que un género musical como el de la *canción española*, pese a no tener un peso muy importante en la muestra, tenga un porcentaje significativo de temas que fomentan la violencia (9,2 %). Este género musical no es el que más se distribuye entre los jóvenes, pero es un género musical consumido por generaciones anteriores (padres y abuelos) y también contribuye a consolidar su discurso musical. La música que se escucha en los ámbitos de la vida cotidiana (en casa, en el coche durante un viaje en familia, las fiestas familiares, etc.) influye en el proceso de socialización del alumnado adolescente, ayudándole a construir una memoria musical que le familiariza con un lenguaje que normaliza algunas pautas de violencia de género (North, Hargreaves y O'Neil, 2000).

Por otro lado, tal y como muestra la Tabla 3, actualmente la mayoría de las canciones que denuncia la violencia de género (19,4 %) lo hace empoderando en sus textos a la mujer (15,4 %) y ofreciendo alguna alternativa de acción para salir de esa situación de agresión.

Tabla 3. Denuncia de violencia de género, empoderamiento de la mujer ($n = 350$)

Año	Denuncia %	Empoderamiento %	% Sobre el total
Antes 1980	2,0	1,8	3,8
1980 – 1989	3,7	2,9	8,3
1990 – 1999	8,3	4,8	13,4
2000 – 2009	38,6	28,6	45,4
2010 – 2018	19,4	15,4	29,1
Total	72,0	53,4	100

Fuente: elaboración propia

En este sentido, se puede observar una evolución importante. En la década 1990 - 1999 un 13,4 % de todas las canciones analizadas trataban la violencia de género, de las cuales solo un 4,8 % denunciaba la situación potenciando un mensaje de empoderamiento de la mujer. El resto de canciones que denunciaban el tema en esta época (13,4 %) lo hacían únicamente describiéndolo. Durante ese periodo, tenían más éxito los discursos que favorecían las actitudes violentas, enmascarando estos comportamientos en procesos de interacción habituales en las relaciones de pareja. Esta normalización de las actitudes violentas contribuía a que no se visualizara socialmente a la víctima ni al problema. De este modo, canciones de mucho éxito en esa época contribuyeron a normalizar pautas de violencia de género (Berrocal y Gutiérrez, 2002).

En el periodo 2000 - 2009, la situación cambia significativamente. El problema de la violencia de género se visibiliza con mayor facilidad en el ámbito social y esto se empieza a ver reflejado también en las manifestaciones culturales. Así, se puede observar que el 45 % del total de canciones analizadas en la muestra se sitúan en este periodo, denunciando la violencia de género y, de estas, un 28,6 % denuncian la situación lanzando un mensaje directo hacia las víctimas y la sociedad que contribuye activamente al empoderamiento de la mujer y a la transmisión de un discurso educativo que facilita la comprensión del problema.

Esta tendencia continúa en la actualidad, donde se puede observar que el 29,1 % del total de temas que integran la muestra tratan directamente la violencia de género, y de este porcentaje de canciones, el 15,4 % lo hace a través de una función educativa constante que favorece el empoderamiento de la mujer.

5. Propuesta metodológica de trabajo en el aula

El alumnado actual se caracteriza por ser más interactivo, espontáneo, crítico y dinámico en el uso de las nuevas tecnologías. Esto provoca que demande al sistema educativo experiencias y sensaciones nuevas que capten su atención y potencien el conocimiento activo. Apostar por el desarrollo de técnicas innovadoras de enseñanza y aprendizaje es una necesidad constante para el docente. Diversos modelos de pedagogía activa como los de Paynter (1982), Schafer (2004) o Gardner (2010) utilizan la música como material educativo que ofrece una oportunidad excepcional para conectar con la realidad social. Las canciones se convierten en un potente agente socializador gracias al cual las nuevas generaciones pueden aprender valores y desarrollar un pensamiento crítico hacia determinados problemas sociales. En este sentido, se propone un ejercicio de pedagogía activa para trabajar con adolescentes el problema de la violencia de género a través de la música que habitualmente escuchan. La actividad se diseña para el trabajo con estudiantes de ambos sexos que cursan Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y está pensada para trabajar las materias de música, cultura audiovisual y valores éticos.

5.1. Justificación de la actividad

Los temas transversales en el ámbito educativo ofrecen al alumnado la posibilidad de adquirir valores vinculados a la realidad social. En el caso de la lucha por erradicar la violencia de género entre el alumnado adolescente, es fundamental introducir en el currículo de los centros educativos un tipo de enseñanza que responda a este problema social y que tenga presente la formación de valores que ayude a desarrollar capacidades de comprensión y actuación social (Díaz, 2006). En esta propuesta, se busca trabajar la violencia de género como un tema educativo transversal. De este modo, siguiendo el método planteado por Flores (2007) o Valls, Puigvert y Duque (2008) se propone una actividad que permita:

1. Analizar el problema de la violencia de género.
2. Ayudar a entender las variables sociológicas del problema.
3. Identificar estas variables en el discurso de la música que rodea al adolescente.
4. Utilizar la música popular para transmitir valores positivos que ayuden a combatir el problema.

Para desarrollar esta metodología educativa se utilizarán canciones que formen parte del oído social del adolescente y que visibilicen el problema de la violencia de género empoderando el papel de la mujer en la sociedad. De este modo, se conseguirá llamar la atención del joven hacia contenidos culturales que forman parte de su día a día facilitando su compromiso participativo y despertando su interés en el tema. Analizar la violencia de género a través de las canciones en el aula permitirá trabajar, por un lado, con un medio de información directa que ayuda a visibilizar el problema y, al mismo tiempo, con un escenario simbólico y cultural que ayuda a establecer propuestas de intervención que quedan fijadas con fuerza en el universo simbólico del adolescente (Hall, 2014).

5.2. Objetivos de la actividad

Mediante el desarrollo de esta actividad se conseguirán cinco objetivos fundamentales. En primer lugar (O1), fomentar un análisis crítico del texto de la canción que favorezca el aprendizaje significativo y potencie la transmisión de valores socialmente aceptados, reforzando comportamientos positivos frente a la violencia de género en la sociedad en general y en la juventud en particular. En segundo lugar (O2), fomentar una actitud crítica frente a los discursos que favorecen la violencia de género en los contenidos culturales, en general, y en la música en particular. En tercer lugar (O3), trabajar la acción comunicativa de la canción practicando la escucha activa. Como cuarto objetivo (O4), trabajar con las actitudes interiores del estudiante para ayudarle a combatir prejuicios y fomentar la reflexión sobre la violencia de género como

problema social. Por último (O5), plantear respuestas efectivas en la resolución del problema de la violencia de género en la sociedad.

5.3. Ejercicio

El método que aquí se plantea consiste en la escucha dirigida y controlada de canciones que tratan el tema de la violencia de género. De este modo, se propone trabajar este tipo de violencia en el aula a través de un ejercicio dividido en tres partes: a) Escucha activa y guiada, b) Análisis: trabajando con los objetivos (O) y c) Debate final.

5.3.1. Escucha activa y guiada

El ejercicio comienza planteando una conversación de encuadre donde el educador explicará al estudiantado la importancia de la violencia de género como problema social y les mostrará cómo se puede detectar pautas de violencia de género en las canciones de música popular más de moda en su sociedad. Posteriormente, se pasará a realizar la escucha de 5 canciones que traten el problema. La selección de los temas se deberá hacer en función de las siguientes variables:

- a) *Estilo musical*: se seleccionarán canciones que se ajusten, lo máximo posible, a los géneros musicales cercanos a los adolescentes ya que este criterio provoca más simpatías o antipatías hacia el tema que se está escuchando. Seleccionar correctamente las canciones que se ajusten al gusto social de los estudiantes favorecerá la identificación de las características sociales presentes en el tema, el conocimiento de las reglas de expresión y del lenguaje utilizado y activará el comportamiento emocional. Se escogerán estilos musicales muy distribuidos y con intérpretes conocidos.
- b) *Letra de la canción*: la letra es crucial para fijar el mensaje con fuerza. Deberá sintetizar una idea clara y directa a modo de eslogan (Negus y Astor, 2015). La letra debe ser en castellano para favorecer su comprensión, fácil de recordar, con un mensaje directo y acompañada de una música pegadiza.
- c) *Contenido denotativo de la canción*: se seleccionarán canciones que traten directamente la violencia de género desde distintas perspectivas para abrir al máximo el debate.

Teniendo en cuenta estas variables, se propone analizar el problema a través de las siguientes 5 canciones:

Tabla 4. Canciones para analizar la violencia de género en el aula

Canción/Título	Intérprete	Estilo	Año	Objetivo trabajado
Las que faltaron	Mafalda	Rock	2018	O1, O2, O3
La puerta violeta	Rozalén	Pop	2017	O1, O3, O5
La bella y la bestia	Porta	Rap	2009	O1, O2, O3, O5
Cobarde	Warcry	Metal	2011	O1, O3, O4, O5
Lo malo	Ana Guerra	Pop	2019	O3, O4, O5

Fuente: elaboración propia

5.3.2. Análisis

En primer lugar, el análisis comienza enseñando a los estudiantes el importante papel de la mujer en el desarrollo de la sociedad moderna. Para ello, se utilizará la canción *Las que faltaron* (Mafalda, 2018). Utilizando un ritmo *rock* y un lenguaje muy directo, se centrará el análisis en resaltar la presencia de la mujer en la historia, haciendo hincapié en las siguientes partes de la letra para trabajar los objetivos O1, O2, O3:

“En el arte, la ciencia, el deporte / siempre hay una constante (...) miro atrás y no están (...) las que siempre faltarán / mujeres que hicieron historia / mujeres murieron sin gloria / buscas referentes en libros / en la escuela no tienen memoria”.

“Aganice de Tesalia la llamaron bruja por predecir eclipses, por predecir la luna / Ada Lovelace, matemática y visionaria trabajó con los números y los puso en una máquina/ Lynn Margulis habló sobre la evolución / Chin Shin fue una pirata que comandó una legión / Pamela Lyndon Travers voló en paraguas/ contra griegos, romanos y egipcios estaba Cleopatra / J.K. Rowling se llama Joanne pero vendió más al esconder su nombre real (...) / Marsha P. Johnson era trans y negra y luchó por sus derechos, ella siempre estuvo en guerra (...) / Julia Hermosilla, casi nos libra de Franco en dos ocasiones (...) / Dolores Ibárruri gritó "No pasarán" / Nina Simone, Etta James, Billie Holiday, Janis Joplin, Edith Piaf hoy me ayudan a cantar / Violeta Parra, Mercedes Sosa, Chavela Vargas /con ternura y rabia en la garganta”.

En segundo lugar, se analiza el problema de la violencia de género de forma directa. Para ello, se utilizarán dos canciones, *La puerta violeta* (Rozalén, 2017) y *La bella y la bestia* (Porta, 2009). En este caso se recurre al *pop* y el *rap* para analizar el tema. El *pop* facilitará poder trabajar con estribillos pegadizos que ayuden a fijar los conceptos y el *rap* a introducir un lenguaje más elaborado que amplíe el vocabulario de los estudiantes. En esta parte del análisis, se resalta en primer lugar la angustia que supone para alguien que sufre malos tratos enfrentarse a esa situación, trabajando los objetivos O1 y O3:

“Una niña triste en el espejo me mira prudente y no quiere hablar / Hay un monstruo gris en la cocina que lo rompe todo que no para de gritar / Tengo una mano en el cuello que con sutileza me impide respirar / Una venda me tapa los ojos puedo oler el miedo y se acerca (...) / Tengo todo el cuerpo encadenado / Las manos agrietadas mil arrugas en la piel / Las fantasmas hablan en la nuca / Se reabre la herida y me sangra”.

Se utilizará otra parte de la canción para dar un mensaje positivo sobre los beneficios de combatir la violencia de género ayudando a la víctima a salir de esta situación (O5):

“Pero dibujé una puerta violeta en la pared / Y al entrar me liberé como se despliega la vela de un barco / Desperté en un prado verde muy lejos de aquí / Corrí, grité, reí / Sé lo que no quiero / Ahora estoy a salvo”.

Una vez mostradas las consecuencias que la violencia de género provoca en la víctima, se desarrollará más el análisis describiendo el ciclo de la violencia de género: “inicio de la relación”, “agresión”, “luna de miel”, “desenlace”. Para ello, servirá la letra de *La bella y la bestia* (Porta, 2009) que ayudará a trabajar los objetivos O1, O2, O3, O5. Se deberá hacer especial hincapié en las siguientes partes de la letra:

“Todo marchaba bien / Eso parecía en su primera luna de miel / Juró serle de por vida fiel y ella a él / Una historia como otra cualquiera / Quién les ve y quién les viera (...) / Pero el tiempo pasa y las relaciones se agotan, se cansan / Ella ni lo nota porque esta ciega de amor / Pero él no aguanta la monotonía, ya no quería ser dueño de una sola tía (...) / La primera vez fue la más dolorosa / Te regaló una infidelidad por cada rosa / Y es que el perdón será tu debilidad / Pero lo que pasa una vez siempre sucede una vez más”.

“Empiezan las discusiones / Parece que a él no le gustan / Se vuelve insensible y agresivo y a bella le asusta / Lágrimas caían, tras un empujón y el primer puñetazo / Te conformas con un perdón y un simple abrazo (...) / No quieres darle importancia porque no quieres perderlo / Pero sientes impotencia y a la vez pánico y miedo (...) / El silencio no te ayuda / Sé que no sabes que hacer / Sabes que fue la primera y no será la última vez / Créeme sé que no quieres más problemas pero no te quedes en silencio si tu marido te pega / Porque no le perteneces / Te mereces mucho más (...) / Bestia no te quiere pero quiere que seas suya para siempre / Si no eres mía, no serás de nadie, entiendes! / Cuando ella quiso hablar ya era demasiado tarde”.

En tercer lugar, el análisis se centrará en la posición que el maltratador tiene en la sociedad. Hay comportamientos que suponen violencia de género pero que la sociedad acepta, bien porque están normalizados o bien porque se consideran problema de las personas que mantienen la relación. Enseñar al adolescente a estigmatizar a quien lleva a cabo estos comportamientos puede ayudar a la hora de trabajar su respuesta ante la violencia de género. Para este fin se utiliza la canción *Cobarde* (Warcry, 2011). En esta ocasión se elige un estilo *metal* que permitirá hacer llegar el mensaje de una forma más directa y con mucha más fuerza. En este tema se trabajarán los objetivos O1, O3, O4 y O5 centrandolo en la siguiente parte de la letra:

“¿Quién lo sabía? ¿Quién lo pensó? / Nada en sus gestos lo delató / Nadie la oía, nadie la vio girar la cara a su dolor / Soñó lo feliz que era con él / Lloraba a escondidas intentando callar la verdad / Maldigo al que pegue a una mujer / Que el infierno se cebe con él / Cobarde... cobarde... cobarde”.

Por último, el ejercicio se centra en trabajar un mensaje de empoderamiento de la mujer analizando los cambios que se están produciendo en las relaciones entre jóvenes a medida que la sociedad va siendo más consciente del grave problema que supone la violencia de género. Para ello se trabajará con la canción *Lo malo* (Guerra, 2018). Se recurre de nuevo a un tema *pop* de mucho éxito en la sociedad española para fijar la idea que se quiere transmitir a través del estribillo pegadizo. En este sentido se trabajan los objetivos O3, O4 y O5 escuchando activamente la siguiente parte de la letra:

“Yo decido el cuándo, el dónde y con quién / Que voy a darme a mí de una y otra vez / Lo que tanto me quité, que pa' ti tan poco fue (...) / Tengo claro que no me voy a fijar en un chico malo no, no, no / Pa' fuera lo malo no, no, no / Yo no quiero nada malo no, no, no / En mi vida malo no, no, no / Tú ya no estás dentro de mí / Se han podrido las flores aquí / Ahora ya no quiero rosas / Soy el león que se comió las mariposas (...) / Esta noche bailó mejor sin ti (...) / Yo no te miro, y tú me vas a ver / Yo no te escucho, y tú me vas a oír / Paso de largo y paso de ti / Esta noche bailo solo para mí”.

5.3.3. Debate final

Por medio del debate final se pretende abrir el aprendizaje académico y facilitar el intercambio de opiniones entre los estudiantes sobre el tema que se está analizando con el fin de facilitar la conexión entre el contenido trabajado en clase y su vida cotidiana. En este sentido, el debate ayudará al estudiante a identificar las señales sociales que explican el problema de la violencia de género, conocer el lenguaje y reglas de expresión que se utilizan para definirle y trabajar sus emociones en un entorno grupal.

El trabajo de escucha activa y dirigida propuesto cumple una serie de funciones básicas dentro de todo proceso educativo que se verá reflejado en el debate: favorece la comunicación y la expresión emocional del estudiante (Ciurana y Alsina, 2019), favorece la representación simbólica de un problema y, por último, favorece la atención a través del entretenimiento, fomentando la comprensión. En este sentido, la audición guiada crea un discurso basado en la semántica de racimo (Luna, 2008) que proporciona una comunicación desde el intercambio de opiniones, creencias, conocimientos, información, sentimientos o emociones. El debate final servirá al alumnado para expresar lo que piensa y siente sobre el tema analizado de manera que otros puedan recogerlo y actuar en consecuencia.

6. Conclusiones

A través del desarrollo de esta investigación se ha constatado que las canciones que denuncian la violencia de género son más numerosas en la sociedad española (72 % de la muestra analizada), frente a aquellos otros temas que la fomentan (28 %). A pesar de esto, el discurso que fomenta la violencia tiene mayor distribución entre los adolescentes porque los estilos en los que se encuentran incluidos esos temas están más de moda. Si la música más distribuida por los medios de comunicación es aquella que transmite valores que pueden fomentar la violencia hacia la mujer, parte de esos comportamientos se entenderán como válidos en los procesos de interacción de la juventud. Para evitar esto, es conveniente potenciar la escucha activa de aquellas canciones que denuncian la violencia y favorecen la igualdad de roles entre hombre y mujer. En este sentido, la interacción en el proceso educativo entre el lenguaje verbal y el musical que se propone en este trabajo facilitará esa escucha activa y permitirá

utilizar las canciones como una potente herramienta educativa para analizar y comprender el problema de la violencia de género.

Referencias

- Guerra, A. (2018). Lo malo. Reflexión [CD]. Madrid: Universal. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qYXCszunjRM>
- Berrocal, E. y Gutiérrez, J. (2002). Música y género: análisis de una muestra de canciones populares. *Comunicar*, 18, 187-190. doi:[10.3916/C18-2002-30](https://doi.org/10.3916/C18-2002-30)
- Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 39, 1-20. doi:[10.7203/LEEME.39.10070](https://doi.org/10.7203/LEEME.39.10070)
- Branch, A. (2012). All the young dudes: educational capital, masculinity and the uses of popular music. *Popular Music*, 31(1), 25-44. doi:[10.1017/50261143011000444](https://doi.org/10.1017/50261143011000444)
- Ciurana, M. y Alsina, M. (2019). El aula de música como espacio sonoro de aprendizaje. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 42-62. doi:[10.7203/LEEME.44.15595](https://doi.org/10.7203/LEEME.44.15595)
- Díaz, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117/201>
- FGEE (2019). *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros de 2018*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España y Ministerio de Cultura y Deporte.
- Flores, S. (2007). Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 19, 1-16. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9763/9197>
- García, R., Ruiz, E. y Rebollo, A. (2016). Preferencias relacionales de género en el contexto escolar: Una nueva medida para el diagnóstico de relaciones de género en educación. *RELIEVE*, 22(1), 1-22. doi:[10.7203/relieve22.1.6877](https://doi.org/10.7203/relieve22.1.6877)
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Hormigos, J., Gómez, M. y Perelló, S. (2018). Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 76, 75-98. doi:[10.29101/crcs.v25i76.4291](https://doi.org/10.29101/crcs.v25i76.4291)

- Gómez, M., Hormigos, J. y Perelló, S. (2019). El ciclo de la violencia contra las mujeres en las canciones de música popular en España. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 16(41), 331-353. doi:10.29092/uacm.v16i41.728
- Hall, R. (2014). Enhancing the popular music ensemble workshop and maximising student potential through the integration of creativity. *International Journal of Music Education*, 33(1), 103-112. doi:10.1177/0255761414533310
- Hennion, A. (2010). Gustos musicales: De una sociología de la mediación a una pragmática del gusto. *Comunicar*, 34, 25-33. doi:10.3916/C34-2010-02-02
- Herrera, L., Cremades, R. y Lorenzo, O. (2010). Preferencias musicales de los estudiantes de educación secundaria obligatoria: influencia de la educación formal e informal. *Cultura y educación*, 22, 37-51. doi:10.1174/113564010790935222
- IFPI (2006-2019). Global Music Report. Bruselas: *International Federation of the Phonographic Industry*. Recuperado de: <http://www.ifpi.org>
- INE (2020). *Estadística de Violencia Doméstica y de Género 2019*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jefatura del Estado (2004). *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*. BOE (28/12/2004), nº313, referencia 21760, pp.42166-422197.
- Karvelis, N. (2018). Race, Class, Gender, and Rhymes: Hip-Hop as Critical Pedagogy. *Music Educators Journal*, 105(1), 46-50. doi:10.1177/0027432118788138
- Kelly, S. (2002). A Sociological Basis for Music Education. *International Journal of Music Education*, 39(1), 40-49. doi:10.1177/025576140203900105
- Kratus, J. (2017). Music Listening is Creative. *Music Educators Journal*, 103(3), 46-51. doi:10.1177/0027432116686843
- Lorente, M. (2007). Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones. *Revista de Educación*, 342, 19-35. doi:10.4438/1988-592X-0034-8082-RE
- Luna, M. (2008). La enseñanza audiovisual para el fomento de competencias múltiples. *Comunicar*, 31, 469-475. doi:10.3916/c31-2008-03-037
- Mafalda (2018). *Las que faltaron. En Palabras forman caos* [CD]. Valencia, Esp.: Gazpatxo Fest Cultura. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ji5CVZczEks>

- Negus, K. y Astor, P. (2015). Songwriters and song lyrics: architecture, ambiguity and repetition. *Popular Music*, 34 (2), 226-244. doi:10.1017/S0261143015000021
- North, A. C., Hargreaves, D. J. y O'Neil, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272. doi:10.1348/000709900158083
- Padrós, M., Aubert, A. y Melgar, P. (2010). Modelos de atracción de los y las adolescentes. Contribuciones desde la socialización preventiva de la violencia de género. *Pedagogía Social: revista interuniversitaria*, 17, 73 - 82. doi:10.7179/PSRI_2010.17.06
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perelló-Oliver, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Madrid: Dykinson.
- Porta (2009). *La bella y la bestia. Trastorno bipolar* [CD]. Madrid: Universal. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=woP0xqH_5rA
- Prendes, M., García, P. y Solano, I. (2020). Igualdad de género y TIC en contextos educativos formales: Una revisión sistemática. *Comunicar*, 63, 9-20. doi:10.3916/C63-2020-01
- Promusicae (2003-2019). Top canciones más distribuidas en España por año. Madrid: *Productores de música de España*. Recuperado de: www.promusicae.es
- Rozalén (2017). *La puerta violeta. Cerrando puntos suspensivos* [CD]. Madrid: Sony. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gYyKuLV8A_c
- Schafer, R. M. (2004). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- SGAE (1999-2019). *Anuarios de las artes escénicas, musicales y audiovisuales*. Madrid: *Sociedad General de Autores y Editores*. Recuperado de: <http://www.anuariosgae.com>
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender violence among teenagers socialization and prevention. *Violence Against Women*, 14(7), 759-785. doi:10.1177/1077801208320365
- Warcry (2011). *Cobarde. Alfa* [CD]. Oviedo: Jaus Records. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FH8fM1nuL8U>

Monográfico: Formación del profesorado de Música: de dónde venimos y hacia dónde vamos

Monographic: Music teacher training: where we come from and where we are going

Rosa M. Serrano
mserran@unizar.es
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3704-3533>

doi: 10.7203/LEEME.46.18977

Recibido: 10-11-2020 Aceptado: 11-11-2020. Contacto y correspondencia: Rosa M. Serrano, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza, C/ Pedro Cerbuna, 12, C.P. 50009 Zaragoza. España.

La formación del profesorado en general y de educación musical en particular es un tema de investigación recurrente a nivel mundial (Goodwin, 2010), ya que la calidad docente determina la calidad del sistema educativo (Darling-Hammond *et al.*, 2017). En los últimos años, aspectos como la creación del Espacio Europeo de Educación Superior han conllevado cambios en los planes de estudio de la formación del profesorado, tanto en el ámbito nacional como internacional. En este sentido, se hace necesario analizar, desde una visión crítica, cómo han influido estas transformaciones en la formación del futuro profesorado de música y su adecuación al contexto actual. Para ello, en este monográfico se recogen ocho estudios que buscan dar respuesta a esta temática desde diferentes perspectivas.

Desde un primer enfoque, se presentan tres estudios centrados en el análisis de planes de estudio universitarios en el ámbito español. El trabajo de Antonio Fernández-Jiménez y Francisco A. Valdívía analiza en detalle la secuenciación, distribución de asignaturas y temporalización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical del Grado de Maestro en Educación Primaria en las universidades españolas; examinando un total de 47 planes de estudio existentes en todo el territorio. Por su parte, Rosa M. Serrano, Felipe Javier Zamorano y Cristina González-Martín se centran en el análisis de los planes de estudio del Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato en España en relación a las demandas de la escuela y el aula de música en la actual sociedad y economía del conocimiento; en este caso, su análisis comparado (general y específico musical, en el que definen tipologías y sus implicaciones en la formación docente) es de un total de 26 planes de estudio. Desde una visión transversal de la formación del profesorado en el Grado y en el Máster, Yurima Blanco y Alicia Peñalba examinan los planes de estudio de los futuros docentes de música de las universidades de Castilla y León, realizando un profundo análisis de los contenidos musicales, contenidos transversales y objetivos de la educación de los ocho planes de estudio existentes en la Comunidad.

En el ámbito internacional, la aportación de Felipe Javier Zamorano analiza la identidad activista en la formación del profesorado de música en Chile, concluyendo que el plan de

¿Cómo han gestionado los conservatorios de música españoles los procesos de enseñanza-aprendizaje durante el confinamiento del COVID-19?

How Spanish music conservatories managed pedagogy during the COVID-19 pandemic

Ramon Palau

ramon.palau@urv.cat

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad Rovira y Virgili
Tarragona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9843-3116>

Jordi Mogas

jordi.mogas@urv.cat

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología
Universidad Rovira y Virgili
Tarragona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3385-5534>

María José Ucar

majoucar@hotmail.com

Conservatorios de Música de Castilla La Mancha
Castilla La Mancha, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8081-1078>

doi: 10.7203/LEEME.46.18110

Recibido: 11-08-2020 Aceptado: 21-09-2020. Contacto y correspondencia: Ramon Palau, Universidad Rovira y Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Campus Sescelades, Carretera de Valls, s/n, C.P. 43007. Tarragona. España.

Resumen

Los conservatorios de música españoles han tenido que cerrar sus edificios con el objetivo de contener la propagación de la pandemia COVID-19. Los docentes de estos conservatorios han adoptado medidas para continuar con la enseñanza de forma remota utilizando recursos tecnológicos. El objetivo de esta investigación es analizar cómo los profesores de conservatorios españoles adaptaron los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el cierre causado por la pandemia COVID-19 y revisar el potencial para cambiar el futuro de la educación musical. Este estudio se ha realizado mediante entrevistas a 36 docentes en activo de conservatorios de todas las comunidades autónomas de España. Los hallazgos muestran las dificultades de la enseñanza durante el confinamiento, la complejidad para virtualizar asignaturas de práctica instrumental, que esta se ha realizado en parte con recursos de los profesores, y que la competencia digital de los docentes genera comentarios diversos. Se evidencia la poca convicción sobre que los cambios realizados durante el confinamiento modifiquen aspectos tradicionales en la forma de enseñar ya que se muestran firmes defensores de la presencialidad.

Palabras clave: COVID-19; conservatorios de música; educación musical; competencia digital docente.

Abstract

Spanish music conservatories had to close their buildings with the aim of containing the spread of the COVID-19 pandemic. Teachers at these conservatories took steps to continue teaching remotely using technological resources. The objective of this research is to analyse how teachers of Spanish conservatories adapted the teaching and learning processes during the closure caused by the COVID-19 pandemic and review the potential to change the future of music education. This study has been carried out through interviews with 36 active teachers of conservatories from all the regions of Spain. The findings show the difficult teaching during lockdown, the complexity of virtualizing subjects of instrumental practice that this has been carried out in part, with teacher resources, and that the digital competence of teachers generates diverse comments. There is little conviction that changes made during confinement change traditional aspects of the way they teach. They are strong advocates of face-to-face teaching.

Key words: COVID-19; Spanish music conservatories; music education; teacher digital competence.

1. Introducción

La crisis del COVID-19 se originó en Wuhan (Wu *et al.*, 2020) y se expandió rápidamente por toda China y otras partes del mundo (Wickramasinghe *et al.*, 2020). Llegó también al estado español y obligó al gobierno a imponer el confinamiento mediante el *Real Decreto 463/2020* (Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020). Este confinamiento afectó a los centros educativos y entre ellos a los conservatorios de música. En este contexto, ha surgido un gran desafío para los conservatorios de música españoles, que se han visto obligados a buscar métodos alternativos para hacer la docencia.

La investigación en el campo de la educación durante la pandemia ha sido menos abundante que en otras disciplinas como medicina o economía. Según Sintema (2020), esto no se debe a que la educación no se ve directamente afectada por el efecto de la epidemia, sino porque hasta ahora, los estudios en educación rara vez han investigado los efectos de la enfermedad en los estudiantes de todo el mundo. En el campo de la educación musical, han aparecido menos investigaciones, aunque en el momento de la elaboración de este artículo se pueden ver algunas como Daubney y Fautley (2020), He (2020), o Kesendere *et al.* (2020), aunque ninguna de ellas sobre el territorio español. Esto justifica la relevancia de esta investigación, cuyo objetivo era analizar cómo los profesores de conservatorios españoles lograron adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje durante el cierre causado por la pandemia COVID-19 e indagar el potencial para cambiar el futuro de la educación musical.

1.1 El confinamiento en la educación

Las instituciones educativas han tenido que cambiar la modalidad de aprendizaje presencial al aprendizaje a distancia debido al cierre repentino de los centros educativos. Partiendo de que no había planes maduros y detallados para la educación en línea a gran escala en tiempos de emergencia (Zhang *et al.*, 2020), las necesidades y los problemas no resueltos son extensos y van desde la falta de infraestructura, recursos, materiales y equipos por parte de las instituciones, administraciones y hogares de los confinados, hasta la falta de competencia digital por parte de los docentes (Burgess y Sievertsen, 2020; Crawford *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020).

En los últimos años, los avances tecnológicos han cambiado los comportamientos de aprendizaje de los alumnos y han reformado los métodos de enseñanza (Chen *et al.*, 2016). De acuerdo con Crawford *et al.* (2020), la migración del aprendizaje tradicional o mixto a una estrategia de entrega totalmente virtual no se puede hacer de la noche a la mañana. Para comprender de manera efectiva los cambios que ocurren con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su uso por parte de los docentes, es esencial analizar el

papel de la tecnología digital y los enfoques pedagógicos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Prestridge *et al.*, 2019).

Una de las claves del éxito de la tecnología es la selección de la herramienta que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje y las competencias docentes (Aldunate y Nussbaum, 2013; Sailer *et al.*, 2015). Bates (2020) sugiere varias recomendaciones para la implementación de modelos de formación online, que incluyen: obtener asesoramiento profesional y ayuda antes de comenzar, obtener la tecnología adecuada, organizarse, evitar largas conferencias, observar la carga de trabajo de los estudiantes, evitar conferencias en conjunto, y hacer lo mejor que pueda en las circunstancias.

El aprendizaje durante el confinamiento está sujeto a una separación entre alumno y docente. Está demostrado que la falta de asistencia a las clases produce el olvido de los contenidos previamente aprendidos (Sims, 2020). Sintema (2020) indica que los efectos adversos de la pandemia en la educación también pueden ser causados por la pérdida de horas de contacto entre los estudiantes, debido a la pérdida de interacción. Reducir la distancia transaccional mejora las experiencias de aprendizaje e impacta positivamente en los resultados del aprendizaje (Ekwunife-Orakwue y Teng, 2014). En este contexto, las decisiones tomadas sobre la interacción sincrónica o asincrónica entre docentes, estudiantes y sus familias son de particular importancia (Offir *et al.*, 2008).

El efecto de la educación en línea depende de la capacidad y experiencia de enseñanza en línea de los docentes (Zhang *et al.*, 2020). La competencia digital docente (CDD) se entiende como un conjunto de habilidades tecnológicas necesarias para el maestro actual. La CDD está determinada por las habilidades, actitudes y conocimientos requeridos por los educadores para apoyar aprendizaje de los estudiantes en el mundo digital de hoy (Hall *et al.*, 2014). Krumsvik (2008; 2014) afirma que el uso básico de las TIC por parte de los docentes no es garantía de una práctica profesional competente, por lo que debe considerarse que la tecnología educativa no puede separarse de aspectos clave como el criterio pedagógico o el contexto educativo de aplicación.

1.2 El confinamiento en la educación musical

Existen pocas investigaciones sobre cómo se ha llevado a cabo la educación durante el período de confinamiento en instituciones musicales. Algunas de ellas analizan la posibilidad de la educación online (Daubney y Fautley, 2020; He, 2020; Kesendere *et al.*, 2020). Aunque la educación musical, y especialmente en los conservatorios de música, es bastante conservadora en lo que respecta al uso de modalidades blended learning u online. Se han encontrado estudios anteriores al confinamiento, como Koutsoupidou (2014), Riley (2009), Orman y Whitaker (2010), Brändström *et al.* (2012), King *et al.* (2019), Cayari, (2018), Brook y Upitis, (2015),

Waldron *et al.* (2018), van Gammeren y Szram (2019), Bayley y Waldron (2020) que analizan y muestran las posibilidades y los retos de estas modalidades en la enseñanza y aprendizaje de la música a partir de las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología. Todas ellas valorando positivamente sus efectos y potencialidades, aunque matizando que la tecnología requiere de mejora o la importancia de las habilidades TIC y competencia digital de los docentes para su uso.

En el caso de los docentes de escuelas y conservatorios de música, la CDD ha sido poco estudiada, probablemente por su complejidad y por tener un modelo de formación diferente (Palau *et al.*, 2019). Algunos de estos estudios muestran un uso limitado de la tecnología por parte de los profesores de los conservatorios, descubriendo que en general están poco motivados hacia la integración de las TIC en las enseñanzas musicales, alegando falta de tiempo y entrenamiento, a pesar de tener una actitud positiva hacia ellos (Belló, 2012; Colás y Hernández, 2014; Roig y García, 2014; Díez, 2018; Teachout, 2018).

2. Método

Presentamos en este apartado los detalles del estudio de corte cualitativo y enfoque fenomenológico, con posterior análisis descriptivo y de asociación. El propósito es realizar una comprensión profunda de la influencia de la pandemia de COVID-19 en el replanteamiento de los procesos y prácticas de enseñanza y aprendizaje (Flick *et al.*, 2004), centrando la atención en los conservatorios de música españoles. Los datos se construyen en base a las experiencias de los participantes y su conocimiento tácito, lo que permite obtener información detallada de fenómenos específicos (Denzin y Lincoln, 2011; Silverman, 2006).

2.1. Muestra

El contexto de realización de este estudio ha sido el de los conservatorios de música españoles. La muestra ha sido elegida por conveniencia siguiendo criterios de heterogeneidad territorial y de edad. Han participado 36 docentes en activo de conservatorios de todas las comunidades autónomas de España, con la distribución detallada en la Figura 1.

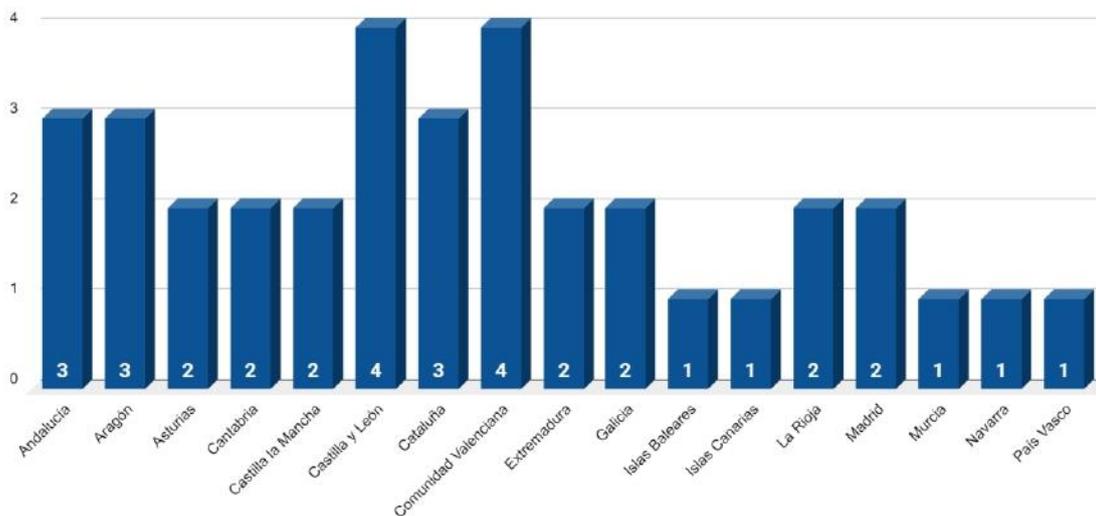


Fig. 1. Representación de los participantes según comunidades autónomas. Fuente: elaboración propia

Los docentes, que participaron voluntariamente, son 9 mujeres (25%) y 27 hombres (75%), de edades comprendidas en el rango 27 – 58 años (ver detalle en la Figura 2), y con una media de 44 años. En relación con el tipo de conservatorio, se cuentan 29 participantes que imparten docencia en conservatorios de tipo profesional (80%) y 7 en conservatorios de tipo superior (20%).

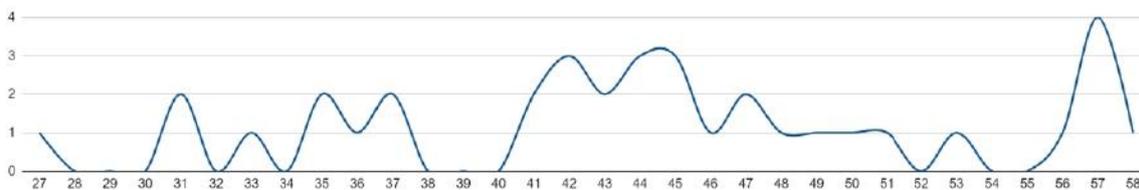


Fig. 2. Edades de los participantes. Fuente: elaboración propia

2.2. Instrumento

Para la recogida de datos se ha utilizado la entrevista estructurada como técnica e instrumento con la finalidad de obtener una comprensión profunda del problema que se investigaba mediante la documentación de las experiencias de los participantes (Kvale y Brinkmann, 2009; Minichiello *et al.*, 1990). En concreto, se ha optado por la modalidad en línea para hacer llegar las preguntas de la entrevista a los diferentes participantes y que estos respondieran en un documento de texto a retornar una vez finalizada. Debida la situación social

en la cual se enmarca esta investigación, las entrevistas tenían que realizarse forzosamente a distancia, y se optó por la realización de forma asincrónica y mediante redacción textual para permitir mayor nivel de libertad y reflexión a los participantes, pudiendo así ofrecer respuestas más elaboradas y profundas. Muchos autores han demostrado ya que las entrevistas en línea son un instrumento eficiente en la investigación cualitativa (Kitto y Barnett, 2007).

2.3. Procedimiento

Se cumplen las características de la investigación fenomenológica para diseños cualitativos que detalla Creswell (2012), habiendo realizado entrevistas a varios individuos que han experimentado una misma situación para comprender la esencia de la experiencia y describir el fenómeno vivido.

Los datos fueron recogidos con una toma de contacto con los conservatorios de música vía correo electrónico. Los participantes aceptaron voluntariamente ser entrevistados e informaron consentimiento para los usos investigativos de los datos recabados, siendo reconocida su anonimidad. Durante las semanas tercera y cuarta de la declaración del estado de alarma por parte del estado español se recibieron todas las respuestas.

Se ha utilizado el programa de análisis cualitativo de datos ATLAS.ti, versión 8.4.24. El procedimiento de análisis ha consistido en generar un documento matricial a partir de las respuestas de los participantes, el cual se ha cargado en el programa de análisis. En primer término, se ha procedido mediante un sistema de codificado abierto. La codificación en sentido amplio comprende los procedimientos de conceptualización, reducción, elaboración y vinculación de los datos (Strauss y Corbin, 2002). Para ello, se han añadido los códigos pertinentes en función de los datos recuperados. En total se han usado 16 códigos. Se han usado también dos memos, o notas de los investigadores, para guiar el proceso. En segundo término, y para facilitar el posterior análisis, se ha realizado una revisión mediante codificación axial depurando categorías y haciendo converger de forma gradual el análisis hacia aquellas categorías y códigos que aportan información más relevante para el presente estudio. Los datos obtenidos se han estructurado de acuerdo con las preguntas de investigación y se presentan en el apartado siguiente.

3. Resultados

3.1. Proceso de virtualización durante la situación de COVID-19

3.1.1. Adaptación metodológica de los docentes

A partir de la declaración del estado de alarma, solamente se realizan de forma online actividades de refuerzo individuales. En ningún caso se informa de continuar con clases grupales. Asimismo, las asignaturas teóricas encuentran menor nivel de dificultad para pasar su programa a la docencia virtual, mientras que se remarcan dificultades para con sus asignaturas prácticas o instrumentales.

“Teniendo en cuenta que nuestros estudios se basan en la presencialidad, creo que los conservatorios se han visto muy afectados, por lo menos las clases en las que el instrumento es el principal protagonista. Habrá asignaturas teóricas, tipo historia de la música, que igual se pueden impartir telemáticamente, pero las clases de instrumento no son factibles en muchos casos” (Participante 11).

Mucho profesorado reconoce las dificultades propias de cambiar el sistema de docencia a online, pero lo aceptan y confirman que pese a ello pueden continuar con las clases en el nuevo formato. Algunos afirman haber cambiado su metodología docente para adaptarse a las clases online, aunque en realidad su esfuerzo se centra en utilizar recursos digitales para seguir con la metodología que usaban en las clases presenciales. Contados docentes reconocen un cambio metodológico decidido, siendo la siguiente la única respuesta contundente:

“Los cambios incorporados han sido muchos, en mis clases utilizaba la tecnología, pero como herramienta de apoyo, no como medio para realizar mis clases, por lo que la metodología también ha cambiado, tanto la forma de impartir las clases como de evaluarlas” (Participante 33).

Con todo, la gran mayoría de profesores entrevistados indican que no han cambiado la metodología de enseñanza en su paso a la modalidad virtual: “En mi caso, la metodología no ha supuesto prácticamente ningún cambio” (Participante 18), “La metodología es la misma, aunque tiene un carácter más informal” (Participante 16), “Cambios metodológicos no, sigo con mi programación y mi manera de dar clase, aunque no es lo mismo” (Participante 23), “La metodología de las clases no la he modificado, excepto, por supuesto, la característica de no ser presencial” (Participante 24).

3.1.2. Recursos usados

La totalidad de participantes informan sobre el uso de recursos propios, pudiéndose clasificar en dos grupos: uno que utiliza las herramientas propuestas desde la coordinación,

aunque con libertad para complementar con recursos adicionales, y otro donde cada profesor decide qué recursos usar.

“La Junta de Andalucía ha puesto a nuestra disposición todas las aplicaciones docentes disponibles, que son adecuadas para este cometido” (Participante 01).

“Cada profesor está actuando libremente, por lo que utilizamos las aplicaciones que consideramos necesarias y oportunas” (Participante 02).

Se trata siempre de aplicaciones para realizar videoconferencias (Skype, Zoom, FaceTime, Teams, Webex, Houseparty, Jitsi Meet, Discord y OneNote), para la comunicación textual (WhatsApp y correo electrónico), para la comunicación oral (llamadas de teléfono o llamadas de voz mediante aplicaciones), así como compartición audiovisual asíncrona (grabaciones de audio y vídeo). En casos más excepcionales, se mencionan otros recursos TIC para dar soporte a la enseñanza (YouTube o piano digital). Solo un caso menciona el uso de CentrosNet y otro afirma usar Moodle y una web personal.

“Utilizo un piano digital, así como otras herramientas que me permiten realizar ejemplos de forma rápida para que luego el alumno lo realice” (Participante 07).

Algún profesorado informa del uso de recursos físicos o de telecomunicación como elementos que ellos tienen que aportar:

“Los profesores hemos puesto nuestros recursos personales (teléfono, ordenador, instrumento, líneas de teléfono y wifi, software, adecuación de un espacio de la casa) al servicio de una asistencia docente online para la cual nos estamos teniendo que autoformar” (Participante 19).

3.1.3. Problemas y limitaciones

Los principales problemas han sido de carácter técnico, por dificultad de los alumnos a la hora de utilizar los recursos digitales necesarios: “problemas puntuales de acceso a las plataformas por parte de alumnos-padres” (Participante 01) o “la falta de conexiones a internet por falta de fibra en las áreas rurales” (Participante 08). Se evidencia especialmente la dificultad de atender diferentes necesidades de la práctica docente habitual en lo relativo a no poder dar soporte presencial a aspectos que lo requieren:

“Los aspectos concretos de la enseñanza presencial que no se pueden suplir con la enseñanza online, según mi opinión, a saber: (a) Corrección de postura del alumno, tanto del propio cuerpo del alumno como la colocación del instrumento. Esta cuestión, durante los primeros cursos de elemental es fundamental, y es muy difícil hacerlo online. (b) Interpretación de conjunto: resulta muy difícil hacer una interpretación a dúo, ya que existe un retardo en la línea de unos 0,5 segundos, lo que hace difícilísimo cuadrar rítmicamente una interpretación a dúo. De la misma manera, es difícilísimo marcar el pulso al alumno, pues ese retardo en la línea antes mencionado provoca serios problemas de conjunción rítmica. (c) Rectificación de lengüetas del alumno. (d) Corrección de pequeños desajustes en el instrumento del alumno” (Participante 01).

3.1.4. Evaluación

Tampoco hay consenso en los diferentes conservatorios en lo que refiere a la evaluación. Mientras algunos confirman haber suspendido cualquier tipo de proceso evaluativo, otros informan hacer seguimiento y evaluación online. Por parte del alumnado, la evaluación aparece como la principal preocupación. 16 de los 36 entrevistados reconocen que las calificaciones son un tema que preocupa a sus estudiantes.

3.2. Competencia digital docente

No existe consenso en las respuestas a la pregunta sobre si el nivel de competencia digital docente (CDD) de los docentes de cada conservatorio ha sido suficiente para afrontar el reto. En la tabla 1 se presentan las frecuencias en el sentido de la valoración de los participantes por rango de edad, pero estos datos no se pueden interpretar en términos absolutos, sino que se deben leer con los matices que se remarcan a continuación.

Tabla 1. Sentido de las respuestas sobre el nivel de CDD de los docentes del conservatorio es suficiente.

		REPRESENTACIÓN			Total
		POSITIVA	NEGATIVA	DUBITATIVA	
Rango de edad	27 - 39	2	2	5	9
del entrevistado	40 - 49	3	3	9	15
	50 - 59	4	6	2	12
Total		9	11	16	36

Fuente: Elaboración propia

Varios de los participantes que responden afirmativamente puntualizan que el sentido de la respuesta se fundamenta en las decisiones tomadas a nivel de centro. Es decir, se declinan por afirmar que existe una CDD suficiente entre los profesores de su centro, pero dados unos criterios específicos no objetivables o comparables a una valoración general.

“Con las medidas adoptadas sí. Si se hubiesen tomado otro tipo de medidas de seguimiento casi seguro que no” (Participante 13).

Se entiende que son respuestas afirmativas que podrían haber sido también negativas en la mitad de los casos, aproximándose así a la opinión negativa de 11 participantes.

“Creo que hay parte de la plantilla capacitada para trabajar con nuevas tecnologías y suficientemente competente como para aprender y adaptarse rápidamente, pero el grueso del claustro tiene carencias enormes. Hasta tal punto que algunas asignaturas no se están impartiendo” (Participante 12).

“Rotundamente no. Creo que el nivel de Competencia Digital Docente por norma general en los conservatorios es bajo, ya que son unas enseñanzas que muy tradicionales en las que

cuesta salir y buscar diferentes opciones a las clases presenciales del ‘tú a tú’” (Participante 25).

Por último, hay profesorado que se muestra dubitativo por dos motivos principales. Uno, porque cree que no puede opinar (tres casos); otro, porque cree que hay factores que afectan la CDD, como podrían ser el tipo de docencia que se debe impartir (dos casos) y, muy especialmente, porque considera que existe una brecha de edad: el profesorado joven tiene mayor CDD y los mayores sufren mayor dificultad con el uso de las tecnologías digitales (once casos).

“Por norma general, intuyo que el profesorado más joven es más competente que el de más edad” (Participante 10).

“Me consta que el profesorado de mayor edad no está llevando las clases a cabo, supongo que por desconocimiento de las tecnologías” (Participante 25).

De los once casos dubitativos por razón de edad (i.e. no se pronuncian en un sentido porque creen que con distintas edades la respuesta varía), encontramos la siguiente representación:

- 3 de los 9 en el rango de edad 27-39 (33%).
- 8 de los 15 en el rango 40-49 (53%).
- Ninguno de los 12 en el rango 50-59 (0%).

Esta situación es vista en todos los casos como una oportunidad en la formación para mejor capacitación en lo que respecta a CDD. Ningún entrevistado reconoce haber realizado formación específica con elevada dedicación, pero la mayoría remarcan que la posibilidad u oportunidad de formación será una consecuencia de la pandemia.

“Cambiará totalmente la percepción, a partir de ahora, muchos docentes seremos conscientes de lo atrasados que estamos tecnológicamente. A partir de ahora entenderemos que las tecnologías pueden ser nuestras aliadas” (Participante 02).

3.3. Efectos sobre las prácticas educativas futuras

Prácticamente la totalidad del profesorado entrevistado (el 91,7%) afirma que a partir de ahora no existirán cambios. Por una parte, encontramos docentes firmes defensores de la presencialidad en el aprendizaje musical. Todos coinciden en remarcar que se trata de un tipo de enseñanza tradicionalmente presencial, donde el contacto directo con el alumno es esencial. A menudo, apuntan que valoran positivamente las nuevas tecnologías, pero como complemento y no como sustituto de la presencialidad.

“No creo que las enseñanzas de música estén diseñadas para ser impartidas de manera telemática. Considero que esta situación excepcional y las medidas que se han adoptado son un parche para intentar sobrellevar esta situación, pero de ningún modo esta forma de impartir

clases puede suplir las clases presenciales tan necesarias en unas enseñanzas de este tipo” (Participante 06).

Por otra parte, limitadas respuestas prevén algún cambio hacia una virtualización más estructural, pero en cualquier caso de forma secundaria, aclarando que la pandemia no modificará los aspectos tradicionales en la forma de enseñar y que en ningún caso podrá servir para las asignaturas instrumentales y grupales. Algunos se centran en la oportunidad de pedir al centro mejores recursos, como por ejemplo la adopción de la aplicación CentrosNet para la comunicación, o bien conexión wifi en el conservatorio.

“[...] ha abierto una posibilidad para poder digitalizar ciertas asignaturas cuyas clases presenciales no son esenciales (asignaturas teóricas) y la posibilidad que ahora no existía de poder atender al alumnado de manera virtual en situaciones excepcionales” (Participante 22).

En sentido contrario, solamente tres de los 36 participantes prevén o reclaman modernización en clave de nuevas tecnologías después de la pandemia. A destacar:

“La metodología empleada hasta ahora en las enseñanzas musicales se encontraba obsoleta ya que estaba basada en el mismo modelo que se utilizaba hace 50 años. En mi opinión, la nueva situación va a acelerar el cambio hacia un modelo educativo musical más adaptado a los nuevos tiempos, con más presencia de recursos on-line y restando importancia a los contenidos puramente teóricos y memorísticos, dando una dimensión práctica a los conocimientos adquiridos, que en muchas ocasiones quedaban en ideas inconexas e inaplicables” (Participante 17).

4. Discusión y conclusiones

El seguimiento de la enseñanza y aprendizaje en los conservatorios de música españoles durante el confinamiento ha evidenciado dificultades, de la misma forma que se ha evidenciado en otros países y contextos (Zhang *et al.*, 2020). Entre estas dificultades, una de las principales ha estado el proceso de virtualización tal y como señalan Crawford *et al.* (2020) cuando indican que ésta no se puede hacer de la noche a la mañana, o Bates (2020) cuando remarca que esta transformación educativa debe seguir ciertas pautas de diseño. Los docentes explican que básicamente se han centrado en buscar recursos para seguir con sus planes y enfoques existentes. En este sentido, Prestridge *et al.* (2019) y Crawford *et al.* (2020) explican que para hacer un cambio se requiere un análisis del papel de la tecnología, los enfoques pedagógicos y habilidades para diseñar y ofrecer educación en línea.

El profesorado entrevistado informa que las asignaturas teóricas se han virtualizado con más facilidad, mientras que las instrumentales requieren de videoconferencias o grabación de videos y la modalidad online no resulta apropiada. Esto se alinea con las observaciones de Offir *et al.* (2008) sobre la importancia en la toma de decisiones sobre las interacciones sincrónicas o asincrónica entre docentes y discentes.

Aldunate y Nussbaum (2013) y Sailer *et al.* (2015) defienden que una de las claves del éxito de la tecnología es la selección de la herramienta. En este trabajo se pone de relieve que algunas instituciones han determinado unas directrices y sugerido recursos determinados, mientras que en otros conservatorios los docentes han recurrido a recursos que han encontrado por su cuenta, o que conocían previamente. En general, se puede afirmar que este aspecto fundamental no se ha abordado con la máxima eficiencia deseable desde un punto de vista estratégico.

La competencia digital docente (CDD) ha sido valorada como suficiente con matices y opiniones, especialmente acotando a la situación de confinamiento y sin valorar que una digitalización generalizada pondría de relieve muchas más carencias. Varios participantes valoran que hay diversidad de niveles entre el profesorado, especialmente en lo que refiere a la edad. En esta línea, Palau *et al.* (2019) observaron una autopercepción similar a la media de docentes fuera de las enseñanzas musicales, en contra de otros estudios (Belló, 2012; Colás y Hernández, 2014; Roig y García, 2014; Díez, 2018; Teachout, 2018). Los entrevistados en el presente trabajo, valoran esta situación como una oportunidad en la formación para mejor capacitación en lo que respecta a CDD.

Sobre cómo este proceso producirá cambio en el futuro, los entrevistados en general se han mostrado firmes defensores de la presencialidad en el aprendizaje musical, del mismo modo que Ekwunife-Orakwue y Teng (2014). Existen resultados positivos de experiencias sobre virtualización, blended learning y educación en línea en la educación musical (Koutsoupidou, 2014; Crawford, 2017; King *et al.*, 2019; Cayari, 2018; Brook y Upitis, 2015), los cuales cabría presentar a los docentes, que no los tienen presentes, aunque ya valoran positivamente nuevos enfoques pedagógicos.

Los resultados muestran la poca convicción sobre que los cambios realizados durante el confinamiento modifiquen los aspectos tradicionales en la forma de enseñar música. Sobre todo, se encuentra dificultad en las asignaturas instrumentales, ya sean individuales o colectivas, que seguirán como anteriormente. Contrariamente, autores como Chen *et al.* (2016) o Yuen y Will (2008), demostraron que los avances tecnológicos han cambiado los comportamientos de aprendizaje de los alumnos y han reformado los métodos de enseñanza y el uso pedagógico exitoso de la tecnología también depende de las actitudes de los docentes. Una explicación a ello puede ser la visión de las TIC que tienen los profesores de conservatorios españoles (Belló, 2012; Colás y Hernández, 2014; Roig y García, 2014; Díez, 2018), o que antes de ofrecer educación en línea es necesario un análisis del papel de la tecnología y los enfoques pedagógicos (Crawford *et al.*, 2020). En cambio, lo que piden los docentes es la mejora de los recursos tecnológicos como la conexión a internet o disponer de alguna plataforma institucional.

Hasta el momento no se han encontrado investigaciones sobre los conservatorios durante el confinamiento que permitan contrastar los resultados, lo que se dibuja como principal

limitación de este estudio y plantea las consecuentes líneas futuras de investigación. Además, se extraen las siguientes implicaciones para futuras acciones:

- Se debe hacer una profunda reflexión sobre las percepciones y visiones del profesorado de conservatorios españoles sobre cómo la tecnología o la virtualización podría ayudar a la mejora y flexibilidad de la formación ofrecida.
- Debe plantearse cómo mejorar la CDD del profesorado de música de conservatorio y los recursos para poderla desarrollar y aplicar, como las conexiones a Internet, plataformas institucionales y dispositivos.
- Los conservatorios deben plantearse planificar un posible plan de virtualización en caso de otro bloqueo, previendo la formación docente requerida, estrategias pedagógicas para los diferentes recursos digitales y plataformas.
- Conviene estudiar en mayor detalle las diferencias de cómo afecta la situación sobrevenida por el COVID-19 entre centros elementales, profesionales y superiores.

Referencias

- Aldunate, R. y Nussbaum, M. (2013). Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 519-524. doi:10.1016/j.chb.2012.10.017
- Bates, A.W. (2020). *Advice to those about to teach online because of the corona-virus*. Recuperado de: <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>
- Bayley, J.G. y Waldron, J. (2020). “It’s never too late”: Adult students and music learning in one online and offline convergent community music school. *International Journal of Music Education*, 38(1), 36-51. doi:10.1177/0255761419861441
- Belló, J.M. (2012). *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en los conservatorios de Música de Galicia: análisis de los usos, actitudes y formación del profesorado*. [Tesis doctoral]. Universidad de A Coruña.
- Brändström, S., Wiklund, C. y Lundström, E. (2012) Developing distance music education in Arctic Scandinavia: electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research*, 14(4), 448-456. doi:10.1080/14613808.2012.703173
- Brook, J. y Uptis, R. (2015). Can an online tool support contemporary independent music teaching and learning? *Music Education Research*, 17(1), 34-47. doi:10.1080/14613808.2014.969217

- Burgess, S. y Sievertsen, H.H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*. Londres: VoxEu.
- Cayari, C. (2018). Connecting music education and virtual performance practices from YouTube. *Music Education Research*, 20(3), 360-376. doi:10.1080/14613808.2017.1383374
- Chen, N.S., Cheng, I.L. y Chew, S.W. (2016). Evolution is not enough: Revolutionizing current learning environments to smart learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 561-581. doi:10.1007/s40593-016-0108-x
- Colás, P. y Portero, G.H. (2014). Incidencia de la Formación del Profesorado en sus creencias sobre el valor de las TIC en la enseñanza de la Música. *Educatio Siglo XXI*, 32, 51-74. doi:10.6018/j/210981
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., y Glowatz, M. (2020). COVID-19: 20 Countries' Higher Education Intra-Period Digital Pedagogy Responses. *Journal of Applied Teaching and Learning*, 3(1), 9-28. doi:10.37074/jalt.2020.3.1.7
- Crawford, R. (2017). Rethinking teaching and learning pedagogy for education in the twenty-first century: blended learning in music education, *Music Education Research*, 19(2), 195-213. doi:10.1080/14613808.2016.1202223
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2nd ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Daubney, A. y Fautley, M. (2020). Editorial Research: Music education in a time of pandemic. *British Journal of Music Education*, 37(2), 107-114. doi:10.1017/S0265051720000133
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2011). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed., pp.1-19). California: SAGE Publications, Inc.
- Diez, N. (2018). La formación en TIC de los pedagogos de música. Análisis de la situación en las Enseñanzas Superiores de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 42, 31-51. doi:10.7203/leeme.42.13067
- Ekwunife-Orakwue, K.C.V. y Teng, T.L. (2014). The impact of transactional distance dialogic interactions on student learning outcomes in online and blended environments. *Computers & Education*, 78, 414-427. doi:10.1016/j.compedu.2014.06.011
- Flick, U., von Kardorff, E. y Steinke, I. (Eds.). (2004). *A Companion to Qualitative Research*. California: SAGE Publications Ltd.

- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester project. *Research in Learning Technology*, 22. doi:10.3402/rlt.v22.21440
- He, Y. (2020). Research on Online Teaching of Music Performance Based on Diversification and Intelligence—Take the Online Music Teaching during the COVID-19 as an Example. En *2020 International Conference on E-Commerce and Internet Technology (ECIT)* (pp.193-196). Zhangjiajie: IEEE. doi.:10.1109/ECIT50008.2020.00050
- Kesendere, Y., Sakin, A.Ş. y Acar, A.K. (2020). Educators' views on online/distance violin education at Covid-19 outbreak term. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 1(1), 1-19. Recuperado de: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1201556>
- King, A., Prior, H. y Waddington-Jones, C. (2019). Exploring teachers' and pupils' behaviour in online and face-to-face instrumental lessons, *Music Education Research*, 21(2), 197-209. doi:10.1080/14613808.2019.1585791
- Kitto, R.J. y Barnett, J. (2007). Analysis of Thin Online Interview Data. *American Journal of Evaluation*, 28(3), 356-368. doi:10.1177/1098214007304536
- Koutsoupidou, T. (2014). Online distance learning and music training: benefits, drawbacks and challenges. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 29(3), 243-255. doi:10.12681/icodl.536
- Krumsvik, R.J. (2014). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269-280. doi:10.1080/00313831.2012.726273
- Krumsvik, R.J. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13(4), 279-290. doi:10.1007/s10639-008-9069-5
- Kvale, S., y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (2nd ed.). California: SAGE Publications, Inc.
- Minichiello, V., Aroni, R., Timewell, E. y Alexander, L. (1990). *In-Depth Interviewing: Researching people*. Australia: Longman Cheshire.
- Offir, B., Lev, Y. y Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172-1183. doi:10.1016/j.compedu.2007.10.009

- Orman, E.K. y Whitaker, J.A. (2010). Time Usage During Face-to-Face and Synchronous Distance Music Lessons. *American Journal of Distance Education*, 24(2), 92-103. doi:10.1080/08923641003666854
- Palau, R., Usart, M. y Ucar, M.J. (2019). La competencia digital de los docentes de los conservatorios. Estudio de autopercepción en España. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 24-41. doi:10.7203/LEEME.44.15709
- Prestridge, S., Tondeur, J. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2019). Insights from ICT expert teachers about the design of educational practice: The learning opportunities of social media. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(2), 157-172. doi:10.1080/1475939X.2019.1578685
- Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática (2020). *Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19*. BOE (14/03/2020), núm.67, referencia 3692, pp.25390- 25400.
- Riley, P. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*, 11(3), 365-375. doi:10.1080/14613800903151580
- Roig, R. y García, I. (2014). Las TIC y el profesorado de música de los centros de educación secundaria de la provincia de Castellón. *Didáctica, innovación y multimedia*, 29, 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10234/126245>
- Sailer, C., Schito, J., Kiefer, P. y Raubal, M. (2015). Teachers matter: Challenges of using a location-based mobile learning platform. En T.H. Brown, y H.J. van der Merwe (Eds.), *The mobile learning voyage—From small ripples to massive open waters* (pp.239–255). Berlin: Springer International Publishing.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3rd ed.). California: SAGE Publications Ltd.
- Sims, S. (2020). *School Absences and Pupil Achievement*. California: Centre for Education Policy and Equalising Opportunitites, UCL Institute of Education.
- Sintema, E.J. (2020). Effect of COVID-19 on the Performance of Grade 12 Students: Implications for STEM Education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1851. doi:10.29333/ejmste/7893
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

- Teachout, D.J. (2018). The preparation of music teacher educators: a critical link. En G.E. McPherson, y G.F. Welch (Eds.), *Music and Music Education in People's Lives* (pp.326-329). Oxford: Oxford Handbook in Music Education.
- van Gammeren, D. y Szram, A. (2019). Threshold Concepts in Online Music Education: Transforming Conservatoire Training. En *European Conference on e-Learning* (pp.588-592). Academic Conferences International Limited. Recuperado de: <https://search.proquest.com/docview/2317555249/fulltextPDF/B5343F58E5A4607PQ/1?accountid=14777>
- Waldron, J., Mantie, R., Partti, H. y Tobias, E.S. (2018). A brave new world: theory to practice in participatory culture and music learning and teaching. *Music Education Research*, 20(3), 289-304. doi:10.1080/14613808.2017.1339027
- Wickramasinghe, N.C., Steele, E.J., Gorczynski, R.M., Temple, R., Tokoro, G., Wallis, D.H. y Klyce, B. (2020). Growing Evidence against Global Infection-Driven by Person-to-Person Transfer of COVID-19. *Viral Curr Res*, 4(1). Recuperado de: <https://vixra.org/pdf/2003.0042v3.pdf>
- Wu, J.T., Leung, K. y Leung, G.M. (2020). Nowcasting and forecasting the potential domestic and international spread of the 2019-nCoV outbreak originating in Wuhan, China: a modelling study. *The Lancet*, 395(10225), 689-697. doi:10.1016/S0140-6736(20)30260-9
- Yuen, A. y Will, W.K. (2008). Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(3), 229-243. doi:10.1080/13598660802232779
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. y Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13, 55. doi:10.3390/jrfm13030055



Monográfico

Monográfico: Formación del profesorado de Música: de dónde venimos y hacia dónde vamos

Monographic: Music teacher training: where we come from and where we are going

Rosa M. Serrano
mserran@unizar.es
Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3704-3533>

doi: 10.7203/LEEME.46.18977

Recibido: 10-11-2020 Aceptado: 11-11-2020. Contacto y correspondencia: Rosa M. Serrano, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza, C/ Pedro Cerbuna, 12, C.P. 50009 Zaragoza, España.

La formación del profesorado en general y de educación musical en particular es un tema de investigación recurrente a nivel mundial (Goodwin, 2010), ya que la calidad docente determina la calidad del sistema educativo (Darling-Hammond *et al.*, 2017). En los últimos años, aspectos como la creación del Espacio Europeo de Educación Superior han conllevado cambios en los planes de estudio de la formación del profesorado, tanto en el ámbito nacional como internacional. En este sentido, se hace necesario analizar, desde una visión crítica, cómo han influido estas transformaciones en la formación del futuro profesorado de música y su adecuación al contexto actual. Para ello, en este monográfico se recogen ocho estudios que buscan dar respuesta a esta temática desde diferentes perspectivas.

Desde un primer enfoque, se presentan tres estudios centrados en el análisis de planes de estudio universitarios en el ámbito español. El trabajo de Antonio Fernández-Jiménez y Francisco A. Valdívía analiza en detalle la secuenciación, distribución de asignaturas y temporalización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical del Grado de Maestro en Educación Primaria en las universidades españolas; examinando un total de 47 planes de estudio existentes en todo el territorio. Por su parte, Rosa M. Serrano, Felipe Javier Zamorano y Cristina González-Martín se centran en el análisis de los planes de estudio del Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato en España en relación a las demandas de la escuela y el aula de música en la actual sociedad y economía del conocimiento; en este caso, su análisis comparado (general y específico musical, en el que definen tipologías y sus implicaciones en la formación docente) es de un total de 26 planes de estudio. Desde una visión transversal de la formación del profesorado en el Grado y en el Máster, Yurima Blanco y Alicia Peñalba examinan los planes de estudio de los futuros docentes de música de las universidades de Castilla y León, realizando un profundo análisis de los contenidos musicales, contenidos transversales y objetivos de la educación de los ocho planes de estudio existentes en la Comunidad.

En el ámbito internacional, la aportación de Felipe Javier Zamorano analiza la identidad activista en la formación del profesorado de música en Chile, concluyendo que el plan de

estudios permite que esta aflore gracias a la articulación de sus asignaturas y la promoción de estudiantes autónomos y proactivos, con una base pedagógica, crítica y reflexiva. A nivel europeo, Sara Domínguez y Margarita Pino estudian de manera comparada la formación inicial del profesorado de Primaria y Secundaria, a través de tres informes de investigación que permiten analizar las instituciones, duración, especialización, conocimientos previos y tipo de titulación de los estudios en los diferentes países. Finalmente, Martin Fautley analiza la formación del profesorado de música en Inglaterra, con especial énfasis en la preparación para enseñar el Currículo Nacional; realiza un profundo examen que propicia la reflexión a temáticas docentes de gran interés a nivel mundial, como la falta de reconocimiento o el tradicionalismo neo-conservador de la materia.

El tercer bloque queda vinculado al análisis de aspectos metodológicos y de praxis y su repercusión en la formación docente. Elena Berrón e Inés María Monreal abordan la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desarrollado desde la educación musical. Conocer la opinión de los implicados, sus creencias sobre dicha metodología y su predisposición a utilizarla en su futura práctica docente es el objetivo del estudio. Por su parte, Alfredo Bautista y Basilio Fernández profundizan en el concepto y marco teórico de mala praxis en las enseñanzas instrumentales, resaltando las implicaciones que conlleva para la formación docente y la necesidad de su prevención.

Con esta visión amplia y diversificada se pretende ofrecer al lector nacional e internacional las bases para una reflexión profunda y crítica sobre distintas temáticas que afectan a la formación de docentes, que cuente con una base musical y pedagógica sólida, así como una disposición reflexiva, crítica, creativa y proactiva que dé respuesta a las demandas del siglo XXI. Todo ello teniendo en cuenta que la acción transformadora que se le exige a la educación debe comenzar en la formación inicial de quienes serán docentes (López-Peláez, 2020).

Referencias

- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E.L. y Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. New York: John Wiley & Sons.
- 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
- López-Peláez, M.P. (2020). El profesorado de música ante la escuela del siglo XXI. Un reto para la formación en la Universidad. En A. Murillo *et al.* (Coords.), *Escuelas creadoras. Escuelas del cambio* (pp.141-154). Valencia: Edictoría.

Moviéndose en los márgenes: un estudio de caso sobre la identidad activista en la formación del profesorado de Música en Chile

Moving on the edge: a case study about activist identity in music teacher education in Chile

Felipe-Javier Zamorano-Valenzuela
felipe.zamorano.v@gmail.com
Universidad de Granada
Granada, España
ORCID: <http://0000-0002-1309-4726>

doi: 10.7203/LEEME.46.16278

Recibido: 13-12-2019 Aceptado: 28-04-2020. Contacto y correspondencia: Felipe Javier Zamorano Valenzuela.
Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja, s/n, C.P. 18071 Granada. España.

Resumen

El presente artículo es parte de una investigación que tiene como objetivo comprender la forma en que se construye la identidad docente en los programas de formación del profesorado de música en Chile. Se expone el caso de una titulación para ilustrar una formación basada en principios críticos y políticos, la cual permitiría la construcción de una identidad activista. En primer lugar, el artículo describe las identidades que emergen en un contexto de control sobre la profesión docente, para luego exponer algunas condiciones en la formación del profesorado para el florecimiento de la identidad activista. Se explica brevemente el planteamiento metodológico, para finalmente entregar evidencias del caso, a partir de documentos oficiales, entrevistas, grupo de discusión y observaciones. Estas evidencias permiten concluir que el territorio formativo del caso, que pone en su centro la integración curricular, investigación educativa, autonomía didáctica, la reconstrucción de la historia del profesorado y los espacios democráticos, interdisciplinarios y movilizadores, permitiría el florecimiento de una identidad políticamente comprometida y que más que técnica es propositiva.

Palabras clave: Formación del profesorado de música; identidad activista; educación musical; estandarización; estudio de caso.

Abstract

The paper present is part of a research project that aims to understand the way in which the teacher identity is constructed in the education of music teacher at universities in Chile. It is present the case of a study program to illustrate how a critical and political based learning allows the construction of an activist identity. First the paper describes the identities that emerge in a context of structural control of the music teacher education, and then proceeds to present some of the conditions in which the activist identity can flourish. It is explained briefly the methodological approach, and further on proceed to present the evidence obtained from the case study through document analysis, interviews, discussion groups, and observations. These evidences lead to the conclusion that the learning approach in the study program, based on the curricular integration, pedagogical research, autonomic didactic, the reconstruction of the history of teachers, and the democratic, interdisciplinary, and open spaces, allows the flourishing of a politically-engaged identity, and it has an active purposeful approach, rather than a merely technical one for teaching.

Key words: Music teacher's education; activist identity; music education; standardization; case study.

1. Introducción

Durante los últimos años se ha instalado con fuerza la idea de un profesorado capaz de emprender y gestionar sus actuaciones tanto dentro como fuera del aula. Por lo general, son conceptos sacados del mundo empresarial que han llamado a los programas de formación del profesorado a abrazar una cultura emprendedora con el argumento de que podría convertir a los docentes en un grupo eficaz y efectivo en el cumplimiento de los objetivos propuestos (Laval, 2004). Al mismo tiempo, gracias al bajo nivel de confianza de la sociedad con sus instituciones educativas (Woodford, 2005), se han desplegado con facilidad estrategias para el control y mejora del trabajo del profesorado (Popkewitz, 1994; Whitty, 2001), en donde “la regulación, la aplicación y las sanciones son necesarias para asegurar su cumplimiento. De sus profesionales requiere un ordenamiento propio, no basado en el juicio individual o moral, sino en el cumplimiento de edictos y mandatos aplicados externamente” (Sachs, 2005, p.581). De esta manera, la docencia comienza a ser subsumida por “una tecnología, una cultura y una modalidad de reglamentación que utiliza evaluaciones, comparaciones e indicadores como medios para controlar, desgastar y producir cambio” (Ball, 2003, p.90). En otras palabras, la formación docente se ve arrinconada por políticas educativas basadas en conceptos de calidad y eficiencia, que de Perogrullo solo son capaces de lograr sus objetivos a través de la fijación de ideales formativos: estándares.

Chile, en su afán de posicionarse dentro del concepto de país moderno miembro de la OCDE, ha expuesto a su sistema educativo a esa cierta evangelización que implica la aceptación de los estándares, los que presuntamente objetivos y con referencias al *sentido común*, permitirían reintegrar el estatus de profesión a la docencia y la garantía de calidad a su profesorado (Cavieres-Fernández y Apple, 2016). Por ello, desde el año 2014, los programas de formación del profesorado de música (en adelante, PFPM) han debido acomodarse al nuevo marco de estándares musicales y pedagógicos, argumentando libertad en sus propuestas formativas desde la supuesta autonomía que les confiere el Ministerio de Educación. Sin embargo, la realidad es que estos estándares actúan, primero, en los procesos de acreditación a los cuales deben someterse obligatoriamente los PFPM y, segundo, en las dos evaluaciones diagnósticas del profesorado en formación. Esto revela que los estándares son “utilizados como una herramienta gerencialista para medir la eficiencia y efectividad de los sistemas, instituciones e individuos” (Sachs, 2005, p.583), y que, en términos prácticos, más que promover la formación crítica han establecido un conjunto de metas de corte técnico a las cuales responder (Assaél *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2019). Bajo estas condiciones, cabe preguntarse en qué lugar queda dentro de los planes de estudio una formación en donde el profesorado de música desarrolle discursos autónomos, críticos y políticos sobre problemáticas sociales y la educación musical, para así poder atender a la ineludible función de la escuela de ser inclusiva, democrática y socialmente comprometida. La eficiencia sin duda es necesaria; la formación crítica, también.

Este artículo presenta un estudio de caso realizado sobre un PFPM en una universidad pública chilena con el fin de ilustrar un territorio formativo que apunta a la construcción de la identidad activista en un contexto altamente controlado y tecnificado. Para tal objetivo, se realiza, en primer lugar, una revisión de la literatura sobre las identidades que emergen en el contexto de estandarización, identidad empresarial y activista, así como ciertas condiciones para el florecimiento de esta última. En segundo lugar, se expone sucintamente el diseño metodológico, seguido de la contextualización del caso para, en tercer lugar, ofrecer descripciones e interpretaciones de este. El artículo concluye con una serie de consideraciones sumarias sobre los datos encontrados, siendo el principal resultado la posibilidad de formar para el activismo en un contexto donde el control docente en base a estándares está instalado.

1.1 Formación del profesorado de música e identidad activista

Chile y el mundo atraviesan por momentos en donde los problemas sociales se profundizan y radicalizan. Es fácil encontrarse con noticias respecto al auge de los movimientos migratorios y al brote de gobiernos populistas, los cuales proporcionan respuestas sencillas a problemas complejos. El currículo escolar y la formación del profesorado no puede permanecer inane a esta situación, pues los cambios sociales esperan una respuesta por parte del sistema educativo (Marcelo y Vaillant, 2018). Por tanto, cabe preguntarse qué profesorado de música está formándose, pues la probable falta de destreza política de la educación musical actual, sus argumentos y constructos teóricos (Schmidt, 2017; Woodford, 2005), condicionarían las posibilidades de lo que significa ser profesor de música (Colwell, 2018). De esta manera, se instala la duda sobre si los programas de PFPM están tendiendo a formar solo bajo los criterios de eficiencia, dejando de lado la construcción de un sujeto político y autónomo que entienda la música en la escuela como un medio de comprensión democrática para la transformación social y la promoción de nuevos discursos (Abrahams, 2005). Negar este componente crítico quizás conduzca hacia una formación que deambule entre los tecnicismos y el lenguaje práctico de la música y la pedagogía.

El dilema diario es si contribuir al mantenimiento del statu quo social o enfrentarlo (...). Esta dualidad entre conformidad social y cambio es un reflejo de la naturaleza política de la educación [musical], que ha estado, está y estará siempre en crisis, porque la educación no es una ciencia determinista sino un asunto intrínsecamente político y, por lo tanto, controvertido (Rusinek y Aróstegui, 2015, p.78).

Esta disyuntiva la recoge Sachs (2003), al reconocer dos tipos de identidades docentes que emergen en el contexto de estandarización. La primera, identidad empresarial, tiene relación con un profesionalismo gerencial, pues se vincula afirmativamente con los controles político-educativos y se caracteriza por ser individualista, competitiva, controlada y externamente definida. Esto significa, que se ha diseñado al “profesor en formación más como un técnico que como un profesional capaz de tener juicio crítico y reflexión. Enseñar se convierte simplemente en un empleo, en un conjunto de competencias que se debe adquirir” (Ball, 2003, p.93) para

responder de manera *neutral* pero *positiva* (Apple, 2001) a lo establecido por el sistema educativo: reglas de la organización escolar, currículum, evaluaciones docentes; pues lo entiende como conveniente ante la categorización y los incentivos económicos (Sisto, 2011).

La segunda, identidad activista, entra en relación con el profesionalismo democrático. “El activismo tiene sus raíces en la resistencia revolucionaria hacia la transformación. Implica el aumento de la conciencia política y el análisis crítico de las situaciones sociopolíticas y fomenta respuestas organizadas a las injusticias” (Hess, 2018, p.34). Por lo tanto, este profesorado se comprende como un agente político capaz de responder hábilmente a los controles externos (Sachs, 2003), proyectando sus acciones sobre la base de los principios de *confianza activa y política generativa* (Giddens, 1998, citado en Sachs, 2000). La primera, asegurando relaciones colaborativas y negociadas en la comunidad y el levantamiento de las voces de todas las personas (Capel y Morant, 2019). La segunda, desarrollando proyectos alternativos a las imposiciones políticas y curriculares, entendida como “invitación a los docentes a comprometerse con la política en lugar de consentirla y ser gestionados por ella” (Schmidt, 2017, p.21). Así, esta identidad se movería en la categoría de identidades descentradas del mercado con fondo terapéutico (Bernstein, 1998), pues más que someterse a las reglas de la educación neoliberal, optaría por la colaboración profesional y elaboración discursos alternativos a las normas educativas.

Los territorios formativos en donde pudiese florecer esta identidad comprenden “la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento hacia una sociedad más justa” (Liston y Zeichner, 1997, p.51). Desde esta perspectiva, los PFPM deben ayudar a que sus estudiantes desarrollen sus propios constructos profesionales a partir de una mirada problematizadora de los principios que subyacen al trabajo docente (Giroux, 1997). Para esto, es necesario promover espacios en donde los estudiantes

reflexionen y cuestionen los supuestos políticos, y luego desarrollen sus propias maneras de articular sus posturas políticas/profesionales (...). El sentido de profesionalismo de los educadores exige que tomen posiciones éticas. Sus responsabilidades de promover y proteger las necesidades de los estudiantes significan que, a veces, entrarán en conflictos políticos cuando los arreglos y las políticas (o la falta de ellas) perjudican a los estudiantes. Hablar simplemente es un acto político (Marshall y Anderson, 2009, p.28).

De este modo, la revisión de los principios pedagógicos debe ser articulada a las motivaciones del futuro profesorado y sus experiencias en los centros educativos, con el objetivo de, complejizar el discurso pedagógico, repensar lo que significa ser docente, imaginar escenarios alternativos y construir herramientas para actuar en estos (Allsup, 2003).

En términos prácticos, estos territorios formativos promueven la investigación e innovación a partir de una mirada comprensiva de las problemáticas del prácticum, así como el trabajo transversal de conceptos relacionados a la justicia social por medio de contenidos y metodologías de carácter democrático dentro del aula universitaria (Zeichner, 2010). Al mismo tiempo, estos programas ponen en su centro las desigualdades promovidas por la escuela y sus

relaciones de poder, ayudando al profesorado a: comprender críticamente la escuela y la comunidad, pero con una alta capacidad de adaptarse a ella; incluir en sus propuestas curriculares y actividades musicales a todos sus estudiantes; abordar activa y críticamente la opresión en el aula de música, las condiciones que afectan a sus estudiantes y las problemáticas externas de la escuela; contextualizar la música desde perspectivas sociohistóricas y políticas; y apoyarse mutuamente entre docentes y estudiantes para el desarrollo de iniciativas interdisciplinarias (Hess, 2018).

2. Método

Este artículo es parte de una investigación que tiene como objetivo comprender cómo el futuro profesorado de música construye su identidad docente en dos universidades chilenas. Para esto, se utilizó el estudio de caso como enfoque, ya que “toda institución y todo programa tienen una historia que contar sobre su origen, su desarrollo y sus logros en un determinado momento. El estudio de caso documenta e interpreta la complejidad de esta experiencia en su contexto sociopolítico concreto” (Simons, 2011, p. 15). De esta manera, se buscaba recrear la experiencia de los participantes y el caso dentro de uno mismo (Bresler y Stake, 2006), a través de la comprensión de los planes de estudio, las metodologías y ambientes, y el tránsito de estudiante a docente de música.

Tabla 1. Métodos de recogida de información en el caso

		FUENTES	OBJETIVOS
MÉTODO	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Guías docentes, información página web y otros documentos oficiales (informe de autoevaluación, reglamento, protocolo de entrevistas).	Analizar la propuesta formativa del plan de estudio, sus asignaturas, perfil de ingreso y egreso
	OBSERVACIÓN DE CLASES	Asignaturas de distintos niveles y regiones formativas durante 3 meses.	Analizar las metodologías de trabajo, relación entre profesorado y estudiantes, y entre estudiantes.
	ENTREVISTAS	7 estudiantes, 2 egresados, 1 directivo y 6 académicos.	Analizar experiencias musicales previas, las experiencias valoradas del caso, creencias sobre el rol del profesorado de música.
	GRUPO DE DISCUSIÓN	7 estudiantes.	Analizar creencias sobre ciertos conceptos relacionados a la formación dada por el caso, al rol de la educación musical y el profesorado de música en la escuela.

Fuente: Elaboración propia

Durante el diseño de la investigación se pensó que para dar una mirada profunda a los casos era necesario utilizar diversos métodos de recogida de información. En la Tabla 1 se pueden observar los métodos aplicados en el estudio de caso que expone este artículo. Finalmente, con el objetivo de garantizar ciertos compromisos éticos con los participantes, los

procesos de aplicación de estos métodos fueron acompañados por la entrega sistemática de los respectivos consentimientos informados.

2.1. El caso: estructura y participantes

El caso pertenece a una universidad pública que retoma la formación de profesorado en 1994 luego que la dictadura militar la despojara de esta. El plan de estudio analizado fue producto de la innovación curricular realizada el 2014, el que al someterse al proceso de acreditación logró una de las máximas valoraciones por parte de la agencia evaluadora, lo que supone calidad y adecuación a los estándares de formación.

El plan de estudio, que conduce al grado académico de *Licenciado/a en Educación con mención*, se ofrece en la modalidad consecutiva, pues durante 3 semestres se encarga de la formación pedagógica de licenciados de diversas disciplinas. Este territorio curricular tiene una carga total de 90 créditos (CTS¹) que se distribuyen homogéneamente en cada semestre, y 2 regiones formativas: psicopedagógica específica y psicopedagógica general. En la región psicopedagógica específica se encuentran 3 asignaturas de *Didáctica de la Música* (con módulos de Evaluación e Informática Educativa), las cuales suman 36 créditos, el 40% de la carga total. Por otro lado, en la región psicopedagógica general con 54 créditos, 60 % de la carga total, se observan asignaturas sobre: investigación, psicología, historia de la escuela, currículum, formación ciudadana y ética. Finalmente, sobre las 630 horas de prácticas en los centros educativos, estas se incluyen como parte de las asignaturas de *Didáctica de la Música* y *Taller de Investigación y Práctica*, con el 72.2% y 27.8% de las horas respectivamente.

Tabla 2. Titulaciones de origen y número de estudiantes

		Nº DE ESTUDIANTES
TITULACIÓN DE ORIGEN	Teoría de la Música	3
	Composición Musical	4
	Ingeniería en Sonido	1
	Interpretación en Canto, mención Dirección de Coros	1
	Intérprete Superior en Guitarra	1
	Licenciatura en Música, mención en Dirección de Orquestas	1

Fuente: Elaboración propia

¹ 1 CTS equivale a 27 horas de trabajo.

Respecto a los participantes del caso, los 11 estudiantes de la especialidad de música (todos hombres) provienen de 4 instituciones, en donde han cursado estudios musicales con extensiones variadas: entre 5 y 10 años dependiendo de la titulación. En la Tabla 2, se observan las titulaciones de origen agrupadas según foco. Por otro lado, los académicos del caso poseen en su mayoría el grado doctor obtenido en el extranjero, al igual que la académica a cargo de las asignaturas de *Didáctica de la Música*, la cual es profesora de música y doctora en musicología.

3. Temas de investigación

Los principales hallazgos que se presentan a continuación son consecuencia de la interpretación durante y después de la recogida de información. Los temas de investigación se organizan desde la propuesta oficial del plan de estudio, pasando por las experiencias de los estudiantes² y llegando a ciertas creencias sobre el rol docente y la educación musical.

3.1. Propuesta formativa

El plan de estudio indica el territorio curricular por el que transita el futuro profesorado de música. De él se levantaron ideas relativas a la integración de asignaturas, diálogo entre la investigación y el prácticum, búsqueda del conocimiento didáctico, enfoque político y reconstrucción del colectivo docente.

- a) Núcleos formativos: El caso promueve el desarrollo y profundización en núcleos de trabajo para cada semestre. Esto significa que, aunque cada asignatura del plan de estudio desarrolla sus contenidos específicos, se establecen

núcleos de problemas por semestre, a los que las actividades curriculares colaboran a problematizar, indagar y responder. Los núcleos de problemas por semestre son los siguientes: a) Semestre 1, "Comprensión crítica de la institución escolar"; b) Semestre 2, "Construcción de las relaciones pedagógicas"; c) Semestre 3, "Proyectos de acción en la escuela"³.

Esto permite, en primer lugar, establecer un camino formativo construido en base a los núcleos a problematizar y, en segundo lugar, realizar una integración curricular por medio de problemas comunes en todas las asignaturas.

- b) La investigación docente y el prácticum: La formación de este profesorado se vuelve significativa en tanto comienzan a dar sentido a sus experiencias en las escuelas. El *Taller de Investigación y Práctica* se presenta como un espacio que permite vincular, a través de la investigación educativa, las biografías del estudiantado, sus

² Los nombres de los participantes han sido modificados con el objetivo de resguardar el anonimato comprometido al momento de acceder al caso.

³ Información extraída del Reglamento de la Titulación.

experiencias en los centros educativos y las reflexiones en base a los núcleos de trabajo. Sobre esto, una académica comenta que

uno de los acuerdos curriculares para el primer semestre es que los chicos conozcan los paradigmas investigativos (...). Entonces yo me preguntaba como profesora de qué forma los chicos que traen cuatro o cinco años de licenciatura en el cuerpo y en la cabeza, van a conocer que existen modalidades y enfoques investigativos diferentes, al suyo propio. Los de ciencias con relación a los de humanidades, los de artes en relación con los demás. Y me pareció que era mucho más fructífero que ellos miraran sus propias investigaciones a partir de ciertas preguntas orientadoras que son muy básicas pero fundamentales como: ¿qué investigué?, ¿cómo lo hice?, ¿para qué investigué?, ¿qué lugar tenía yo como investigador?, ¿en la investigación pude interferir o fui un engranaje más de unas lógicas y unos propósitos donde yo no estaba involucrado?

Preguntas que buscan articular las experiencias primarias de investigación con nuevas perspectivas de indagación docente en los centros de práctica, para así construir inicialmente una narrativa personal sobre la investigación.

- c) Didáctica de autor: La asignatura de *Didáctica de la Música* promueve la construcción personal del saber didáctico, a partir de actividades de discusión sobre los fundamentos de la educación musical, el currículum, los métodos musicales y las experiencias en los centros de práctica. Según la académica de la asignatura, se busca que los estudiantes construyan

una didáctica de autor o una pedagogía de autor. Es como yo me identifico como profesor en este trayecto que tengo, qué para mi es importante. (...) Claro, entonces finalmente las metodologías tienen que ver con el uso de múltiples maneras como de enfrentarse, por ejemplo, a los conceptos, a los contenidos, pero también a las prácticas, como, por ejemplo, las analogías, lo inductivo y lo deductivo. Pero lo más importante es, yo diría, el empoderamiento de los propios estudiantes respecto de cómo se trabaja en la clase misma.

De este modo, se asume la necesidad de reflexionar y dotar de sentido a las decisiones didácticas que se toman, pues, aunque existe una revisión general de los métodos musicales (Orff, Kodály, Suzuki, entre otros) y de las tareas administrativas relativas al trabajo en la escuela, esta se ve minimizada por el desarrollo de una mirada crítica y autónoma del estudiantado.

- d) Enfoque político y acción fundamentada: El reglamento del caso propone seis dominios formativos, entre ellos el formativo-político. Este dominio:

tiene por objetivo la formación ciudadana de los jóvenes, tanto en el desarrollo de prácticas de convivencia democrática, resolución pacífica, dialogada y argumentada de conflictos, como en el desarrollo de una conciencia y sensibilidad social respetuosas de la diversidad y la generación de una capacidad crítico-positiva en todos sus ámbitos de acción.⁴

⁴ Información extraída del Reglamento de la Titulación.

Propuesta relacionada al desarrollo de una conciencia democrática del profesorado que reconoce a la escuela como un espacio diverso y complejo. Para esto, según un académico, la titulación busca formar

[un] profesional que sea autónomo, empoderado en lo suyo y que lo haga a partir de argumentos, no sólo de intencionalidades o pura intuición digamos. (...) Esperamos que el egresado sea un profesor autónomo en sus decisiones, que no sea sólo un aplicador pasivo de un currículo nacional porque para eso tú tienes perfiles técnicos o neoconductista de profesores. Entonces, queremos profesores autónomos que conozcan los contextos para lograr que se desarrollen de manera mucho más integral en los márgenes que la escuela de hoy permite.

De esta forma, el alumnado debe desarrollar la capacidad de moverse autónoma y estratégicamente, a través de discursos y prácticas, más que intuitivas, fundamentadas en la comprensión crítica del quehacer docente.

e) Reconstrucción del movimiento docente: El plan de estudios propone visitar los antiguos movimientos docentes. Para esto, como punto de partida se reflexiona sobre la biografía formativa de los estudiantes, la construcción personal y social del sujeto docente y su relación histórica con la sociedad y el Estado. Parte de esto se observó en la asignatura de *Comprensión Histórica*, en donde asisten estudiantes de distintas menciones.

[Nota asignatura Comprensión Histórica] El primer bloque ha comenzado con el tema de la Escuela Nueva. Ahora el segundo bloque aborda el “Plan de Reforma Integral de la Enseñanza Pública”. Así, la profesora muestra un video sobre la historia de las Escuelas Consolidadas.

Académica: enfatizaría en que los profesores venían con una teoría pedagógica gracias a la Asociación General de Profesores, una visión de la educación pública. Desde la AGP vamos a lo que ahora es el Colegio de Profesores, funcionarios públicos que pasan al código laboral, es decir, como privados... Antes estaban sindicalizados y se denominaban trabajadores públicos, pero con la creación del Colegio de Profesores durante el año 73 pasan a ser considerados como profesionales ¿Por qué creen que en esta última etapa no hay nuevas propuestas de movimientos pedagógicos?

Estudiante Artes Visuales: Creo que tiene que ver con el individualismo.

Estudiante Historia: Quizás tiene que ver con la estructura de las escuelas y el sistema de evaluación nacional... Presión social sobre los profesores... Que no los valoran.

De esta manera la conversación sigue sobre la falta del tiempo para conversar y repensar la educación... Para realizar un trabajo colaborativo.

Académica: Nuestro desafío es ir construyendo... El generar las condiciones para la transformación de las propuestas pedagógicas a nivel nacional.

De esta forma, se ponen en perspectiva los movimientos docentes con el objetivo de que los estudiantes conozcan la biografía social de estos colectivos y, así, desarrollen cierta apropiación gremial.

3. 2. Reformando la experiencia

El caso se presenta como un espacio abierto que contrasta con la experiencia en la formación musical de los estudiantes. Esto significa que la formación pedagógica se vive con nuevas formas de relacionarse con el cuerpo académico, el conocimiento y las temáticas sociales.

- a) Del “Conservatorio” a la Pedagogía: La formación musical les ha permitido a los estudiantes conocer la tradición academicista, lo que implica que vivan con mayor libertad el nuevo espacio pedagógico, pues se acercan a otras maneras de aprender y relacionarse con el cuerpo académico. Antonio, de primer semestre, señala:

eres baritono y tienes que cantar cosas de baritono y no puedes cantar otras cosas. Olvídalo. Hay pecados en la música, cosas que no se pueden hacer, tabús. Pero aquí pues, aquí nada es tabú. Hay un mundo mucho más abierto. Entonces, la parte de las humanidades, de poder escribir lo que siento en un texto, siempre me gustó mucho y estudiando música, en los nueve años jamás tuve esa oportunidad, pero ahora sí que siento que sí... Dar una visión crítica de algo.

En sintonía con esta idea, Alfonso, de primer semestre, apunta que:

la figura del profesor, del maestro, se ha instalado (...). Todo lo contrario de lo que he visto aquí. Ninguno de los profesores que he visto hasta ahora tiene esa actitud, como de: “yo soy el profe, si ustedes no me hacen caso, mal” ¡Eso no está! (...). No hay una actitud de prepotencia o de imposición de lo que ella piensa. Siempre hay un diálogo y esa cuestión creo que es sumamente importante para formar a futuros profesores.

De esta manera, se entiende que el alumnado se mueve desde un espacio restringido a uno abierto que le permite integrar sus voces en el proceso de construcción profesional y reconocer otras formas de relacionarse pedagógicamente.

- b) De lo disciplinar a lo interdisciplinar: La modalidad consecutiva de esta titulación obliga a que estudiantes de diversas áreas compartan experiencias y conocimientos desde sus disciplinas. La siguiente nota de campo ilustra, brevemente, este carácter:

[Nota asignatura Taller de Investigación y Práctica] Luego de una discusión sobre la investigación de corte positivista, un grupo de estudiantes de distintas disciplinas proponen una actividad a partir de un texto de José Contreras Domingo “Estudiantes que investigan, un camino a la libertad”.

Antonio (Estudiante de Música): El texto era super personal. La compañera de artes visuales nos sugirió que nos centráramos en la construcción del conocimiento.

Estudiante de Artes: La idea es que cada grupo cree una problemática diferente y luego la intercambiamos.

Antonio: Quizás es tan desconocido lo que se pregunta, pero no puede quedar en blanco.

Un grupo plantea realizar una representación visual a partir de una melodía (...). Luego de que cada grupo intentara responder a la problemática planteada, algunos estudiantes dan sus apreciaciones sobre el ejercicio.

Jorge (Estudiante de Música): Bueno, como hace tiempo que no lo veíamos [algunos contenidos] fue complejo. Esa era la gracia de la actividad... Siempre vamos a estar expuestos a estas situaciones.

Estudiante de Artes: En la creación de la actividad nosotros pensamos en la pedagogía de lo singular [que tomaba el texto] y en el verse y decirse en forma grupal, creando un ejercicio y resolviendo desde otra disciplina.

De este modo, se ponen en juego diversas perspectivas disciplinares que, probablemente, permitan pensar integradamente el currículum escolar, acercarse a otras asignaturas y promover la colaboración entre el futuro profesorado.

- c) La movilización social como espacio de aprendizaje: El compromiso de los estudiantes y los académicos con las movilizaciones sociales demuestra la apertura del caso a las problemáticas que ellas plantean.

[Nota Comienzo de movilizaciones] Ya terminado el primer mes de observación, comienza un movimiento de protesta dentro de la universidad. Se trata del movimiento feminista que reclama sobre casos de acoso sexual dentro de las universidades. Gracias a un estudiante pudimos acceder a uno de los calendarios semanales de actividades durante la paralización académica.

Actividades de reflexión y protesta (Tabla 3) que se extendieron por lo menos un mes más y en donde se pudo observar también la participación de los académicos. En este sentido, una de las académicas entrevistadas comenta el valor de la movilización como espacio formativo:

a pesar de nuestras condiciones materiales, nosotros tenemos estudiantes que en general se preguntan sobre el sentido de las cosas. Se comprometen más menos, porque eso también es una cuestión individual, no es una orden, sino que es una cuestión de convicción personal. Lo hacen desde sus lugares particulares, y eso me alegra profundamente por lo que estamos haciendo aquí. De lo que estamos acompañando (...). O sea, nosotros estamos atendiendo a las cuestiones que nos plantean nuestras estudiantes, y nos preocupa que ellas y ellos, también ellos, tengan lugares seguros para formarse y también que puedan desarrollar y fortalecer una dimensión ética del trabajo, porque nuestro trabajo es de mucho cuidado.

De esta suerte, se entiende que el alumnado tiene un especial interés en abordar activamente las problemáticas sociales, así como el cuerpo académico en comprometerse en el acompañamiento de los procesos de movilización, comprendiendo que estos también son espacios de formación docente.

Tabla 3. Cronograma de actividades durante segunda semana de movilizaciones

MIÉRCOLES 9	JUEVES 10	VIERNES 11
<p>“Posible almuerzo” Hora: 13:00, ágora de Filosofía. (Se está organizando una posible lentejada. Se avisará)</p> <p>Asamblea Hora: 14:30, sala por confirmar (Filosofía). (Tabla: determinar orgánica de Generación ante movilizaciones, un protocolo contra acoso, y reunión viernes)</p> <p>Asamblea extraordinaria de mujeres Hora: 17:00, sala por confirmar (Filosofía)</p> <p>Taller para el cuidado de la voz Hora: post asamblea (Antonio propuso esta actividad. Se hará en dos bloques seguidos, ya que hay asamblea extraordinaria de mujeres a la misma hora)</p>	<p>Asamblea de mujeres (Filosofía y Humanidades) Hora: 10:00, en la Facultad.</p> <p>Jornada reflexiva sobre género y educación sexista en contexto escolar Hora: 15:00, sala por confirmar (Filosofía). (Actividad extendida a estudiantes y profesores, y público en general)</p>	<p>Asamblea de mujeres, triestamental (Filosofía) Hora: 10:00, en la Facultad.</p> <p>Junta reflexiva y recreativa para concernos G-25 Hora: 13:00, lugar por confirmar.</p> <p>Marcha “Ni una menos” Hora: 18:30. Plaza Italia, juntándose en la Facultad de Derecho, desde 17:30</p>

Fuente: Estudiante entrevistado

3.3. El rol del profesorado de Música

El plan de estudio y sus relaciones cotidianas marcan ciertas creencias sobre el rol docente y la educación musical. Estas, orientadas principalmente hacia posturas reflexivas, críticas y políticas, son reconocidas por los estudiantes del caso. Como consecuencia de lo anterior, Cristian, de tercer semestre, señala:

el rol pedagógico es político ¡es político! Yo creo que no debe haber duda al respecto. Y hay que ser agente político transformador en el sentido de transformar la escuela en un ente crítico, un ente crítico desde los estudiantes, un ente crítico desde los mismos profesores, desde los funcionarios, porque actualmente no lo está siendo, está siendo meramente una institución reproductora del status quo (...). Entonces yo creo que como profesores tenemos que hacernos cargo del análisis, de la crítica, y de motivar la reflexión, y también si se puede, motivar y motivarse en las distintas instancias, en los distintos movimientos que están surgiendo actualmente. Creo que como profesores debemos tener una postura firme al respecto. Por ejemplo, esto de la educación no sexista, educación feminista (...). El colectivo de profesores debería tener una postura al respecto, igual que los colectivos de trabajadores, igual que muchos entes importantes dentro de la sociedad (...). Pero no solo quedar en la postura, (...) ir más allá siempre. Y si somos actores políticos como profesores tenemos que hacernos cargo y tomar la sartén por el mango al respecto.

Desde esta perspectiva, se entiende que el docente debe comprometerse, crítica y colectivamente, con el objetivo de transformar la escuela. A esta idea, Daniel, uno de los egresados del caso, explica que los focos de su trabajo como docente son:

enseñarles a los chicos un punto de partida con lo que dice el programa, darle una base musical sólida, a través ojalá de herramientas, o sea, a través de elementos que a ellos les hagan sentido. Por ejemplo, cantar canciones ya del “1800”, que son súper valorables y todo, pero a los niños de hoy en día no les hacen sentido. (...) Acercarlos a la música de una forma amigable, atractiva, respetuosa. Y también está la otra dimensión que es lo social, que veces, se pone cuesta arriba igual, sobre todo en los profesores que tenemos pocas horas con los cursos, intentar llegar más allá de la música, llegar al pensamiento crítico, a la reflexión de lo que está ocurriendo hoy en día en las calles.

De este modo, el discurso del egresado se ve envuelto por un fuerte sentido de realidad de lo que pasa en la escuela y el aula de música. Sin embargo, este es capaz de comprender la educación musical como un espacio para el desarrollo del pensamiento crítico y la integración de las problemáticas socioculturales que afectan a la escuela.

4. Discusión y conclusiones

Las evidencias expuestas permiten concluir que el caso es un territorio formativo fértil en donde puede fácilmente florecer la identidad activista, pues el intenso plan de estudio es capaz de articular asignaturas y procesos de formación sin límites fuertes, ayudado por los núcleos de trabajo, las biografías de sus estudiantes y la investigación educativa con relación al prácticum. Así también, se promueve la autonomía de los estudiantes a través de la construcción de una “didáctica de autor” y distancia de los métodos musicales, lo que facilita el desarrollo de una mirada pedagógica, crítica y problematizadora, que integra temas socioeducativos generales y musicales. Lo anterior, se ve apoyado por la reconstrucción de los movimientos docentes en su contexto social, la cual da la posibilidad de conocer y valorar el trabajo colectivo del profesorado. Algo así como un ejercicio de memoria del trabajo docente que puede ser proyectado colectivamente al futuro.

Además, el caso permite a los estudiantes convertirse en docentes de música en espacios interdisciplinarios, con relaciones de carácter horizontal y permeados por las demandas sociales. De esta manera, el caso se vive como una antítesis de la formación musical de origen, pues se ha pasado de un espacio de relaciones verticales y juicios objetivos sobre la música, a un territorio subjetivo e incierto, y altamente democrático. Esto amplía las perspectivas sobre la educación musical y las posibilidades de acción pedagógica, todas ellas basadas en juicios personales y colectivos.

Estudiantes y egresados reconocen en el programa un territorio con enfoque reflexivo, crítico y político, en donde la búsqueda personal es clave para el desarrollo de un profesorado autónomo y proactivo. De esta manera, la idea “educación como acto político” se asume como parte del discurso de este profesorado de música: se asignan el rol de agente transformador que

debe trabajar para cambiar la realidad de la escuela chilena; creen que la enseñanza de la música debe desarrollar miradas críticas y reflexivas sobre las problemáticas sociales, sin dejar de lado experiencias musicales.

Finalmente, se entiende que el caso valiéndose de la supuesta autonomía que le confiere el marco de estándares, es intrínsecamente hábil al momento de responder con una propuesta crítica y política, probablemente marginal, en el espacio de los PFPM. La duda cabe en cómo este profesorado crítico y autónomo con ideales democráticos se moverá en su futuro trabajo docente. La escuela es un espacio complejo para el desenvolvimiento de este tipo de identidad y profesionalismo, puesto que es allí donde se intensifican y aplican directamente una serie de exámenes al profesorado. Por tanto, el reto para los PFPM de corte crítico es que su profesorado aprenda tanto a moverse estratégicamente ante las normas que rigidizan y dividen el actuar del colectivo docente, como a fundamentar sus acciones educativas y musicales con un discurso político sólido, para que el enfrentamiento sea real, no un mero activismo sin fundamentos y consecuencias.

Financiación y agradecimientos

La investigación doctoral de la que es parte este artículo ha sido financiada por el Fondo para el Fomento de la Música Nacional, línea Formación y Becas, Proyecto N° 443508, Convocatoria 2018 (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, Chile).

Referencias

- Abrahams, F. (2005). The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning: A Literature Review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 23(2), 12-22. doi:10.1177/87551233050230020103
- Allsup, R.E. (2003). Praxis and the Possible: Thoughts on the Writings of Maxine Greene and Paulo Freire. *Philosophy of Music Education Review*, 11(2), 157-169. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40327208>
- Apple, M.W. (2001). Markets, Standards, Teaching and Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 182-196. doi:10.1177/0022487101052003002
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. doi:10.1590/S0101-73302011000200004
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y performatividad. *Revista de Educación y Pedagogía*, XV(37), 87-104. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>

- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bresler, L. y Stake, R. (2006). Qualitative Research Methodology in Music Education. En R. Colwell (Ed.), *MENC handbook of research methodologies* (pp.270-311). Oxford: Oxford University Press.
- Carrasco, C., Luzón, A., y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. doi:10.4067/s0718-07052019000200121
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M.W. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cadernos CEDES*, 36(100), 265-280. doi:10.1590/cc0101-32622016171391
- Capel, M. y Morant, R. (2019). Características organizativas y didácticas del concierto didáctico. Un estudio de caso sobre la coordinación entre profesorado de Música de Educación Primaria y Secundaria en la ciudad de Manises. *Revista Electrónica de LEEME*, 44, 63-84. doi:10.7203/LEEME.44.15868
- Colwell, R. (2018). Policy and assessment. *Arts Education Policy Review*, 120(3), 126-139. doi:10.1080/10632913.2018.1533502
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hess, J. (2018). Revolutionary Activism in Striated Spaces? Considering an Activist Music Education in K-12 Schooling. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 17(2), 22-49. doi:10.22176/act17.2.21
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* (2º ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2018). La formación inicial docente: problemas complejos - respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 27-32. Recuperado: https://www.researchgate.net/publication/325909333_La_formacion_inicial_doc
- Marshall, C. y Anderson, A.L. (2009). Is it Possible to Be an Activist Educator? En C. Marshall y A.L. Anderson (Eds.), *Activist educators. Breaking past limits* (pp.1-30). New York: Routledge.

- Popkewitz, T.S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137. Recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=493>
- Rusinek, G. y Aróstegui, J.L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, y P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp.78-91). New York: Oxford University Press.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Education Change*, 1, 77-95. doi:10.1023/a:1010092014264
- Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.
- Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: a Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? En N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, y D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp.579-592). Dordrecht: Springer.
- Schmidt, P. (2017). Why Policy Matters. Developing a Policy Vocabulary within Music Education. En P. Schmidt y R. Colwell (Eds.), *Policy and the Political Life of Music Education* (pp.11-36). New York: Oxford University Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de «profesionalización» para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/860/86022458013.pdf>
- Whitty, G. (2001). *Teoría social y política educativa: ensayos de sociología y política de la educación*. Valencia: Pomares.
- Woodford, P.G. (2005). *Democracy and Music Education: Liberalism, Ethics, and the Politics of Practice*. Bloomington: Indiana University Press.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.

Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas

Sequencing and timing of the study plans for the Music Education Mention in Primary
Education Teacher Degree in Spanish universities

Antonio Fernández-Jiménez

antoniferjim@ugr.es

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Granada
Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5782-855X>

Francisco A. Valdivia Sevilla

fvaldivia@us.es

Departamento de Educación Artística
Universidad de Sevilla
Sevilla, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7195-5651>

doi: 10.7203/LEEME.46.17619

Recibido: 12-06-2020 Aceptado: 29-07-2020. Contacto y correspondencia: Antonio Fernández Jiménez, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Campus de Cartuja, s/n, C.P. 18071 Granada. España.

Resumen

La normativa que regula los planes de estudio que forman a las futuras personas Graduadas en Educación Primaria recoge un módulo destinado a la formación en diferentes menciones, entre ellas, Música. Sin embargo, cada universidad realiza un diseño propio de la mención en cuanto a las asignaturas que la conforman, la secuencia de estas y la temporalización dentro del plan de estudios en general. Mediante un análisis cualitativo de los planes de estudios de las universidades españolas que han ofertado la Mención en Educación Musical en el curso académico 2019/2020, se detalla la secuencia y temporalización de cada uno de la Mención. Los resultados muestran un triple modelo en cuanto a la estructura temporal de la Mención, quedando unos articulados desde el 2º hasta el 4º curso, otros durante los cursos 3º y 4º, y un tercer grupo que recoge la Mención solo en el 4º curso. Además de ese triple modelo encontrado, se aprecia una destacable diversidad en cuanto a las asignaturas optativas que conforman la Mención, los créditos europeos de las mismas o el enfoque de la asignatura de formación didáctico y disciplinar en el ámbito de la Educación Musical.

Palabras clave: Maestro de Música; Educación Primaria; evaluación del plan de estudios; educación superior.

Abstract

The legislation that regulates the preparation programs that train future Primary Education teachers include a module aimed at training in different areas, including one for Music. However, it is each university that structures the mention in terms of the subjects that define it, the sequence of these and the timing within the preparation programs in general. Through a qualitative analysis of the preparation programs of the Spanish universities that have offered the Mention of Music Education in the 2019/2020 academic year, the sequence and timing of each of the study plans of the Mention is detailed. The results show a triple model regarding the time structure of the Mention, some of them being articulated from the 2nd to the 4th year, others during the 3rd and 4th year, and a third model that includes the Mention only in the 4th year. However, and despite this triple model, there is a remarkable diversity in terms of the subjects that shape the Mention, the number of European credits of the latter or the focus of the compulsory subject in the field of Music Education.

Key words: Music teachers; Primary Education; program evaluation; higher education.

1. Introducción

En el Grado de Educación Primaria que se imparte en las universidades españolas, “Mención” es la denominación del itinerario académico que componen una serie de asignaturas optativas que permiten la especialización en un área determinada de conocimiento. El presente artículo trata de establecer una categorización de los planes de estudio de la Mención en Educación Musical (MEM, en adelante) en el Estado Español atendiendo a su secuenciación y temporalidad.

La *Orden ECI/3857/2007* 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria recoge los criterios básicos que deben establecer las universidades para la planificación de los planes de estudio de las futuras personas Graduadas en Educación Primaria (Ministerio de Educación y Ciencia [MEC], 2007). Para adecuarse a la asignatura de Música (como parte del área de Educación Artística) dentro del currículo de Educación Primaria, la *Orden ECI/3857/2007* propone la posibilidad de establecer menciones cualificadoras entre 30 y 60 créditos ECTS. El siguiente nivel de concreción compete a cada universidad, que establece el número de asignaturas y créditos. En este sentido, solamente se indica que el plan de estudio, de forma general, debe contar como mínimo con los siguientes módulos:

Tabla 1. Estructura del plan de estudio del Grado en Educación Primaria

Módulo	Créditos ECTS
Formación básica	60
Didáctico y disciplinar	100
Prácticum	50

Fuente: *Orden ECI/3857/2007* (MEC, 2007)

Los 30 créditos ECTS restantes hasta llegar a los 240 créditos ECTS que comprende la titulación corresponden a los créditos de la MEM. Por otro lado, el módulo dedicado a la formación didáctica y disciplinar recoge la materia ‘Educación Musical, Plástica y Visual’. Sin embargo, en la *Orden ECI/3857/2007* no se indica nada respecto a la secuenciación y temporalización que tendrá cada plan de estudio, en general, y cada mención, en particular, siendo cada universidad la que delimita esos dos aspectos para cada plan de estudio.

Desde este enfoque, no se han encontrado investigaciones similares más allá del estudio general que explicaba cómo sería el nuevo plan de estudio para el profesorado de Música en Educación Primaria tras la convergencia europea (Reyes, 2010) o investigaciones centradas en el plan de estudio de una universidad en concreto (v.g., Iotova y Siebenaler, 2018; López, Madrid y de Moya, 2017). Por tanto, resulta necesario este estudio para presentar una visión general del diseño estructural que cada universidad española desarrolla para la MEM del Grado

en Educación Primaria. De este modo, se pretende conocer si existe una línea común en el diseño de esa estructura por parte de las universidades españolas y qué asignaturas conforman la MEM de cada universidad.

2. Método

Se ha analizado un total de cuarenta y siete planes de estudios de aquellas universidades españolas que ofertan la MEM en el Grado en Educación Primaria en el curso académico 2019/2020. Para ello, se ha revisado la información alojada en la página web del plan de estudio de cada universidad, así como las guías docentes de las asignaturas optativas de la MEM y la asignatura sobre Educación Musical del módulo dedicado a la formación didáctica y disciplinar. Se utilizó una plantilla, de carácter cualitativo, elaborada por el proyecto ALFA II-0448-A¹, y con resultados documentados en Aróstegui (2010, 2011). Dicha plantilla fue revisada y actualizada por el proyecto PROFMUS² para adaptarla al marco actual de la titulación del Grado en Educación Primaria. Durante varios meses, se aplicó la plantilla a los planes de estudio analizados bajo un diseño de análisis documental, realizando un análisis descriptivo de contenido guiado por los diferentes campos recogidos en la plantilla, entre otros, seriación y articulación de la estructura curricular del plan de estudio, título de la asignatura, curso, cuatrimestre, módulo, créditos totales de la asignatura, áreas que la imparten, objetivos y contenidos. Esto ha permitido recopilar de manera ordenada las categorías encontradas en los planes de estudio objeto de análisis.

Los planes de estudio de las tres sedes de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad Real, Cuenca y Toledo) se han considerado como uno solo, ya que son idénticos (López *et al.*, 2017). El mismo criterio se ha seguido respecto a las dos modalidades que ofrece la Universidad Católica San Antonio de Murcia (presencial y semipresencial). Sin embargo, los planes de estudio de la Universidad de Granada, en sus dos sedes (Granada y Melilla), se han contabilizado como dos, ya que incluyen asignaturas diferentes.

Según el inicio de las asignaturas de la MEM, podría hablarse de planes de estudio que, o bien la organizan de forma escalonada o concentran la formación específica en el último año del Grado. Entre los primeros, puede distinguirse a su vez entre los que empiezan en 2º curso y los que lo hacen en 3º. De este modo, aparecen tres modelos de temporalización de la MEM. Se

¹ Se trata de un proyecto sobre la Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado de Música en Europa y América Latina, financiado por la Comisión Europea.

² PROFMUS es el acrónimo del proyecto I+D+i: *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento*, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Tiene por objetivo general crear conocimiento, a partir de datos provenientes de la investigación, para determinar la adecuación de la formación del profesorado respecto a los retos que plantean las aulas de la educación obligatoria actual y documentar los cambios en las experiencias y vivencias del profesorado en relación con el desempeño de la profesión de educador musical.

establecen, por tanto, tres categorías en función a la distribución de los créditos de la MEM a lo largo del Grado: una referida a los planes de estudio en la cual las asignaturas de la MEM se distribuyen entre los cursos 2º, 3º y 4º del Grado; otra que engloba a los que reparten los créditos de la Mención entre 3º y 4º; y la última que comprende los planes de estudio que concentran las asignaturas de MEM en el último curso.

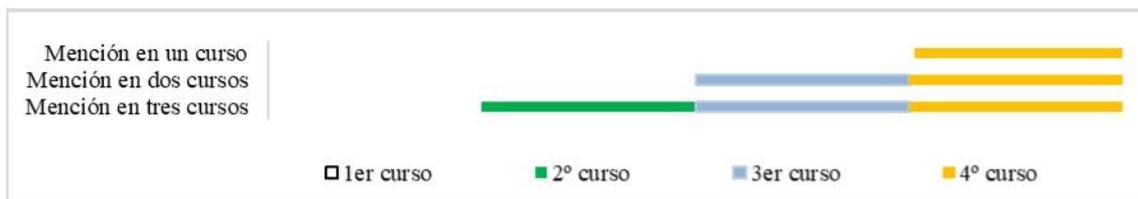


Figura 1. Modelos de temporalización de la MEM. Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Distribución de los planes de estudio según las categorías de la temporalización de la MEM

Mención en tres años (2º, 3º y 4º)	
Universidad Complutense de Madrid	Universidad Rey Juan Carlos
Universidad de Huelva	Universitat Rovira i Virgili
Universitat Ramon Llull	
Mención en dos años (3º y 4º)	
Universidad de Alicante	Universidad de Málaga
Universidad de Burgos	Universidad de Oviedo
Universidad de Cádiz	Universidad de Oviedo (Centro adscrito privado)
Universidad Camilo José Cela	Facultad Padre Ossó
Universidad Castilla-La Mancha	Universidad Pontificia de Salamanca
Universidad Católica San Antonio de Murcia	Universidad Pública de Navarra
Universidad Católica de Valencia	Universidad de Salamanca
Universidad Francisco de Vitoria	Universidad de Santiago de Compostela
Universidad de Gran Canaria	Universitat de València
Universidad Internacional de La Rioja	Universidad de Valladolid
Universidad de Jaén	Universitat de Vic
Universidad de León	Universidad de Vigo
Mención en el 4º curso	
Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco)	Universidad de Granada (sede Granada)
Universitat Autònoma de Barcelona	Universidad de Granada (sede Melilla)
Universidad Autónoma de Madrid	Universitat de les Illes Balears
Universidad de Alcalá	Universitat Jaume I
Universidad de Almería	Universidad de La Laguna
Universitat de Barcelona	Universitat de Lleida
Universidad de Córdoba	Universidad de Murcia
Universidad de Córdoba (Centro adscrito Sagrado Corazón)	Universidad de Sevilla
Universidad de Extremadura (sede Cáceres)	Universidad de Zaragoza
Universitat de Girona	

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

A continuación, se exponen las tres categorías de forma detallada para cada plan de estudio de la MEM. Además, se incluye para cada plan de estudio, la asignatura relacionada con la música y perteneciente al módulo Didáctico y Disciplinar. Esta asignatura tiene un carácter obligatorio y aparece con diferente nombre según el plan de estudio, como, por ejemplo, ‘Educación musical’, ‘Música en la educación primaria’, ‘Educación musical y su didáctica’ o ‘Expresión musical y su didáctica’. Solo se especificará el título de esta asignatura cuando tenga un carácter interdisciplinar o merezca ser destacada para la visión general del plan de estudio.

3.1. Mención en tres años (2º, 3º y 4º)



Figura 2. Temporalización de la MEM en tres años. Fuente: elaboración propia

- Universidad Complutense de Madrid. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 2º: ‘Formación vocal y su aplicación en el aula’, en el segundo cuatrimestre del 2º curso coincidiendo con la asignatura obligatoria ‘Música en educación Primaria’.
 - 3º: ‘Ritmo, movimiento y danza’ y ‘Formación instrumental y agrupaciones musicales escolares’, cada una en un cuatrimestre.
 - 4º: ‘La audición musical: análisis y metodología’.
- Universidad de Huelva. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 2º: ‘Lenguaje musical en primaria’. Se imparte en el primer cuatrimestre, coincidiendo con la asignatura de formación didáctica y disciplinar ‘Música en la escuela’ (6 créditos ECTS).
 - 3º: ‘Formación instrumental’ y ‘Cantar en la escuela’, ambas en el primer cuatrimestre, mientras que ‘Tradiciones musicales del mundo’ queda para el segundo.
 - 4º: ‘Didáctica de la educación musical’.

- **Universitat Ramon Llull.** Las asignaturas obligatorias relacionadas con música son dos y se imparten de forma alterna en 1º ('Desarrollo de la expresión musical y su didáctica') y 3º ('Educación a través de la plástica y la música y la educación física: proyecto interdisciplinario'). Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 2º: 'Lenguaje musical aplicado', centrada en la educación del oído, en el desarrollo de los elementos del lenguaje musical y el uso de la tecnología, dentro de una metodología que favorece el *flipped learning* o aprendizaje inverso.
 - 3º: 'La voz y el cuerpo, elementos de producción y expresión musical'.
 - 4º: 'Tecnología y cultura musical', 'Didáctica y metodología, sonido y audición' y 'Creación, improvisación y dirección'.

- **Universidad Rey Juan Carlos.** Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 2º 'Educación musical II', en el segundo cuatrimestre, después de 'Educación musical I', asignatura obligatoria que se imparte en el primer cuatrimestre y suma 6 créditos a la MEM. El contenido de 'Educación musical II' es muy amplio, abarcando tanto lectura rítmica, flauta dulce, danza y expresión dramática, como teoría armónica, formas musicales y canto.
 - 3º: 'Educación musical III'. Continúa la formación armónica, e incluye la realización y ejecución de arreglos musicales, y el manejo de software de edición musical, además de otros contenidos que figuran en la guía docente como psicoacústica, dictado musical y dirección coral.
 - 4º: 'Educación musical IV y V'. La primera plantea relacionar los conocimientos previamente adquiridos con las principales corrientes pedagógicas de la didáctica de la música, pero no exclusivamente, puesto que también aborda el análisis musical, la canción, el cuento y la dramatización. La última asignatura parece orientada hacia la psicología y sociología de la música, pero los contenidos detallados en la guía docente revelan una importante presencia de la historia de la música, y también de teoría musical (formación de escalas) y educación auditiva-tonal.

- **Universitat Rovira i Virgili.** Las guías docentes no aclaran qué asignaturas optativas específicas se imparten en cada curso, pero sí que hay una en 2º, cuatro en 3º y una en 4º, sumando 20 créditos ECTS. Los nombres de las asignaturas son: 'Audición: las historias de la música', 'Danza: la música en movimiento', 'Formación vocal y auditiva', 'Lenguaje musical', 'Práctica instrumental, creatividad e improvisación', 'Agrupaciones musicales' y 'Didáctica de la música y la danza en primaria'. Hay dos asignaturas

obligatorias, una de 12 créditos ECTS (2º curso) y otra de 3 (4º curso) que abordan la educación artística desde una perspectiva interdisciplinar.

3.2. Mención en dos años (3º y 4º)

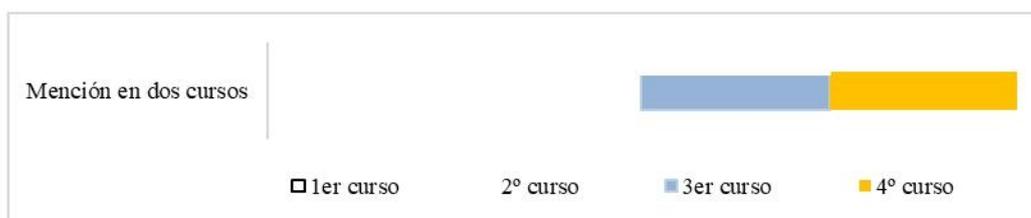


Figura 3. Temporalización de la MEM en dos años. Fuente: elaboración propia

Los planes de estudio de las siguientes universidades recogen las asignaturas propias de la MEM a partir del tercer curso, quedando repartidas entre este curso y el siguiente. Solo en uno de los planes de estudio de esta categoría aparecen todas aglutinadas en el curso 3º.

- Universidad de Alicante. La asignatura ‘Prácticum III’ (prácticas escolares) y el Trabajo Fin de Grado están vinculados directamente a la MEM. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Educación rítmica y movimiento’ y ‘Educación vocal y auditiva’.
 - 4º: ‘La audición como elemento educativo’, ‘Historia de la música, patrimonio musical y folklore’ y ‘Educación musical y su didáctica’.
- Universidad de Burgos. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Educación vocal y auditiva’, ‘Formación instrumental’ e ‘Historia de la música’.
 - 4º: ‘Agrupación coral’, ‘Didáctica de la expresión musical’ y ‘Composición y creación musical’.
- Universidad de Cádiz. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Expresión y creación musical a través de instrumentos’ y ‘Canto y agrupaciones vocales en el aula’.
 - 4º: ‘La audición en los estilos musicales’ y ‘Pedagogía musical activa’.
- Universidad Camilo José Cela. La asignatura obligatoria se imparte en 4º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Lenguaje musical, ritmo y movimiento’ e ‘Historia de la música y tendencias actuales’.

- 4º: 'Percepción musical y expresión vocal', 'Formación instrumental y agrupaciones musicales escolares' y 'TICS aplicadas a la educación musical'.
- Universidad de Castilla-La Mancha. Solo las dos primeras asignaturas cuentan con 6 créditos ECTS, quedando las cuatro restantes con 4,5. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Lenguajes musicales', 'Expresión instrumental' y 'Didáctica de la música'.
 - 4º: 'Expresión vocal y corporal', 'Historia de la música' y 'Prácticas musicales creativas'. Esta última propone el desarrollo de la creatividad a partir de la experiencia grupal.
- Universidad Católica San Antonio de Murcia. Tanto las asignaturas optativas como la obligatoria, 'Enseñanza y aprendizaje de la expresión musical', se imparten en 3º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Expresión instrumental', 'Formación vocal', 'Lenguaje musical', 'Metodologías de la enseñanza musical' y 'Desarrollo psicomotor y expresión corporal'.
- Universidad Católica de Valencia. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Didáctica de la educación musical' y 'Espacios sonoros de diversidad e interculturalidad' (que a pesar de su nombre tiene contenidos similares a la materia sobre formación vocal y auditiva).
 - 4º: 'Desarrollo de la creación e improvisación musical', 'Ritmo y movimiento' y 'Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical'.
- Universidad Francisco de Vitoria. La asignatura obligatoria, 'Educación artística y su didáctica', se imparte en 1º. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Lenguaje musical' y 'Lectura y entonación'. Ambas tienen un marcado contenido técnico, centrándose la segunda más en el solfeo.
 - 4º: 'Canto polifónico' y 'Formación rítmica y danza', ambas con un enfoque basado en un modelo muy tradicional.
- Universidad de Gran Canaria. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Lenguaje musical', 'Didáctica de la expresión musical' y 'Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica musical'.
 - 4º: 'Agrupaciones musicales', 'Formación vocal y auditiva', 'Historia de la música y la audición', y 'Lenguaje musical y sus aplicaciones didácticas'.

- Universidad Internacional de La Rioja. Las asignaturas obligatorias que se imparten en 1º y 2º son respectivamente ‘Conocimiento musical’ y ‘Educación musical y su didáctica’. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3ª: ‘La educación musical a lo largo de la historia’ y ‘La educación musical y la formación integral’.
 - 4º: ‘Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical’, ‘Formación instrumental y vocal’ y ‘Fundamentos de armonía y de análisis musical’.
- Universidad de Jaén. La asignatura obligatoria que se cursa en 1º tiene 7 créditos ECTS y forma parte de la MEM. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Interpretación y creación instrumental’, ‘Planificación y recursos para la iniciación musical’.
 - 4º indistintamente: ‘Audición y contextos musicales’ e ‘Interpretación y creación vocal’.
- Universidad de León. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (22 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Audición musical activa’.
 - 4º: ‘Didáctica de la expresión musical’, ‘Formación instrumental y agrupaciones musicales escolares’, ‘Formación vocal, agrupación y dirección coral’, ‘Formación rítmica y danza’ y ‘Lenguaje musical’.
- Universidad de Málaga. La asignatura obligatoria tiene 6 créditos ECTS, se cursa en 1º y forma parte de la MEM. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Formación instrumental para la Educación Primaria’, ‘Historia de la música’ y ‘Formación rítmica y danza’.
 - 4º: ‘Formación vocal y auditiva para la Educación Primaria’.
- Universidad de Oviedo. La asignatura obligatoria se imparte en 3º y es anual. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Patrimonio artístico musical en el aula’ y ‘Lenguaje musical’.
 - 4º: ‘Formación vocal y auditiva’, ‘Formación rítmica y danza’ y ‘Formación instrumental y agrupaciones musicales’. Además, está ‘Prácticum IV Mención Educación Musical’, que son las prácticas escolares específicas de la MEM.
- Universidad de Oviedo (Centro adscrito privado Facultad Padre Ossó). Igual que la anterior, con la única diferencia de que se imparte ‘Intervención educativa

para la educación musical' en 3º en lugar de 'Patrimonio artístico musical en el aula'.

- Universidad Pontificia de Salamanca. La asignatura obligatoria se imparte en 3º. Las asignaturas optativas (28 créditos ECTS) son:
 - 3º: (12 créditos ECTS): 'Lenguaje musical' y 'Formación vocal y auditiva'.
 - 4º: (16 créditos ECTS): 'Didáctica de la expresión musical', 'Historia de la música' y 'Formación y agrupación instrumental'.
- Universidad Pública de Navarra. Hay prácticas externas específicas, 'Prácticas escolares 2: Música', que aporta 15 créditos ECTS. Hay una asignatura de formación básica en 1º, 'Artes y patrimonio artístico', y una obligatoria en 3º, 'Educación artística II', que comparten contenidos con el área de Educación Plástica. Las asignaturas optativas (21 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Métodos tradicionales de educación musical' y 'Métodos y modelos actuales de educación musical'.
 - 4º: 'Repertorio musical en la escuela' y 'Desarrollo curricular y de investigación para la educación musical'.
- Universidad de Salamanca. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Formación vocal y auditiva' y 'Didáctica de la expresión musical'.
 - 4º: 'Formación rítmica y danza', 'Formación instrumental', 'Creación y selección de repertorio musical para el aula', 'Educación auditiva' y 'Música y danza para la diversidad'.
- Universidad de Santiago de Compostela. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Las asignaturas optativas (18 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Educación vocal y auditiva' y 'Lenguaje musical'.
 - 4º: 'Formación rítmica e instrumental' y 'Procesos y proyectos didácticos de educación musical'.
- Universitat de València. La asignatura obligatoria se imparte en 1º. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: 'Música y movimiento', 'Audición musical', 'Educación instrumental' y 'Música y tecnologías de la información'.
 - 4º: 'Educación vocal' y 'Didáctica musical'.
- Universidad de Valladolid. Las asignaturas obligatorias de 2º son 'Fundamentos y estrategias didácticas en la educación musical' y 'Creación artística, cultura visual y musical'. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:

- 3º: ‘Formas de expresión musical’ y ‘Música, cultura y diversidad’.
 - 4º: ‘Didáctica de la expresión musical’, ‘Conjunto vocal e instrumental’ y ‘Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical’.
- Universitat de Vic. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: Son cinco asignaturas y parece que el alumnado tiene libertad para repartirlas entre el 3er y 4º curso. Se trata de: ‘Audición, repertorio y educación estética’, ‘Fundamentos de la didáctica de la música’, ‘Música y cuerpo’, ‘Práctica instrumental en el aula’ y ‘Canción y voz’. La asignatura obligatoria se da en 1º.
 - Universidad de Vigo. La asignatura obligatoria se imparte en 2º. Se ofertan 5 asignaturas de Música en 3º y 4º cursos, de las cuales deberán cursar 4 (total 24 créditos ECTS) para obtener la MEM. Dentro de la asignatura ‘Prácticum anual’ (4º curso) se dedican 6 créditos ECTS a prácticas escolares propias de la MEM. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son:
 - 3º: ‘Agrupaciones instrumentales para a escola primaria’, ‘Novas tecnoloxías para a educación musical en primaria’ y ‘Técnica vocal e práctica coral’.
 - 4º: ‘Música nas culturas’ y ‘Expresión corporal e danza’.

3.3. Mención en el 4º curso

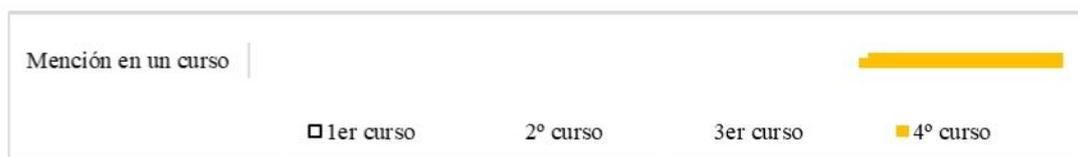


Figura 4. Temporalización de la MEM en un año. Fuente: elaboración propia

- Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: ‘Educación auditiva’, ‘Formación vocal y canto’, ‘Formación instrumental’, ‘Interacción de lenguajes. La cultura audiovisual. Revisión desde una perspectiva de género’, ‘Ritmo, movimiento y danza’. La asignatura obligatoria se imparte en 2º.
- Universitat Autònoma de Barcelona. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: ‘Didáctica de la música I y II’, ‘Análisis, audición y su didáctica’, ‘Lenguaje musical’ y ‘Voz, canción, dirección y su didáctica’. Las obligatorias son tres, una en cada curso anterior: ‘Comunicación e interacción educativa I’,

‘Educación musical y visual’ y ‘Educación musical, visual y aprendizaje’, y son de naturaleza interdisciplinar.

- Universidad Autónoma de Madrid. Las asignaturas optativas (21 créditos ECTS) son: ‘Formación musical I: conjunto instrumental y flauta de pico’, ‘Formación musical II: formación rítmica y danza’, ‘Formación musical III: formación vocal y auditiva’ y ‘Formación musical IV: nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical’. Hay prácticas escolares específicas con 12 créditos ECTS. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universidad de Alcalá. Las asignaturas optativas (12 créditos ECTS) son: ‘Cómo escuchar la música’ y ‘La creación musical en el aula de primaria’. La asignatura obligatoria se da en 2º, ‘Formación vocal e instrumental: recursos didácticos’. Las prácticas escolares son específicas de música. Aunque no se aclara el número mínimo de asignaturas para obtener la Mención, los 24 créditos ECTS que establece como requisitos se podrían interpretar según el siguiente desglose: asignatura obligatoria de Música (6 créditos ECTS), más 2 asignaturas optativas de Música (12 créditos ECTS), más otros 6 créditos ECTS que podrían corresponder a la asignatura optativa sobre Educación Plástica (ya que la Mención es “Artes en Educación Primaria”).
- Universidad de Almería. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: ‘Las artes plásticas en la educación’, ‘Didáctica de la expresión musical’, ‘Didáctica y percepción musical’, ‘Didáctica de la expresión y comunicación musical’, ‘Intervención musical en alumnado con necesidades educativas especiales’. La asignatura obligatoria se imparte en 1º.
- Universitat de Barcelona. Las asignaturas optativas (27 créditos ECTS) son: ‘Didáctica de la música’, ‘Música y movimiento: formación y didáctica’, ‘La voz y la canción: formación y didáctica’, ‘Conjunto instrumental escolar’, ‘Instrumentos musicales: formación y didáctica’, ‘Educación del oído y audiciones musicales’. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universidad de Córdoba. Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: ‘El lenguaje musical a través del movimiento y los instrumentos escolares’, ‘Formación auditiva y expresión vocal’, ‘Análisis y creación musical aplicados al repertorio escolar’ y ‘Expresión musical colectiva. Métodos de intervención educativa’. La asignatura obligatoria se imparte en 1º.
- Universidad de Córdoba (Centro adscrito Sagrado Corazón). Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: ‘Análisis del lenguaje musical. Aplicación a

la flauta dulce', 'El movimiento a través de la expresión musical y su didáctica', 'Formación vocal y auditiva y efectos psico-educativos de la terapia musical' y 'El lenguaje musical a través de los instrumentos escolares'. La asignatura obligatoria se imparte en 1º.

- Universidad de Extremadura (sede Cáceres). Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: 'Fundamentos musicales y su didáctica', 'Interpretación musical y su didáctica I y II', 'Música, movimiento y educación'. La asignatura obligatoria de 3º 'Fundamentos de la expresión musical en educación primaria' tiene un título muy similar a la primera asignatura optativa.
- Universitat de Girona. Las asignaturas optativas (21 créditos ECTS) son: 'Educación de la voz y canción. Desarrollo de capacidades musicales', 'Práctica instrumental y creatividad', 'Oído y comprensión musical y uso de las tecnologías audiovisuales', 'Didáctica de la educación musical', 'Dirección coral e instrumental', 'Historia de la música: evolución, renovación y estilos' y 'Didáctica de la música II'. Todas son de 3 créditos ECTS. La asignatura obligatoria de 2º, 'Educación musical, plástica y visual' tiene 5 créditos ECTS y es de carácter interdisciplinar. La información disponible está desactualizada. Se mezcla información del plan de estudio 2018-2019 con el del 2019-2020.
- Universidad de Granada (sede Granada). Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: 'La audición musical en la escuela', 'Práctica con instrumentos musicales en la escuela', 'Recursos musicales para la escuela' y 'Educación vocal y práctica coral'. Los créditos restantes para la MEM se completan con parte de los créditos de la asignatura 'Prácticum II'. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universidad de Granada (sede Melilla). Las asignaturas optativas (24 créditos ECTS) son: 'Didáctica de la expresión musical', 'Formación instrumental y agrupaciones musicales', 'Formación vocal y auditiva' y 'Lenguaje musical'. Los créditos restantes para la MEM se completan con parte de los créditos de la asignatura 'Prácticum II'. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universitat de les Illes Balears. Las asignaturas optativas (11 créditos ECTS) son: 'Formació Musical', 'Agrupaciones instrumentales' (3 créditos ECTS) y 'Pràctiques de menció: educació musical i artística' (9 créditos ECTS). La obligatoria se imparte en 3º.
- Universitat Jaume I. La asignatura optativa (6 créditos ECTS) es: 'Nuevas tecnologías aplicadas a la música'. La MEM se completa con las prácticas

específicas de música (26 créditos ECTS). Esta carencia de asignaturas en la Mención se compensa también con la presencia de dos asignaturas obligatorias en 2º y 3º, que son respectivamente ‘Música’ y ‘Didáctica de la expresión musical en educación primaria’. No obstante, no queda claro si algunas asignaturas de la MEM son asignaturas obligatorias u optativas, pues en diversas partes de la página web se contradicen estos datos.

- Universidad de La Laguna. Las asignaturas optativas (18 créditos ECTS) son: ‘Interpretación y creación musical’, ‘Lenguaje musical y sus contextos’ y ‘Didáctica de la percepción y expresión musical’. La asignatura obligatoria se imparte en 2º.
- Universitat de Lleida. Las asignaturas optativas (18 créditos ECTS) son: ‘Educación musical I y II’. Las asignaturas obligatorias de 1º y 3º son ‘Música y su didáctica’ (6 ECTS) y ‘Didáctica de la educación artística’ (9 créditos ECTS).
- Universidad de Murcia. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: ‘Lenguaje musical y expresión vocal’, ‘Expresión instrumental’, ‘Estilos y tradiciones musicales’, ‘Música y movimiento’, ‘Métodos y recursos para la educación musical’, Hay otras cuatro optativas de 3 créditos ECTS cada una que son ‘Música y TIC’, ‘Taller de creatividad musical’, ‘Musicoterapia’ y ‘Formación coral’. De estas nueve asignaturas optativas, hay cuatro que son elegibles. El alumnado solo cursará siete asignaturas. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universidad de Sevilla. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: ‘Formación instrumental’, ‘Formación vocal y auditiva’, ‘Historia de la música y del folklore’, ‘Didáctica de la música’ y ‘Práctica y fundamentos musicales’. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.
- Universidad de Zaragoza. Las asignaturas optativas (30 créditos ECTS) son: ‘Audición musical activa’, ‘Formación instrumental’, ‘Formación vocal y auditiva’, ‘Lenguajes de la música’ y ‘Música y movimiento expresivo’. También hay prácticas específicas con 10 créditos ECTS. La asignatura obligatoria se imparte en 3º.

4. Análisis de resultados

La estructura de la MEM suele articularse en torno a cuatro ejes o ámbitos de la educación musical, como son: la música y sus lenguajes, expresión vocal y auditiva, expresión instrumental, música y movimiento. Esto refleja la pervivencia de un enfoque centrado en la transmisión de contenidos disciplinares característicos de un enfoque tradicional, siendo la práctica instrumental la más presente en los planes de estudio del profesorado de Música de Educación Primaria (Belletich, Ángel-Alvarado y Wilhelmi, 2017). En otros casos, se observa un planteamiento más abierto dentro de la formación y disciplinar, por ejemplo, en asignaturas como ‘Tradiciones musicales en el mundo’, ‘Tecnología y cultura musical’, ‘Creación, improvisación y dirección’ o ‘Pedagogía musical activa’.

La asignatura ‘Didáctica de la música’ o ‘Didáctica de la expresión musical’ aparece, aproximadamente, en la mitad de los planes de estudio. En el resto de las universidades, no se contempla una asignatura específica de didáctica de la música, sino que ésta se incluye como contenido en el resto de las asignaturas optativas, para trabajar la didáctica de manera más concreta desde cada uno de los ámbitos de la expresión musical.

En cuanto a la asignatura del ámbito de la música, perteneciente al módulo didáctico y disciplinar, y que aquí se ha mencionado como asignatura obligatoria, se observa que la mayoría de los planes de estudio la temporalizan en los primeros cursos y bajo un título enfocado a la música en el contexto de la Educación Primaria. En otros planes de estudio, aparece unida al campo de la Educación Plástica y Visual para tratar la Educación Artística de una manera interdisciplinar, como en el caso de la Universitat Rovira i Virgili y la Autònoma de Barcelona.

4.1. Mención en tres años (2º, 3º y 4º)

Los títulos de la mayoría de las asignaturas que conforman los planes de estudio son bastante ilustrativos respecto a sus contenidos. Este diseño es el que más se asemeja a la secuenciación de la antigua especialidad, como los de la Universidad Complutense de Madrid o la Universidad de Huelva. Sin embargo, hay asignaturas, como las de la Universidad Rey Juan Carlos, que adoptan un título genérico para todo el plan de estudios, presentando, además, una mezcla muy amplia de contenidos en cada una de ellas.

La Universidad Rey Juan Carlos y la Universitat Ramon Llull son las únicas que dedican asignaturas a las nuevas tecnologías, si bien de manera más dedicada en el caso de la segunda. Esta misma universidad incluye una asignatura de marcado carácter creativo, ‘Creación, improvisación y dirección’, mientras que la Universitat Rovira i Virgili dispone de ‘Práctica instrumental, creatividad e improvisación’.

Por otra parte, la Universidad Complutense de Madrid ofrece una asignatura que hace énfasis en el movimiento: 'Ritmo, movimiento y danza'. En este sentido, la Universitat Rovira i Virgili incluye dos: 'Danza: la música en movimiento' y 'Didáctica de la música y la danza en primaria'.

Casi todas las asignaturas son de 6 créditos ECTS, con la excepción expresa de la Universitat Rovira i Virgili, donde las asignaturas se distinguen por tener solo 3 créditos ECTS cada una, lo cual puede suponer una limitación a la hora de profundizar en estos contenidos tan diversos. Por otro lado, el hecho de que sean siete las asignaturas optativas, más las dos obligatorias, demuestra una preocupación por la búsqueda integral de la formación. La Universitat Ramon Llull tiene la peculiaridad de que una de las dos asignaturas obligatorias de música se imparte en 1º, de tal modo que para el alumnado de la MEM hay asignaturas con contenido musical en todos los cursos de la carrera.

4.2. Mención en dos años (3º y 4º)

La mayor parte de asignaturas de música están todavía vinculadas a un enfoque tradicional de la enseñanza-aprendizaje musical y, aunque presentan las clásicas pedagogías musicales activas, apenas trabajan otros modelos educativos actuales, como los recopilados por Oriol (2005). No obstante, algunas universidades se apartan en mayor o menor medida de los cuatro ejes habituales en la mayoría de los planes de estudio (lenguaje musical, historia de la música, formación vocal e instrumental y didáctica aplicada). Además, no se encuentra una asignatura de didáctica entre las de la MEM, pero ello parece deberse a que la secuenciación de los contenidos está apoyada también en la asignatura obligatoria de 3º 'Música y su aplicación didáctica', como sucede en la Universidad de Oviedo. Otro caso similar es la Universidad Internacional de La Rioja, con un plan de estudio bien secuenciado y fundamentado en las asignaturas obligatorias de 1º y 2º.

Otra constante es continuar la secuencia habitual de la antigua especialidad, que suele empezar por las materias de formación técnico-musical. La excepción está representada por la Universidad Pública de Navarra y por la Universidad de Salamanca, donde las asignaturas didácticas se imparten antes que las técnicas. Se trata de una secuenciación diferente, donde priman los aspectos didácticos sobre los técnicos y formativos, con unos contenidos diversos y novedosos. Otro caso particular es el de la Universidad de Cádiz, donde no hay una asignatura formativa en lenguaje musical, aunque de esa parte parece encargarse la asignatura obligatoria 'Música y su didáctica'.

Se aprecia en estos planes de estudio una mayor diversificación de contenidos, con asignaturas que se apartan del modelo formativo-didáctico heredado de la diplomatura para dar cabida, en mayor medida que en las otras dos categorías, a materias relacionadas con las nuevas

tecnologías, el movimiento y la creatividad. Así, seis universidades dedican una asignatura a las TIC: la Universidad Católica de Valencia ('Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical'), la Universidad de Valladolid ('Tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical'), la Universitat de València ('Música y tecnologías de la información'), la Universidad de Gran Canaria ('Nuevas tecnologías aplicadas a la didáctica musical'), la Universidad Internacional de La Rioja ('Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación musical') y la Universidad de Vigo ('Novas tecnoloxías para a educación musical en primaria').

También, aparecen planes de estudio donde hay asignaturas relacionadas con la creatividad. La Universidad de Castilla-La Mancha ofrece 'Prácticas musicales creativas', que propone el desarrollo de la creatividad a partir de la experiencia grupal. La Universidad de Burgos tiene otra asignatura bajo el nombre de 'Composición y creación musical', cuyos contenidos incluyen armonía, creación de acompañamientos armónicos y musicalización de textos. En la Universidad de Salamanca se encuentra 'Creación y selección de repertorio musical para el aula', y la Universidad Católica de Valencia cuenta con la asignatura 'Desarrollo de la creación e improvisación musical'.

Ocho universidades tienen asignaturas dedicadas específicamente al ritmo y al movimiento, sea con mención explícita de la danza, como en el caso de la Universidad de Salamanca (con dos), la Universidad de León, la Universidad de Vigo y la Universidad de Málaga, o a través de un enfoque basado en la rítmica corporal y gestual, el desarrollo psicomotor o la expresión corporal (Universidad Católica de Valencia, Universidad Católica San Antonio de Murcia, Universidad de Alicante, Universidad de Valencia y Universitat de Vic).

4.3. Mención en un año (4º)

En estos planes de estudio –que básicamente tratan de condensar en un solo año toda la formación necesaria para obtener la MEM–, se pueden observar ciertas peculiaridades: en la Universidad de Sevilla, las prácticas escolares no son específicas de la MEM, y suman menos créditos que en otros planes de estudio; y la Universidad de Granada (sede Granada) no contempla una asignatura específica sobre didáctica de la música, sino que este aspecto se recoge en cada una de las asignaturas musicales centradas en aspectos técnico-musicales.

En la Universitat de les Illes Balears, a pesar de que la mención es propiamente en Música y Arte, no se advierten vínculos interdisciplinarios, lo cual incidiría en una relación con Plástica, por ejemplo, para una adecuada formación y la posterior intervención global y artística en el aula de Educación Primaria. También es en Artes la mención de la Universidad de Alcalá, concretamente en "Artes en Educación Primaria", pero no se aprecian asignaturas compartidas

entre ambas áreas, con excepción de la asignatura ‘Prácticum III’, pero sin mostrar articulación entre ambas áreas. Por el contrario, en la Universidad de Almería la estructura de la MEM parece reflejar cuestiones corporativas en la inclusión de una asignatura del Área de Didáctica de la Expresión Plástica.

En la Universitat Jaume I, sólo hay una asignatura en la MEM, lo cual se compensa en parte con la presencia de dos asignaturas obligatorias en 2º y 3º, que son respectivamente ‘Música’ y ‘Didáctica de la expresión musical en Educación Primaria’. Es interesante la cantidad de créditos ECTS que se asignan a las prácticas escolares de la MEM, además de la obligatoriedad de las asignaturas de didáctica de las artes plásticas.

Hay asignaturas específicas dedicadas a la creatividad en la Universidad de Alcalá (‘La creación musical en el aula de primaria’), la Universitat de Girona (‘Práctica instrumental y creatividad’) y la Universidad de Murcia (‘Taller de creatividad musical’, de solo 3 créditos ECTS).

Por otra parte, las nuevas tecnologías están presentes en la Universitat de Girona (‘Oído y comprensión musical y uso de las tecnologías audiovisuales’); Universitat Jaume I (‘Nuevas tecnologías aplicadas a la música’), y Universidad Autónoma de Madrid (‘Formación musical IV: nuevas tecnologías aplicadas a la educación musical’).

La universidad vasca Euskal Herriko Unibertsitatea ofrece una asignatura llamada ‘Ritmo, movimiento y danza’. El movimiento también está presente en la Universitat de Barcelona, Universidad de Extremadura (sede Cáceres), Universidad de Zaragoza, Universidad de Murcia y Universidad de Córdoba (Centro adscrito Sagrado Corazón).

Por último, hay que destacar un campo interesante, y original, que solo contemplan los planes de estudio de tres universidades: el de la educación especial y la musicoterapia. Así, la Universidad de Almería ofrece ‘Intervención musical en alumnado con necesidades educativas especiales’, la Universidad de Córdoba (Centro adscrito Sagrado Corazón) ‘Formación vocal y auditiva y efectos psico-educativos de la terapia musical’, y la Universidad de Murcia ‘Musicoterapia’, si bien esta última solo cuenta con 3 créditos ECTS.

5. Conclusiones

Más allá de los criterios mínimos que establece la *Orden ECI/3857/2007* (MEC, 2007) en cuanto a los créditos europeos para cada módulo, incluidas las menciones, las universidades combinan de manera distinta su MEM (Reyes, 2010). Esto se ha visto en la diversidad de modelos de estructura, ya no solo en cuanto a la secuenciación y temporalización de las asignaturas, sino en el reparto de créditos dentro de la MEM, que se traduce en el hecho de que

algunos planes de estudio están formados solamente por asignaturas optativas, encontrándose ejemplos en cada una de las tres categorías, como es el caso de la Universitat Ramon Llull, la Universidad de Vigo y la Universidad de Zaragoza.

Otros planes de estudio están formados por asignaturas optativas (en torno a los 24 créditos ECTS) y créditos procedentes de la asignatura dedicada a las prácticas escolares, para completar los 30 créditos ECTS que recoge la citada Orden, con ejemplos en cada una de las tres categorías, como es el caso del plan de estudio de la Universidad Rey Juan Carlos, la Universidad de Granada (ambas sedes) y la Universidad de Castilla-La Mancha. En este modelo de MEM formada por créditos de asignaturas optativas y créditos de las prácticas escolares aparece el caso de la Universitat Jaume I, que otorga el mayor peso de la MEM a las Prácticas Escolares, quedando solo 6 créditos ECTS para una asignatura optativa, aunque cuenta con dos asignaturas obligatorias. Resulta destacable la poca formación musical destinada a la futura persona Graduada en Educación Primaria con MEM (desde el prisma de las asignaturas optativas de la Mención), lo cual refleja un modelo de formación musical complementaria que capacita para ofrecer respuestas didácticas en el aula de música de Educación Primaria (Iotova y Siebenaler, 2018). Este caso resulta ser ejemplificador, llevado al extremo, del modelo de docente de música propiciado por la convergencia europea de los estudios universitarios, esto es, un docente generalista con poca formación musical, pero que puede cubrir necesidades del centro educativo en otras asignaturas (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

Finalmente, la diversidad reflejada en los planes de estudio, así como la triple estructura observada en la MEM, invita a desarrollar una investigación que estudie las fortalezas y debilidades de una temporalización de la MEM repartida durante varios años del Grado o aglutinada en el último curso de la titulación, es decir, abordar el perfil de egreso de los titulados, así como el perfil de las personas que cursan la MEM.

Financiación y agradecimientos

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación I+D EDU2017-84782 sobre Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y la Economía del Conocimiento, correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Referencias

- Aróstegui, J.L. (Ed.). (2010). Formación del profesorado de música: Planes de estudio en Europa y América Latina (Monográfico). *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14(2), 3-7. Recuperado de <https://bit.ly/2E1gGon>
- Aróstegui, J.L. (Ed.). (2011). *Educating Music Teachers for the 21st Century*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Aróstegui, J.L. y 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 de Profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperado de <https://bit.ly/2XPHOxO>
- Belletich, O., Ángel-Alvarado, R. y Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 199- 213. Recuperado de <https://bit.ly/33QX0OX>
- Iotova, A.I. 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: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- López, N., Madrid, D. y de Moya, M.V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 423-438. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *ORDEN ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE (29/12/2007), núm.312, referencia 22449, pp.53747-53750.
- Oriol, N. (2005). La música en las Enseñanzas de Régimen General en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *Revista Electrónica de LEEME*, 16, 1-33. Recuperado de <https://bit.ly/3ixLGvb>
- Reyes, M.L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperado de <https://bit.ly/3fPzhkA>
- Universitat Autònoma de Barcelona (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DZyBM9>
- Universidad Autónoma de Madrid (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DZyO1T>
- Universidad de Alcalá (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DWFpKN>

- Universidad de Alicante (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3agY9kh>
- Universidad de Almería (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/33OIdVb>
- Universitat de Barcelona (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2F8C4IX>
- Universidad de Burgos (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2XTkC1I>
- Universidad de Cádiz (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3iABana>
- Universidad Camilo José Cela (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DT4xCa>
- Universidad de Castilla-La Mancha (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DTZbGE>
- Universidad Católica San Antonio de Murcia (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3gPb9Qo>
- Universidad Católica de Valencia (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3kKKM0D>
- Universidad Complutense de Madrid (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DOrSFI>
- Universidad de Córdoba (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3gVl8Uo>
- Universidad de Córdoba (Centro adscrito Sagrado Corazón) (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/33SyPzS>
- Universidad de Extremadura (sede Cáceres) (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2DEIShk>
- Universidad Francisco de Vitoria (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/31JykoZ>
- Universitat de Girona (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2PMBu5K>

- Universidad de Gran Canaria (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2PKguMS>
- Universidad de Granada (sede Granada) (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3gLQtc2>
- Universidad de Granada (sede Melilla) (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3iwkBIU>
- Universidad de Huelva (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3fRbK2A>
- Universidad del País Vasco (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/31HVaNt>
- Universitat de les Illes Balears (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3ajDjR7>
- Universidad Internacional de La Rioja (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/31JDEc7>
- Universidad de Jaén (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/30Pil9F>
- Universitat Jaume I (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3kxIYch>
- Universidad de La Laguna (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/300OttT>
- Universidad de León (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2PKBIQv>
- Universitat de Lleida (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3kFcSdm>
- Universidad de Málaga (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2F1BIVb>
- Universidad de Murcia (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/30PLHVB>
- Universidad de Oviedo (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3akwxLa>

- Universidad de Oviedo (Centro adscrito privado Facultad Padre Ossó) (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3gS6cGu>
- Universidad Pontificia de Salamanca (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2XVHXjf>
- Universidad Pública de Navarra (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2XOFQ0L>
- Universitat Ramon Llull (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3gQntQl>
- Universidad Rey Juan Carlos (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3ajDD2v>
- Universitat Rovira i Virgili (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2HYq8vp>
- Universidad de Salamanca (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3kDobmt>
- Universidad de Santiago de Compostela (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3kDWeeo>
- Universidad de Sevilla (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/31LLTEh>
- Universitat de València (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3fNcvdj>
- Universidad de Valladolid (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/31LM8iF>
- Universitat de Vic (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/33RrjFp>
- Universidad de Vigo (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/2Ck0qOU>
- Universidad de Zaragoza (2020). Plan de Estudios de la titulación de Maestro/a en Educación Primaria. Recuperado de: <https://bit.ly/3agboBI>

La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo

Music teacher training at the universities of Castilla y León: creativity, citizenship, and lifelong learning as keys to educational change

Yurima Blanco García
yurima.blanco.garcia@uva.es
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-7045>

Alicia Peñalba Acitores
alicia.penalba@uva.es
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valladolid
Valladolid, España
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5725-0639>

doi: 10.7203/LEEME.46.17756

Recibido: 24-06-2020 Aceptado: 03-08-2020. Contacto y correspondencia: Yurima Blanco García.
Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Valladolid, Campus La Yutera, Avenida de Madrid 50,
C.P. 34004, Palencia, España.

Resumen

El presente artículo analiza la formación musical de los futuros docentes de música de las enseñanzas obligatorias en las universidades de Castilla y León. Forma parte de un proyecto I+D EDU2017-84782 (Profimus) que investiga sobre la formación del profesorado y su impacto en la actual política educativa. Se examinan 8 planes de estudio (5 de Grado y 3 de Máster) y un total de 70 asignaturas: 45 del Grado de Maestro/a (Mención en Educación Musical), y 25 del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria. Se analizan los contenidos de las memorias de verificación, guías docentes y legislación de la educación obligatoria a través de codificación abierta. Se encuentran ocho categorías de intersección entre los planes universitarios y el currículo de Primaria y Secundaria, en dos dimensiones: contenidos musicales (escucha; interpretación musical; danza y movimiento; contextos musicales y culturales; música y tecnologías) y contenidos transversales (expresión oral y escrita; emprendimiento y creatividad; ciudadanía y diversidad). Los resultados muestran que por lo general los planes de estudio se adecúan a las necesidades formativas de los futuros docentes, aunque se requiere orientar la formación hacia la creatividad, ciudadanía y aprendizaje a lo largo de la vida.

Palabras clave: Formación de profesorado de música; currículum; Educación Primaria; Educación Secundaria Obligatoria; Universidad.

Abstract

This article analyses the musical training of future music teachers in compulsory education at the universities of Castilla y León. It is part of an R+D project EDU2017-84782 (Profimus) that researches the training of teachers and its impact on current educational policy. It examines eight courses of study (five Bachelor's and three Master's) and a total of 70 courses: 45 from the Teacher's Degree (Music Education), and 25 from the Master's Degree in Compulsory Secondary Education. The curricula, teaching guides and compulsory education legislation are analyzed through open coding. Eight categories of intersection between university plans and the primary and secondary curriculum are found, in two dimensions: musical content (listening, musical interpretation, dance and movement, musical and cultural contexts, music and technologies) and transversal content (oral and written expression, entrepreneurship and creativity, citizenship and diversity). The results show that courses of study are generally adapted to the training needs of future teachers, although training needs to be oriented towards creativity, citizenship, and lifelong learning.

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

1. Introducción

La educación musical no es ajena a las transformaciones y los retos que asumen los sistemas educativos en la actualidad. La educación concebida como motor económico del conocimiento menoscaba, a corto plazo, las necesidades culturales y el pensamiento holístico que demanda la sociedad del conocimiento (Aróstegui, 2006). Desde una perspectiva crítica, se observa un declive de la educación musical, reducida en el actual currículo de la enseñanza obligatoria. La disminución de horas de Educación Artística en la jornada escolar, el carácter optativo de sus asignaturas y la mayor ventaja de las denominadas áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) indican un “claro retroceso” para la formación artística, ciudadana e integral de los educandos, hecho que se contextualiza no sólo en España, sino que se extiende a otros países (Aróstegui, Louro y Teixeira, 2015).

La formación inicial del profesorado de Música en la Educación Primaria y Secundaria resulta clave para afrontar los desafíos de este cambio educativo. En el nuevo marco legislativo conviene indagar sobre los planes de estudios que rigen la formación musical de los futuros docentes, valorar la adecuación respecto a las necesidades que se plantean en las aulas y su preparación para dar respuesta a las demandas individuales, sociales, culturales y económicas en el contexto de la sociedad y la economía del conocimiento (Profmus, 2017).

Este propósito se enmarca en un proyecto de investigación de alcance nacional, que pretende aportar conocimiento sobre la formación inicial y permanente del profesorado de música en España, documentar experiencias docentes y examinar su impacto en la actual política educativa (Profmus, 2017). La relevancia de esta investigación se muestra también en otras regiones geográficas, como el proyecto Music Teacher Education for the Future (Futured, 2019), en Noruega, o las investigaciones de Colleen Conway en la Universidad de Michigan, cuyo principal resultado es un *Manual sobre Formación Inicial del Profesorado de Música* (Conway, Pellegrino, Stanley y West, 2019) para su aplicación en Estados Unidos. Todos estos proyectos comparten una visión crítica sobre la formación de los futuros docentes de música y su adecuación a los contextos actuales.

En consonancia con dichos proyectos, en el presente artículo se examina la formación inicial que recibe el profesorado de música en el marco de las universidades de Castilla y León, para lo cual se analizan los planes de estudios y su articulación con la legislación vigente en las enseñanzas obligatorias. Interesa conocer cómo se estructuran estos planes, cómo se articulan respecto a los contenidos del actual currículo de Educación Primaria y Secundaria y en qué medida responden a las necesidades de los educandos y de los contextos culturales, sociales y económicos donde se desarrollan.

1.1 Revisión teórica

El proceso de convergencia europea de Educación Superior ha conllevado importantes cambios en la formación del profesorado de Música. Entre las características del nuevo modelo, destacan la estructuración en dos ciclos, el sistema de equivalencias entre las titulaciones y el aprendizaje basado en competencias. Aróstegui (2006) señala entre sus consecuencias un mayor énfasis en la consecución de objetivos mensurables y productivos, antes que “capacidades interpretativas y estéticas del ser humano” (p.842). Al respecto, plantea la necesidad de contextualizar los procesos de enseñanza; asumir un modelo de currículum crítico ajustado a las necesidades de cada realidad y apropiados al área de conocimiento —en nuestro caso, la educación musical—; y tomar en cuenta “aspectos emocionales, físicos, perceptivos, estéticos y creativos” en la evaluación del profesorado de música (Aróstegui, 2006, p.842).

La red de investigación ALFA desarrolló, entre 2004-2007, una revisión razonada de los planes de estudios de la formación del profesorado de música en América Latina y Europa. Los resultados constataron diferentes aplicaciones y efectos de las políticas de reforma, mediados por el impacto que ejercen los contextos en los procesos de formación (Aróstegui, 2010). Los datos apuntan a la falta de unanimidad en los criterios de convergencia: en la estructura (ciclos de 3 + 2 y de 4 + 1); gran disparidad en cuanto a los contenidos; distinto énfasis en el perfil profesional, ya sea hacia una formación generalista (donde el docente imparte, entre otras asignaturas, música) o, hacia una mayor especialización (Aróstegui y Cisneros-Cohemour, 2010). Se precisa, entonces, de un modelo consolidado y la necesidad de formar maestros de música —antes que “músicos educadores” —, preparados para dar respuesta a las necesidades de la Educación Obligatoria (p.189).

En España, la formación del profesorado especialista de música se rige por el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b). Formación musical es parte del módulo didáctico y disciplinar del Grado de Maestro/a en Educación Primaria, incluida en el apartado “Educación Musical, Plástica y Visual”. Las competencias previstas comprenden, entre otras, el conocimiento del currículo escolar, la adquisición de recursos didácticos y el desarrollo de actividades para la participación artística dentro y fuera de la escuela (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a). En relación con el profesorado de Música de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, en adelante), su habilitación comprende los estudios del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con la especialidad correspondiente (Ministerio de Educación, 2008).

Una reflexión constante sobre la formación del profesorado es si se sirve mejor la educación musical escolar con maestros generalistas o especializados (Aróstegui y Kyakuwa, 2020). Actualmente, coexisten docentes de Música con diversas titulaciones en las escuelas,

como los formados en los extintos programas de diplomatura en Educación Musical o los graduados de Maestro/as en Educación Primaria, según el plan vigente. Este último presenta una peculiaridad: es maestro/a generalista, ya que ha adquirido las competencias en todas las áreas del título y, a la vez, posee una mención cualificadora como especialista en Educación Musical. Sin embargo, según algunos autores (López-García, Madrid y De Moya, 2017) esta modalidad no parece suficiente, en tanto supone una reducción considerable de créditos dedicados a la formación técnico-musical, limitados a poco más de 30 ECTS específicos de Mención. Otra de las limitaciones radica en la ausencia de una prueba de acceso y, en consecuencia, un alumnado heterogéneo en su preparación musical, una de las mayores dificultades en la especialización (Reyes-López, 2010).

Diferentes estudios examinan la formación musical que reciben los futuros docentes en España, con diversos enfoques y puntos de atención: respecto al perfil profesional y las competencias deseables en el futuro profesorado de música (Carrillo y Vilar, 2014); su perfil sociocultural (Mateos-Moreno, 2013); la práctica educativa y el aprendizaje servicio (Gillanders, Torres y Pérez, 2018); el uso e integración de las TICs en los planes docentes (Calderón, Gustems, y Carrera, 2020); la percepción de los futuros maestros sobre el aprendizaje musical y sus carencias (Rosa-Napal, Muñoz-Carril, González-Sannamed y Romero Tabeayo, 2020) o a través de una perspectiva comparada con otros países (Ivanova y Siebenaler, 2018; Aróstegui y Kyakuwa, 2020). Sin embargo, apenas se localizan estudios generalizados que evalúen los planes actuales, aunque se cuenta con antecedentes, como el mencionado proyecto ALFA, enmarcado en el tránsito hacia el EEES. Otra referencia se sitúa en el proyecto IMPACTMUS que, si bien no evalúa el currículo de la formación de profesorado, examina el impacto de la música en docentes, alumnado e instituciones de las enseñanzas obligatorias¹.

Serrano y Peñalba (2019) señalan que la adecuada formación del profesorado resulta fundamental para encauzar la educación musical en la escuela y que las características del profesor/a tendrán un impacto –positivo o negativo– en la recepción de la música en el aula. Estas características no se reducen a habilidades técnicas o artísticas, sino que comprenden “los ámbitos personal, pedagógico y musical” conducentes al perfil de un buen docente de música (p.112). En esa línea, Domínguez (2014) discute sobre la necesidad de formar a los docentes de música desde la perspectiva de ciudadanos críticos, que les permita desarrollar en las aulas la creatividad, el trabajo cooperativo, el emprendimiento, entre otras capacidades necesarias para afrontar los retos de la sociedad actual. Asimismo, Elliott y Silverman (2019) proponen sustentar el currículum en la formación de valores éticos, que fomenten en el profesorado el

¹ “El impacto de la educación musical en la sociedad y en la economía del conocimiento” (2015-2018), con referencia EDU2014-58066-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España. Véanse las monografías editadas por Pérez-Moreno y Carrillo (2019) y Aróstegui (en prensa).

pensamiento, la reflexión y la acción. Estas cualidades concuerdan con algunas necesidades profesionales que se identifican en los futuros docentes.

Todo ello redunda en la necesidad de plantear una formación flexible y crítica, adaptada a las necesidades socioculturales de los distintos contextos, que tome en cuenta las diferentes dimensiones y competencias del currículum, entre otras, tecnológicas (Tejada y Pérez-Gil, 2016); inclusiva y de respeto a la diversidad (Peñalba, 2018); que conceda importancia al patrimonio cultural (Riaño y Cabedo-Mas, 2013), la acción comunitaria y el aprendizaje-servicio (Chiva, Salvador, Ferrando y Cabedo-Mas, 2019); y la formación a lo largo de la vida (Cabedo-Mas, 2011).

Tomando en cuenta estas ideas, el objetivo del estudio es conocer si la formación del profesorado de Música en las universidades de Castilla y León se adapta a las necesidades profesionales de los docentes tras las actuales reformas educativas y a las necesidades educativas del alumnado, en consonancia con los cambios sociales y culturales del país.

2. Método

El presente estudio tiene una visión prospectiva, en tanto no cuenta con un marco de referencia sobre cómo se desarrollan estos objetivos en el resto del país, aunque sí pone en relación dichos planes de estudios con los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se enmarca en el Proyecto I+D Formación del Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento (Profmus) en el que se estudian, actualmente, los planes de 53 universidades españolas que incluyen estas titulaciones. En ese sentido, la investigación realizada en Castilla y León contribuye al establecimiento de un mapa sobre la formación en Música del futuro profesorado.

Se ha llevado a cabo una revisión de los planes de estudio de las universidades de Castilla y León que imparten la mención de Educación Musical y el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas y se ha contrastado con las necesidades profesionales impuestas por los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En ese sentido, se adopta un modelo inductivo y de análisis descriptivo de dichas relaciones. Se estudian ocho planes de cinco universidades de Castilla y León: cuatro públicas (Burgos, León, Salamanca y Valladolid) y una privada (Universidad Pontificia de Salamanca): cinco del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y tres del Máster de Profesorado. Se analiza un total de 70 asignaturas: 45 del Grado de Educación Primaria y 25 del Máster de Secundaria. A continuación, en las Tablas 1 y 2, se muestran las asignaturas correspondientes al Grado y Máster.

Tabla 1. Centros universitarios con formación en Educación Primaria (Mención Música). Asignaturas, cursos y semestres

Universidad	Asignatura	Curso	Semestre	Carácter
Universidad de Valladolid (UVA)	Fundamentos y Estrategias Didácticas en la Educación Musical	2º	3	OB
	Creación Artística, Cultura Visual y Musical	3º	5	OB
	Formas de Expresión Musical	3º	5	OP
	Música, Cultura y Diversidad	3º	5	OP
	Didáctica de la Expresión Musical	4º	7	OP
	Conjunto Vocal e Instrumental	4º	7	OP
	Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	4º	7	OP
	Prácticum II	4º	8	PE
	Trabajo Fin de Grado	4º	8	TFG
Universidad de Burgos (UBU)	Educación Musical	2º	3	OB
	Educación Vocal y Auditiva	3º	5	OP
	Formación Instrumental	3º	4	OP
	Historia de la Música	3º	6	OP
	Agrupación Coral	4º	7	OP
	Composición y Creación Musical	4º	7	OP
	Didáctica de la Expresión Musical	4º	7	OP
	Prácticum II (Educación Musical)	4º	8	PE
Trabajo de Fin de Grado	4º	8	TFG	
Universidad de Salamanca (USAL)	Expresión Musical en la Educación Primaria	2º	2	OB
	Formación Vocal	3º	6	OP
	Didáctica de la Expresión Musical	3º	6	OP
	Formación Rítmica y Danza	4º	7	OP
	Formación Instrumental	4º	7	OP
	Creación y Selección de Repertorio Musical para el Aula	4º	7	OP
	Educación Auditiva	4º	7	OP
	Música y Danza para la Diversidad	4º	7	OP
	Prácticum II	4º	8	PE
TFG	4º	8	TFG	
Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)	Educación Musical	3º	5	OB
	Lenguaje Musical	3º	5	OP
	Formación Vocal y Auditiva	3º	5	OP
	Didáctica de la Expresión Musical	4º	7	OP
	Historia de la Música	4º	7	OP
	Formación y Agrupación Instrumental	4º	8	OP

	Prácticum II	4º	8	PE
	Trabajo Fin de Grado	4º	8	TFG
Universidad de León (ULE)	Educación Musical y su Didáctica	2º	4	OB
	Audición Musical Activa	3º	6	OP
	Didáctica de la Expresión Musical	4º	7	OP
	Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares	4º	7	OP
	Formación Vocal, Agrupación y Dirección Coral	4º	7	OP
	Formación Rítmica y Danza	4º	7	OP
	Lenguaje Musical	4º	7	OP
	Prácticum II	4º	8	PE
	Trabajo Fin de Grado	4º	8	TFG

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En cuanto al Máster de Profesorado, se muestra la distribución de las asignaturas en las tres universidades donde se imparte.

Tabla 2. Centros universitarios con formación en Ed. Secundaria: asignaturas, cursos y semestres

Universidad	Asignatura	Curso	Semestre	Carácter
Universidad de Valladolid (UVa)	Historia de la Música	1º	1	OB
	Teoría de la Música y Prácticas Musicales Tradicionales y Populares	1º	2	OB
	Diseño Curricular en Música	1º	2	OB
	Didáctica de la Música	1º	2	OB
	Metodología y Evaluación en Música	1º	2	OB
	Innovación Docente en Música	1º	2	OB
	Iniciación a la Investigación Educativa en Música	1º	2	OB
	Prácticas Externas	1º	2	PE
	Didáctica de la Especialidad de Música	1º	1	OP
	Recursos en la Especialidad de Música	1º	1	OP
	Metodología en la Especialidad de Música	1º	2	OP
	Evaluación en la Especialidad de Música	1º	2	OP
	Contenidos en la Especialidad de Música	1º	1	OP
	Historia en la Especialidad de Música	1º	1	OP
Innovación Docente en la Especialidad de Música	1º	2	OP	
Universidad de Salamanca (USAL)	Iniciación a la Investigación	1º	2	OP
	Prácticas Externas Obligatorias	1º	no especificado	PE
	TFM	1º	no especificado	TFM

Universidad Pontificia de Salamanca (UPSA)	Curriculo de Educación Musical	1º	2	OP
	Didáctica Especial de Música	1º	2	OP
	Practicum I	1º	2	PE
	Practicum II	1º	2	PE
	Practicum III	1º	2	PE
	TFM	1º	no especificado	TFM

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

La recogida de los datos se llevó a cabo utilizando una rúbrica diseñada en el marco del Proyecto Profinus y basada en las conclusiones del proyecto ALFA (Aróstegui, 2010), que consta de un apartado general sobre el plan de estudios y otro con aspectos concretos para cada una de las asignaturas (Tabla 3).

Tabla 3. Elementos de análisis de la rúbrica para cada plan de estudios y asignatura del plan de estudios

Aspectos generales de cada plan	Aspectos de cada asignatura
Perfil de ingreso	Objetivos
Perfil de egreso	Contenidos
Procedimiento de evaluación del título	Evaluación
Seriación y articulación de las asignaturas	Métodos de enseñanza
Modelos educativos	Bibliografía
Pedagogías musicales de referencia	Observaciones de cada asignatura
Énfasis del plan en la formación de profesorado	Áreas que la imparten

Fuente: elaboración propia sobre rúbrica del proyecto Profinus

El análisis de los datos se llevó a cabo a través de codificación axial (Strauss y Corbin, 1990) categorizando línea a línea toda la documentación volcada en la rúbrica, utilizando el software ATLAS.ti (versión 8.1). Los códigos se agruparon en categorías de orden superior y, en paralelo, se llevó a cabo una categorización del currículo actual de las Enseñanzas Obligatorias. Un siguiente nivel de trabajo consistió en encontrar códigos de intersección entre la formación universitaria y las directrices marcadas por la legislación, que resultaron ser ocho (Tabla 4).

Tabla 4. Códigos de intersección entre planes de estudios y legislación en Primaria y Secundaria

Dimensiones	Subcategorías de intersección	Documentación analizada: Primaria y Secundaria	Documentación analizada: Educación Superior	Descripción
Contenidos musicales	Escucha	Bloques de contenidos de las asignaturas de Primaria. Currículo	Contenidos asignaturas Mención. Memoria de verificación y guías docentes	Analiza cómo se abordan y correlacionan la escucha; interpretación musical y creación; danza y movimiento en los currículos de Ed. Primaria y del Grado (Mención)
	Interpretación musical y creación			
	Danza y movimiento			
Contenidos musicales	Contextos musicales y Culturales	Asignaturas de Educación Secundaria. Currículo	Contenidos asignaturas del Máster. Memoria de verificación y guías docentes	Analiza cómo se abordan y correlacionan: interpretación y creación; escucha; contextos musicales y culturales; música y tecnologías en ESO y Máster de Profesorado
	Música y tecnologías			
Contenidos transversales	Comprensión lectora y expresión oral y escrita	Contenidos transversales. Currículo	Métodos docentes y evaluación. Guías docentes	Utilización de la lengua para la comprensión de textos y la producción de estos, tanto escritos como orales
	Emprendimiento		Pedagogías musicales de referencia, bibliografía, evaluación. Guías docentes	Reconocimiento de la música como medio de expresión y estímulo de la creatividad, el trabajo individual y en equipo, la autonomía, el espíritu emprendedor
	Ciudadanía y diversidad		Objetivos, contenidos, métodos docentes, bibliografía. Memoria verificación y guías docentes	Reconocimiento y actuación sobre la diversidad en el aula, la diversidad cultural, género, y ciudadanía

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados agrupados por cada una de las categorías de intersección emergentes del análisis cualitativo.

3.1.1 Los contenidos de Música en los currículos de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

Esta dimensión analiza en qué medida los diversos bloques de los currículos de Ed. Primaria y de ESO (España. Ministerio de Educación, 2014) están representados en las asignaturas de los planes de estudio universitarios. Se ha estudiado si existen asignaturas específicas que aborden dichos contenidos y, si no es así, se ha analizado en qué medida dichos contenidos se incluyen en otras asignaturas.

El análisis de los contenidos del Grado de Maestro/a y del Máster muestra que no en todos los casos se contempla una asignatura específica para cada bloque de estándares de aprendizaje previstos en la legislación. Se analizan a continuación la escucha; la interpretación musical; la música, el movimiento y la danza; contextos musicales y culturales; y música y tecnologías, como bloques curriculares recogidos en la Enseñanza Obligatoria.

3.1.1.1 Escucha

El currículum de Educación Primaria plantea para este bloque la escucha y las propiedades del sonido como punto de partida para realizar creaciones propias, el análisis de obras musicales sencillas y la valoración del patrimonio musical.

En cuanto a la formación de docentes, ULE, UBU y UPSA incluyen asignaturas específicas o compartidas de educación auditiva. En ellas se abordan aspectos como el paisaje sonoro, el sonido y sus cualidades, ruido, silencio, los procesos cognitivos implicados en la audición, la memoria musical o la pedagogía de la audición. Otras universidades no contemplan asignaturas específicas sobre educación auditiva, aunque incluyen estos contenidos en asignaturas genéricas de didáctica de la música para maestros generalistas.

En la ESO, la escucha aborda la discriminación auditiva, la valoración del silencio, las músicas de diversas épocas y culturas, sus elementos compositivos y la contaminación acústica, entre otros aspectos. Sin embargo, en los planes de estudio de profesorado apenas se reflejan contenidos relacionados con la escucha, sólo se identifican en Didáctica de la Música (UVa y USAL). Si bien el alumnado que cursa el Máster tiene formación musical previa, sin duda, la parte de didáctica de la escucha se aborda escasamente.

3.1.1.2 Interpretación musical

El currículo de Educación Primaria recoge para este bloque aspectos relacionados con el uso de la voz como instrumento expresivo y sus posibilidades para interpretar, crear o

improvisar. También la interpretación instrumental individual y grupal y la exploración de las posibilidades sonoras de diversos materiales y dispositivos electrónicos.

Todos los planes de estudio del Grado de Educación Primaria contienen asignaturas específicas sobre interpretación musical. Algunas están separadas en formación vocal o instrumental, y en otros se contemplan de forma conjunta. Los contenidos que abordan son muy diversos, desde la interpretación con flauta dulce, instrumentos escolares, la elaboración de arreglos, el acompañamiento, hasta la interpretación y dirección corales. Llama la atención, sin embargo, que la creación no ocupe un lugar destacado dada la necesidad propuesta en el currículo.

Por otra parte, tampoco se encuentran suficientes referencias a la exploración de materiales diversos (además de instrumentos), salvo en UVa y ULE, donde incluyen la exploración con cuerpos sonoros. Los instrumentos digitales, sin embargo, están presentes en mayor o menor medida en todos los planes de estudio analizados.

En la ESO, la interpretación musical y la creación aparecen unidas en un mismo bloque de la legislación. Además de los contenidos de lenguaje musical se plantea la exploración de distintas fuentes y objetos y se hace referencia expresa a la creación de paisajes sonoros. En cuanto al Máster, ambos procesos aparecen reflejados en la asignatura Didáctica de la Música (UVa y USAL).

3.1.1.3 La música, el movimiento y la danza

El currículo de Educación Primaria tiene previsto en este bloque la adquisición de capacidades expresivas y creativas que ofrecen la expresión corporal y la danza, valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social.

Diversas universidades contienen en su plan de estudios contenidos relacionados con la danza. No obstante, la expresión corporal aparece vinculada al área de Educación Física. La UVa, USAL y ULE incluyen entre sus asignaturas Formación Rítmica y Danza. De alguna manera, al agruparlas en una misma asignatura, se concede importancia a la formación rítmica a través del cuerpo, un aspecto que diversos métodos activos tienen en cuenta. En el resto de las universidades, la danza forma parte de los contenidos de otras asignaturas del currículo, tanto las que son comunes a los maestros generalistas como de la Mención.

En la ESO, la danza forma parte de las asignaturas optativas, aunque, a diferencia de la música, sólo se oferta en el 4º curso y aparece vinculada con las Artes Escénicas. Entre los estándares de aprendizaje, destacan la interpretación de un repertorio de danzas en grupo y el

uso preciso del movimiento en la improvisación. Paralelamente, en la asignatura de música se incluyen aspectos vinculados con la danza, por ejemplo, el reconocimiento e interpretación de repertorios tradicionales. En cuanto al Máster, la danza aparece reflejada muy sucintamente en la asignatura Didáctica de la Música (UVA y USAL) y Metodología en la especialidad de Música (USAL).

3.1.1.4. Contextos musicales y culturales

Si bien no se refleja este tema como un bloque específico en Primaria, se constata el interés por abarcar los contextos musicales y culturales de manera transversal en otros apartados, como en patrimonio, valores sociales y cívicos y educación artística. Algunas asignaturas del Grado incorporan este tema en los contenidos (Formación Instrumental, UBU); objetivos (Formación Vocal y Auditiva, UPSA; Lenguaje Musical, ULE) o dedican una asignatura específica a ello (Música, Cultura y Diversidad, UVa). Otras reflejan el folklore infantil en sus guías, pero no especifican si incluyen el de Castilla y León.

En la ESO, Contextos Musicales y Culturales comprende uno de los bloques de contenidos y sus objetivos se orientan hacia el reconocimiento de la música en diversos contextos culturales. Se enfatiza en el conocimiento del folklore y la tradición cultural de España, así como de otras regiones geográficas, a la vez que proponen diversificar los referentes culturales de los educandos. En cuanto al Máster, aparece reflejado en los contenidos de Teoría de la Música y Prácticas Musicales Tradicionales y Populares (UVa).

3.1.1.5. Música y tecnologías

La competencia digital constituye una de las habilidades transversales propuestas por la legislación, de ahí que aparezca comprendida en todas las áreas de Educación Primaria y ESO. Los contenidos se orientan hacia una doble perspectiva: la adquisición de habilidades técnicas y de funcionamiento de herramientas audiovisuales digitales; y el desarrollo de aspectos creativos, colaborativos y de pensamiento crítico.

En Educación Primaria, aparece vinculada al bloque de interpretación (sonorización, grabación, uso de lenguaje audiovisual). En cuanto al Grado, algunos programas contienen una asignatura específica sobre TICs o incluyen el uso de las tecnologías con el objetivo de grabar, editar o diseñar actividades con soporte informático. Todas coinciden en la necesidad de utilizar las TICs de forma crítica y responsable. La UVa incluye dos asignaturas: TICs Aplicadas a la Educación Musical, centrada en aplicar didácticamente los medios audiovisuales e informáticos como recursos para componer, elaborar arreglos, editar partituras y sonido y crear producciones

multimedia; y Creación Artística, Cultura Visual y Musical, orientada a la elaboración y análisis de soportes visuales y audiovisuales.

Música y Tecnologías constituye uno de los bloques de contenidos en la ESO. Se prevé la aplicación de herramientas tecnológicas para la actividad musical y, de manera específica, el desarrollo de creaciones sonoras y audiovisuales. En el Máster, las TICs se reflejan en la mayoría de las asignaturas como una de las competencias transversales que debe alcanzar el alumnado, sin embargo, los contenidos sólo se concretan en dos asignaturas: Recursos en la Especialidad de Música (USAL) y Teoría de la Música y Prácticas Musicales Tradicionales y Populares (UVa).

3.2. Contenidos transversales y objetivos de la educación

Además de los contenidos musicales del currículo, antes mostrados mediante el análisis de las asignaturas universitarias y de la Enseñanza Obligatoria, es importante estudiar otros aspectos curriculares transversales que vertebran todos los aprendizajes y relacionarlos con los objetivos que plantea la legislación. El propósito es comprender en qué medida el futuro profesorado recibe formación suficiente en este sentido. Las categorías relevantes que emergen del análisis de los datos se relacionan con tres pilares: 1) expresión oral y escrita; 2) emprendimiento y creatividad; y, por último, 3) valores cívicos y respeto a la diversidad.

3.2.1 Expresión oral y escrita

Aunque los estudiantes en educación superior reciben diversas asignaturas relacionadas con la expresión oral y escrita y el uso de la lengua, no es desdeñable analizar en qué medida en las asignaturas de música se da también un valor a esta competencia transversal. Se confirma que gran parte de las asignaturas de todas las universidades incluyen la comprensión y lectura de textos, así como la presentación de forma oral o escrita de diversos trabajos, quizá con mayor presencia que en otras áreas, en las que la evaluación está más orientada hacia la realización de exámenes finales. En el caso de las asignaturas de Música, la mayor parte incluyen la evaluación continua.

3.2.2 Emprendimiento y creatividad

La autonomía, el emprendimiento y la creatividad se perfilan como competencias transversales en las etapas de Primaria y Secundaria. La creación musical en Primaria aparece fusionada en los contenidos de interpretación, mientras que en la ESO ambos procesos conforman un bloque específico. Para su revisión en los planes de estudio universitarios se ha

llevado a cabo un análisis de los contenidos, métodos de enseñanza, evaluación, modelos educativos y bibliografía recogidos en las guías docentes de Grado y Máster.

En el Grado, solamente la UBU y la USAL incluyen asignaturas específicas relacionadas con la creación: Composición y Creación Musical y Creación y Selección de Repertorio Musical para el Aula, respectivamente. La primera aborda la armonía básica, la improvisación en un instrumento melódico-armónico y la creación musical a través de textos, otorgándole un papel protagonista como vertiente natural de la enseñanza y la práctica musical en el aula. La segunda plantea la capacidad para crear acompañamientos y arreglos, adaptar repertorios y adquirir destrezas para expresarse musicalmente. Aunque no conciben la creación musical como asignatura, otras universidades contemplan también esta competencia: la ULE incluye la creación de coreografías y recursos y la UPSA, la creación de canciones. En los planes de Máster, no se especifican contenidos de creación musical, no obstante, aparecen reflejados como objetivos de la asignatura Didáctica de la Música (UVa y USAL).

Respecto a los métodos de enseñanza, la revisión de las guías de Grado y Máster permite reconstruir, en cierta medida, el tipo de pedagogías de referencia utilizadas. En las asignaturas de Mención, se trabaja fundamentalmente los métodos activos (Dalcroze, Orff.), aunque en algunas universidades, como la USAL, se abordan también pedagogías creativas basadas en Delalande, Dennis, Paynter y Schaffer.

Muchas de las asignaturas utilizan metodologías que favorecen la autonomía y el emprendimiento. Se promueve la asistencia a conciertos, el aprendizaje a través de la experiencia musical, la participación en el coro universitario (UBU), la exposición de materiales teórico-prácticos en clase, el aprendizaje basado en proyectos, la creación de canciones y arreglos musicales para su interpretación en el aula, entre otras estrategias que fomentan la iniciativa personal y colectiva. Asimismo, en las tareas de evaluación de las asignaturas de música, a diferencia de otras materias, se fomenta el trabajo colaborativo grupal. Aunque el trabajo individual está presente en todas las universidades y prácticamente en todas las asignaturas, el trabajo grupal constituye uno de los pilares de la evaluación. En este sentido, se pretende desarrollar y mejorar la convivencia grupal, el respeto de las ideas propias y colectivas, las habilidades sociales y la cooperación.

3.2.3 Ciudadanía y diversidad

Uno de los elementos destacados que aborda la legislación, tanto en sus competencias transversales como en sus objetivos, son los valores cívicos y ciudadanos y el respeto a la diversidad. Son heterogéneas las referencias que muestran los planes de estudio respecto a la diversidad en el aula. En su mayor parte aluden a la capacidad del docente de implementar actuaciones para el alumnado con diversidad funcional. No obstante, la diversidad también está

presente en la selección de repertorio musical de otras culturas y estilos diferentes a la denominada música culta occidental, en la valoración del patrimonio propio y el conocimiento de los valores ciudadanos de la música.

El análisis de las guías de Grado y Máster pone de manifiesto una ausencia de concepciones referentes al género, tanto en los contenidos como en los objetivos de las asignaturas, excepto en los programas de la UVa y la USAL, algo que no se materializa después en los contenidos. Destaca en el Grado la asignatura Música, Cultura y Diversidad (UVa), que pretende utilizar la música como elemento integrador, fomentar prácticas de relación intercultural, inclusión social, intergeneracionales y de igualdad, además de seleccionar un repertorio equilibrado y diverso, planificar actividades que fomenten el respeto hacia las diferentes manifestaciones culturales y el uso de la música como herramienta para mejorar la calidad de vida y la salud. Por su parte, Música y Danza para la Diversidad (USAL) aborda, entre otras cuestiones, la diversidad y su atención educativa desde el área artística.

En la siguiente imagen (Figura 1), se muestra los principales resultados de la investigación. De cada una de las ocho categorías analizadas, se comenta (en color verde) su característica en los diversos planes de estudio. Además, en el extremo final del esquema, se incluyen las universidades que destacan por contemplar los contenidos en mayor medida.



Figura 1. Resultados de intersección entre planes de estudio y legislación. Fuente: elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

El análisis de los planes de estudios examinados pone de manifiesto la tendencia general que se observa en el país. La formación de maestros con mención de música se ha visto reducida con respecto a los estudios de diplomatura (Domínguez, 2014) y no resulta suficiente (Rosa-Napal *et al.*, 2020). La mención consta, aproximadamente, de cinco asignaturas de especialidad. El alumnado recibe una formación didáctica mucho más completa, pero la formación musical, reducida a cerca de 30 ECTS, es limitada. En la mayor parte de las universidades, no se exige un perfil de ingreso determinado, por lo que muchos estudiantes que acceden a la mención no tienen conocimientos musicales previos (López-Reyes, 2010). Es necesario valorar esta formación de manera prospectiva, con la mirada puesta en el docente de música del futuro y no sobre necesidades de corto plazo (Aróstegui y Kyakuwa, 2020).

Por su parte, el Máster de Secundaria ha enriquecido la formación del alumnado respecto al antiguo Certificado de Actitud Pedagógica (CAP). En dos de las tres universidades estudiadas —UVa y USAL—, consta de dos cursos muy intensivos, con periodo de prácticas y un trabajo de fin de estudios que contribuyen a la calidad de la formación. Las asignaturas incluyen innovación e investigación musicales, además de un perfil pedagógico, pues no olvidemos que este alumnado carece de formación didáctica.

Como se expuso en los resultados, el examen señala algunos puntos débiles en la correlación entre el plan de estudios y las competencias que establece el currículo de enseñanza obligatoria.

Respecto a los contenidos musicales de Grado, no se hace suficiente hincapié en el desarrollo de la escucha para la creación (Carrillo y Vilar, 2014). También resulta insuficiente en el Máster, teniendo en cuenta que la escucha ocupa uno de los bloques del 1º y 4º curso de ESO. La interpretación musical aparece recogida en todos los planes y muestra diversidad de enfoques y prácticas vocales e instrumentales, sin embargo, la exploración con cuerpos sonoros y timbres y, por tanto, un mayor acercamiento a la realidad sonora contemporánea aparece sutilmente solo en algunos planes. Por último, la presencia minimizada de la danza y la expresión corporal no parece coherente con su valor en el currículo de la ESO.

Por otra parte, tanto el currículo de Primaria como el de ESO hacen hincapié en la necesidad de conocer, valorar y cuidar el patrimonio musical propio. Sin embargo, se observan escasas referencias y recursos para trabajar el patrimonio regional, lo que parece obviar su importancia como elemento clave de la educación musical (Chao-Fernández, Gisbert y Chao-Fernández, 2020). A diferencia de otras comunidades autónomas en las que el trabajo patrimonial tiene un gran peso (Riaño y Cabedo-Mas, 2013), en nuestros planes suele estar presente en el repertorio o como temática de algunas materias, pero no se dedican programas a su estudio, práctica y formación didáctico-artística. Por último, en cuanto al binomio música y

tecnologías, se referencia ampliamente en la formación del profesorado, ya sea como asignatura específica o enfocada como una competencia transversal (Calderón *et al.*, 2020).

Las asignaturas del plan de estudios, en general, se adaptan a las necesidades profesionales de los docentes en la actualidad, aunque existen algunos aspectos que podrían replantearse respecto a las nuevas realidades educativas y sociales. Se identifican necesidades relacionadas con la formación a lo largo de la vida (Ballantyne, 2007) y la concreción de un perfil crítico, reflexivo y creativo (Elliott y Silverman, 2019) en la formación del profesorado de música de Castilla y León.

Uno de los retos en la formación de docentes es la escasez de tiempo y de asignaturas específicas para una sólida especialización. En este sentido, los maestros y profesores suelen exhortar el aprendizaje a lo largo de la vida de sus estudiantes. Las actividades extraescolares, los coros, el autoaprendizaje a través de canales de YouTube, son algunas de las estrategias de las que se sirve el profesorado para alentar este tipo de actitudes (Esteve-Faubel, Molina y Esteve-Fauvel, 2009). La educación musical a lo largo de la vida es sin duda un elemento clave para el éxito en una sociedad como la nuestra, en la que la infancia participa poco de las actividades musicales (Small, 2003). Ello podría ser una clave para el diseño de planes de estudios que adolecen de escasos, pero que pueden complementarse con otras actividades musicales universitarias: coros, batucadas, danza, conjuntos instrumentales, bandas y otros semejantes. Asimismo, fomentar el aprendizaje fuera del aula permite también el desarrollo de una identidad universitaria, de pertenencia a la institución, trabajo en equipo y acción comunitaria.

La educación musical debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos, emprendedores y creativos (Peñalba, 2017), dispuestos a afrontar los retos de la sociedad actual. Un primer eslabón recae en el docente de música, de ahí la necesidad de plantear una formación integral, flexible y adecuada a la realidad a la par que creativa y emprendedora. Los planes de estudio universitarios atienden estos aspectos en los contenidos transversales del currículo. Sin embargo, no parece suficiente abordar estos ejes competenciales sin una adecuada sinergia entre ellos en relación al contexto de formación y actuación de los futuros docentes. Tomar en cuenta la realidad sociocultural de Castilla y León será crucial para articular estrategias vinculadas con el patrimonio, el respeto a la diversidad cultural y de género, el emprendimiento, la sostenibilidad, el desarrollo tecnológico, entre otras áreas clave para una participación de la música y la educación en el desarrollo humano y social.

Financiación y agradecimientos

Este trabajo ha sido financiado por el Ministerio de Industria, Economía y Competitividad, en su Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Proyecto I+D

código EDU2017-84782, “Formación de profesorado y música en la sociedad y la economía del conocimiento”, Profimus).

Referencias

- Aróstegui, J.L. (Ed.) (en prensa). *La educación musical escolar y las demandas del sistema escolar: del arte por amor al arte a la Sociedad y la Economía del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Aróstegui, J.L. (2006). La formación del profesorado en Educación Musical ante la Convergencia Europea en Enseñanzas Universitarias. *Revista de Educación*, 341(septiembre-diciembre), 829-844. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr>
- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 3-7. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/>
- Aróstegui, J.L. y 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), 179-189. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/>
- Aróstegui, J.L., Louro, A.L. y Teixeira, Z.L. (2015). Las políticas educativas de reforma y su impacto en la Educación Musical Escolar. De dónde venimos y hacia dónde podemos ir. *Revista da ABEM*, 23(35), 24-34. Recuperado de: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/>
- Aróstegui, J.L. y Kyakuwa, J. (2020). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*. doi:10.1080/10632913.2020.1746715
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136. doi:10.1177/0255761407079955
- Cabedo-Mas, A. (2011). La educación musical a lo largo de la vida. En *Actas del IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores, CIUUM 2011, “Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores”* (Alicante, del 27 al 30 de junio de 2011) (pp.191-208). Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/20104>
- Calderón, D., Gustems, J. y Carrera, X. (2020). Música y TIC en los grados de maestro :

- contenidos y actividades en los planes docentes. En *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació. Educació 2019: reptes, tendències i compromisos (4 i 5 de novembre de 2019, Universitat de Barcelona)* (pp.256-262). Barcelona: Institut de Recerca en Educació (IRE-UB). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/164677>
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Conway, C., Pellegrino, K., Stanley, A. M. y West, Ch. (2019). *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States*. New York: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780190671402.001.0001
- Chao-Fernández, R., Gisbert, V. y Chao-Fernández, A. (2020). Contribución a la conservación del patrimonio musical en Educación Primaria. Estudio de caso en Galicia en 2003 y 2019. *Revista Electrónica de LEEME*, 45, 111-125. doi:10.7203/LEEME.45.16880
- Chiva, O., Salvador, C., Ferrando, S. y Cabedo-Mas, A. (2019). Service learning in musical education: Literature review and recommendations for practice. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 57-74. doi:10.5209/reciem.62409
- Domínguez, M.B. (2014). La Educación Musical en el desarrollo de la LOMCE en Aragón. *Fórum Aragón*, 12, 50-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?coridgo=4754435>
- Elliott, D.J. y Silverman, M. (2019). Change in Music Teacher Education. En C. Conway, C. Pellegrino, K. Stanley y A. West (Eds.), *The Oxford Handbook of Preservice Music Teacher Education in the United States* (sin paginar). New York: Oxford University Press. doi:10.1093/oxfordhb/9780190671402.013.4
- Esteve-Faubel, J.M., Molina, M.A. y Esteve-Fauvel, R.P. (2009). Autoaprendizaje en el EEEs. una experiencia en Magisterio Especialidad Musical. *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 337-351. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/94441>
- Futured (27 de mayo de 2020). *Music Teacher Education for the Future (Futured)*. Recuperado de: <https://prosjekt.hvl.no/futured/>
- Gillanders, C., Torres, A.C. y Pérez, L.T. (2018). Music education and service-learning: A case study in Primary Education teacher training. *Revista Electrónica de LEEME*, 2(42), 16-

30. doi:10.7203/LEEME.42.12329

- Ivanova, 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 del Profesorado*, 22, 295-315. doi:10.30827/profesorado.v22i3.8003
- López-García, N.J., Madrid, D. y De Moya, M. V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 423-438. doi:10.4067/S0718-07052017000100024
- Mateos-Moreno, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 52-71. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9847/9268>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *Orden ECI/3857/2007, 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 la profesión de Maestro en Educación Primaria*. BOE (29/12/2007), núm.312, referencia 22449, pp.53747-53750.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE (30/10/2007), núm.260, referencia 18770, pp.44037-44048.
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (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*. BOE (28/11/2008), núm.287, referencia 19174, pp.47586-47591.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. BOE (01/03/2014), núm.52, referencia 2222, pp.19349-19420.
- Pérez-Moreno, J., y Carrillo, C. (Eds.) (2019). *El impacto de la educación musical escolar: una mirada retrospectiva*. Barcelona: Octaedro.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127. doi:10.5209/RECIEM.54814
- Peñalba, A. (2018). Claves para una educación musical temprana, creativa e inclusiva.

Tabanque: Revista Pedagógica, 31, 29-40. doi:10.24197/trp.31.2018.29-41

- Profimus. Formación del Profesorado y Música en la Sociedad y en la Economía del Conocimiento (2017). Memoria del Proyecto I+D EDU2017-84782-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. Recuperado de: <http://profimus.ugr.es/>
- Reyes-López, M.L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de educación musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 67-81. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/>
- Riaño, M.E. y Cabedo-Mas, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. *Eufonía: Didáctica de La Música*, 58, 67-78. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/80523127.pdf>
- Rosa-Napal, F.C., Muñoz-Carril, P.C., González-Sanmamed, M. y Romero-Tabeyayo, I. (2020). Musical expression in the training of future primary education teachers in Galicia. *International Journal of Music Education*, 33(4), 442-450. doi:10.1177/0255761420919566
- Serrano, R.M. y Peñalba, A. (2019). Las características del profesorado como factores de impacto en la educación musical obligatoria. En J. Pérez-Moreno y C. Carrillo (Eds.), *El impacto de la educación musical: una mirada retrospectiva* (pp.101-116). Barcelona: Octaedro.
- Small, C. (2003). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Algibe.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Tejada, J. y Pérez-Gil, M. (2016). Diseño y evaluación de un programa informático para la educación musical de maestros no especialistas. El caso de EMOLab. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 22-49. doi:10.5209/reciem.52072

El Máster en Formación del Profesorado de Música en Educación Secundaria y Bachillerato: análisis de los planes de estudio desde la perspectiva de la sociedad y economía del conocimiento

Master in Music Teacher Education: Analysis of programs from the perspective of the knowledge-based society and economy

Rosa M. Serrano

rmserran@unizar.es

Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Zaragoza
Zaragoza, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3704-3533>

Felipe Javier Zamorano Valenzuela

felipe.zamorano.v@gmail.com

Universidad de Granada

Granada, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1309-4726>

Cristina González-Martín

Cristina.Gonzalez.Martin@uab.cat

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad Autónoma de Barcelona
Barcelona, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1762-9425>

doi: 10.7203/LEEME.46.17600

Recibido: 14-06-2020 Aceptado: 29-07-2020. Contacto y correspondencia: Rosa M. Serrano. Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal, Universidad de Zaragoza, C/Pedro Cerbuna, 12, C.P. 50009 Zaragoza, España.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo conocer la adecuación de la planificación que por escrito ofrecen los programas españoles de formación del profesorado de Música de Educación Secundaria y Bachillerato en relación a las demandas de la escuela y el aula de Música en la actual sociedad y economía del conocimiento. Para ello, se realiza un análisis documental comparado de los planes de estudio de 26 Másteres en Profesorado que ofrecen la especialidad de música en el territorio español. Los resultados se plantean tanto de manera general, describiendo denominaciones, competencias, estructuras y créditos de los planes de estudio; como de manera específica, definiendo tipologías en las materias de los módulos específico musical y Prácticum. Se concluye que ciertos planes de estudio promueven la construcción de capacidades fundamentales para dar respuesta a la sociedad y economía del conocimiento, como la reflexividad colegiada y la interdisciplinariedad, el pensamiento creativo y el emprendimiento, la integración tecnológica y la innovación, así como la sensibilidad sobre temas sociales. Si bien no es actualmente la orientación universitaria más habitual, pues todavía los planes de estudios están centrados en la adaptación y la perpetuación de modelos eminentemente academicistas, permite ofrecer una visión positiva de apuesta hacia una formación del profesorado deseable para todos los planes docentes.

Palabras clave: Economía del conocimiento; sociedad del conocimiento; formación del profesorado de música; planes de estudio.

Abstract

The goal of this article is to analyse the adequacy of the written programs offered by Spanish universities in relation to the training of High School music teachers to the demands of schools and music classrooms in the knowledge-based society and economy. To reach this goal, a comparative documentary analysis of the programs of 26 Masters that offer music teacher education in Spain is executed. The results both in a general way, describing denominations, competences, structures, and credits of the programs; as well as in a specific way, defining typologies in the musical modules and practical training are presented. The conclusion is drawn that certain programs promote the construction of fundamental capacities to respond to the knowledge-based society and economy, such as reflective collective thinking and interdisciplinarity, creative thinking and entrepreneurship, technological integration, and innovation, as well as sensitivity to social issues. Although currently this is not the most common university orientation, since music teacher programs are still focused on the adaptation and perpetuation of eminently academic models, it does offer a positive vision of a commitment to teacher training that is desirable for all university programs.

Key words: Knowledge economy; knowledge society; music teacher training; curricula.

1. Introducción

La nueva modernidad y sus avances tecnológicos han llevado a que los espacios de producción económica se diversifiquen y sitúen al campo de la información y las ideas en el centro del aparato productivo de las economías modernas (Stehr, 2007). La sociedad del conocimiento (Drucker, 1993), como producto de la globalización y el desarrollo tecnológico, gira en torno al crecimiento acelerado del conocimiento, la disposición hacia la innovación y el sustento medial a través de interfaces tecnológicas (Aróstegui, 2017). Por ello, puede afirmarse que “el valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos y de la capacidad de innovación y emprendimiento que éstos posean” (Marcelo, 2001, p.532). Formación del capital humano que depende en gran medida de la educación formal recibida y ofrecida en los diferentes niveles educativos, y desde las diferentes áreas del currículum. Entre dichas áreas, las artes en general y la música en particular encuentran su espacio al favorecer la creatividad (Ceschini, 2014) y la innovación (Robelen, 2011) en tanto factores determinantes para la productividad y la prosperidad del mundo laboral (Jamil y otros, 2018). Esto conlleva que la formación del profesorado a cargo de estas resulte esencial, pues es el último intermediario entre los propósitos del sistema educativo y el alumnado (Lucato, 2001). Actualmente, en el contexto español, la formación inicial del profesorado de música consiste en un grado de educación acompañado de una mención en educación musical si quiere desarrollar su función en la etapa de Educación Infantil y Primaria; y un Máster en Formación del Profesorado si quiere desarrollarla en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En general, la preocupación por la formación inicial docente resulta de interés ya que su estudio permite mejorar y optimizar el proceso educativo (Domínguez y Prieto, 2019). Así lo muestran diferentes estudios tanto de ámbito internacional (Manso y otros, 2019; Vaillant, 2019) como nacional (Cid y otros, 2012; Escudero y otros, 2019; Hemández y Carrasco, 2012; Pontes y otros, 2010). En el ámbito específico musical, también existe cierta inquietud, aunque son escasos los estudios. Encontramos algunas evidencias en las enseñanzas de régimen especial (Riveiro, 2014), en la educación musical infantil (García-Gil y Bernabé, 2019), y la mayoría de ellos en la educación primaria (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010).

En lo que respecta al análisis de los actuales planes de estudio del Máster en Educación Secundaria y Bachillerato en la especialidad de Música (en adelante, MESM) apenas se cuenta con el estudio de López y Bermell (2016), que presentó las universidades españolas que ofertan la especialidad musical y la distribución de asignaturas y créditos que poseen. Es por ello que, tras una década de implantación de los nuevos planes de estudio, resulta más que urgente realizar un análisis en profundidad de cómo han cristalizado en cada una de las universidades españolas. El objetivo de esta investigación es conocer la adecuación de la planificación que por escrito ofrecen los programas españoles de formación del profesorado de Música de Educación

Secundaria y Bachillerato en relación a las demandas de la escuela y el aula de Música en la actual sociedad y economía del conocimiento (en adelante, SyEC).

1.1. Tradiciones y modelos didácticos en la formación del profesorado de Música

Los planes de estudio se establecen como espacio en donde se detalla el conjunto de enseñanzas que debe cursar el alumnado para obtener determinado conocimiento. La articulación de estos planes de estudio es diversa y compleja, e intereses educativos, políticos e institucionales dan el sello a cada uno de ellos, plasmándose sus concepciones y focos específicos de la práctica reflexiva del profesorado (Liston y Zeichner, 1997).

En el caso de la formación del profesorado de Música, estos intereses educativos despliegan fronteras articuladas por creencias y prácticas que, según Ballantyne (2007), presentan especialmente características de las tradiciones academicista y de eficiencia social. Como complemento, Nierman y otros (2002) matizan estas interpretaciones, apuntando que el profesorado de Música recorrería, aunque en menor medida, la tradición desarrollista al promover la reflexión docente en base a motivaciones y pautas de los estadios psicológicos de los estudiantes, y la tradición de reconstrucción social donde la reflexión está dirigida hacia su propia práctica y las problemáticas socioculturales que rodean la escuela (Zeichner, 2005).

Con un foco más específico, Jorquera (2010) propone cuatro modelos didácticos para caracterizar las creencias y prácticas del profesorado de música, dividiendo entre los modelos academicista, práctico, comunicativo lúdico y complejo. Es este último donde el profesorado se posiciona críticamente ante el currículum con una visión que aúna la música, los intereses del alumnado y la sociedad (Aróstegui, 2011).

1.2. El aula de Música y el profesionalismo creativo

Las nuevas dinámicas sociales, culturales y económicas exigen una reconfiguración de la formación del profesorado de Música. La escuela y el aula musical se han visto envueltas en dichas dinámicas, convirtiéndose en un espacio físico y virtual con diversas culturas musicales (Kertz-Welzel, 2018). Por tanto, los escenarios educativos a los que se exponen los profesionales de la educación necesitan que estos activen nuevas disposiciones y formas de trabajo, generando conocimiento alternativo (política generativa) y estableciendo redes de trabajo y relaciones horizontales a partir de la confianza en los otros (confianza activa) (Giddens, 1998).

La SyEC demanda un profesorado capaz de promover y gestionar el conocimiento “infinito” al que tienen acceso los estudiantes. Ya no se trata de memorizar los contenidos y las formas de hacer (Aróstegui, 2017), sino de generar nuevas lógicas de construcción del conocimiento, individualmente y en red, para que los estudiantes desarrollen “habilidades de

razonamiento de alto nivel y de pensamiento creativo que necesitan para poder remodelar la sociedad” (Scheib, 2006, p.11).

La creación de estas nuevas formas de aprender implica el desarrollo de profesionales dispuestos a entender su trabajo vinculado a la innovación y actualización (Marcelo, 2001). Estos docentes deben estar abiertos a la experimentación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, con una alta sensibilidad cultural que permita ofrecer nuevas oportunidades musicales a sus estudiantes (Kertz-Welzel, 2018). Además, este profesorado debe apoyarse en redes de colaboración, pues la complejidad de las nuevas condiciones de la SyEC necesita confianza y apoyo de un tejido profesional para el desarrollo de nuevos proyectos educativos (Marcelo, 2001). Dichas redes profesionales favorecen el diálogo interdisciplinar y la exploración de nuevas formas de pensar el mundo educativo desde una reflexividad colegiada (Torres, 2006). Por ello se consideran esenciales para desarrollar la capacidad de negociación del profesorado, el currículum integrado y la flexibilidad que demanda la SyEC.

2. Método

Se ha llevado a cabo una investigación cualitativa basada en el análisis documental. Este método se puede definir como un proceso de análisis y síntesis de los datos recogidos en documentos y “como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los mismos” (Peña y Pirela, 2007, p.59) elaborando una nueva representación de su contenido que permite el crecimiento intelectual (Fox, 2005).

El análisis documental se ha efectuado con los datos extraídos de las páginas web de las universidades y de las guías docentes de cada una de las asignaturas musicales. Dichas guías son un marco de planificación común para todas las universidades que intenta dar transparencia a los procesos de formación (Gil-Asensio, 2008), por lo que se hace necesario su estudio pormenorizado. Si bien todas las universidades analizadas poseen página web donde ofrecen información al respecto, no en todas están presentados los datos con el mismo detalle ni están elaboradas las guías con la misma coherencia y minuciosidad. A dicho análisis documental se le ha aplicado un método comparativo en base a unas categorías, que se concretan posteriormente, con el objetivo de buscar similitudes y disimilitudes (Fideli, 1998). La utilidad de este enfoque comparado es reconocida en el ámbito de la educación en la formación del profesorado (Popkewitz y Pereyra, 1994) como medio para favorecer la comprensión de las dinámicas que subyacen en sus planes de estudio.

Finalmente, este análisis documental centrado en exponer la planificación que las universidades ofrecen en los estudios de profesorado del Máster de Música son el reflejo de un constructo legislativo que muestra lo que cada universidad se propone en dicha titulación y permite obtener información sobre la diversidad de los planes de estudio existente. Esta

información resulta valiosa, a modo teórico y formal, para poder ser contrastada en una segunda fase de la investigación con la realidad de la práctica del aula.

2.1. Muestra

Se han analizado todos los planes de estudio de MESM en España, con especial énfasis en las asignaturas musicales. En concreto, se han examinado un total de 26 planes de estudio ofrecidos por diferentes universidades españolas durante los cursos 2018/2019 y/o 2019/2020, tal y como muestra la siguiente tabla:

Tabla 1. Lista de universidades que ofrecen Máster de Secundaria y Bachillerato especialidad de Música

COMUNIDAD	UNIVERSIDAD	CARÁCTER
ANDALUCÍA	U. DE GRANADA	Pública
	U. DE SEVILLA	Pública
	U. DE MÁLAGA	Pública
	U. DE CÓRDOBA	Pública
ARAGÓN	U. DE ZARAGOZA	Pública
ASTURIAS	U. DE OVIEDO	Pública
CASTILLA Y LEÓN	U. DE VALLADOLID	Pública
	U. DE SALAMANCA	Pública
	U. PONTIFICIA DE SALAMANCA	Privada
CATALUÑA	U. DE BARCELONA	Pública
COMUNIDAD VALENCIANA	U. DE ALICANTE	Pública
	U. JAUME I	Pública
	U. DE VALENCIA	Pública
	U. CATÓLICA DE VALENCIA SAN VICENTE MÁRTIR	Privada
	U. INTERNACIONAL DE VALENCIA	Privada
EXTREMADURA	U. DE EXTREMADURA	Pública
GALICIA	U. DE LA CORUÑA	Pública
	U. DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	Pública
ISLAS BALEARES	U. DE LAS ISLAS BALEARES	Pública
ISLAS CANARIAS	U. DE LA LAGUNA	Pública
	U. DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	Pública
MADRID	U. AUTÓNOMA DE MADRID	Pública
	U. COMPLUTENSE DE MADRID	Pública
	U. EUROPEA	Privada
MURCIA	U. DE MURCIA	Pública
	U. CATÓLICA SAN ANTONIO DE MURCIA	Privada

Fuente: Elaboración propia

2.2. Instrumento

Para llevar a cabo el análisis de los planes de estudio se ha utilizado una plantilla cualitativa elaborada expresamente por los investigadores del proyecto ALFA II-0448-A (Aróstegui, 2010), la cual fue debidamente validada, utilizada y actualizada entre los años 2006 y 2010. Dicha plantilla ha vuelto a ser revisada por un equipo de expertos en 2018 teniendo en cuenta la estructura, terminología y características concretas de los actuales planes de estudio recogidas en la *Orden ECI/3858/2007* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a). Las categorías que conforman la plantilla y a partir de las cuales se ha realizado el análisis comparativo de los planes de estudio se organizan y concretan de la siguiente manera:

- Bloque 1. Información general del plan de estudios:
 1. Datos generales del plan de estudios: denominación de la titulación, competencias, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso y evaluación de los conocimientos musicales.
 2. Estructura del plan de estudios: duración, organización semestral, créditos ETCS de cada módulo y número de asignaturas.
 3. Articulación plan de estudios: Relación entre la justificación del plan de estudios y sus objetivos, seriación y articulación horizontal y vertical de la estructura curricular, modelo educativo y tipo de énfasis didáctico o disciplinar de la formación.
- Bloque 2. Información específica musical. Las asignaturas se han distribuido en 4 apartados diferenciados:
 1. Complementos para la Formación Disciplinar.
 2. Aprendizaje y Enseñanza de las Materias.
 3. Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa.
 4. Prácticum, Prácticas y Trabajo Fin de Máster.

En cada uno de ellos se han establecido como categorías: curso, semestre, créditos ECTS, competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

2.3. Procedimiento

Fase de recogida: Partiendo del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) que ofrece de manera telemática el Gobierno de España, se han revisado todas las universidades españolas, públicas y privadas, que cuentan con la titulación de Máster en Profesorado, en un total de 68. Han sido recopiladas en una base de datos creada con el programa informático Microsoft Excel, organizadas por Comunidades Autónomas, especificando todas las sedes y centros adscritos. De estas, se han seleccionado solamente aquellas que impartían el MESM,

encontrando un total de 26, de las cuales se han recopilado datos generales y específicos musicales en la plantilla anteriormente mencionada.

Fase de análisis: Estos datos se han organizado en 2 grandes bloques, que concuerdan con las categorías expuestas anteriormente y corresponden a una primera fase de análisis de carácter más descriptivo y de relación de datos de tipología general, y una segunda fase de análisis, más profunda, detallada y reflexiva sobre información de cada asignatura musical.

El primer bloque se ha organizado en 3 apartados: uno que ha recogido los datos generales de la titulación, para obtener una visión general del funcionamiento de cada máster. Otro que se ha centrado en el plan de estudios con una doble subdivisión entre los datos referentes a la duración y estructura del máster y aquellos referentes a las asignaturas del plan de estudios. Y, finalmente, un último apartado donde se han volcado aquellos datos relacionado con la articulación del plan de estudios, utilizando como base la relación entre todos los datos anteriormente obtenidos. Así mismo, un segundo bloque se ha centrado en analizar aquella información del módulo específico musical de cada plan de estudios. Este bloque se ha dividido en cuatro apartados diferenciados, correspondiendo con las asignaturas de cada módulo específico musical del plan de estudios: Complementos para la Formación Disciplinar (en adelante, CFD) para aquellas asignaturas referentes a aspectos curriculares; Aprendizaje y Enseñanza de las Materias (en adelante, AEM) para aquellas asignaturas relacionadas con elementos sobre la enseñanza-aprendizaje; Innovación Docente e Iniciación a la Investigación Educativa (en adelante, IDIIE) para las asignaturas con elementos de innovación e investigación, y del Prácticum en la especialización, Prácticas (en adelante, PR) y Trabajo Fin de Máster (adelante, TFM) para aquellas asignaturas relacionadas con ambos aspectos. De todos ellos, se ha recogido tanto datos descriptivos como información conceptual y procedimental que ha permitido establecer las tipologías que se presentan en los resultados.

A modo de síntesis, pueden verse en la Figura 1 las fases del proceso de investigación y el detalle de estas:

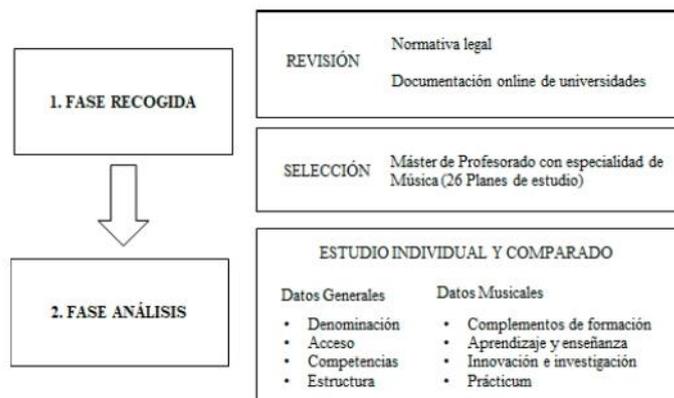


Figura 1. Relación entre fases y datos recopilados. Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

La titulación del Máster en Educación Secundaria y Bachillerato tiene su origen en la necesidad de dar respuesta a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES). El proceso iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, conllevó cambios significativos en las normativas de las diferentes universidades europeas y, consecuentemente, en la estructura de sus titulaciones. En el caso español, la *Ley Orgánica 4/2007* (Jefatura del Estado, 2007) y su concreción, el *Real Decreto 1393/2007* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007b), asientan las bases para esta nueva estructuración y se reconoce la autonomía de cada universidad para la elaboración de su propio plan de estudios. Esta normativa promovió la diversificación curricular pero siempre cumpliendo la *Orden ECI/3858/2007* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007a) que establece los requisitos para la verificación de dichos títulos universitarios oficiales. Teniendo en cuenta dicha legislación y la diversificación curricular en ella defendida, se procede a analizar de manera comparada cuáles han sido las bases comunes y diferenciadoras del MESM.

3.1. Características generales

La denominación del máster más utilizada por las diferentes universidades españolas (15 de las 26) es la de Máster Universitario en Profesorado (o en Formación del Profesorado) de ESO y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas. Solo las universidades de Zaragoza y Murcia hacen mención explícita al profesorado de Enseñanzas Artísticas, lo que se valora positivamente por el reconocimiento expreso al área que ello conlleva. La denominación de la especialidad en todas ellas es de “Especialidad Música”, salvo contadas excepciones que ofrecen la “Especialidad de Artes” o “Música y Danza”.

En relación con el desarrollo competencial del alumnado, la normativa especifica 11 competencias, si bien se observa una gran variación en el foco de atención en unas u otras dependiendo del plan de estudios. Algunas universidades (Zaragoza, Valencia, Las Palmas o Santiago de Compostela) ponen su hincapié en las relacionadas con la formación pedagógica y didáctica, mientras otras (Barcelona y Alicante) resaltan en primer término el conocimiento de los contenidos curriculares. Son varias las que resaltan el conocimiento de la normativa institucional y, en casos contados, la innovación e investigación en el aula, la atención a la diversidad y la tutoría, la educación emocional y resolución de conflictos. La apertura a estas últimas temáticas ofrece un enriquecimiento a la titulación que debería ser tenido en cuenta por todas las instituciones.

En lo que respecta a la estructura del Máster, en todo el territorio español está organizado en un solo curso académico, acogándose al formato del EEES de 4 años para el Grado y 1 año para el Máster. Dicho curso, por norma general, está estructurado en dos

semestres, implementando en el primero de ellos las asignaturas pertenecientes al Módulo Genérico. Se observan algunas excepciones en ciertas universidades como la de Valencia que presentan una organización anual y otras que combinan asignaturas semestrales con anuales.

Cumpliendo con la normativa, el número total de créditos con los que cuenta el Máster en todas las universidades es de 60 créditos ECTS los cuales son repartidos de manera compensada entre ambos semestres. Como norma general, los planes de estudio ofrecen en torno a 11 materias distribuidas entre los semestres, aunque encontramos algunos extremos como el caso de las universidades de Salamanca con 16 asignaturas o la Autónoma de Madrid con 8.

En relación al reparto de créditos ECTS entre créditos Obligatorios, Optativos y Prácticum, se corresponde respectivamente y por norma general con los Módulos Genérico, Específico y Prácticum estructurados en la normativa. En ella, se especifica un mínimo de 12, 24 y 16 créditos ECTS respectivamente en los diferentes módulos, dejando 8 créditos ECTS para la distribución por parte de cada universidad. Se encuentra una mayor tendencia de peso en créditos optativos, especialmente destinado al Módulo Específico Musical, con varias universidades que ofrecen 30 créditos ECTS, frente a los 12 créditos ECTS de asignaturas obligatorias de carácter genérico que comparten con todas las especialidades. En el caso contrario, la Universidad de Oviedo destina 38 créditos ECTS a asignaturas obligatorias frente a los únicamente 3 créditos ECTS de optativas, lo que muestra la gran variabilidad dentro del territorio español.

3.2. Presencia de las materias específicas de Educación Musical

El análisis de los datos muestra una presencia diferente de las materias específicas, como refleja la siguiente tabla:

Tabla 2. Comparativa de la presencia de cada materia de formación específica

	MATERIAS			MÓDULO
	CFD	AEM	IDIIE	PR
Nº DE ASIGNATURAS	1 asignatura (14u) 2 asignaturas (10u) 3 asignaturas (2u)	0 asignaturas (1u)* 1 asignatura (11u) 2 asignaturas (5u) 3 asignaturas (7u) 5 asignaturas (1u)	1 asignatura (21u) 2 asignaturas (4u) 3 asignaturas (1u)	2 asignaturas (19u) 3 asignaturas (6u) 4 asignaturas (1u)
SEMESTRE	1r semestre (11u) 2o semestre (6u) Anual (7u) (2º u. no se concretan)	1r semestre (6u) 2º semestre (6u) Anual (12u) (2º u no concretan)	1r semestre (6u) 2º semestre (16u) Anual (4u)	2º semestre (12u) Anual (14u)
CREDITOS TOTALES	Entre 5 y 12 créditos. Media: 7.3 créditos	Entre 6 y 18 créditos. Media: 12.0 créditos	Entre 2 y 12 créditos Media: 5.6 créditos	Entre 16 y 24 créditos Media: 17.7 créditos

PRESENCIA EN EL MÁSTER	Entre 8% y un 20% Media: 12.2%	Entre 10% y 29% Media: 20.0%	Entre 3.33% y 20% Media: 9.3%	26.6% y 40% Media: 29.6%
------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	----------------------------------	-----------------------------

* Una universidad ofrece estas asignaturas de manera general para todas las especialidades

Fuente: Elaboración propia

Realizando un análisis comparativo de la información presentada en la tabla anterior, las materias que se priorizan son PR y TFM con una media de dedicación de casi el 30% del total del máster, llegando a ocupar el 40% en el caso de la Universidad Europea. En la mayoría de los planes, se dividen únicamente en dos asignaturas. La segunda materia con mayor reconocimiento horario es AEM, con una dedicación media de 20.4%, llegando en algún caso hasta el 29%. En tercer lugar, se encuentran las asignaturas pertenecientes a CFD para finalizar con un 9.3% en el caso de IDIIE.

En cuanto a la variabilidad entre universidades es destacable la diversidad encontrada en AEM, tanto en el número de asignaturas como de créditos ECTS asignados y en su reparto temporal a lo largo del curso. El TFM muestra la mayor uniformidad en todas las universidades, donde 25 de los 26 planes de estudio le asignan 6 créditos y 19 de ellos lo ofrecen en el segundo semestre por considerar que da cierre al máster.

En lo que respecta a CFD, tiene una mayor presencia en el primer semestre (11 planes de estudio), al contrario que IDIIE. Estos datos muestran cierta tendencia a la modalidad consecutiva, en el que se trabaja previamente la formación disciplinar para luego llegar a la didáctica y a la innovación. Pese a ello, algunas universidades, como las de Valencia y Oviedo, presentan una clara apuesta hacia la modalidad simultánea de formación. Esto lo consiguen ofreciendo asignaturas anuales y combinando asignaturas entre el primer y segundo semestre, con las posibilidades que esta distribución ofrece para la transferencia de conocimiento entre asignaturas.

3.3. Focos temáticos

Además del análisis comparativo anterior, resulta de interés examinar las temáticas sobre las que versan estas materias en cada una de las universidades para conocer en profundidad la direccionalidad de la formación en los planes de estudio.

3.3.1. Materia CFD

De las 40 asignaturas ofertadas se encuentran 27 títulos diferentes, si bien analizando su contenido se observan concepciones comunes que permiten estructurarlas en 4 tipologías:

- Tipología 1: Contenidos musicales de Educación Secundaria y Bachillerato.
Recoge el conocimiento de los contenidos del currículum. Destaca la

formación en repertorio y análisis de audición, educación vocal y foniatría, repertorio y dirección coral e instrumental, expresión corporal y danza, composición y arreglo de partituras, música y medios audiovisuales, historia de la música, música y sociedad, música y fenómenos actuales. Además, el profesorado también debe conocer los objetivos, competencias, recursos y evaluación del currículum.

- Tipología 2: Bases teóricas del currículum de Educación Musical. Añade a la anterior ciertas bases teóricas relacionadas con la Educación Musical de corte psicopedagógico, sociológico, psicológico y de desarrollo musical, legislativo y de historia de la Educación Musical, evaluativo, del perfil del profesorado de música y en algunos casos investigador.
- Tipología 3: Fundamentos de la didáctica musical. Incluye aspectos didácticos como aprender a hacer unidades didácticas, programaciones, conocer metodologías de enseñanza-aprendizaje musical (desde una perspectiva teórica), así como el conocimiento teórico de las corrientes pedagógicas musicales del siglo XX y XXI. Se aborda el currículo desde un enfoque más procedimental y no tan conceptual, por eso también están dedicadas a la selección y elaboración de materiales (partituras gráficas, canciones, instrumentaciones...) y diseño (sin aplicación) de ejercicios prácticos.
- Tipología 4: Competencias para el aprendizaje musical para la SyEC. Persigue no sólo dominar el contenido sino relacionarlo con el entorno y el contexto en el que se sitúa, o con la sociedad actual. Trata temas como música y contexto, tecnología, proyectos de mejora, proyectos interdisciplinares, y el papel de la diversidad y la multiculturalidad en el ámbito musical.

Aunque a grandes rasgos los contenidos tratados en cada asignatura analizada se pueden clasificar en una de estas cuatro tipologías, debe comentarse que también se encuentran asignaturas que combinan diferentes tipologías de las mencionadas. De hecho, haciendo un análisis general, la tipología de asignatura predominante (aproximadamente la mitad de las analizadas, bien de manera única o combinada con otras tipologías) es la tipología 1 (18 planes de estudio), como en las universidades de Alicante y Sevilla, seguida de la tipología 3 (12 planes de estudio). Se encuentra, por ello, un mayor peso en los contenidos específicos musicales y en aspectos didácticos y metodológicos musicales, pero únicamente desde la perspectiva teórica que poco puede ofrecer al enriquecimiento docente. En menor medida, aparece la tipología 2 (7 planes de estudio) y, finalmente, la 4 (9 planes de estudio), que aporta al profesorado el conocimiento musical para prepararlo para la SyEC, como en las universidades de Islas Baleares o Jaume I.

3.3.2. Materia AEM

En las 50 asignaturas ofertadas, se encuentra una variedad de 33 títulos que conducen a temáticas recurrentes como “aprendizaje y enseñanza” (14 asignaturas) o “didáctica” (9 asignaturas). En menor medida, se observa otros como “evaluación”, “metodología” o “medios audiovisuales”. El enfoque de esta materia es eminentemente práctico frente a la anterior CFD, donde se priorizan los contenidos conceptuales. Analizando el contenido de estas asignaturas, pueden ser organizadas en cuatro tipologías:

- Tipología 1: Formación en contenido musical específico y su didáctica. Combina la formación disciplinar en música y su aplicación didáctica, realizando una revisión teórica de fundamentos para luego pasar a la práctica. Los contenidos más frecuentes son: música del mundo, nuevas tecnologías, práctica instrumental y vocal y su dirección, creación, escucha, historia de la música, danza y expresión corporal, y elementos del lenguaje musical.
- Tipología 2: Enseñanza y aprendizaje de la música. Trata aspectos relacionados directamente con la didáctica de la música. Algunas temáticas son recurrentes en la mayoría de las asignaturas, tales como metodologías musicales del siglo XX y XXI, fundamentos de la didáctica de la música, elaboración de procesos formativos, evaluación, diseño de unidades didácticas y materiales.
- Tipología 3: Formación en didáctica de la música con carácter competencial. Aunque trata los aspectos relacionados con la didáctica de la música, difiere de la anterior en su carácter competencial. Es decir, se busca que el profesorado conecte los recursos y conocimientos con aspectos que van más allá de la didáctica de la música propiamente dicha, como la atención a la diversidad, la interdisciplinariedad, la resolución de conflictos en el aula, la función y opinión crítica docente, la innovación docente y en algún caso la investigación.
- Tipología 4: Recursos para el profesorado de música. Centrada en recursos y actividades directamente aplicables al aula, planteados por el profesorado (como en las universidades de Salamanca y València) o creados y elaborados por los propios estudiantes (como en las universidades de Illes Balears, Alicante y Zaragoza), siendo este último paso valorado positivamente. Los materiales permiten trabajar contenidos musicales del currículo (audición, interpretación y creación) o recursos concretos (audiovisuales, bibliográficos, tradicionales...).

Si se analiza su frecuencia, la que más predomina es la tipología 2 (20 asignaturas) centrada directamente en la didáctica. De ello se puede plantear si el estudiante tiene la suficiente capacidad para relacionar lo trabajado en la materia CFD con la didáctica aquí ofrecida. Le sigue en frecuencia la tipología 1 (14 asignaturas), que relaciona explícitamente los

contenidos con su didáctica, como sucede en las universidades de Valladolid o Granada, enriqueciendo la formación didáctico-musical del alumnado. En menor medida, se encuentra la tipología 3 y 4, si bien hay cierta tendencia a ofrecer actividades “receta” que aplicar directamente sin el enfoque reflexivo y creativo que la SyEC demanda y que se considera necesario. De las 50 asignaturas, la mayoría (30 asignaturas) pueden relacionarse con una de las tipologías; el resto son el resultado de la combinación de dos tipologías de asignaturas. La tipología que aparece menos combinada es la 2, mientras que la 3 es la más combinada.

3.3.3. Materia IDIE

Puede encontrarse un total de 32 asignaturas con títulos muy similares que hacen referencia tanto a la investigación como a la innovación. Respecto al foco genérico o musical que poseen estas asignaturas, se observa cierta diversidad, aunque en su mayoría (20 asignaturas) tienden a cumplir con su foco musical. En contraste, se encuentran asignaturas con un foco genérico, bien por ser asignaturas que no se ofrecen en la especialidad o que se comparte una parte de la misma con otras especialidades, bien por no especificar contenidos musicales, aunque estén dentro de la especialidad. Realizando un análisis de los contenidos, esta materia puede ser dividida en las siguientes tipologías:

- Tipología 1: Fundamentos de la innovación. Resalta la disposición reflexiva del profesorado de música como punto de partida para la transformación social desde los proyectos musicales, el análisis de buenas prácticas basado en indicadores de calidad y la evaluación de proyectos de innovación existentes.
- Tipología 2: La innovación como metodología. Pone el foco en el aprendizaje y enseñanza a través de las TIC. En menor medida se vincula a una nueva mirada de las metodologías musicales del siglo XXI, a la composición, creación y edición de arreglos musicales, y a la improvisación. En algunos casos también se propone la interdisciplinariedad.
- Tipología 3: Aprendizaje funcional de la investigación. Se centra en la estructura de los proyectos de investigación: revisión de paradigmas, métodos de recogida, estrategias de análisis, revisión de literatura y elaboración del trabajo de investigación. En algunos casos, resalta una mirada funcional de la investigación respecto al mismo máster, en donde todo conocimiento investigativo adquirido servirá para la producción del TFM (como en las universidades Católica de Valencia, Oviedo, Valladolid y Complutense de Madrid) o del Prácticum (como en las universidades de Granada y Oviedo).
- Tipología 4: La investigación en contexto. Ofrece vinculación entre la investigación y la docencia reflexiva. En menor medida, se observan propuestas que vinculan explícitamente la investigación docente, bien a problemáticas socioculturales como la interculturalidad, equidad, educación en

valores y la significación social del currículum, bien a perspectivas investigativas de investigación histórica, sistemática o musicológica.

En términos generales las temáticas se equilibran entre los bloques de innovación e investigación (23 planes de estudio), si bien encontramos varios casos que se centran en uno de ellos. La tipología más frecuente es la tipología 3 (22 planes de estudio). Le sigue la tipología 2, que se entiende como parte del bloque de contenidos que aluden a la innovación dentro de la IDIE. Estas dos tipologías tienen un carácter altamente práctico en tanto guían al alumnado, a través de estructuras de los trabajos de investigación y metodologías innovadoras, hacia la concreción del TFM y la adquisición de herramientas novedosas, respectivamente.

3.3.4. Materia PR y TFM

Hay un total de 60 asignaturas con títulos muy similares tanto en el caso de PR, dividiendo en grados en algunos casos, y TFM. El foco en ambas materias es de carácter genérico, pues no se mencionan tareas relacionadas con la música en las guías docentes, aunque su aplicación en la mayoría de los casos es, acertadamente, en el campo musical. En el caso del PR, la concepción en todos los planes se concibe como un espacio para conocer de manera directa el centro educativo y el trabajo docente, así como acercar la teoría a la práctica. Metodológicamente muestran una división similar que progresa de la observación a la planificación e intervención en el aula, solicitando como producto final un informe que sintetice la experiencia y reflexión en los centros. Para ello, se cuenta con una doble tutorización: del docente universitario y del docente en el centro educativo.

En cuanto al TFM se concibe como un trabajo escrito que debe integrar de manera reflexiva todos los contenidos y/o competencias desarrolladas en el máster, así como demostrar las capacidades de planificar, resolver problemas e interpretar resultados. Las tipologías encontradas en estas materias son las siguientes:

- Tipología 1: Adecuación al contexto escolar. Recoge aquellas asignaturas de PR que ponen su énfasis en conocer y adecuar su actuación, planificación, intervención y evaluación a los requerimientos del Centro escolar. En el caso del TFM, se centra en el diseño de programaciones o materiales didácticos. En casos muy específicos, como la Universidad Internacional de Valencia, se propone la posibilidad de crear materiales didácticos para la atención a la diversidad.
- Tipología 2: Espacio para la innovación e investigación. Incluye el concepto de innovación y/o investigación en su propuesta. En el TFM, se entiende como la construcción incipiente de conocimientos sobre la indagación a través de la realización de una pequeña investigación o proyecto de innovación, en relación

a las observaciones del PR o temáticas afines y con posibilidades de aplicación directa en dicho PR.

Analizando su frecuencia, en el caso del PR la que predomina es la tipología 1 (18 planes de estudio) frente a la tipología 2 (8 planes de estudio), siendo esta última la que ofrece un mayor acercamiento a los requerimientos de la SyEC. En el caso del TFM, los planes de estudio tienden hacia la tipología 2, con 18 planes de estudio que ofrecen la posibilidad de iniciarse en la investigación y 13 en la innovación, como en las universidades de Oviedo y La Coruña.

4. Discusión y conclusiones

La formación del profesorado de Música de Secundaria y Bachillerato en España encuentra diferentes propuestas formativas bajo un paraguas legislativo único de máster de modalidad consecutiva (de un año con una formación previa musical de un mínimo de 4 años) y una estructura básica de competencias, módulos y créditos mínimos. Esta estructura legislativa obstaculiza de inicio ciertos planteamientos que la SyEC demanda debido a la segmentación en módulos que establece. Esto significa que la división, por un lado, dificulta la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo y, por otro lado, da pie al mantenimiento de una tradición academicista con excesivo énfasis en los complementos disciplinares. Dentro de este marco, las propuestas de cada máster difieren tanto en cuestiones cuantitativas de distribución, cantidad de créditos y asignaturas por módulo y materia como, y especialmente relevante, en objetivos y contenidos propuestos. Estas cuestiones revelan ciertas orientaciones formativas que sirven de fundamento a una formación del profesorado muy dispar a lo largo del territorio. Si bien existe una mayor tendencia, más de la deseable, a continuar con dicha tradición academicista, ya planteada por autores como Liston y Zeichner (1997) o Ballantyne (2007), también se encuentran ejemplos positivos que apuestan por una formación simultánea dentro del máster. Esto último significa que algunos planes de estudio promueven fuertemente la didáctica y el trabajo interdisciplinar, donde la reflexión, innovación, investigación y propuestas creativas del alumnado son el eje de diferentes asignaturas interrelacionadas, aspectos resaltados como efectivos (Ballantyne, 2007; Liston y Zeichner, 1997).

Profundizando con más detenimiento en cada uno de estos aspectos, los planes de estudio del MESM tienden a la modalidad consecutiva, con un inicio centrado en las asignaturas genéricas y de formación disciplinar musical y un segundo semestre con asignaturas que promueven el conocimiento didáctico. Todo ello dificulta la interdisciplinariedad, apenas ofertada en la titulación (Marcelo, 2001), el desarrollo de una reflexividad colectiva (Torres, 2006) y una mirada integrada de la enseñanza desde los diversos conocimientos escolares y los problemas pedagógicos y educativos generales que demanda la SyEC. Asimismo, abre el debate sobre cuál debería ser el foco y formato de la formación del profesorado de música, teniendo en cuenta que la preparación previa de los estudiantes “es muy variada y normalmente carece de

una formación pedagógica y didáctica” (Lucato, 2001, p.6) y la extensión del máster es de sólo un año, la cual probablemente es insuficiente (Checa, 2004).

El análisis del módulo específico musical y prácticum muestra una tendencia al conocimiento del contenido curricular y normativo sin visión crítica de mejora. Esto significa que se promueve tanto la réplica y perpetuación de los modelos didácticos existentes a través de una batería de materiales y recursos de aplicación directa como el conocimiento metodológico eminentemente teórico y, por tanto, poco funcional. Ambos aspectos revelan la predisposición a construir capacidades y recursos que buscan la adaptación y aplicación en la escuela, y en un último caso, la innovación. Si bien su presencia es mínima, la materia IDIIE parece ofrecer espacios tanto para la reflexión y creación en torno a la innovación como para el trabajo didáctico basado en las TIC. Hay que señalar que es una materia que ofrece, en algunos planes de estudio, interrelación con el Prácticum y TFM, coincidiendo con las asignaturas más novedosas con respecto al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), lo que parece indicar cierta dicotomía entre un anclaje en la formación academicista tradicional y una clara apuesta de algunas universidades por modelos reflexivos, actualizados y creativos.

Desde el punto de vista de los modelos didácticos (Jorquera, 2010) y su comprensión implícita de la escuela como espacio cierto capaz de objetivarse, o como un espacio problemático altamente subjetivo e incierto (Zeichner, 1983), se observa que el MESM promueve la certidumbre a través de: 1) el modelo académico y su objetivación del conocimiento musical, 2) el modelo práctico y su reparo en el ejercicio musical por sí solo, 3) el modelo comunicativo-lúdico y su foco en la motivación del estudiante. De esta manera, el modelo complejo, que utiliza la investigación en la práctica para reorganizar y diversificar la experiencia musical, queda en un nivel superficial e instrumental, tanto por la minimización de la innovación como por la concepción que se tiene del TFM.

Por todo ello, los planes de estudio deben ser reevaluados por los directivos y académicos tomando en cuenta la legislación actual, pero aventurándose a diseñar espacios reflexivos y críticos donde se promuevan las capacidades que demanda la SyEC. Esto significa que es necesario que la formación del profesorado de educación musical no quede únicamente anclada a tradiciones y modelos determinados (Aróstegui y Cisneros-Cohernour, 2010; Jorquera, 2010); sino que ofrezca la posibilidad de conocer la diversidad del mundo educativo general y musical, y de desarrollar cierta disposición crítica a la tradición (Jorgensen, 2003). La reflexividad colegiada (Torres, 2006), el pensamiento creativo (Scheib, 2006), el emprendimiento y la interdisciplinariedad (Marcelo, 2001), en búsqueda de tareas competenciales significativas para el alumnado frente a la mera reproducción de actividades prediseñadas, son alternativas ofrecidas por algunas universidades que se valoran positivamente. Asimismo, la integración tecnológica y la innovación (Aróstegui, 2017) y la sensibilidad hacia las problemáticas socioculturales que rodean a la escuela (Zeichner, 2005) se consideran

elementos claves que ciertos planes de estudio de MESM recogen para dar respuesta a la SyEC y cuya generalización al resto de planes sería deseable.

Financiación y agradecimientos

Este artículo es parte del Proyecto de Investigación *Formación de Profesorado y Música en la Sociedad y la Economía del Conocimiento* (I+D EDU2017-84782), correspondiente al Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España.

Referencias

- Aróstegui, J.L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 3-7. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/>
- Aróstegui, J.L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29. Recuperado de: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/>
- Aróstegui, J.L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 11-27. doi:10.5209/RECIEM.57044
- Aróstegui, J.L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado 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), 179-189. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/>
- Ballantyne, J. (2007). Integration, contextualization and continuity: Three themes for the development of effective music teacher education programmes. *International Journal of Music Education*, 25(2), 119-136. doi:10.1177/0255761407079955
- Ceschini, J. (2014). STEM + art: A fruitful combination. *Education Week*, 34(13), 22-23. Recuperado de: <https://www.edweek.org/ew/articles/2014/12/03/13ceschini.h34.html>
- Checa, R. (2004). Cambio de modelo en la formación del profesorado de las enseñanzas de Música. *Revista Electrónica de LEEME*, 14, 1-11. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9749/9183>
- Cid, A., Sarmiento, J.A. y Pérez, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 100-114. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/137>

- Domínguez, G. y Prieto, E. (2019). Experiencias y reflexiones sobre la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria: Retos y alternativas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 1-13. doi:10.30827/profesorado.v23i3.11229
- Drucker, P.F. (1993). The rise of the knowledge society. *The Wilson Quarterly*, 17, 52-71. Recuperado de: <https://bit.ly/35WLra1>
- Escudero, J.M., Campillo, M. y Sáez, J. (2019). El Máster de Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria: Revisión, balances y propuestas de mejora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 165-188. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9409
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Milán: Agnelli.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- García-Gil, D. y Bernabé, M. (2019). Formación y preparación musical en el grado de Educación Infantil: Consideraciones de las alumnas en la Educación Superior. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 25, 127-148. Recuperado de: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2692>
- Giddens, A. (1998). *Más allá de la izquierda y la derecha: el futuro de las políticas radicales*. Madrid: Cátedra.
- Gil-Asensio, V. (2008). La guía docente: punto de partida para la concreción de un nuevo grado superior de música adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de LEEME*, 21, 17-28. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9771>
- Hernández, M.J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152. Recuperado de: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/9318>
- Jamil, F.M., Linder, S.M. y Stegelin, D. (2018). Early childhood teacher beliefs about STEAM education after a professional development conference. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), 409-417. doi:10.1007/s10643-017-0875-5
- Jefatura del Estado (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. BOE (13/04/2007), núm.89, referencia 7786, pp.16241-16260.

- Jorgensen, E.R. (2003). *Transforming music education*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Jorquera, M.C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 214, 52-74. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649>
- Kertz-Welzel, A. (2018). *Globalizing Music Education: A framework*. Bloomington: Indiana University Press.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- López, F. y Bermell, M.A. (2016). La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes. *Revista de Investigación en Educación*, 14(2), 205-219. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/214>
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 7, 1-7. Recuperado de: <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9725/9161>
- Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J.M. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 15-33. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9697
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 531-593. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220531A>
- Ministerio de Educación y Ciencia (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*. BOE (29/12/2007), núm.312, referencia 22450, pp.53751-53753.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. BOE (30/10/2007), núm.260, referencia 18770, pp.44037-44048.
- Nierman, G.E., Zeichner, K. y Hobbel, N. (2002). Changing Concepts of Teacher Education. En R. Colwell y C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching*

and learning: a project of the music educators national conference (pp.818-839).
Oxford: Oxford University Press.

- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad: Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2501044>
- Pontes, A., Ariza, L. y del Rey, R. (2010). Identidad profesional docente en aspirantes a profesorado de enseñanza secundaria. *Psychology, Society, & Education*, 2(2), 131-142.
Recuperado de: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/440>
- Popkewitz, T. y Pereyra, M. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. Popkewitz (Comp.), *Modelos de poder y regulación social en pedagogía* (pp.15-94). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Riveiro, L.E. (2014). El conocimiento pedagógico y didáctico del profesorado de las Enseñanzas Artísticas Musicales. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 6, 295-308. Recuperado de: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/dedica/article/view/6981>
- Robelen, E.W. (2011). Building STEAM: Blending the arts with STEM subjects. *Education Week*, 31(13), 8-9. Recuperado de: https://www.edweek.org/ew/articles/2011/12/01/13steam_ep.h31.html
- Scheib, J.W. (2006). Tension in the Life of the School Music Teacher: A Conflict of Ideologies. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(2), 5-13.
doi:10.1177/87551233060240020101
- Stehr, N. (2007). Societal transformations, globalisation and the knowledge society. *International Journal of Knowledge and Learning*, 3(2-3), 139-153.
doi:10.1504/ijkl.2007.015548
- Torres, J. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación*, 7-8, 81-102. Recuperado de: <https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/211>
- Vaillant, D. (2019). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en América Latina - Dilemas y desafíos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 35-52. doi:10.30827/profesorado.v23i3.9516
- Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9. doi:10.1177/002248718303400302

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Docencia, II*, 74-85. doi:10.1080/08897077.2013.770425

La formación inicial de los futuros maestros a través del Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical

Initial training of future teachers through Project Based Learning from Music Education

Elena Berrón Ruiz

eberron@usal.es

Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Salamanca
Ávila, España

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1678-5231>

Inés María Monreal Guerrero

ines.monreal@mpc.uva.es

Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal
Universidad de Valladolid
Segovia, España

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7757-6871>

doi: 10.7203/LEEME.46.18031

Recibido: 27-07-2020 Aceptado: 13-09-2020. Contacto y correspondencia: Elena Berrón Ruiz, Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, Universidad de Salamanca, C/Madrugal de las Altas Torres, nº 3, C.P. 05003, Ávila, España.

Resumen

El presente artículo aborda la formación inicial de los futuros maestros a través del desarrollo de proyectos artísticos, mediante la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. El objetivo principal del trabajo consistía en conocer la opinión de los futuros maestros y de sus profesores universitarios respecto a las propuestas de ABP desarrolladas desde la Educación Musical en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación de corte cualitativo, con carácter exploratorio y descriptivo, mediante el método del estudio de casos. Para la recogida de datos se han utilizado un cuestionario y un grupo de discusión. Tras el análisis de los mismos, se concluye que el ABP es una metodología apropiada para aprender contenidos musicales, que faculta a los estudiantes a ser constructores de su propio aprendizaje, considerándola innovadora, efectiva y alternativa a los modelos de aprendizaje conductistas.

Palabras clave: Formación inicial; Aprendizaje Basado en Proyectos; Educación Primaria; educación musical.

Abstract

This article deals with the initial training of future teachers through the development of artistic projects, using the Project Based Learning methodology. The main objective of the work was to find out the opinion of the future teachers and their university professors regarding the ABP proposals developed from the Music Education in Primary Education Teacher Degree. For this purpose, we have carried out a qualitative research, with an exploratory and descriptive character, through the case study method. A questionnaire and a discussion group were used to collect data. After their analysis, we concluded that the ABP is an appropriate methodology for learning musical contents, which empowers students to be builders of their own learning, considering it innovative, effective and alternative to behavioral learning models.

Key words: Initial training; Project Based Learning; Primary Education; Music Education.

1. Introducción

La Educación Musical es fundamental para la formación global del individuo desde etapas tempranas, lo cual justifica que se encuentre entre las asignaturas troncales del Grado de Maestro en Educación Primaria. Dicha formación posibilita desarrollar destrezas vinculadas al fomento de la creatividad, el pensamiento crítico, la socialización y la expresión emocional (Huillipan y Ángel-Alvarado, 2020).

En el ámbito de la pedagogía musical, el profesorado universitario no puede obviar la importancia de desarrollar la competencia pedagógica en innovación metodológica dentro de la formación inicial del futuro docente. Se trata de un elemento formativo estructural para poder trabajar el aprendizaje activo en las aulas del futuro. Coincidimos con Cochran-Smith y Zeichner (2005) en la necesidad de utilizar unos métodos de aprendizaje activos que faciliten el proceso de auto-reflexión del alumnado, desde un punto de vista constructivista (Monreal, 2015), y que les ayuden a ser autónomos, creativos y emprendedores, asumiendo retos y siendo conocedores de la realidad educativa cambiante en la que estamos inmersos. En los estudios universitarios se evidencia que, con frecuencia, se siguen utilizando modelos de enseñanza memorística y expositiva, a modo de clases magistrales desarrolladas de manera conductista (Charaja, 2014), que consiguen un aprendizaje superficial y descontextualizado, el cual no resulta duradero.

El conocimiento de las metodologías activas y su implementación argumentada y contextualizada dentro de la formación inicial del futuro docente serán determinantes cuando acceda a la docencia en el ámbito de la Educación Primaria, para poder acogerse al concepto de Escuela Nueva, definida por Del Pozo (2003) como “un movimiento de carácter universal tras la aparente búsqueda de unos ideales pedagógicos comunes” (p.320). Una de estas metodologías activas de gran auge en la actualidad es el Aprendizaje Basado en Proyectos (en adelante, ABP), en el cual se centra nuestra investigación, a través de los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión del futuro profesorado de Educación Primaria y universitaria respecto a las propuestas de ABP que desarrollaron desde la Educación Musical en el Grado de Maestro de Educación Primaria.
- Valorar las creencias del estudiantado y del profesorado sobre la metodología del ABP.
- Determinar la predisposición de discentes y docentes a utilizar dicha metodología en su futura práctica.

2. El Aprendizaje Basado en Proyectos desde la Educación Musical

La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015) recoge que “el éxito en la vida de un estudiante depende de la adquisición de un rango amplio de competencias” (p.6986), las cuales están directamente vinculadas con los cuatro pilares básicos de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (Delors, 1996). Dentro del marco de las competencias clave de la LOMCE (2013), esta misma Orden defiende el favorecimiento de la praxis educativa a través de distintas metodologías activas, como adalid estratégico para llegar a implementar métodos pedagógicos más adecuados.

Entre estas metodologías se encuentra el ABP, que constituye un conjunto de experiencias de aprendizaje que involucra al alumnado en proyectos del mundo real, a través de los cuales aplica los conocimientos y desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores (Zabala y Arnau, 2014). Por ello, se considera que resulta apropiado para trabajar de manera transdisciplinar las competencias y fomentar en el discente un pensamiento divergente y crítico. Los primeros antecedentes se encuentran en Europa ya en el s. XVI, pero es Estados Unidos el país que acoge esta metodología y la empieza a implementar desde la etapa de Educación Infantil a finales del siglo XIX, teniendo a John Dewey (1859-1952) como máximo exponente, quien apostó por una escuela en continuo cambio, innovadora, reflexiva y llena de experiencias para la vida cotidiana de los educandos. El “aprender haciendo”, que luego apareció reflejado en el informe Delors (1996), nos da una dimensión más amplia de la importancia de sus postulados pedagógicos.

Blasco y Bernabé (2016) acercan al enfoque metodológico en el que se enmarca la metodología del ABP, que ayuda al desarrollo integral del estudiante, potenciando un aprendizaje significativo y autónomo. En el ámbito de los estudios superiores, esta estrategia metodológica mejora la experiencia educativa como tal, dado que integra distintas tareas, partiendo de un tema de referencia cercano al entorno cotidiano del alumnado. Esto, unido al trabajo en equipo, favorece la adquisición de distintas competencias basadas en la experimentación, comunicación e investigación. Como se puede comprobar, se vislumbra el planteamiento de actividades que necesariamente deben o deberían despertar la curiosidad del alumnado, para captar su atención e implicarles en un proceso de aprendizaje activo.

Al estudiantado del Grado de Maestro de Educación Primaria se le introduce, siguiendo las pautas de las guías docentes, en un ámbito de conocimiento pedagógico vinculado a las metodologías activas y, de forma más específica, en el conocimiento y la práctica del ABP desde la Educación Musical. Se considera que ello debe suponer una transformación metodológica de estrategias de aprendizaje activo que posibiliten, entre otras cuestiones, el

entrenamiento del pensamiento profundo del alumnado, manipulando el material sonoro de forma que contribuya a un desarrollo competencial. Al respecto, desde el ámbito de la Educación Musical, se coincide con Maldonado (2008) en que el ABP “proporciona una experiencia de aprendizaje activo que involucra al estudiante en un proyecto complejo y significativo, mediante el cual desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores” (p.160).

Las actividades de música que se llevan a cabo en el aula deben desarrollar prácticas didácticas innovadoras, que faciliten la reflexión, la participación y la colaboración en la construcción de conocimientos (García-Valcárcel, Hernández y Recamán, 2012). En este sentido, se considera que la función del profesorado debe consistir en guiar las decisiones de creación y de didáctica musical propuestas por el propio alumnado, ya que son quienes cobran un especial protagonismo, en base a la necesidad de desarrollar estrategias de emprendimiento (Ripollés, 2011).

Se coincide con Carrillo (2015) en el convencimiento de que “plantear la educación desde la perspectiva de la adquisición de competencias está marcando las transformaciones en el sistema educativo” (p.12). Por ello, nos mueve la intención de trabajar el ABP con el futuro profesorado como un proceso creativo a partir de la expresión musical y el diseño curricular competencial (Folch, Córdoba y Ribalta, 2020). Además, se defiende que cada proyecto debe plantearse como un reto para ellos, para que se involucren y vuelquen su emoción en el mismo (Rucsanda, Cazan y Truta, 2020).

Finalmente, cabe destacar que el ABP tiene mucho que ver con otra metodología que guarda una estrecha relación con la didáctica de la expresión musical. Se trata del Aprendizaje Basado en la Creación, centrado en elementos artísticos y en cómo estos se proyectan en el desarrollo emocional e integral del estudiante. En relación al mismo, se coincide con Caeiro-Rodríguez (2018) en que “tan importante es la acción como el resultado o producto generado en la experiencia” (p.160).

3. Método

3.1. Contexto

La investigación presentada se ha desarrollado en dos universidades castellano-leonesas durante el curso académico 2019-2020, desde la asignatura de Educación Musical que debe cursar el alumnado del 2º curso del Grado de Maestro de Educación Primaria. Al tratarse de una asignatura troncal del plan de estudios, deben realizarla obligatoriamente todos ellos, tengan o no conocimientos e inquietudes musicales. Dicha asignatura recibe distintas denominaciones según la universidad en la que se curse, pero los objetivos que se persiguen y los contenidos que se trabajan son muy similares. En este estudio presentado, se trataba de las asignaturas de

“Expresión Musical en la Educación Primaria” y de “Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical”. Ambas se computan con 6 créditos europeos (ECTS).

3.2. Diseño

Se ha llevado a cabo una investigación de carácter cualitativo, ya que posee un carácter exploratorio y descriptivo (Abello, 2009) y se pretendía la comprensión de una metodología educativa mediante una perspectiva descriptiva y analítica (Ramírez y Rodríguez, 2020).

Se ha planteado un estudio de caso, ya que, como señala Stake (1998), permitía abordar de forma intensiva una unidad, que puede referirse a una persona, una familia, un grupo, una organización o una institución; en concreto, se trataba del alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria de dos universidades de Castilla y León y de sus docentes. Tradicionalmente, en la enseñanza, los estudios de caso se han usado como recurso para enseñar al nuevo profesorado cómo evoluciona el alumnado cuando se aplica un sistema de enseñanza o una técnica de estudio específica (Walker, 2002). También, se han diseñado estudios de caso para evaluar un sistema educativo desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte del mismo (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). Todo ello justifica la conveniencia del estudio de caso como el método más adecuado para la realización de esta investigación.

3.3. Participantes

En el estudio, se ha contado con 76 participantes: 72 estudiantes y 4 docentes. Los 72 estudiantes estaban realizando el Grado de Maestro de Educación Primaria: 38 pertenecían a la Universidad de Salamanca y cursaban la asignatura “Expresión Musical en la Educación Primaria”; mientras que los 34 restantes pertenecían a la Universidad de Valladolid y estudiaban la asignatura de “Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical”. El 61% eran mujeres y 39% eran hombres. Los 4 docentes impartían clase en las anteriores asignaturas, siendo dos de ellos quienes han realizado la presente investigación.

A cada participante se le informó previamente del propósito de la investigación y se solicitó por escrito su consentimiento de participación, asegurando que se mantendría su anonimato.

3.4. Instrumentos

Para la recogida de datos se empleó un cuestionario y un grupo de discusión. El cuestionario permitió acceder a todo el alumnado de una forma eficaz y en el menor tiempo posible. Estaba dirigido a estudiantes de las asignaturas en las que se llevó a cabo la experiencia, quienes lo cumplimentaron on-line a través del siguiente enlace: <https://cutt.ly/Xa0p4yN>. Dicho

cuestionario fue validado mediante el juicio de dos expertos externos y constaba de 39 preguntas organizadas en tres bloques, los cuales estaban intrínsecamente vinculados con cada uno de los objetivos de esta investigación, con la finalidad de facilitar el posterior análisis de los datos. De esas 39 preguntas, 5 eran de respuesta abierta y 34 eran de respuesta cerrada, ofreciendo varias opciones para que seleccionaran aquella con la que estuviesen más de acuerdo.

Respecto al grupo de discusión, fue también fundamental para la obtención de datos, debido a las enriquecedoras aportaciones de los participantes, entre los que se encontraban los cuatro profesores de las asignaturas (dos eran las investigadoras del estudio y su función consistió únicamente en lanzar preguntas y actuar como moderadoras) y 6 estudiantes (3 de cada una de las universidades). Siguiendo el planteamiento de López (2010), el grupo de discusión permitió “descubrir y comprender a través de la interacción entre los/las participantes aspectos clave sobre el tema sometido a estudio, así como obtener información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante” (pp.148-149). La sesión se grabó en video para poder transcribirla íntegramente con fidelidad.

El análisis de datos se realizó mediante el registro de las respuestas de cada pregunta de los cuestionarios y del grupo de discusión y su posterior categorización, utilizando para ello una hoja de cálculo de Excel y el programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Estos datos se interpretaron después de forma cualitativa, realizándose en todo momento la triangulación de información procedente de distintos instrumentos y participantes para garantizar la validez del estudio (Barba, 2013).

3.5. Propuestas desarrolladas en el aula

Las propuestas que llevadas a cabo siguiendo los principios del ABP tuvieron una doble vertiente: un grupo de clase realizó tres proyectos de trabajo propuestos previamente por la profesora, aunque concediendo al estudiantado libertad para personalizarlos en función de sus intereses, mientras que el otro grupo diseñó con total autonomía un proyecto de ABP completo para 10 sesiones de trabajo.

Todos los proyectos desarrollados por los dos grupos de clase seguían las fases propias del ABP. Dichas fases son la fase inicial o punto de partida, la formación de equipos de trabajo (preferentemente grupos cooperativos), la definición del equipo sobre el reto final a llevar a cabo, las tareas a desarrollar en cada equipo para conseguir alcanzar los objetivos propuestos en el ABP, la organización y planificación de las mismas y la consecución del producto final (Fernández-Cabezas, 2017). Asimismo, en ambos casos los proyectos se desarrollaron en equipos formados por 4-5 estudiantes, desde un prisma competencial, teniendo como eje la Educación Musical y generando sinergias con el resto de las asignaturas de la Educación Primaria.

Cada uno de los tres proyectos realizados en el primer grupo de clase tuvo una temporalización de tres semanas. Estos proyectos fueron los siguientes:

a) Creación de una canción, interpretación y propuesta didáctica a partir de la misma. El proyecto consistía en componer una canción para su aplicación en alguno de los cursos de la Educación Primaria. Dicha canción debía ser interpretada por todos los miembros del grupo y podía acompañarse con percusión corporal, gestos, movimiento, instrumentos o con lo que cada grupo considerara pertinente. Además, a través de su utilización y enseñanza en el aula, debían diseñar una propuesta didáctica con varias actividades para dos o tres sesiones, para un área que no tenía que ser necesariamente musical. La propuesta didáctica debía presentarse en forma de vídeo, power-point, infografía, programa de radio o en cualquier otro formato escogido por el alumnado.

b) Elaboración de un cuento sonoro y propuesta didáctica a partir del mismo. En este proyecto, se pedía al alumnado crear un cuento sonoro, el cual debía contener vínculos a archivos de audio, imagen y vídeo. A partir de dicho cuento, también debían diseñar una propuesta didáctica interdisciplinar con varias actividades para dos o tres sesiones de clase, dirigida a alumnos de un determinado curso de Primaria. El formato escogido por cada equipo para la presentación de su propuesta debía ser diferente al utilizado en su proyecto anterior, para fomentar el aprendizaje de distintos recursos.

c) Creación de una composición musical grupal y su aplicación en un recurso educativo. El proyecto consistía en la creación de una composición musical grupal para varios instrumentos, a partir de unas pautas establecidas previamente por la profesora y utilizando programa MuseScore. Posteriormente, debían extraer el audio de la composición y aplicarlo en un recurso educativo dirigido a alumnado de Primaria.

En el otro grupo de clase, se trabajó con el alumnado de forma más profunda tanto la fundamentación como las bases para la planificación de un proyecto completo desde una perspectiva docente, en el que trabajaron durante dos meses. Cada equipo diseñó el suyo personal, surgiendo un total de 12 proyectos artísticos. En ellos, el estudiantado debía programar por competencias, generando lazos interdisciplinarios entre la Educación Musical y otras áreas curriculares, que aparecían recogidas y secuenciadas en el proyecto y que favorecían la consecución de los objetivos hacia el producto final, el cual se expuso en una sesión final ante el resto de los compañeros. No hubiera sido posible articular estos proyectos artísticos sin entrenar y articular la reflexión para el desarrollo del conocimiento artístico y el éxito individual como futuros maestros, y sobre el papel de la musicalidad dentro de la Educación Primaria (Georgii-Hemming, Johansson y Moberg, 2020).

Como puede apreciarse, en ambos casos se pretendía familiarizar al alumnado con la metodología del ABP, pero desde dos puntos de vista. En el primero de los grupos, se buscaba la experimentación del ABP como estudiantes, aunque las propuestas desarrolladas implicaran también el diseño de material didáctico, dado su perfil como futuros maestros. En cambio, en el segundo grupo se buscaba que participaran de toda la planificación del ABP desde un enfoque docente. Esta forma de proceder permitió tener una visión más completa y amplia porque luego pudieron compartir sus distintas experiencias en el grupo de discusión, junto con el profesorado universitario.

4. Resultados

4.1. Opinión de los participantes sobre las propuestas de ABP desarrolladas en Música

La primera inquietud era comprobar si los proyectos desarrollados desde el área de Música, siguiendo los principios del ABP, habían despertado el interés del alumnado hacia el aprendizaje. Los datos obtenidos son muy relevantes, ya que el 89% afirmaron que les habían resultado bastante o muy motivadores y el 94% reconoció que el ABP era una metodología apropiada para aprender los contenidos curriculares de la asignatura.

Al preguntarles si habían encontrado dificultades para llevar a cabo los proyectos, el 25% respondió afirmativamente, indicando que dichas dificultades estaban relacionadas con la falta de tiempo para llevar a cabo las tareas, la contextualización del proyecto y la dificultad que tenían a veces para coordinarse con los compañeros. En el grupo de discusión, se obtuvieron respuestas relevantes como que “es un trabajo realmente duro, sobre todo porque no habíamos realizado uno antes. Sin embargo, es uno de los trabajos que, sin duda, más me van a servir en mi futuro como docente” (A3) y que “en la carrera no se nos explica determinados conceptos importantes desde un principio, por lo que vamos arrastrando carencias. Hasta que no he cursado esta asignatura desconocía la importancia y uso de una programación” (A2).

Entre los aspectos que les han resultado más significativos respecto a la utilización del ABP en la clase de Música, en los cuestionarios destacaron especialmente aquellos relacionados con llevar a la práctica lo aprendido de forma teórica, la planificación y la organización de las actividades dentro de la normativa legislativa. Además, indicaron que se trata de un método participativo y activo en el que el alumno se convierte verdaderamente en el protagonista de su aprendizaje, que es una metodología centrada en el proceso y trabajo diario y que fomenta el aprendizaje cooperativo, creando un ambiente positivo y lúdico, de mayor confianza y colaboración en el aula. Por su parte, en el grupo de discusión tanto discentes como docentes destacaron que “ayuda a trabajar de forma más dinámica los contenidos de la asignatura y a relacionarte con los demás” (A4), que “la realización de un producto final le da sentido a todo el proyecto” (P4), que “genera aprendizajes más significativos” (A5) y que “lo más importante del

ABP es su esencia por intentar desterrar las típicas metodologías ‘tradicionales’ basadas en aspectos que no son relevantes para el proceso de aprendizaje” (P2).

Para aplicar esta metodología se han utilizado pequeñas agrupaciones de 4-5 estudiantes, lo cual ha sido de utilidad para el 89% del alumnado. Para el 11% restante, el hecho de realizar trabajos en grupo se ha complicado por la situación excepcional de confinamiento provocada por la pandemia mundial del COVID-19, que ha coincidido con el desarrollo de algunas clases, por lo que, “en estas circunstancias, habría sido más conveniente realizar trabajos individuales, aunque aprendiéramos menos” (A1).

Tras la experiencia implementada, el 97% del alumnado considera que la formación universitaria en ABP le ha ayudado a adquirir competencias profesionales y el 78% ha indicado que la formación práctica es más necesaria que la teórica para conocer mejor cómo utilizar dicha metodología en las clases de Música porque, “al practicar, te aseguras de que entiendes la teoría y además resulta más dinámico y entretenido” (A3) y porque “la práctica siempre permanece en la memoria más tiempo que la teoría” (A8). No obstante, los comentarios del profesorado también reflejan que es necesaria “una metodología mixta, ya que se precisa de cierta fundamentación teórica para construir la base, además de práctica que permita interiorizar el aprendizaje” (P2); asimismo, “la parte práctica tiene que ser complementaria para afianzar los conocimientos, de forma que el alumno pueda trasladarlos a su vida cotidiana” (P4). Por su parte, algunos estudiantes lo manifestaban de esta manera: “la práctica es la mejor opción para desarrollar las competencias clave desde el ámbito musical” (A2) y “la manera de demostrar realmente que se domina la teoría es poniéndola en práctica” (A7).

4.2. Creencias de los estudiantes y del profesorado sobre la metodología del ABP

El segundo objetivo de este estudio consistía en conocer la valoración personal que hacía alumnado respecto a la metodología del ABP. Al respecto, el 86% considera que se trata de una metodología bastante o muy innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas, y el 97% afirma que es efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora.

Por otra parte, del estudio se podría desprender la percepción o creencia del estudiantado sobre si se trata de una metodología que produce efectos duraderos, ya que su participación se ha concentrado en un breve período de tiempo, ante lo cual se ha comprobado que el 86% vuelve a considerar que sí es bastante o muy sostenible, lo cual es un nuevo indicativo de que sienten que los aprendizajes que han realizado son sólidos. Esta afirmación del alumnado coincide con las opiniones del profesorado en el grupo de discusión, quienes manifestaron que “los alumnos han hecho un importante trabajo de elaboración y se percibe claramente que han asimilado perfectamente los contenidos musicales” (P2) y que “lo que se manipula se afianza mejor y no se olvida tan fácilmente” (P1).

Otra pregunta que se les planteó era si consideraban que el ABP ofrecía alternativas de aprendizaje a todo el estudiantado y, en el cuestionario, el 94% respondió afirmativamente. En el grupo de discusión, docentes y discentes también mostraron este convencimiento, como puede apreciarse en comentarios como los siguientes: “esta metodología permite que cada equipo elabore su proyecto en función de sus capacidades e intereses, posibilitando que los alumnos aprendan a su ritmo” (P3), “al realizar los proyectos en equipo nos ayudábamos entre todos para que nadie se quedara atrás” (A7) y “he agradecido mucho la ayuda de mis compañeros, porque yo tenía menos conocimientos musicales y he aprendido mucho de ellos” (A3).

Asimismo, todos los participantes coincidieron en afirmar que se trata de una metodología centrada en el proceso, en la que se concede gran importancia al trabajo diario, favoreciendo el trabajo activo y cooperativo. Al aplicarse en el aula, se comprueba que aumenta la motivación, permitiendo aprendizajes funcionales y significativos, que requieren una mayor responsabilidad por parte del alumnado y un mayor seguimiento individualizado por parte del docente, desarrollando competencias de todos los ámbitos posibles: saber, saber hacer, saber estar o ser. En el grupo de discusión, lo expresaban de la siguiente manera: “he sentido una mayor responsabilidad, porque mi trabajo repercutía en el de mis compañeros” (A4) y “como docente, hay que hacer un seguimiento de la evolución de cada grupo, pero también de la implicación de cada alumno dentro del mismo, para garantizar que hay una adecuada organización y que todos realizan aportaciones” (P1).

Finalmente, se consideró interesante indagar en las opiniones sobre las implicaciones del ABP en el aula, abordando aspectos como el grado de intervención del docente, la continuidad cuando se empieza a trabajar por proyectos, la demanda de un mayor esfuerzo o el hecho de que se pueda acumular mucho trabajo al final. Al respecto, cabe destacar que el 67% considera que la implementación de esta metodología requiere bastante o mucha implicación y esfuerzo e, incluso, el 36% señaló que existe una desproporción entre el trabajo realizado y la calificación, debido especialmente a la diversidad de niveles entre el propio alumnado, tal y como se refleja en el siguiente comentario: “siento que he tenido que invertir mucho tiempo y esfuerzo para ayudar al resto de mi equipo y que habría obtenido mejor nota si hubiera realizado los trabajos sola, porque mis conocimientos musicales eran muy superiores a los de mis compañeros” (A6). También, es una metodología más exigente para el profesorado, pero reconocen que merece la pena: “exige una mayor implicación, porque se valora más el proceso que el resultado, pero es mucho más útil y fiable que una metodología tradicional” (P3).

El proceso de calificación es percibido como más complejo que con la evaluación tradicional por el 72% de los encuestados. En este sentido, tanto los comentarios de docentes como de discentes manifiestan una preocupación por la aplicación de un sistema de evaluación justo: “sabemos cómo son nuestros alumnos, lo que saben y lo que trabaja cada uno, pero justificarlo a través de los instrumentos de evaluación adecuados es una tarea compleja que hay

que estructurar bien y dejar claro desde el principio” (P1), “cuando haces un examen, tienes claro si has respondido bien y qué nota puedes sacar, pero, cuando haces un proyecto, es más difícil predecir la calificación que vas a obtener” (A2), “hay aprendizajes mucho más valiosos que no se pueden evaluar a través de un examen, aunque haya que dedicar más tiempo y esfuerzo” (P3), “con este sistema de evaluación los alumnos que trabajan menos pueden sacar mejores notas, porque se benefician del trabajo que hacen sus compañeros” (A7), “las rúbricas de coevaluación ayudan a evitar que unos alumnos trabajen más que otros o, al menos, permiten premiar a aquellos que se esfuerzan más” (P4).

4.3. Predisposición del alumnado a utilizar el ABP en su futura práctica profesional

Respecto al tercer objetivo de la investigación, que se centra en analizar la predisposición del alumnado a utilizar el ABP en las clases de Música en su futura práctica profesional, comenzamos interesándonos por saber si el estudiantado consideraba que se trataba de una metodología que podría resultar motivadora para sus discentes de Primaria, con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años, a lo cual el 97% respondió afirmativamente. Se consideró que se trataba de un porcentaje muy elevado y que era acorde a las indicaciones de las administraciones educativas por implementar metodologías que se basasen en la acción (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte). Un alumno lo expresaba de esta manera: “llevar a cabo proyectos en equipo es interesante para cualquier edad. Pienso que para los niños de Primaria será como un juego y un reto a conseguir muy motivador” (A6).

Al preguntarles si el ABP ayudaría a los escolares a aprender los contenidos curriculares, la respuesta fue unánime, ya que el 100% respondió que sí, de los cuales el 94% señalaron las opciones de “bastante” o “mucho”. Por ello, no es de extrañar que el 97% no dudara en indicar que, tras su experiencia con el ABP, utilizaría dicha metodología para trabajar la Música con sus estudiantes porque reporta numerosas ventajas, como el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, la potenciación de todas las competencias clave y el aprendizaje interdisciplinar con otras asignaturas. Incluso, el 92% manifestó su acuerdo con emplear el ABP como metodología principal.

Ante la pregunta de si se sienten preparados para incluir el ABP en sus programaciones como futuros docentes, tan solo el 11% respondió que poco o nada, frente a un 89% que señaló que suficiente, bastante o mucho, lo cual es un indicativo de que las prácticas desarrolladas en el aula han sido exitosas y les han proporcionado seguridad y confianza en el uso de esta metodología. No obstante, son conscientes de que necesitan seguir formándose para aplicarla con una mayor garantía de éxito. Las principales dificultades que encuentran para utilizar el ABP en la Educación Musical están relacionadas con la falta de conocimiento suficiente sobre el ABP (30% de los encuestados), la consideración de que el proceso metodológico es complejo (27%) y la dificultad organizativa para su implementación (29%), aunque hubo también un 14% que manifestaron que les resultaba complejo llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del

alumnado con herramientas formativas. Además, en el grupo de discusión se recogieron otras dificultades, como “la descoordinación que existe entre docentes innovadores y quienes prefieren continuar con una metodología tradicional, cuando se comparte una misma asignatura” (P2) y “el control del tiempo necesario para cada fase del proyecto” (A5).

Para terminar este apartado de análisis, deben destacarse los comentarios de dos participantes en la investigación que apoyan la utilización del ABP y que se considera que recogen bastante bien la postura aquí expuesta al respecto: “considero que es una metodología que ayuda al alumnado a plantearse problemas a resolver (pensamiento crítico) y a poder enlazar unos conocimientos con otros” (A1) y “me parece una muy buena metodología, que fomenta la participación y la autosuficiencia” (P4). Aunque también hay defensores de utilizar una combinación metodológica, por estimarla más enriquecedora, lo cual se considera un planteamiento muy acertado: “el ABP es una metodología nueva muy útil, pero no es la única. Podemos trabajar con varias metodologías que enriquezcan el proceso de aprendizaje y que permitan una formación integral y equilibrada de todos los aspectos del alumnado” (A5).

5. Discusión y conclusiones

En este trabajo presentado, se partía de la dificultad de los modelos tradicionales de enseñanza para ajustarse a las necesidades y motivaciones del alumnado en la actualidad, lo cual conduce a buscar nuevas metodologías didácticas para su aplicación en el campo de la Educación Musical (Berrón, 2017). Los centros educativos abogan cada vez más por la utilización de metodologías activas, que focalizan la atención en el estudiantado y en su propio aprendizaje, para que puedan ir construyendo nuevos conocimientos mientras desarrollan un pensamiento crítico en base a los problemas que tienen que resolver junto a sus compañeros, lo cual favorece su desarrollo competencial (Rodríguez, Ramírez y Washington, 2017). Por este motivo, los roles de discente y docente han cambiado respecto a la enseñanza tradicional y al proceso de enseñanza-aprendizaje, concediendo mayor importancia al alumnado. Entre estas metodologías activas se encuentra el ABP, que les permite adquirir los conocimientos y competencias a partir de proyectos basados en la vida real, en los que se pretende la obtención de un producto final.

Desde este planteamiento, el primer objetivo que establecimos en nuestro estudio era conocer la opinión de los futuros maestros y de sus profesores universitarios respecto a las propuestas de ABP que desarrollaron desde la Educación Musical en el Grado de Maestro de Educación Primaria. Al respecto, cabe destacar que les resultaron muy motivadoras y que prácticamente todos ellos reconocieron que el ABP era una metodología apropiada para aprender los contenidos musicales. El alumnado se convirtió en constructor de su propio aprendizaje, desarrollando su capacitación como alfabetos informacionales, manipulando los contenidos de trabajo y poniéndolos en común con sus compañeros, lo cual les permitió adquirir competencias profesionales. El hecho de trabajar en equipo fue muy interesante y práctico para

la mayoría, ya que fomentó el aprendizaje colaborativo entre todos los miembros del grupo y facilitó la búsqueda de soluciones ante las dificultades que surgían durante la marcha de los proyectos, aunque exigía un cambio en el rol del profesorado, quien se convirtió en guía y mediador del alumnado, para ayudarle a resolverlos de forma exitosa (Coloma, Jiménez y Sáez, 2009).

El segundo objetivo consistía en valorar las creencias del estudiantado y del profesorado sobre la metodología del ABP y los resultados demuestran que la consideran innovadora, efectiva y que puede producir efectos duraderos en el tiempo, ofreciendo alternativas de aprendizaje a todo el estudiantado, lo cual coincide con las conclusiones obtenidas en un trabajo previo (Monreal y Berrón, 2019). Por otra parte, todos los participantes afirmaron que se trata de una metodología centrada en el proceso y en la que se concede gran importancia al trabajo diario (Remijan, 2017), fomentando la responsabilidad individual y grupal. Todo ello demanda una mayor implicación tanto de estudiantes como de profesorado, por lo que el ABP constituye una metodología muy exigente (García-Valcárcel y Basilotta, 2017), pero la mayoría han manifestado que merece la pena, ya que se obtienen aprendizajes mucho más funcionales y, además, la motivación es tan alta que compensa el esfuerzo realizado.

Por último, en relación al tercer objetivo, en el que pretendíamos determinar la predisposición de los estudiantes y de sus profesores a utilizar dicha metodología en su futura práctica docente, se observa que todos los participantes destacaron que el ABP es adecuado para que estudiantes de Primaria aprendan los contenidos curriculares. Por ello, la gran mayoría de los estudiantes manifestaron que estaban dispuestos a utilizar dicha metodología para trabajar la Música con sus alumnos, porque favorece el desarrollo de la capacidad crítica y creativa, la potenciación de todas las competencias clave y el aprendizaje interdisciplinar con otras áreas. En cuanto al profesorado, tras esta experiencia en la que han utilizado, por primera vez, la metodología del ABP con estudiantes universitarios, ha destacado estos mismos beneficios y se han mostrado, igualmente, satisfechos con los resultados obtenidos. No obstante, tanto unos como otros coinciden en afirmar que necesitan seguir formándose para poder aplicarla con una mayor seguridad y garantía de éxito; de ahí la importancia de continuar profundizando en su conocimiento teórico y práctico, tanto en la formación inicial como en los procesos de formación permanente del profesorado.

Entre las futuras líneas de investigación, consideramos que sería interesante realizar un análisis comparativo en función de los dos puntos de vista diferentes abordados en este estudio, es decir, cuando se da al estudiante el rol como discente o como futuro docente, para conocer si existen diferencias significativas entre ambos grupos. Asimismo, se podría extrapolar este diseño metodológico a otros niveles o ámbitos de la enseñanza superior que tuvieran como asignatura troncal la Educación Artística o, incluso, a centros específicos de Enseñanzas Musicales.

Referencias

- Abello, R. (2009). La investigación en Ciencias Sociales: sugerencias prácticas sobre el proceso. *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 208-229. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26811984010>
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp.23-38). Madrid: Graó.
- Berrón, E. (2017). Integración creativa de la música Pop-Rock en el aula. *Revista Electrónica LEEME*, 39, 1-20. doi:10.7203/LEEME.39.10070
- Blasco, J.S. y Bernabé, G. (2016). Educación Musical y competencia colaborativa: una experiencia con alumnado universitario. *Magister*, 28, 63-70. Recuperado de: <https://www.elsevier.es/es-revista-magister-375-articulo-educacion-musical>
- Caeiro-Rodríguez, M. (2018). Aprendizaje Basado en la Creación y Educación Artística: proyectos de aula entre la metacognición y la metaemoción. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 159-177. doi:10.5209/ARIS.57043
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21.
- Charaja, F. (2014). Vigencia de la clase magistral en la universidad del siglo XXI. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 4(1), 57-66. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467646128005>
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (2005). *Studying teacher education: the report of the area panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Associates Publishers.
- Coloma, A.M., Jiménez, M.A. y Sáez, A.M. (2009). *Metodologías para desarrollar competencias y atender a la diversidad: guía para el cambio metodológico y ejemplos desde Infantil hasta la Universidad*. Madrid: PCC.
- Del Pozo, M.M. (2003). La Escuela Nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la Educación*, 22, 317-346. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Del_Mar_Del_Pozo_Andres/publication/
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En UNESCO (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp.91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.

- Fernández-Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario: una experiencia de innovación metodológica en educación. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 269-278. doi:10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.939
- Folch, C., Córdoba, T. y Ribalta, D. (2020). La performance: una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros. *Retos*, 37, 613-619.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. doi:10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. doi:10.6018/rie.35.1.246811
- Georgii-Hemming, E., Johansson, K. y Moberg, N. (2020). Reflection in higher music education: what, why, wherefore? *Music Education Research*, 22(3), 245-256. doi:10.1080/14613808.2020.1766006
- Huillipan, J. y Ángel-Alvarado, R. (2020). Arreglos musicales en el aula: Factores pedagógicos en la Educación Primaria. *Revista Electrónica LEEME*, 45, 17-34. doi:10.7203/LEEME.45.16527
- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE (10/12/2013), núm.295, referencia 12886, pp.97858-97921.
- Kipatrick, W. (1925). *Foundations of method. Informals talks on teaching*. Recuperado de: <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015057278676;view=lup;seq=7>
- López, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso. *EDATANIA*, 38, 147-156.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Revista de Educación Laurus*, 14, 158-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M.J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. BOE (29/01/2015), núm.25, referencia 738, pp.6986-7003.
- Monreal, I.M. (2015). *Uso e integración curricular de la pizarra digital interactiva (PDI). Un estudio de casos dentro del área de Educación Musical en Primaria en un CEIP de la provincia de Segovia*. Madrid: Publicia.
- Monreal, I.M. y Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical-RECIEM*, 16, 21-41. doi:10.5209/reciem.64106
- Ramírez, M.F. y Rodríguez, J.A. (2020). Educación musical performativa en la formación de intérpretes. Un estudio de caso. *Revista Electrónica LEEME*, 45, 17-34. doi:10.7203/LEEME.45.16231
- Remijan, K. (2017). Project-Based Learning and Design-Focused Projects to Motivate Secondary Mathematics Students. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11, 1-15.
- Ripollés, M. (2011). Aprender a emprender en las universidades. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 83-88.
- Rodríguez, A., Ramírez, L. y Washington, F. (2017). Metodologías activas para alcanzar el comprender. *Formación Universitaria*, 10(1), 79-88.
- Rucsanda, M.D., Cazan, A.M. y Truta, C. (2020). *Psychology of music*, 48(4), 480-494.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Walker, R. (2002). Case study, case records and multimedia. *Cambridge Journal of Education*, 32, 109-127.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2014). *Métodos para la enseñanza de las competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

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, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda Italia, Islandia, Luxemburgo, Noruega, Polonia, R. Checa, R.Unido, Suecia, Suiza	Albania, Alemania, Austria, Bélgica, Bosnia H, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Malta, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, R. Checa, R. Unido, Rumania, 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 más 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. doi: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.
- Zubeldia, M.A. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música Oral del Sur*, 14, 261-282. Recuperado de <https://cutt.ly/ifLldzG>

Mala praxis en las enseñanzas instrumentales: implicaciones para la formación docente

Malpractice in instrumental teaching: implications for teacher education

Alfredo Bautista

abautista@eduhk.hk

Department of Early Childhood Education

The Education University of Hong Kong

Hong Kong SAR, China

ORCID: orcid.org/0000-0002-5878-1888

Basilio Fernández Morante

basiliof@cpmvalencia.com

Conservatorio Profesional de Música de Valencia

Valencia, España

ORCID: orcid.org/0000-0002-1540-7829

doi: 10.7203/LEEME.46.18013

Recibido: 26-07-2020 Aceptado: 23-09-2020. Contacto y correspondencia: Alfredo Bautista, Department of Early Childhood Education, The Education University of Hong Kong, 10 Lo Ping Rd, Ting Kok, Tai Po, New Territories, Hong Kong SAR, China.

Resumen

Aunque la investigación sobre praxis docente es amplia, pocos estudios se han interesado por la mala praxis, es decir, por prácticas docentes incongruentes con los principios aceptados en marcos curriculares, pedagógicos y/o didácticos. El marco teórico de mala praxis docente propuesto por Herrán y González, centrado en la influencia del egocentrismo, presenta gran potencial para explicar ciertas problemáticas que tradicionalmente se han observado en las enseñanzas instrumentales en conservatorios y escuelas de música, tanto en España como en otros países. El presente estudio, basado en un análisis bibliográfico crítico de corte cualitativo, persigue dos objetivos: (1) introducir el citado marco entre los profesionales de la enseñanza instrumental, ejemplificando sus postulados centrales mediante investigaciones previas del área; y (2) proponer estrategias para prevenir la mala praxis en conservatorios y escuelas de música, fundamentadas en la literatura sobre desarrollo profesional docente. Las estrategias sugeridas implican perfilar la identidad profesional docente mediante una sólida formación pedagógica, mejorar los procedimientos de selección e inducción docente, así como fomentar el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo. Se concluye argumentando que prevenir la mala praxis en conservatorios y escuelas de música requiere redefinir cuál es el objetivo último de las enseñanzas instrumentales en nuestra sociedad actual.

Palabras clave: Mala Praxis Docente; Conservatorio; Enseñanza Instrumental; Formación Docente.

Abstract

While research on teaching praxis is abundant, few studies have focused on analyzing instances of malpractice, that is, classroom practices that are incongruent with principles commonly accepted within curriculum, pedagogical and/or didactic frameworks. The theoretical framework of educational malpractice proposed by Herrán and González, which deals with the influence of egocentricity, holds great potential to better understand issues that have been traditionally observed in instrumental teaching within conservatories and music schools, both in Spain and other countries. The present qualitative and critical bibliographic analysis has two objectives: (1) to introduce the above-mentioned theoretical framework to instrumental teaching professionals, by illustrating its key tenets referring to prior research in the area; and (2) to propose strategies to prevent malpractice within conservatories and music schools, drawing on the teacher professional development literature. The strategies proposed involve nurturing teachers' identity as music educators via stronger pedagogical training, enhancing recruitment and induction procedures, and fostering professional development and collaborative work. We conclude by arguing that preventing malpractice in conservatories and music schools requires to rethink the ultimate goal of instrumental teaching and learning in our current society.

Key words: Educational Malpractice, Conservatories, Instrumental Teaching, Teacher Education.

1. Introducción y revisión de la literatura: el concepto de mala *praxis*

El término *praxis* proviene de un concepto griego (πρᾶξις) que hace referencia a la práctica (la acción), y se utiliza para denominar el proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida. Como indican Pérez Porto y Gardey (2018), la *praxis* constituye una etapa necesaria y fundamental en el desarrollo y construcción de conocimientos válidos. A diferencia de la teoría, la cual se basa esencialmente en abstracciones intelectuales, la *praxis* se manifiesta cuando las ideas son experimentadas o practicadas en la vida real, permitiendo por tanto observar y reflexionar sobre sus consecuencias y/o resultados. Villegas (2016) señala que la *praxis* se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre para satisfacer sus necesidades, tanto materiales como espirituales, y de esta forma crear las condiciones para poder construirse hacia lo humano.

En este marco, el concepto de mala *praxis* remite a la existencia de negligencias, errores, o desviaciones respecto a la práctica convencional, concretamente en el ejercicio de actividades profesionales. Por lo general, dicho concepto se utiliza en el ámbito de profesiones de carácter asistencial, haciendo alusión a la responsabilidad de sus profesionales cuando actúan de manera inapropiada. Cuando un médico, un contable, o un abogado no procede con arreglo a los criterios técnicos establecidos en su área, incurriría en la mala *praxis*, pudiendo causar daños o efectos no deseados a terceras personas. Aunque pueden darse casos de tipo criminal, es preciso señalar que la mala *praxis* no suele ser intencional; por graves que puedan ser sus consecuencias, por lo general se trata de negligencias o errores (Pérez Porto y Gardey, 2018).

Por ejemplo, en el campo de la medicina, se considera que existe mala *praxis* cuando se provoca un daño en el cuerpo o en la salud de la persona sea este daño parcial o total, limitado en el tiempo o permanente, “como consecuencias de un accionar profesional realizado con imprudencia o negligencia, impericia en su profesión o arte de curar o por inobservancia, de los reglamentos o deberes a su cargo con apartamiento de la normativa legal aplicable” (Silva, 2008, p.121). Los estudios sobre mala *praxis* médica han tenido un desarrollo considerable en las últimas décadas, sobre todo en relación con cuestiones jurídico-legales (Dumitrescu, 2019), jugando un rol central en la mejora de las prácticas y en la formación de profesionales sanitarios.

En el terreno de la educación, es evidente que también existe un margen considerable para la mala *praxis*, aunque sus efectos no sean tan inmediatos y/o tangibles como en medicina. Sin embargo, resulta sorprendente que los investigadores¹ educativos no se hayan centrado en documentar y analizar las negligencias o errores docentes, es decir, aquellas prácticas desviadas

¹ A lo largo del artículo, se utiliza el género masculino en referencia a los sexos masculino y femenino, de forma indistinta.

de los principios teóricos comúnmente aceptados en marcos curriculares, pedagógicos y/o didácticos. En sus escritos pioneros sobre *educational malpractice* en el contexto norteamericano, Funston (1981) y Foster (1986) comenzaron a plantear que los docentes debían ser considerados responsables del impacto de sus acciones sobre los estudiantes, argumentando que la atribución de responsabilidades jurídicas tendría un impacto positivo sobre la calidad y la adecuación de las prácticas docentes. Tras dichos trabajos, la escasa literatura sobre mala praxis educativa se ha centrado fundamentalmente en documentar casos de mala conducta y corrupción extrema dentro de sistemas educativos. Por ejemplo, Tanaka (2001) documentó casos de soborno, acoso sexual y explotación de estudiantes, planteando que las prácticas corruptas en ambientes educativos suelen ser el resultado de relaciones desiguales de poder, donde el docente se sitúa en una posición superior.

Posteriormente, Heyneman (2004) se centró en analizar las causas de los diferentes casos de mala conducta docente descritos en la literatura educativa hasta la fecha. Identificó concretamente nueve tipos de casos: (1) Recibir objetos materiales, regalos o favores a cambio de altas calificaciones, evaluaciones positivas o aceptación en programas; (2) Asignar notas o evaluaciones sesgadas, con base en elementos de tipo étnico o racial, cultural, social, u otros atributos personales; (3) Obligar a los estudiantes a adoptar los valores personales o la filosofía del profesor; (4) Revelar información confidencial del estudiantado; (5) Discriminar, acosar o abusar sexualmente del alumnado; (6) Adoptar manuales o materiales inapropiados para recibir incentivos o regalos del fabricante; (7) Forzar al alumnado a adquirir materiales didácticos comercializados por el propio profesorado; (8) No denunciar casos de mala conducta de otros profesionales, el tratamiento injusto de los estudiantes, o las malas prácticas de aula; y (9) Utilizar instalaciones escolares públicas para beneficios comerciales privados. Más recientemente, Martín (2016) ha documentado otros problemas de mala praxis como el absentismo docente, el cobro de tasas ilegales a los estudiantes y sus familias, así como la falta de integridad académica (e.g., plagios, falsificación de evidencias). Otros estudios se han centrado en analizar las consecuencias legales de la mala praxis educativa a nivel institucional, proponiendo estrategias efectivas de actuación para combatir malas prácticas en escuelas y universidades (Hallak y Poisson, 2007).

Dentro del contexto español, mientras que existen numerosas investigaciones dedicadas a ilustrar casos de buenas prácticas en diversos entornos educativos (e.g., Castillo, Ramos Corpas, y Moral, 2020; Escudero, 2009; Zabalza, 2012), el tema de la mala praxis docente ha sido escasamente investigado. Hasta donde llega nuestro conocimiento, tras una extensa revisión de la literatura, Agustín de la Herrán y sus colaboradores son los únicos investigadores que han abordado esta temática en el ámbito docente nacional (Herrán, 1995, 2011, 2017; Herrán y Fortunato, 2019; Herrán y González, 2002, 2003). Para Herrán y González, (2002), la mala praxis docente o educativa comprendería “aquellas acciones de enseñanza realizadas desde individuos, equipos, centros y sistemas en general que podrían frenar, bloquear o sesgar, tanto su propio desarrollo profesional, como la formación de sujetos concretos de educación y la

propia sociedad” (p. 101). Los autores plantean que el estudio detallado de dichas acciones es de gran utilidad desde el punto de vista formativo, pues permite al profesorado (tanto en formación como en ejercicio) crecer como docentes a partir de la reflexión y análisis sobre las (malas) prácticas, tanto propias como ajenas.

Herrán y González (2002) desarrollaron un interesante marco teórico para el estudio de la mala praxis de aula². Con base en la teoría fundamentada (Glasser, 2001) y en la indagación-acción como perspectiva metodológica (Socorro, 2011), los autores proponen la existencia de dos grandes tipos de errores docentes:

1. Los errores *técnicos*, debidos a la falta de conocimiento o al conocimiento inadecuado del docente, como consecuencia de una formación de baja calidad. Estos resultarían, por ejemplo, en programaciones didácticas mal elaboradas, en falta de dominio del contenido a enseñar, desconocimiento de las estrategias de enseñanza apropiadas, escasa claridad metodológica, o en procedimientos de evaluación inadecuados.
2. Los errores *egóticos*, o relativos al ego del propio docente (nótese que los autores no se basan en teorías psicoanalíticas). Estos errores están frecuentemente relacionados, combinados y/o solapados con los errores técnicos, aunque su origen no se sitúa en los conocimientos relativos a la enseñanza, sino en variables personales como las actitudes del docente, su mentalidad, carácter o motivaciones, afectando todo ello a sus procesos de pensamiento, razonamiento y comunicación. Los autores plantean que los errores egóticos son producto de la interacción entre factores de personalidad y escasa formación, y que suelen ser interpretados como resultado del *ser* de cada docente y/o como *vicios* profesionales.

En sus diversas investigaciones (e.g., Herrán, 1995, 2011, 2014; Herrán y Fortunato, 2019; Herrán y González, 2002, 2003; Socorro y Herrán, 2012), Herrán y sus colaboradores han venido planteando que el egocentrismo es un condicionante crucial de la conciencia. En su marco inicial, Herrán y González (2002) proponen que buena parte de los problemas de mala praxis en las aulas tienen su origen en el egocentrismo docente, que califican como punto ciego de la enseñanza y como el principal lastre del desarrollo profesional del profesorado. Conceptualizan el ego como la característica más destacada de la inmadurez personal y social del adulto, y como la parte del *yo* que impide la evolución del docente. Proponen un listado de listado de aproximadamente dos mil posibles errores docentes (e.g., inmovilismo metodológico, no tomar en cuenta las preferencias y opiniones del alumnado, pretender que todos aprendan igual y vayan al mismo ritmo, poner en evidencia a los estudiantes no cumplen las expectativas). Dicho listado, diseñado a modo de *checklist*, persigue ayudar al profesorado a

² Nótese que Herrán y González (2002) utilizan frecuentemente el término *malpraxis*.

tomar conciencia de actitudes y conductas basadas en el ego, así como ayudarles a descubrir qué repercusiones puede tener su forma de ser y de actuar sobre los demás (e.g., estudiantes, colegas, padres) (Socorro y Herrán, 2012). Con base en técnicas de observación sistemática y entrevistas, los autores muestran que el egocentrismo puede superarse mediante un largo y complejo proceso de reflexión y toma de conciencia pedagógica. Dicho proceso implica un compromiso con la madurez personal centrada en el cambio interior, el autoconocimiento y la coherencia, desde la indagación y el incremento de reflexividad, esenciales para poder educar desde la ejemplaridad (Herrán, 2011).

2. Objetivos y metodología

El marco teórico de mala praxis docente propuesto por Herrán y González (2002) presenta, a nuestro juicio, gran potencial para explicar ciertas problemáticas que tradicionalmente se han observado en las enseñanzas instrumentales en conservatorios y escuelas de música, tanto en España como en otros países. Dichas enseñanzas son proclives a esconder casos de malas prácticas de diversa naturaleza debido a su carácter eminentemente individual y a su fuerte arraigo a principios instruccionales del siglo XIX (Tregear *et al.*, 2016), incluyendo casos extremos de violencia psicológica y abuso (Fernández-Morante, 2018). Las clases de instrumento han sido caracterizadas como un “jardín secreto” (Burwell, Carey y Bennett, 2017), donde impera un fuerte individualismo (incluso aislamiento) docente, que favorece el egocentrismo y que en ocasiones desemboca en mala praxis, como plantean Herrán y González (2002). Además, las carencias en la formación pedagógica que existen todavía en el profesorado de los conservatorios y escuelas de música en España, pese a los numerosos cambios legislativos en las últimas décadas, hacen que los docentes continúen enseñando basándose esencialmente en sus concepciones o teorías implícitas, y en buena medida por ensayo y error, en muchas ocasiones reproduciendo los esquemas que aprendieron de sus propios docentes, incluyendo los errores y malas prácticas (Pozo, Pérez Echeverría, Torrado y López-Íñiguez, 2020).

El presente estudio persigue dos objetivos. El primero es introducir el marco teórico de mala praxis docente propuesto por Herrán y González (2002) entre los profesionales de la enseñanza instrumental, ejemplificando algunos de los postulados centrales de dicho marco a partir de investigaciones realizadas en conservatorios y escuelas de música, tanto nacionales como internacionales. Con ello, se pretende fomentar una comprensión profunda y situada de las relaciones entre egocentrismo y malas prácticas en contextos de enseñanza y aprendizaje instrumental. Por su parte, el segundo objetivo es delinear implicaciones para la formación del profesorado y posibles estrategias para prevenir la mala praxis entre los profesionales de enseñanzas instrumentales, fundamentadas en la literatura en desarrollo profesional docente.

La metodología adoptada consiste en un análisis bibliográfico crítico, de corte cualitativo (Gupta, 2018; Young, 2001). De acuerdo con Boote y Beile (2005), revisiones teóricas de esta naturaleza pueden ser generadoras de nuevos discursos y preguntas de investigación, contribuyendo a abrir nuevas áreas potenciales de conocimiento. En última instancia, por tanto, se pretende identificar territorios epistemológicos y conceptuales poco explorados hasta la fecha y fomentar el desarrollo de la investigación en educación musical.

3. Mala praxis en enseñanzas instrumentales: ¿Cómo se manifiestan los síntomas egóticos entre el profesorado de instrumento?

A partir de un cuidadoso trabajo observacional en diversas etapas educativas, desde la Educación Infantil hasta el Doctorado, Herrán y González (2002) identifican diversos síntomas egóticos que subyacen en la mala praxis docente. Plantean que dichos síntomas dan lugar a la mayor parte de errores docentes, afectando negativamente sobre el diseño y desarrollo de la comunicación educativa y las relaciones profesionales, creando por tanto numerosas dificultades en los contextos de enseñanza/aprendizaje. En este apartado, se ilustran los cuatro síntomas egóticos más fácilmente observables en el ámbito de las enseñanzas instrumentales. Pese a tener rasgos diferenciadores, los síntomas descritos están estrechamente relacionados entre sí, como parte de lo que Herrán y González (2002) denominan *síndrome egótico*. Se comienza cada sección presentando la definición del síntoma, según los autores, y a continuación se ejemplifica recurriendo a investigaciones realizadas en contextos de enseñanza y aprendizaje instrumental.

3.1. El narcisismo: la distinción y superioridad del instrumentista

Según Herrán y González (2002), el síntoma egótico del narcisismo hace que la persona se concentre absolutamente en ella misma para auto admirarse. El narcisismo se caracteriza por actitudes de distinción con respecto a personas o entornos igualmente narcisistas, y actitudes de distanciamiento hacia quienes no lo son. Las actitudes de distinción hacen que el individuo perciba la realidad desde una perspectiva de superioridad, que a su vez justifica el distanciamiento en sus actividades sociales. En el terreno docente, el profesor narcisista suele expresar sentimientos de auto importancia, soberbia y auto complacencia.

Los conservatorios han estado marcados históricamente por su exigencia y disciplina, así como por la competitividad explícita y deliberada (Miksza, Evans y McPherson, 2019a). La mayoría de estudiantes abandonan el conservatorio en algún punto de los estudios, a modo de selección natural (Pozo *et al.*, 2020). En un contexto altamente demandante, donde las ideas de excelencia y de talento predominan desde el comienzo de los estudios (se exige superar una prueba de aptitudes para acceder a la enseñanza oficial), es común que los *supervivientes* del sistema desarrollen sentimientos de distinción y superioridad, que en ciertos casos podrían desembocar en actitudes narcisistas (Musumeci, 2006). Asimismo, la investigación muestra que

la decisión de embarcarse en estudios artísticos de naturaleza interpretativa es, a menudo, el resultado del deseo de recibir reconocimiento y alabanza social (Mikszta, Evans y McPherson, 2019b), mezclado con cierto grado de impulsos exhibicionistas (Persson, 2001). El perfil profesional de intérprete implica inevitablemente exposiciones públicas, a modo de representaciones de sí mismo, que pueden activar fácilmente esas tendencias exhibicionistas que, a su vez, constituyen los componentes esenciales del narcisismo (Szabolcs, Sándor y László, 2017).

Los sentimientos de distinción y superioridad del alumno pueden magnificarse una vez éste se convierte en docente, especialmente en un marco maestro-aprendiz donde el profesor suele ser considerado un *modelo a imitar* (Jørgensen, 2000). La formación instrumental se produce en estrecho contacto personal, donde muchos estudiantes buscan de forma permanente al profesor como *espejo* en que mirarse. Alrededor de ciertos docentes de instrumento—especialmente en niveles superiores—suele existir una especie de *halo* de veneración, y el alumno nunca olvida que siempre estará en deuda con su maestro (Kogan, 1987).

Las dinámicas entre profesorado dominantes y alumnado subordinados a su maestro pueden fácilmente desembocar en casos de mala praxis, con conductas que reflejan actitudes de superioridad y distanciamiento del docente hacia el alumnado. A menudo, las clases de instrumento se tornan en un puro monólogo del profesor, quien se limita a identificar los errores del alumno y a darle instrucciones directas para mejorar, a veces con gran dureza y despotismo, como se espera de un *genio* (Judge, 2009), sin espacio para intervenciones, preguntas, o cuestionamiento alguno por parte del estudiante³, con el consiguiente impacto negativo sobre su metacognición (Torrado y Pozo, 2008).

3.2. Egocentrismo: la centralidad del profesorado de instrumento

Otro síntoma importante es el egocentrismo, que en los docentes se manifiesta en dificultades para integrar su tarea en coordenadas amplias. El profesor egocéntrico solo suele prestar atención a lo propio, o a lo que considera propio, mostrando desinterés por todo lo demás (Herrán y González, 2002). Actividades cuyos beneficiarios son ajenos al círculo directo, como proyectos colaborativos realizados con estudiantes de otros docentes o de otros departamentos (por ejemplo, para fomentar la interdisciplinariedad o la integración curricular), tienden a ser ignoradas. Asimismo, el profesor egocéntrico muestra dificultades para realizar autocritica y aceptar críticas ajenas, y suele manifestar una menor capacidad para empatizar con

³ Existen numerosos videos de clases magistrales de reconocidos intérpretes que ilustran lo dicho. Por ejemplo, en el siguiente link de YouTube, el lector interesado puede observar el estilo pedagógico del maestro Andrés Segovia impartiendo clases de guitarra a estudiantes de nivel avanzado: <https://www.youtube.com/watch?v=XZDA1crTi9A>

compañeros, estudiantes y/o familias. En la práctica, estos docentes solo suelen contemplar ideas, conductas, y/o actitudes que confirmen sus propios planteamientos.

Desde hace décadas, la investigación etnográfica ha venido documentando casos de profesorado de conservatorios que claramente manifiesta actitudes y conductas egocéntricas, las cuales desembocan en instancias de mala praxis (e.g., Nettle, 1995). Ciertos docentes de instrumento suelen situarse como centro de las enseñanzas musicales, en la cima de la pirámide de su institución, restando constantemente importancia a las otras materias del currículo y haciendo que pasen a un segundo plano para los estudiantes. Por ejemplo, el estudio de Búñez (2007) mostró que los horarios, espacios y actividades en los conservatorios superiores de música “se organizan pensando en el profesorado, que disfruta así de un ambiente favorable de trabajo, pero no en el alumnado, al que le son impuestos todos los aspectos” (p.245). En este contexto, es difícil observar proyectos conjuntos entre discentes de distintos docentes, o trabajos colaborativos entre profesorado de distintas materias (Bautista, 2020).

El egocentrismo del maestro suele aumentar en función de su prestigio y reconocimiento en el panorama escénico, e incluso de su filiación a ciertas escuelas interpretativas (Tregear *et al.*, 2016). Dicho estatus de superioridad puede ser utilizado para justificar (incluso imponer) sus propios planteamientos, que se muestran únicos y sobre los que no se aceptan críticas (Nettle, 1995). La investigación ha mostrado que las dinámicas de trabajo en clases de instrumento tienden a estar *monopolizadas* por los docentes, quienes acostumbran a aceptar preguntas sin respuesta, respuestas superficiales, o incluso a contestar ellos mismos a las preguntas planteadas (Burwell, 2005). En muchas ocasiones, los únicos parámetros que se consideran durante el aprendizaje del repertorio son los marcados por el maestro: su edición, su digitación, su técnica, su *tempo*... en definitiva, su versión. Implícitamente, se acepta que el aprendizaje musical ha de ajustarse a las expectativas y requerimientos del maestro.

3.3. Proxemia psíquica: “mi técnica”, “mi estilo”, “mis alumnos”...

La proxemia psíquica hace referencia al espacio mental donde la necesidad vital de todo ser humano de desenvolverse en un espacio personal y propio se convierte en obsesión por la posesión y la propiedad (Herrán y González, 2002). El docente manifiesta proxemia psíquica cuando muestra sentimientos excesivos de pertenencia sobre elementos o aspectos relacionados con su actividad profesional (e.g., personas, materiales, enfoques). Este tipo de actitudes y conductas proxémicas son habituales entre docentes de instrumento, dado que sus métodos pedagógicos y didácticos suelen dejarse a su entera disposición, siendo rara vez supervisados o evaluados (Bautista y Fernández-Morante, 2018).

El individualismo artístico está en la base de la filosofía educativa de muchos conservatorios y escuelas de música (Mikszta *et al.*, 2019a). El profesorado de instrumento no suele introducir diferentes recursos técnicos o estilísticos al alumnado, sino que se limita a

enseñar “su técnica” y “su estilo” particular, que en muchos casos pueden ser radicalmente diferentes a los de otros docentes. La pedagogía de la copia y de la imitación (Bandura, 1977), basada en modelos *directos* de enseñanza y aprendizaje, suele ser frecuentemente observada (Pozo *et al.*, 2020). De hecho, un cambio de profesor suele implicar años de readaptación. Es frecuente ver estudiantes que, al acceder al conservatorio superior, necesitan invertir meses (incluso años) para adquirir la técnica del nuevo profesorado, retrocediendo a la práctica de ejercicios básicos, sin permitirles interpretar obras completas hasta adoptar dicha técnica. Esta es la manera en que el profesorado hace “suyo” al alumnado, esperando que le muestre total *lealtad*, como plantea Nettl (1995).

Es en este espacio tendente al adiestramiento y a la obediencia donde el profesor de instrumento inculca a sus estudiantes su propia visión de la música, desde una perspectiva cerrada y auto limitada, que prioriza la reproducción sobre la comprensión (Musumeci, 2005). Dichas actitudes y conductas implican mala praxis porque impiden el desarrollo creativo y artístico del alumnado, así como su autorregulación, metacognición, independencia y responsabilidad su propio aprendizaje (Jørgensen, 2000).

3.4. El razonamiento sesgado: el músico nace y los problemas siempre son del alumnado

Siguiendo a Herrán y González (2002), el razonamiento sesgado implica una tendencia a la protección y salvaguarda permanente del pensamiento propio, sin revisarlo de manera crítica. También implica una cierta incapacidad para objetivar los errores, tanto propios como colectivos. El docente que muestra dichas limitaciones en sus capacidades de razonamiento solo busca la opinión de otros compañeros (o figuras relevantes del contexto) para afianzar sus planteamientos previos, así como para obtener reconocimiento social. Dichas tendencias hacen que los enfoques pedagógicos del docente puedan desembocar en el adoctrinamiento del alumnado, incluso pudiendo alcanzar actitudes intolerantes y agresivas para justificar y defender sus planteamientos.

En la praxis del docente de música, el razonamiento sesgado se manifiesta en la típica creencia en que las dificultades de aprendizaje son siempre debidas al alumno, bien sea por su falta de talento o de esfuerzo (Pozo *et al.*, 2020). Por el contrario, las deficiencias del propio profesor raramente se ponen sobre la mesa, ni se reflexiona (ni mucho menos se investiga) sobre cómo mejorar la propia práctica docente. El mito del talento fue desacreditado hace décadas por la investigación en desarrollo de las habilidades musicales, que ha mostrado cómo alcanzar niveles altos de destreza instrumental requiere de un amplio rango de habilidades que se adquieren y desarrollan mediante la práctica estratégica continuada (Lehmann, Sloboda y Woody, 2011). Sin embargo, ciertos docentes no invierten esfuerzos tras diagnosticar que un alumno dado “no tiene talento”, atribuyendo el fracaso en su aprendizaje únicamente a su falta de predisposiciones innatas (Judge, 2009).

En casos donde las dificultades de aprendizaje se atribuyen a la falta de estudio del estudiante, tienen incluso cabida conductas agresivas y violentas por parte del profesorado, conductas que lamentablemente son toleradas con frecuencia en contextos de educación artística, en particular en conservatorios (Fernández-Morante, 2018). Musumeci (2005) recopiló numerosos testimonios de niños que habían sido inducidos al llanto por sus primeros docentes de conservatorio, quienes manifestaron actitudes y conductas típicas de un enfoque educativo humanamente incompatible. En un estudio posterior, Musumeci (2008) acuñó el término violencia académica para referirse al profundo rechazo expresado por docentes de cursos superiores hacia estudiantes que suspendían sus exámenes de instrumento, quienes eran explícitamente calificados como *incompetentes*. Dicho estudio muestra que los ataques verbales y otros signos de violencia psicológica por parte del profesorado de instrumento suele tolerado por el alumnado, e incluso interpretados como útiles y necesarios, no siendo debidamente denunciados como signos de mala praxis (Fernández-Morante, 2018).

4. Implicaciones para la formación docente

Existen numerosos aspectos formativos, legislativos y estructurales que necesitan ser mejorados para combatir el desarrollo de los síntomas egóicos arriba descritos (narcisismo, egocentrismo, proxemia psíquica, razonamiento sesgado), y de este modo prevenir la mala praxis en educación instrumental. A continuación, proponemos diversas estrategias relativas a tres áreas clave.

4.1. Perfilar la identidad profesional docente del profesorado de instrumento mediante una sólida formación pedagógica

El énfasis en la interpretación que tradicionalmente ha existido en los currículos de las enseñanzas musicales en España todavía contribuye a generar entre los estudiantes la falsa expectativa de que su futuro profesional es el de intérprete, bien sea solista, en ensambles u orquestas. Sin embargo, dadas las demandas del mercado laboral, la realidad es que la mayoría de titulados terminan trabajando como docentes en conservatorios, escuelas municipales, academias, o institutos de enseñanza secundaria (Bernabé y Torres, 2017; Cid, 2012). Este hecho resulta insólito en gran medida, pues la formación pedagógica y didáctica ofrecida a los estudiantes suele ser nula durante el nivel profesional (Bautista, 2020). La reciente creación del itinerario de pedagogía en grado superior ha supuesto una mejora, en el sentido de otorgar importancia y espacio curricular formal a la formación docente. Sin embargo, la investigación indica que las concepciones de profesorado y alumnado aún no han cambiado sustancialmente como resultado de dicho nuevo itinerario (Pozo *et al.*, 2020).

Dada la escasez de investigación en pedagogías y didácticas instrumentales específicas, dichas materias suelen enseñarse de forma abstracta y desconectada del aprendizaje de

instrumentos musicales concretos (Bautista y Fernández-Morante, 2018). Ello resulta en una cantera de potenciales candidatos a docentes con una formación didáctica deficitaria (Cid, 2012), pero además con una identidad profesional como intérpretes, diferente por tanto de la profesión que la mayoría de estudiantes van a terminar desempeñando realmente (es decir, la docencia). Dichos desajustes muestran que, pese a las recientes reformas legislativas y curriculares, los conservatorios superiores no generan los perfiles profesionales que la sociedad demanda, fundamentalmente debido a la arraigada supremacía de la interpretación en los conservatorios, que contribuye a que el dominio de la técnica instrumental sea concebido implícitamente como el objetivo prioritario, tanto por docentes como discentes (Pozo *et al.*, 2020).

Combatir los síntomas egóticos descritos anteriormente y evitar expectativas profesionales frustradas requiere perfilar la identidad docente del profesorado de instrumentos mediante una formación pedagógica y didáctica sólida, rigurosa y conectada con los trabajos que verdaderamente van a terminar desempeñando. Por ejemplo, síntomas como el narcisismo y el egocentrismo podrían reducirse mediante actividades donde los estudiantes analizan y reflexionan colaborativamente sobre vídeos de prácticas reales de clase. El uso de vídeos permite a los futuros docentes adentrarse en escenarios diversos de enseñanza y aprendizaje, observar las dimensiones instruccionales y socio-emocionales de las interacciones profesor-alumno, y de este modo comenzar a desarrollar una incipiente identidad profesional docente (Bautista, Tan, Wong y Conway, 2019). Otra estrategia para combatir síntomas como el razonamiento sesgado implica la adquisición de competencias investigadoras, que informen y guíen la futura práctica profesional del profesorado de instrumentos. Enfoques como la Investigación-Acción (Campayo y Cabedo, 2018) o los Estudios de Clase (*Lesson Study*) (Akiba, Murata, Howard y Wilkinson, 2019; Wallbaum, 2018) son particularmente poderosos para fomentar la reflexión, el autoanálisis y la mejora de las estrategias empleadas en clase. Por último, para combatir los síntomas egóticos arriba descritos sería recomendable ofrecer experiencias de *practicum* frecuentes y prolongadas (Mena, García, Clarke y Barkatsas, 2016), que permitan a los estudiantes tomar conciencia de la realidad profesional y requerimientos del docente, ofreciéndoles recursos apropiados (e.g., habilidades de manejo de la clase, gestión de las emociones y el estrés, identificación de estilos de enseñanza). Este tipo de experiencias formativas deberían ofrecerse desde las enseñanzas profesionales, puesto que éstas capacitan para enseñar en centros como academias y escuelas de música. Ofrecer dichas materias al menos como asignaturas optativas contribuiría a mejorar la escasa oferta curricular de tipo pedagógico/didáctico en las enseñanzas profesionales.

4.2. Mejorar los procedimientos de selección e inducción a la profesión docente

Una segunda área clave para combatir los síntomas egóticos entre el profesorado implica mejorar los actuales mecanismos de selección, pues la calidad de un sistema educativo

nunca puede ser superior a la calidad de sus docentes (Darling-Hammond *et al.*, 2017), así como mejorar los procedimientos de inducción a la docencia en centros de enseñanza musical. El sistema de oposiciones al cuerpo de profesorado de conservatorio en España es, a nuestro juicio, un sistema selectivo sesgado donde se prima la destreza técnica e interpretativa, se da una importancia reducida a las habilidades y conocimientos pedagógico y didácticos, y se ignoran en buena medida las dimensiones personales, actitudinales, motivacionales y socio-emocionales de los candidatos (Bautista, 2020). Las administraciones deberían reformar la lógica de los procesos selectivos y realizar una evaluación *holística* de los candidatos, dando una importancia equilibrada a dichos componentes, asegurando que el perfil de los candidatos presenta *todas* las competencias requeridas en un educador musical (Carrillo y Villar, 2014).

Además de los aspectos considerados actualmente, sería preciso valorar las motivaciones profesionales intrínsecas de los candidatos, sus habilidades sociales, sus estrategias de afrontamiento ante los problemas típicos de aula, así como sus capacidades para analizar y reflexionar sobre la práctica, y otros aspectos como la ansiedad escénica y los problemas de estudio (Bautista, 2020; Bújez, 2007; Guna, 2018; Torrado y Pozo, 2008). Sería también crucial valorar las competencias investigadoras de los candidatos, sus competencias para trabajar colaborativamente con otros docentes, para comunicarse con estudiantes, colegas y padres, y sus capacidades para asumir roles de liderazgo (Campayo y Cabedo, 2018). Por último, sería necesario realizar determinadas pruebas psicológicas para evitar el acceso a la profesión docente de personas con graves desequilibrios y trastornos, por su propio bienestar psicológico y el del alumnado (Fernández-Morante, 2018).

Es evidente que evaluar este tipo de competencias, habilidades, estrategias y características psicológicas requeriría utilizar múltiples fuentes de información, y que este modelo selectivo iría mucho más allá de interpretar un repertorio, analizar una obra y defender una programación didáctica. Por ejemplo, se podría incluir pruebas como entrevistas individuales con los candidatos, requerirles ensayos donde elaboren sobre sus experiencias previas y expectativas futuras, testimonios de docentes, discentes y/o padres, así como portafolios con evidencias de su práctica docente (Cabedo, Juncos y Valero, 2015; Carrillo y Villar, 2014). Además, observar a los candidatos mientras dan una o varias clases a estudiantes reales (en tiempo real o a través de vídeos) sería ecológicamente más válido que diseñar y exponer programaciones didácticas alejadas de la realidad del aula (Bautista, 2020).

Para prevenir los síntomas que conducen a la mala praxis, es igualmente importante que los conservatorios y escuelas de música pongan en marcha mecanismos de inducción a la docencia y mentoría profesional (Portner, 2008). La investigación muestra que las experiencias de los docentes noveles durante sus primeros años de ejercicio son cruciales para su futuro desempeño, por lo que es necesario ofrecerles buenos *modelos* (Darling-Hammond *et al.*, 2017). En los últimos años, ciertos conservatorios han introducido servicios de orientación profesional y psicopedagógica (Ponce de León y Lago, 2009), similares a los de los centros educativos

ordinarios. Pese a representar un importante avance, dicho modelo de orientación difiere del modelo de mentoría individualizada aquí propuesto. Todo educador musical novel debería ser guiado por un mentor experto que le induzca a la profesión y le apoye en las diferentes tareas a realizar, con especial énfasis en aquellas relativas a la enseñanza y el aprendizaje (Berg y Rickels, 2017). En vez de *vigilar* o *controlar* al nuevo docente, la función del mentor sería la de guiarlo en el análisis de la práctica pedagógica y sus desafíos, examinando juntos los resultados de aprendizaje del alumnado, y supervisando que el novel no reproduzca patrones de mala praxis a los que probablemente estuvo expuesto como alumno (Pozo *et al.*, 2020; Torrado y Pozo, 2008). Además, el mentor acompañaría al docente novel en tareas relativas al diseño curricular y la investigación, la colaboración con otros colegas del centro, la administración y gestión y el propio desarrollo profesional (Berg y Rickels, 2017). Es evidente que esta estrategia requeriría contar con mentores capacitados para desempeñar sus funciones de forma efectiva (Portner, 2008), así como la creación de estructuras, tiempos y espacios para que los procesos de inducción y mentoría puedan producirse de forma sostenible.

4.3. Fomentar el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo

Finalmente, otro antídoto contra los síntomas egóticos que conducen a la mala praxis en la enseñanza instrumental implica ofrecer más y mejores oportunidades de desarrollo profesional y fomentar el trabajo colaborativo. El tipo de oportunidades de formación permanente que suele ofrecerse al profesorado de instrumentos en conservatorios y escuelas de música (e.g., talleres de corta duración, generalmente no relacionados con las tareas docentes habituales y realizados fuera del centro, a título forma individual) son precisamente aquellas que los investigadores han descrito durante décadas como ineficaces, pues su impacto sobre las prácticas docentes y/o el aprendizaje del alumnado suele ser bajo o nulo (Desimone y Garet, 2015). La naturaleza individual y desconectada de la práctica de dichas iniciativas no contribuye a combatir síntomas como el egocentrismo o la proxemia psíquica, que resultan en un cierto aislamiento del profesor de instrumento. Como estrategia alternativa, proponemos que los cursos de formación permanente deberían proponerse, realizarse y gestionarse desde los centros, con la participación activa y la colaboración de los diversos especialistas que lo integran, y que su diseño debería basarse en las características críticas del desarrollo profesional de alta calidad, asegurando la relevancia, rigor y sostenibilidad de dichas iniciativas formativas (Desimone y Garet, 2015).

Como se mencionó anteriormente, una estrategia crucial para prevenir la mala praxis implica que el profesorado convierta su práctica docente en objeto de reflexión, discusión e investigación. Recientemente, Campayo y Cabedo (2018) han aplicado los principios de la Investigación-Acción en el contexto de enseñanzas instrumentales, planteando que dicha metodología tiene gran potencial para ayudar al profesorado a cuestionar los métodos tradicionales y mejorar sus estrategias docentes. Este tipo de investigaciones, de orientación

aplicada, permitiría combatir el síntoma egótico del razonamiento sesgado, ayudando al profesorado a comprender que el aprendizaje del alumnado depende en gran medida de su propia labor pedagógica, y que el talento musical no es tan determinante como muchos docentes creen (Lehmann *et al.*, 2011). Lamentablemente, este tipo de investigaciones no se realizan en muchos conservatorios y escuelas de música, donde el profesorado tiende a trabajar aislado, reflejando los síntomas egocéntricos arriba descritos, siendo muy celoso de lo que sucede en sus respectivas aulas, bien por evitar críticas de otros colegas o por no querer compartir lo que sabe/hace con el alumnado (Bautista y Fernández-Morante, 2018). Entre otras consecuencias, esta falta de comunicación y trabajo colaborativo resulta en falta de renovación pedagógica, que se refleja en el uso constante de los mismos materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje (e.g., mismo repertorio, dinámicas de aula, metodologías). Este hecho resulta paradójico en unas enseñanzas de naturaleza artística, donde la exploración y la creatividad deberían ser la tónica dominante (Pozo *et al.*, 2020).

Finalmente, para prevenir la mala praxis en conservatorios y escuelas de música sería positivo establecer colaboraciones interdisciplinares con agentes externos (e.g., otras instituciones educativas, orquestas, asociaciones profesionales, compañías productoras, órganos de publicación), para garantizar que el profesorado es consciente de las competencias que la sociedad y el mercado laboral demandará a sus estudiantes en el futuro cercano (Ponce de León y Lago, 2009). Los tiempos cambian, las artes avanzan, y los instrumentistas necesitan estar preparados para adaptarse a dichos cambios. Los docentes deben ampliar su espacio de proximidad psíquica, relacionarse con el mundo exterior, y ofrecer al estudiantado una formación integral, no solo a nivel técnico e interpretativo. Como plantean Bernabé y Torres (2017), ello requiere mirar hacia afuera y ser conscientes de las demandas laborales, sociales, económicas y tecnológicas del siglo XXI.

5. Conclusiones y reflexiones finales

En este artículo, se ha revisado la limitada literatura educativa centrada en la noción de *educational malpractice*, producida esencialmente en el contexto norteamericano (Foster, 1986; Funston, 1981; Heyneman, 2004; Martin, 2016; Tanaka, 2001). Se argumenta que marco teórico propuesto por Herrán y González (2002) presenta gran potencial para explicar ciertas problemáticas observadas en contextos de enseñanza instrumental formal, cuyo marcado carácter individualista (producto del modelo de enseñanza *one-to-one*) fomenta el aislamiento y en ocasiones el egocentrismo, con el consiguiente riesgo de desembocar en casos de malas prácticas de aula (e.g., Herrán, 1995; Herrán y Fortunato, 2019; Herrán y González, 2002, 2003; Socorro, 2011; Socorro y Herrán, 2012).

Se han definido algunos de los síntomas egóticos que, de acuerdo con Herrán y González (2002), tienden a desembocar en mala praxis, y se han ejemplificado cómo pueden

manifestarse en los conservatorios y escuelas de música. Se ha postulado que los síntomas que conducen a la mala praxis en esta área podrían comenzar a gestarse desde la propia formación inicial, centrada primordialmente en las competencias interpretativas, lo cual podría favorecer tendencias narcisistas. Una tradición pedagógica donde el profesor se concibe como figura central, como maestro a seguir e imitar, podría dar lugar a pautas de comportamiento egocéntricas, estableciendo espacios proxémicos donde mostrar libremente dichas pautas, sobre la base de mitos como el del talento y otras falacias producidas por sesgos de pensamiento diversos. Los ejemplos mostrados han dado cuenta de la íntima conexión entre los diversos síntomas egóticos descritos.

Seguidamente, se ha argumentado que existen numerosos aspectos que necesitan ser mejorados para combatir los síntomas egóticos y prevenir la mala praxis en las enseñanzas instrumentales, y se han propuesto estrategias de actuación centradas en (1) perfilar la identidad profesional docente mediante una sólida formación pedagógica, (2) mejorar los procedimientos de selección e inducción a la profesión docente, y (3) fomentar el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo. Las diversas estrategias sugeridas implican cambios a diversos niveles, tanto *individual* (creencias y prácticas de cada profesor), *grupal* (dinámicas de trabajo en equipos docentes), *institucional* (mecanismos para fomentar el desarrollo permanente), así como *legislativo* (procesos de selección e inducción del profesorado) (Bautista, 2020). Poner en práctica dichas estrategias requerirá una compleja labor de andamiaje y de trabajo colaborativo entre profesorado, mentores, equipos docentes y directivos, así como investigadores, legisladores, políticos educativos y otros profesionales externos (Darling-Hammond *et al.*, 2017). El desafío es ayudar al profesorado salir de las dinámicas de trabajo tradicionales, centradas en el egocentrismo, el individualismo y la competitividad, mostrando que trabajar de forma cooperativa es mucho más productivo y beneficioso para fomentar el desarrollo integral y la creatividad de los estudiantes (Pozo *et al.*, 2020). Las diversas estrategias propuestas serían también beneficiosas para prevenir el *burnout* (o síndrome del profesor quemado) que obstaculiza seriamente el desarrollo profesional del profesorado de conservatorios (McPherson y Welch, 2018).

A modo de reflexiones finales, uno de los primeros pasos para combatir los síntomas egóticos y prevenir la mala praxis en conservatorios y escuelas de música implica repensar cuál es el objetivo último de las enseñanzas instrumentales en nuestra sociedad actual (McPherson y Welch, 2018). Los síntomas egóticos caracterizados en este artículo tienen como base la expectativa (explícita o implícita) de formar al alumnado como instrumentistas (e.g., concertistas), con altos requerimientos a nivel reproductivo y técnico, para poder destacar en el competitivo mundo de la interpretación. Sin embargo, como se ha argumentado, dicha expectativa es irreal porque la mayoría de graduados de conservatorios acaban desempeñando otras profesiones, pese a no haber sido adecuadamente formados para ejercerlas (Bernabé y Torres, 2017; Cid, 2012).

Tocar bien un extenso repertorio de piezas nunca debería ser el único objetivo para discentes (y docentes) de instrumento, ni tampoco el más importante, pues un énfasis excesivo en este aspecto deja de lado otros objetivos igualmente importantes, o incluso más, como facilitar el desarrollo de la creatividad musical, fomentar la expresión y/o comunicación emocional, o simplemente promover el disfrute del alumnado a través de la música. Se cuestiona, por tanto, la pertinencia de otorgar carácter profesionalizador a las enseñanzas actualmente denominadas ‘profesionales’, pues ello contribuye a que se perpetúe la cultura tradicional de aprendizaje *directo* en los conservatorios y escuelas de música (Pozo *et al.*, 2020).

Finalmente, respecto a las enseñanzas superiores, se sugiere la creación de un mayor número de itinerarios curriculares, más allá del clásico binomio Interpretación vs Pedagogía, que provea al alumnado de una preparación *de calidad*, mejor alineada con las profesiones relacionadas con la música que demanda la sociedad en el siglo XXI (Carrillo y Villar, 2014; Ford, 2010; Ponce de León y Lago, 2009). Un mejor ajuste de objetivos, metas y expectativas, sumado a una mejor formación docente, contribuirán a combatir los síntomas egóticos del interesante marco de mala praxis de Herrán y González (2002) en las enseñanzas instrumentales.

Financiación y agradecimientos

El presente estudio es parte del proyecto SRSF2018/19-001 (Strategic Research Funding Scheme), financiado por el *Department of Early Childhood Education* en *The Education University of Hong Kong*.

Referencias

- Akiba, M., Murata, A., Howard, C.C. y Wilkinson, B. (2019). Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 77, 352-365. doi:10.1016/j.tate.2018.10.012
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Nueva York, NY: General Learning Press.
- Bautista, A. (2020). Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: Propuestas para cambiar concepciones y prácticas. En J.I. Pozo, M.P. Pérez Echeverría, J.A. Torrado, y G. López-Íñiguez (Eds.), *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos* (pp.381-410). Madrid, Spain: Ediciones Morata.
- Bautista, A. y Fernández-Morante, B. (2018). Monográfico sobre investigación en interpretación musical: Implicaciones para el desarrollo profesional docente. *Psychology, Society, and Education*, 10(1), 1-13. doi:10.25115/psy.e.v10i1.1869

- Bautista, A., Tan, C., Wong, J. y Conway, C. (2019). The role of classroom video in music teacher research: A review of the literature. *Music Education Research*, 21(4), 331-343. doi:10.1080/14613808.2019.1632278
- Berg, M.H. y Rickels, D.A. (2017). Mentoring for mentors: The music mentor plus program. *Journal of Music Teacher Education*, 27(2), 39-51. doi:10.1177/1057083717720634
- Bernabé, M. y Torres, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular. *Arbor*, 193(783), a373. doi:10.3989/arbor.2017.783n1004
- Boote, D.N. y Beile, P. (2005). Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Researcher*, 34(6), 3-15. doi:10.3102/0013189X034006003
- Búñez, A. (2007). *Evaluación del currículo en los conservatorios de grado superior de música de Andalucía*. Granada: Universidad de Granada.
- Burwell, K. (2005). A degree of independence: Teachers approaches to instrumental tuition in a university college. *British Journal of Music Education*, 22(3), 199-215. doi:10.1017/S0265051705006601
- Burwell, K., Carey, G. y Bennett, D. (2019). Isolation in studio music teaching: The secret garden. *Arts and Humanities in Higher Education*, 18(4), 372-394. doi:10.1177/1474022217736581
- Cabedo, C., Juncos, R. y Valero, J.P. (2015). *Las enseñanzas de música y danza en la Comunidad Valenciana. Marco teórico para su evaluación desde un modelo de cohesión social*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Campayo, E. y Cabedo, A. (2018). Investigación-acción como recurso para la innovación y mejora de la práctica educativa en conservatorios: una experiencia en las enseñanzas elementales de música en España. *Psychology, Society, and Education*, 10(1), 15-36. doi:10.25115/psye.v10i1.1767
- Carrillo, C. y Villar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de: ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276
- Castillo, M., Ramos Corpas, M.J. y Moral, G. (2020). Buenas prácticas en la organización, gestión y dirección de los centros educativos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(1), 11-30. doi:10.13042/Bordon.2020.01.63135

- Cid, M.J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. *Revista Electrónica de LEEME. Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 29, 1-22. Recuperado de: ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9833
- Darling-Hammond, L., Bums, D., Campbell, C., Goodwin, A.L., Hammerness, K., Low, E.-L. y Zeichner, M. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Desimone, L.M. y Garet, M.S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 252-263. doi:10.25115/psye.v7i3.515
- Dumitrescu, R. (2019). The approach of medical malpractice phenomenon within theoretical framework of medical sociology. *Jurnalul Practicilor Comunitare Pozitive*, 19(4), 46-79. doi:10.35782/JCPP.2019.4.04
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 107-141. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/>
- Fernández-Morante, B. (2018). Violencia psicológica en la educación musical actual en los conservatorios de música. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 13-24. doi:10.12967/RIEM-2018-6-p013-024
- Ford, B. (2010). *What are conservatoires for? Discourses of purpose in the contemporary conservatoire*. (Tesis Doctoral). Londres, UK: Institute of Education, University of London.
- Foster, W.F. (1986). Educational malpractice: educate or litigate. *Canadian Journal of Education*, 11(2), 122-151. doi:10.2307/149480
- Funston, R. (1981). Educational malpractice: a cause of action in search of a theory. *San Diego Law Review*, 18(5), 743-812. Recuperado de: <http://id.loc.gov/authorities/>
- Glasser, B.G. (2001). *The grounded theory perspective: conceptualization contrasted with description*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Guna, M. (2018). Desarrollo profesional docente del profesorado de enseñanzas musicales de conservatorio de tuba en España. Contexto sociopolítico e institucional. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 54, 223-246. Recuperado de: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/403>

- Gupta, A. (2018). How neoliberal globalization is shaping early childhood education policies in India, China, Singapore, Sri Lanka and the Maldives. *Policy Futures in Education*, 16(1), 11-28. doi:10.1177/1478210317715796
- Hallak, J. y Poisson, M. (2007). *Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?* Paris, France: International Institute for Education Planning.
- Herrán, A. (1995). *Ego, autoconocimiento y conciencia: Tres ámbitos en la formación básica y la evolución personal de los profesores*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14, 245-264. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618224011>
- Herrán, A. (2014). *Creatividad y formación radical e inclusiva: cuando la creatividad no sirve para nada*. Granada: Universidad de Granada.
- Herrán, A. (2017). La 'mala práctica' educativa desde el enfoque radical de la formación. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid*, 267, 10-12. doi:10.36260/rbr.v8i4.724
- Herrán, A. y Fortunato, I. (2019). ¿Por qué desde la didáctica no se favorece la formación del profesorado? *Pro-Posições*, 30, 1-32. doi:10.1590/1980-6248-2017-0033
- Herrán, A. y González, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitat.
- Herrán, A. y González, I. (2003). (EGO)Centrismo docente y enseñanza inmadura. *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 4, 51-57. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/>
- Heyneman, S.P. (2004). Education and corruption. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 637-648. doi:10.1016/j.ijedudev.2004.02.005
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education: who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. doi:10.1017/S0265051700000164
- Judge, J. (2009). Musical talent: born genius? *The American Music Teacher*, 58(5), 14-21. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/43549551>
- Kogan, J. (1987). *Nothing but the best. The struggle for perfection at the Julliard School*. Nueva York: Random House.
- Lehmann, A.C., Sloboda, J.A. y Woody, R.H. (2011). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford, UK: Oxford Scholarship Online.

- Martin, M. (2016). External quality assurance in higher education: How can it address corruption and other malpractices? *Quality in Higher Education*, 22(1), 49-63. doi:10.1080/13538322.2016.1144903
- McPherson, G. y Welch, G. (Eds.). (2018). *Vocal, instrumental, and ensemble learning and teaching: an Oxford handbook of music education* (Vol.3). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Mena, J., García, M., Clarke, A. y Barkatsas, A. (2016). An analysis of three different approaches to student teacher mentoring and their impact on knowledge generation in practicum settings. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 53-76. doi:10.1080/02619768.2015.1011269
- Miksza, P., Evans, P. y McPherson, G.E. (2019a). Motivation to pursue a career in music: The role of social constraints in university music programs. *Psychology of Music*, 47(2), 1-19. doi:10.1177/0305735619836269
- Miksza, P., Evans, P. y McPherson, G. E. (2019b). Wellness among university-level music students: a study of the predictors of subjective vitality. *Musicae Scientiae*, 1-18. doi:10.1177/1029864919860554
- Musumeci, O. (2005). Audioperceptiva humanamente compatible. *Eufonia*, 34, 44-59. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/108728>
- Musumeci, O. (2006). *Los conservatorios desde una perspectiva sociocultural y su relación con los individuos*. Buenos Aires, Argentina: UCA.
- Musumeci, O. (2008). Dos exámenes (uno ficticio), dos entrevistas (una fallida) y varias víctimas: violencia académica en un Conservatorio y la representatividad y legitimidad de la investigación. En M. Espejo (Ed.), *Primer encuentro internacional de investigación en música* (pp.138-159). Tunja, Colombia: UPTC.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions: Ethnomusicological reflections on schools of music* (Vol.415). Urbana: University of Illinois Press.
- Pérez Porto, J. y Gardey, A. (2018). *Definición de mala praxis*. Recuperado de: <https://definicion.de/mala-praxis/>
- Persson, R.S. (2001). The subjective world of the performer. En P. Juslin y J. Sloboda (Eds.), *Music and emotion, theory and research* (pp.275-289). Nueva York: Oxford University Press.

- Ponce de León, L. y Lago, P. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 24, 63-76. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-359-096
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M.P., Torrado, J.A. y López-Íñiguez, G. (Eds.). (2020). *Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos*. Madrid: Morata.
- Silva, H. (2008). Responsabilidad penal por actos culposos de los médicos en el ejercicio de su profesión. *Revista de Derecho y Ciencias Penales*, 11, 121-129. Recuperado de: <https://rduss.com/index.php/rduss/article/view/187/133>
- Socorro, M. (2011). *La madurez personal como base del desarrollo profesional del docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Socorro, M. y Herrán, A. (2012). La madurez en el desarrollo profesional del docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 26-44. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3039/3252>
- Szabolcs, B., Sándor, N. y László, N. (2017). The narcissism of classical and pop musicians: an exploratory study. *Interdiszciplináris Doktorandusz Konferencia, VI*, 19-21. doi:10.13140/RG.2.2.10427.41764
- Tanaka, S. (2001). Corruption in education sector development: a suggestion for anticipatory strategy. *International Journal of Educational Management*, 15(4), 158-166. Recuperado de: <https://www.ingentaconnect.com/content/mcb/060/2001>
- Torrado, J.A. y Pozo, J.I. (2008). Metas y estrategias para una práctica constructiva en la enseñanza instrumental. *Cultura y Educación*, 20(1), 35-48. doi:10.1174/113564008783781468
- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tolve, H. y Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276-292. doi: 10.1177/1474022216647379
- Villegas, Z. (2016). Prácticas y praxis de investigación en las universidades. *Revista de Ciencias de la Educación*, 26, 347-359. Recuperado de: <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/48/art20.pdf>
- Wallbaum, C. (Ed.) (2018). *Comparing international music lessons on video*. Nueva York, NY: Georg Olms Verlag.

- Young, L.J. (2001). Border crossings and other journeys: Re-envisioning the doctoral preparation of education researchers. *Educational Researcher*, 30(5), 3-5.
doi:10.3102/0013189X030005003
- Zabalza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 17-42.
doi:10.4995/redu.2012.6120

Training music teachers in England – what is the music that is being taught in secondary schools? An opinion piece¹

Formación del profesorado de Música en Inglaterra - ¿Cuál es la música que se enseña
en las escuelas secundarias? Un artículo de opinión

Martin Fautley
martin.fautley@bcu.ac.uk
School of Education and Social Work
Birmingham City University
Birmingham, United Kingdom
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3158-4854>

doi: 10.7203/LEEME.46.18021

Recibido: 26-07-2020 Aceptado: 21-10-2020. Contacto y correspondencia: Martin Fautley, Birmingham City University,
City South Campus, Birmingham B15 3TN, United Kingdom.

Abstract

This paper takes the form of an opinion piece by the English Author, and is written from an English perspective. The paper describes the training of music teachers in England, particularly with regards to the preparation of teachers to teach the National Curriculum. It describes the various pathways that prospective student teachers can take to become music teachers in England. Important in any consideration of what pre-service music educators is the nature of the curriculum they are being prepared for. This paper outlines the requirements of the curriculum, and explains how this is problematic in many ways, with the status of music knowledge being a particularly contested issue.

Key words: Pre-service teacher preparation; England; National Curriculum; Status of musical knowledge.

Resumen

Este artículo toma la forma de un artículo de opinión del autor inglés y está escrito desde una perspectiva inglesa. El documento describe la formación de profesores de música en Inglaterra, en particular con respecto a la preparación de profesores para enseñar el Currículo Nacional. Describe los diversos caminos que los futuros profesores en formación pueden tomar para convertirse en profesores de música en Inglaterra. Importante en cualquier consideración de lo que los educadores musicales en formación es la naturaleza del plan de estudios para el que se están preparando. Este documento describe los requisitos del plan de estudios y explica cómo esto es problemático de muchas maneras, siendo el estado del conocimiento musical un tema particularmente controvertido.

Palabras clave: Preparación docente previa al servicio; Inglaterra; Currículo nacional; Estado de los conocimientos musicales.

¹ This paper discusses the ways in which music teacher education takes place in England, and presents how this is a troublesome and problematic endeavour. It is important to note that the opinions expressed in this article are those of the Author. However, it is to be hoped that international readers will find these discussions helpful in contextualising what is taking place in their own countries, and will be able to think about the applicability in their own contexts.

@Martin Fautley. The content of this article is the sole responsibility of the authors. The Revista Electrónica de LEEME and Universitat de València are not liable for any legal actions that may arise involving the article's content. Revista Electrónica de LEEME – Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> ISSN: 1575-9563. Editores: Universidad de Valencia y Jesús Tejada. Visibilidad de esta revista: SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate), EBSCO, CINDOC (CSIC), Citefactor, COPAC, Dialnet, DICE (CSIC), DOAJ, e-revistas (CSIC), EBSCO Premier, ERIH+, Gale Cengage Learning, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC Worldcat, RESH, REDIB, RILM Core Journals, SUDOC, ULRICHS. Esta revista es de acceso libre mediante licencia Creative Commons 4.0 CC by. Política de archivo: etiqueta verde SHERPA-ROMEIO.

1. The teacher training context in England

In order to be able to teach in schools in England there is a complex set of pathways to become qualified to teach. The training of music teachers in England is undertaken in accordance with government-prescribed regulations which affect provision. In recent years, government has overseen an increasingly fragmented system, with Universities, schools, and other organisations all having a role to play. Sometimes there is integration between these, whilst others are separated, and do not connect at all. As Robinson (2006 p.19) noted,

Policy, theory and practice in initial teacher education in England has a long history of turbulence...In the context of teacher training past and present, any sense of a coherent, consistent or united system of training, in which the various academic, practical and theoretical strands have been successfully reconciled has proved an elusive goal.

The place of music teacher training is part of the overall system for the pre-service preparation of teachers. Unlike the case that appertains in many other countries, there is no subject-specific and defined route for any of the subjects taught in schools, a qualified teacher is not certificated solely in their subject specialism, they are simply a qualified teacher, and can, in theory, be asked to teach across a range of subjects in schools. However, in order to prepare intending teachers for the profession, it is common for such student teachers to follow a pre-service preparation course which does focus in on their specialist subject.

In England, the very terminology in use is problematic for pre-service teacher preparation is problematic, with some using the word *training*, whilst others prefer *education*. There are both philosophical and practical differences in the meanings carried by these two terms, as Chitty (2009 p.259) observes:

[...] 'education' is all about transforming the mind so as to equip us for independent judgement and rational action; whereas 'training' should be directed towards practical skills for particular ends.

The positioning of these two words can be seen in the ways in which pre-service preparation in England is divided between being school-led, and university-led. This gives us two acronyms for becoming a teacher, ITE, for initial teacher education, and ITT for initial teacher training, although in everyday usage the two terms tend to be used interchangeably, with their semantic 'baggage' remaining unexamined.

The legal situation regarding qualifications to teach is this:

To teach in a state school in England, you must have a degree, and gain Qualified Teacher Status (QTS) by following a programme of Initial Teacher Training (ITT) (ucas.com, no date)

The teacher training route that is usually taken by teachers of all subjects in the secondary school, and music is no exception to this, is that of studying for an undergraduate

degree at university, conservatoire, or music college, and then undertaking a specific teacher training course programme after this. However, this is not the only way into teaching, as figure 1 shows.

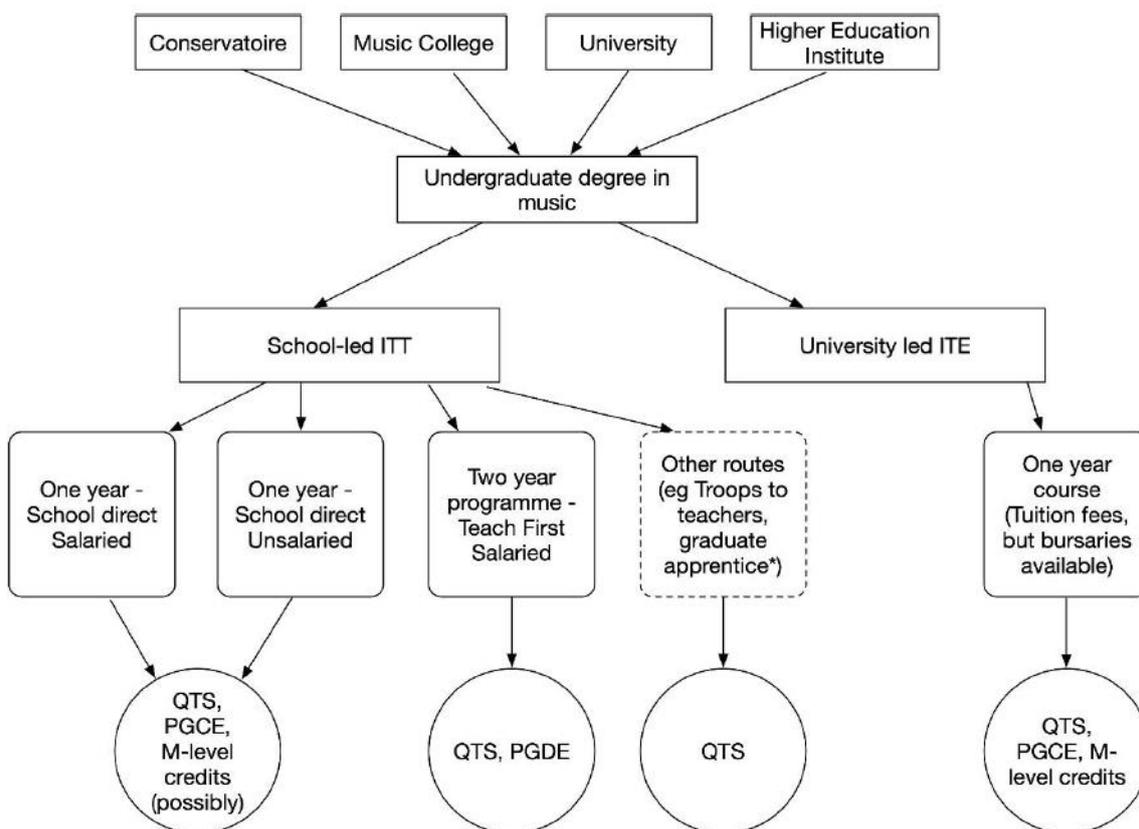


Figure 1. Routes into teaching in England (NB the asterisked items are beyond the scope of this current paper)

The diagram in Figure 1, drawn specifically for this paper, provides a visual representation of the various routes into becoming a qualified teacher in England that are currently available. There are a number of acronyms and terminologies employed in this, which are normal usage in the context. These are:

- ITT and ITE - already covered.
- M-level credits – PGCE courses can contain up to 60 credits at Masters’ level, PGDE programmes can contain up to 120 credits at Masters’ level.
- PGCE: Post Graduate Certificate in Education – this is a one-year full-time qualification which can be taken either full time in a University-led route, or part-time over a longer period of time in either a university-led or an employment based route. By itself a PGCE does not endow QTS on the recipient, although QTS is normally a part of the course. The student teacher

has to pass both the academic requirements for award of the PGCE, and meet the requirements for QTS in the form of the statutory ‘teacher standards’ (DfE, 2011). The PGCE pathway is still one of the most common routes into teaching.

- PGDE: Post Graduate Diploma in Education This is a two-year full time route which is normally followed by people on the ‘Teach First’ route, a specifically employment-based route with an emphasis on leadership.
- QTS: Qualified Teacher Status – this means that person is legitimately recognised by the government as being qualified to teach. It is important to note this is not a qualification per se, but is a status endowed after a suitable course, or specified experience in schools.
- Salaried means the route pays a wage to the person whilst training, unsalaried means it does not do this.

This number of potential pathways into teaching has come about as a result of governmental desire to ‘free up’ the system, and to promote competition. What this means is that there is a proliferation of routes, with choice – a key neoliberal mantra (Ball, 2012) – being afforded to the potential applicants. This has implications for a sector, as is the case in England, where teacher numbers have been historically controlled by the government, the various pathways having been told how many potential teachers they can recruit. However, despite the numerous ways into becoming a teacher in England, the various trajectories to becoming a teacher are routinely not being filled, with the results that often not enough new teachers are being created by this system.

Alongside governmental access regulations discussed, the PGCE qualification programme is similarly regulated. For example, one of the regulations states that trainee teachers of all subjects need to be in schools on placements for at least 120 days of their one-year training course. What this means is that trainee teachers tend to spend at least two-thirds of their training year out of the university undertaking practicums in schools, with only the remaining third of the year being spent back in university. As music graduates come from a wide range of undergraduate music programmes, including early music, music technology, performance studies, and musicology, to name but a few, the range of background knowledge, skills, competences, and understandings that students on a teacher training course encompass is very broad.

However, this does not mean that the PGCE is universally welcomed by policy makes. Back in 2010 the government’s schools minister noted, somewhat caustically “I would rather have a physics graduate from Oxbridge without a PGCE teaching in a school than a physics graduate from one of the rubbish universities with a PGCE” (Williams, 2010). It is probably this attitude which led to the move to break up the previous system in the first instance.

2. The National Curriculum for music in English secondary schools

Whichever pre-service route they have followed, music teachers who emerge into the English secondary school system will need to teach the National Curriculum for music in schools. Although there is a National Curriculum in place for music, it is not prescriptive. Indeed, for lower secondary school age pupils (11-14 years old) it amounts in total to only around 200 words in its entirety. The principal components of the NC are based on three inter-related aspects of music education, composing, listening, and performing. However, the entire content of the NC for the lower secondary school as published is contained in six bullet points:

Pupils should be taught to:

- play and perform confidently in a range of solo and ensemble contexts using their voice, playing instruments musically, fluently and with accuracy and expression.
- improvise and compose; and extend and develop musical ideas by drawing on a range of musical structures, styles, genres and traditions.
- use staff and other relevant notations appropriately and accurately in a range of musical styles, genres and traditions.
- identify and use the inter-related dimensions of music expressively and with increasing sophistication, including use of tonalities, different types of scales and other musical devices.
- listen with increasing discrimination to a wide range of music from great composers and musicians.
- develop a deepening understanding of the music that they perform and to which they listen, and its history (DfE, 2013, p.219).

As can be seen from these requirements, no specific forms or types of music are mentioned, there is no list of set pieces, songs, or listening; indeed, little is actually mentioned by way of musical content. However, note these two telling phrases:

- use staff and other relevant notations appropriately and accurately in a range of musical styles, genres and traditions,
- listen with increasing discrimination to a wide range of music from great composers and musicians (ibid).

It is these phrases which are important to consider, as they contain a number of ramifications and aspects of linguistic ‘baggage’ which require unpicking.

The first of these is the notion of curriculum, as this will matter both on placements during training, and when the pre-service teachers graduate and obtain a position in a school or college. Yet curriculum itself is a contested notion:

The history, social divisions and the many competing interests and value systems found in a modern society are expressed in the school curriculum as much as they are in its system of government or its occupational structure. Likewise, curriculum debates, implicitly or explicitly, are always debates about alternative views of society and its future (Young, 1999, p.56).

Ask a room full of people what they think the NC phrase “great” means in terms of music, and you are likely to get as many different answers as there are people in the room! Yet from the perspectives of the music curriculum in schools, it becomes clear that many of the aspects of what are thought of as being “great music” are subsumed with a school-based and exam-oriented system. Indeed, one of the key drivers in curriculum content for the lower secondary school is what happens in the upper school. To understand this, we need a brief foray into describing music lessons the English secondary school situation.

We have already seen that National Curriculum requirements for music are very brief - indeed, not only are they brief, they are also very broad in the way they can be interpreted and applied. What this means in practice is that many musical activities can be encompassed as being within the scope of the National Curriculum so long as they somehow include the three main required ingredients of performing, listening, and composing. The schooling system is divided into upper and lower secondary, with music being notionally statutory up until age 14, using the local terminology, until the end of Key Stage 3. At Key Stage 4, for pupils aged 14-16 years old, the curriculum splits into a series of core and optional subjects. Music is one of the optional subjects, and it is normally taken by less than 7% of the cohort (Daubney *et al.*, 2019 p.35). The examination that is taken at the end of this course is called the General Certificate of Secondary Education (GCSE), and the content of these GCSE courses, although changing year on year, is regulated by a non-ministerial government department, the office for qualifications (Ofqual). It is Ofqual who determine the overall strictures of what is and what is not permissible to offer for examination purposes at this stage. Where this becomes an issue is with the inevitable washback which occurs, wherein material which will be examined at age 16 influences what is taught up to age 14. This washback can skew the curriculum offer at KS3 by affecting what is taught to the 100% of pupils who do music at this stage, even though less than 7% will later go on to take the course.

It is probably worth mentioning at this point that there are no set text books for music as a school subject in England. Indeed, there are very few such books available anyway, and few schools can afford, or have access to class-sets of those that do exist. This compounds both teaching and training to teach issues, as there is no commonality of source materials that schools utilise, and that teacher education students can be trained to use as the basis of their lesson planning and delivery.

3. The status of musical knowledge

This discussion so far of what is going on in secondary school music classrooms is relevant to the training of future music teachers because of the key statutory requirement concerning the time which trainee music teachers spend in schools outlined above. With so much time being spent on placement it is inevitable – indeed, many would say desirable – that

what the trainee teachers see, do, and teach on their placements is directly informed by practice in the schools themselves. What this means for trainee music teachers is that with little standardisation as regards curriculum, their school experiences can vary wildly. However, what many will see in schools is the almost default way that music has come to be taught and learned in England. Bruner (1996) writes of there being a “folk pedagogy”, of common-sense and unchallenged ways of teaching; what we can see in England might easily be described as a “folk curriculum”, where, despite there being nothing by way of statutory requirement, a shared set of understandings seems to have emerged as to how best to organise music lessons in the lower secondary school. Fautley (2017a p.73) described how in two main cities in England, London and Birmingham, music teachers were asked whether they

... teach what might be called a topic or project-based curriculum in KS3?”, with a choice of three fixed responses to this question, ‘yes’, ‘sort of’, and ‘no’... [finding that] in London 94% and in Birmingham 92%, operate some sort of project-based curriculum.

It is this, the ‘topic’ or ‘project-based’ curriculum, that has come to form the way that music is normally organised in the lower secondary school in England. Despite this, the lack of commonality of approach or content means that if a child leaves one school, and moves to another, even if it is in the same region, there is little likelihood of them experiencing continuity of musical experience. The breadth of topics taught in schools is significant. In a study of the topics taught in London schools in 2016, the ‘top thirty’ subjects covered by a number of schools show considerable range in the topics, styles, genres, and content types covered. These were

Latin American Music; Medieval Music; Minimalism; Keyboard skills; Renaissance Music; Form and Structure; Ground Bass; Instruments of the orchestra; Samba; Graphic score; Hip Hop; Musical Futures; Adverts; Stomp; African Drumming; Viennese Waltz; Programme Music; Pop and Rock; Ukulele; Reggae and Caribbean; Singing; Pitch, Scales, Modes; Indian Music; Song-writing; Music Tech; Jazz; Film Music; Music Concrete; Gamelan; Blues (Fautley, 2016, p.25).

This listing of the top thirty – and there were 76 topics in all – shows the broad range of subject matter, all of which can be considered to meet the National Curriculum requirements for music.

Implications for music teacher training are significant; trainee music teachers will normally undertake at least two placements during their one-year PGCE programme. The contrasting school experiences are considered to be a positive aspect of the PGCE, but what it means in practice is that trainee music teachers can – and do – encounter approaches to music teaching and learning which may be both philosophically and practically very different from each other.

This important area of concern in music education takes us into another problematic area, that of policy makers and their views as to what sorts of music should be taught. Back in

1977 Shepherd *et al.* asked us to consider “whose music” was being listened to. Moving into the current century, Ruth Wright made this observation:

Despite the attempts of the education establishment to devise a syllabus which presents music as a subject for all, it is in fact serving few. It is perceived by many pupils as being elitist and by others as being insufficiently academically challenging. This leads to the question of whether GCSE serves pupils from all musical backgrounds. The answer would appear to be that it does not. A large number of pupils considered that the course was too classically based and did not include sufficient study of popular music (Wright, 2002, p. 240).

This begs the question as to whether popular music should be studied as an examination course. There have been those who disagree with this, for example, writing back in 1991, Morrison had noted that:

Music education in the state sector has been in a mess for 20 years. Old certainties of the post-1944 era classroom singing, a traditional grounding in classical music history and the rules of harmony and counterpoint were swept away in the late 1960s ... no amount of access to expensive synthesisers, or ‘project work’ on the life and times of Michael Jackson, can prepare a child half as well as the certain knowledge that All Cows Eat Grass. It is as basic to musical growth as teaching the meaning of tens and units to numeracy (Morrison, 1991).

What is taking place here is a tacit underpinning that some musical types, often western classical, are intrinsically more valuable than other sorts. The ‘All Cows Eat Grass’ comment – a mnemonic for notes in the bass clef – shows how the author is thinking about music; this is a point returned to later when notation is discussed.

The valorisation of music and musical types is a key topic in the anglophone world. This is not only philosophical; it is a discussion which pre-service teachers meet on a daily basis in their work in schools. As Powell *et al.*, (2017 p.734) note,

Education systems serve to perpetuate class divisions and structures, excluding the music and aspirations of many people through the imposition of an increasingly neoliberal ideology.

In the English National Curriculum, this has found its outworking by hegemonic privileging, as

...the cultural capital of the middle classes was placed at the centre of the national curriculum for music in England and Wales from its very inception... (Wright & Davies, 2010 p.41).

The status of musical knowledge is a complex matter, and England is not alone in struggling to reconcile the requirements of political and social matters; the status of musical knowledge, at least in England, is a matter which is both politically sensitive, and complex. A past government minister for education in England, Michael Gove, made this observation about the sort of knowledge he felt should be included in the curriculum:

...I am unapologetic in arguing that all children have a right to the best. And there is such a thing as the best. Richard Wagner is an artist of sublime genius and his work is incomparably

more rewarding – intellectually, sensually and emotionally – than, say, the Arctic Monkeys (Gove, 2011).

However, this seemingly common-sense and straightforward view is actually anything but, as Spruce and Matthews observe,

[...] despite the introduction into the music curriculum of music from a much broader range of musical traditions and cultures than hitherto (including musical traditions and cultures from within our own society) the musical values inherent in western art music continue to be promoted as self-evidently defining ‘good’ music and consequently ‘high status’ musical knowledge, resulting in the alienation of many pupils from the formal curriculum ... despite the introduction into the curriculum of music from other traditions and cultures to try to address such alienation – the way in which these musics are typically presented sustains and reinforces rather than counters the western art music rooted conception of high status music knowledge (Spruce & Matthews, 2012, p.119).

It is the status of musical knowledge which is creating issues here. Young and Muller (2013) draw a distinction between ‘knowledge of the powerful’, and ‘powerful knowledge’, and this is important in the ways in this stance of Gove is viewed. The positionality of Gove’s view, presented, as an artful politician can, as something which is superficially hard to disagree with, can be interrogated further:

This politician’s belief that, because his own life has been enriched and rewarded by his ‘persistence’ in ‘discovering’ Wagner, that same experience should not be denied to other people (specifically, young people from disadvantaged backgrounds), that it should be seen as an ‘entitlement’, and that enrichment such as Mr Gove has found can and indeed must be discovered by any young person via their own and their teachers’ persistence and hard work (and by turning their back on the false gods of so-called popular culture), is a not uncommon one ... It is only when we challenge this notion of intrinsic superiority (of some cultural artefacts and preferences over others), when we suggest that appreciation of the Arts is largely a matter of taste, and that similar rewards can be experienced by different people engaging with different material (we might politely enquire whether Mr Gove has ever listened to the work of the Arctic Monkeys, let alone given it the same ‘persistence’ as he has afforded Wagner), that we run into difficulties (Moore, 2014, p.83).

Indeed, Moore goes on to observe that

[...] making comments such as those of Mr Gove appear essentialist and exclusive rather than inclusive and caring (espousing equity, yet doing so via a missionary-like claim that the existing cultural preferences of some sections of society are superior to those of others, who must be taught to change their preferences by whatever means it takes), such questions raise other very important issues for curriculum philosophy and design: most notably, if developing a love of Wagner or Shakespeare is such hard work, and if it doesn’t pay off for large numbers of students ... on what basis are we not only including it in the curriculum, but perhaps even making it a compulsory — and testable — curriculum item? Are we genuinely seeking to ‘entitle’ our students to spiritual and aesthetic ‘enrichment’? Or are we simply attempting the impossible project of persuading them to be like and feel like ‘us’? (Moore, 2014, pp.83-84).

Moore’s notion of “to be like and feel like ‘us’” is a key one for our neophyte music educators, as they are likely to have spent much of their time, including the undergraduate years preceding their pre-service training being surrounded by people like them in conservatoires and

university music departments. But what such students need to made aware of is that statements and decisions about music have not arisen out of nowhere, they have come from people whose background, culture, education, and upbringing has formed them:

[...] musical judgments are never made in complete isolation. The formation of “taste cultures” has always been socially defined. Participation in certain genres of music—say, grand opera, street ballads, or rural folk music—was historically determined by a person’s social position, not by a purely independent aesthetic choice. Indeed, from a sociological perspective, taste is always a social category rather than an aesthetic one; it refers to the way we use cultural judgments as social “currency,” to mark our social positions (Johnson, 2002, p.12).

This area of taste and value judgements in music presents a minefield for the trainee teachers, as there is no simple way in which they can begin to address this issue, at the mercy, as they are, of the placement schools in which they will undertaking their practicums.

4. The pedagogy of musical notation

This lack of consistency takes us to another contentious issue in English music education, that of teaching and learning musical notation. This can be an issue in the ways in which notation figures as a problematized or uninterrogated component of music education:

Every year on the pre-service teacher education course with which I am associated in England, we have something we have come to refer to as ‘the notation argument’. When this happens varies, but it normally occurs fairly near the beginning of the course. In essence, what happens is that a divide opens up between those pre-service teachers who believe they need to teach western classical stave notation in isolation from other aspects of music, and that this needs to be done in advance of other musical activities, as preparation for them. The other group of pre-service trainee teachers counter this with the case that there should be some sort of a need for this knowledge, and that acquiring it in isolation is unlikely to happen anyway (Fautley, 2017b, p.123).

Teaching standard staff notation may seem like an unproblematic thing to some, after all, this is what western classical music is built upon. But this is to profoundly misunderstand the place and role of notation. Holder, amongst others, observes that to teach notation is to teach white supremacy:

If I were a racist,
I'd teach children that talking about music means,
Texture, timbre and tempo.
If you can't use these words, you're not a musician.
[...]
If I were a racist,
I'd insist that all music was taught from notation,
Removing all the nuances
That paper could ever express.
[...]
If I were a racist,
I'd teach that the Great Composers were

Mozart, Beethoven, Haydn and Bach,
Not Miles Davis, Florence Price, Alice Coltrane and J Dilla.
[...] (Holder, 2020).

This may seem an uncomfortable view to some in music education, but Holder is not alone in expressing this opinion:

Music theory is white...Music theory's white racial frame believes that:

1. The music and music theories of white persons represent the best, and in certain cases the only, framework for music theory.
2. Among these white persons, the music and music theories of whites from German-speaking lands of the eighteenth, nineteenth, and early-twentieth centuries represent the pinnacle of music-theoretical thought (Ewell, 2020).

But teaching staff notation is what policy requires, as has been seen the National Curriculum mentions “staff and other relevant notations” (Op. Cit). What teacher education students (and not only them!) sometimes fail to understand is that teaching notation in isolation from music making is *not* how people who actively use it have learned it. Learning staff notation normally takes place alongside learning an instrument or singing in the western classical tradition. It seems unlikely that someone would learn to ‘read’ music (as we say in English) without learning to ‘speak’ it as well. Simply knowing note names and lengths, and yet not being able to reproduce a melody from notation is of little use. Our foreign language colleagues do not teach reading alone without also teaching speaking. However, in England, the minister for schools is able to state this:

I want every child to leave primary school able to read music, understanding sharps and flats, to have an understanding of the history of music... (Gibb, 2019).

The unexamined ‘baggage’ which this remark carries within it demonstrates the cultural capital that lies within. Indeed, the notion of ‘cultural capital’ has itself become something of a political football in England, with Ofsted inspecting schools for it:

As part of making the judgement about the quality of education, inspectors will consider the extent to which schools are equipping pupils with the knowledge and cultural capital they need to succeed in life (Ofsted, 2019, p.43).

What is interesting here is Ofsted’s definition of cultural capital:

[...] the essential knowledge that pupils need to be educated citizens, introducing them to the best that has been thought and said and helping to engender an appreciation of human creativity and achievement (ibid).

This mixes the work of Matthew Arnold (1896/1993) – “the best that has been thought and said” – with the thinking of the American writer E D Hirsch (of whom it is known minister Gibb is a fan), “to be culturally literate is to possess the basic information needed to thrive in the

modern world” (Hirsch, 1987). This takes it some way from Bourdieu’s invention of the term, where he takes it to refer to

[...] the collection of symbolic elements such as skills, tastes, posture, clothing, mannerisms, material belongings, credentials, etc. that one acquires through being part of a particular social class (Routledge on-line, 2016).

Bourdieu also observed that cultural capital is problematic, and privileges some forms of cultural reproduction over others. This affects the ways in which curriculum is both conceptualised and operationalised, as Espeland (1999, p.174) observed:

Knowledge is the basis for power and power produces knowledge. Curricular reforms are... examples of a process where there is a close connection between the production of knowledge and power.

For pre-service education students in music, with the very few days they have in University to be prepared for teaching, alongside all of the less contentious things that they need to be inducted in, a crash-course in philosophy and sociology so they can understand the issues involved is normally a step too far.

5. Discussion

What these topics so far show is that the knowledge, skills, and competences required to teach music in the English system are complex and wide-ranging. In amongst the expected subject-specific requirements, there are also aspects of policy, hegemony, and cultural valuing that need to be thought about. Added to this already complex mix is the place of the teacher in delivery of a curriculum which has been designed by others, and which itself has arisen from the thoughts of others – including politicians – who have never been required to plan or deliver a music curriculum themselves. There is a danger here for overly simplistic assumptions to be made, accompanied by a lack of recognition that this may be a problematic area at all. This gives rise to a particular stance on curriculum as described by Moore and Young (2001, p.447),

[...] what we refer to as ‘neo-conservative traditionalism’. The idea of the curriculum as a given body of knowledge that it is the responsibility of the schools to transmit is as old as the institution of schooling itself [...]

Indeed, this view of curriculum, although seemingly obvious and value-free to its proponents, is actually far from that. All of which means that teacher educators need to tread a fine line between preparing new teachers for the profession, with all of the musical and social demands that doing so presents, and acting in a way which is politically neutral, so that it cannot be claimed that undue influence is being exerted.

Endnote

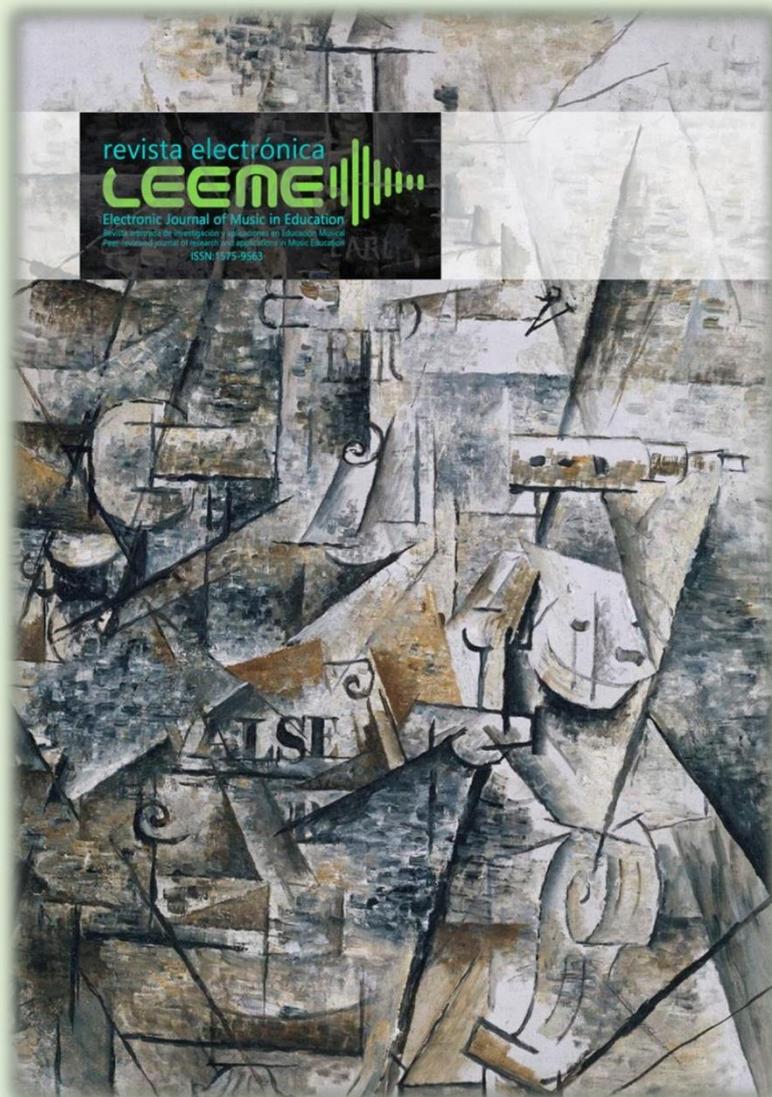
This paper has discussed the ways in which music teacher education takes place in England, and has presented how this is a troublesome and problematic endeavour. It is important to note that the opinions expressed in this article are those of the Author. However, it is to be hoped that international readers will find these discussions helpful in contextualising what is taking place in their own countries, and will be able to think about the applicability in their own contexts.

References

- Arnold, M. (1896/1993). *Arnold, M 1896/1993 Culture and Anarchy and Other writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ball, S.J. (2012). *Global education inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Abingdon: Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge Mass: Harvard UP.
- Chitty, C. (2009). 'Initial Teacher Training or Education? ITT or ITE?'. *FORUM: for promoting 3-19 comprehensive education. Symposium Journals*, 51, 259-261.
- Daubney, A., Spruce, G. & Annetts, D. (2019). *Music education: State of the nation. Report by the All-Party Parliamentary Group for Music Education, the Incorporated Society of Musicians and the University of Sussex*. London: Incorporated Society of Musicians.
- DfE (2011). *Teachers' Standards (Updated 2013)*. London: Department for Education.
- DfE (2013). *Music programmes of study: key stage 3*. Retrieved from https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239088/SECONDARY_national_curriculum_-_Music.pdf
- Espeland, M. (1999). Curriculum Reforms in Norway: An Insider's Perspective. *Arts and Learning Research*, 15(1), 172-187.
- Ewell, P.A. (2020). Music Theory and the White Racial Frame. *Music Theory Online*, 26(2). Retrieved from <https://mtosmt.org/issues/mto.20.26.2/mto.20.26.2.ewell.php>
- Fautley, M. (2016). *Teach Through Music Evaluation Report*. Retrieved from Birmingham: https://www.trinitylaban.ac.uk/sites/default/files/ttm_independent_evaluation.pdf

- Fautley, M. (2017a). The Location of Creativity in Curriculum and Assessment in the Lower Secondary School in England. In R. Girdzijauskiene & M. Stakelum (Eds.), *Creativity and Innovation: European Perspectives on Music Education* (Vol.7) (pp.71-84). Innsbruck: Helbling.
- Fautley, M. (2017b). Notation and music education. *British Journal of Music Education*, 34(2), 123-126.
- Gibb, N. (2019, 11/1/19). Forget Spotify: I want every child to leave primary school able to read music. *The Times*. Retrieved from <https://www.thetimes.co.uk/article/forget-spotify-playlists-every-child-should-know-how-to-read-music-bdxnjlt75>
- Gove, M. (2011). *Speech: Michael Gove to Cambridge University*. London: DfE Retrieved from <https://www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-to-cambridge-university>
- Hirsch, E.D. (1987). *Cultural literacy: What every literate American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Holder, N (2020). www.nateholdermusic.com/post/if-i-were-a-racist Accessed July 2020.
- Johnson, J. (2002). *Who needs classical music?: cultural choice and musical value*. New York: Oxford University Press.
- Moore, A. (2014). *Understanding the school curriculum: Theory, politics and principles*. Abingdon: Routledge.
- Moore, R. & Young, M. (2001). Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445-461.
- Morrison, R. (1991, 13/02/1991). A Generation Drummed Out. *The Times*. Retrieved from <https://www.nexis.com/>
- Ofsted. (2019). *School Inspection Handbook* (November 2019, No. 190017). London: Ofsted.
- Powell, B., Smith, G. D. & D'Amore, A. (2017). Challenging symbolic violence and hegemony in music education through contemporary pedagogical approaches. *Education 3-13*, 45(6), 734-743.
- Robinson, W. (2006) Teacher training in England and Wales: Past, present and future perspectives. *Education Research and Perspectives*, 33(2), 19-36.
- Routledge on-line (2016) <http://routledgesoc.com/category/profile-tags/cultural-capital> Accessed July 2020

- Shepherd, J., Virden, P., Vulliamy, G. & Wishart, T. (1977). *Whose Music? A Sociology of Musical Languages*. London: Transaction Books.
- Spruce, G. & Matthews, F. (2012). Musical ideologies, practices and pedagogies. In C. Philpott & G. Spruce (Eds.), *Debates in music teaching* (pp.118-134). Abingdon: Routledge.
- ucas.com, no date, <https://www.ucas.com/teaching-in-england> Accessed June 2020.
- Williams, R. (2010, Mon 17 May 2010). New minister Nick Gibb upsets teachers – already. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/mortarboard/2010/>
- Wright, R. (2002). Music for all? Pupils' perceptions of the GCSE Music examination in one South Wales secondary school. *British Journal of Music Education*, 19(3), 227-241.
- Wright, R. & Davies, B. (2010) 'Class, power, culture and the music curriculum'. In R. Wright (Ed), *Sociology and music education* (pp.35-50). Abingdon: Routledge.
- Young, M. (1999). The Curriculum as Socially Organised Knowledge. In R. McCormick & C. Paechter (Eds.), *Learning and Knowledge* (pp.56-70). London: Paul Chapman/Open University.
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of education*, 1(3), 229-250.



Difusión de publicaciones

**Pozo, J.I., Pérez Echeverría, M.P., Torrado, J.A. y López-Íñiguez, G. (2020).
Aprender y enseñar música. Un enfoque centrado en los alumnos. Madrid: Morata**

La preocupación por ofrecer enfoques pedagógicos centrados en el alumnado es una necesidad y, por ende, uno de los mayores retos de los docentes de música en la actualidad. Por este motivo, los investigadores Juan Ignacio Pozo, María Puy Pérez Echeverría, José Antonio Torrado y Guadalupe López-Íñiguez presentan este corpus de estudios e investigaciones que, desde diferentes perspectivas, tienen como principal enfoque ofrecer pautas teóricas y analizar prácticas de aprendizaje y enseñanza de la música con el fin de contribuir a la formación docente del profesorado, así como a la investigación y la innovación en educación musical.

Como ellos mismos indican, Pozo, Pérez Echeverría, Torrado y López-Íñiguez recogen investigaciones de diferentes autores que, en uno u otro momento, confluyen en el marco común de las prácticas investigadoras realizadas en el seno de un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid. En el compendio participan un elenco de autores y autoras que desempeñan sus actividades docentes e investigadoras en diferentes centros nacionales e internacionales y que, si bien tienen perfiles diferentes, comparten el interés por la investigación en los procesos educativos y musicales. Esta perspectiva interdisciplinar, fundamentalmente aunando los campos de la psicología y de la educación musical, dota de riqueza a este texto y aporta un valor añadido a su utilidad.

El compendio está organizado en tres secciones, y cada una de ellas contiene un conjunto de capítulos que, coherentemente agrupados, dotan de significación a esta estructura general. La primera de ellas, «Una nueva perspectiva para el aprendizaje y la enseñanza de la música» pretende establecer las bases teóricas y conceptuales de las investigaciones que se han llevado a cabo y, por tanto, abordar constructos y reflexiones contemporáneas acerca de la educación musical, concretamente de la enseñanza de la música instrumental; al tiempo, aporta una visión de los desafíos contemporáneos en esta disciplina. La sección se construye a partir de seis capítulos a lo largo de los cuales se ofrecen nociones sobre la psicología de la educación musical, reflexiones sobre el análisis de los retos en el aprendizaje y enseñanza de la música o pautas para analizar concepciones sobre la educación musical, entre otros. El primer capítulo, «El aprendizaje y la enseñanza de la música en el siglo XXI», plantea una reflexión al respecto de la situación en la que actualmente se halla la educación musical instrumental, y que identifica como «una seria encrucijada». Describe iniciativas que, al criterio de los autores, responden a los retos actuales de esta enseñanza. En esta misma línea de pensamiento, el segundo capítulo, titulado «La enseñanza de la música instrumental: viejas tradiciones, nuevos enfoques» aborda los modelos educativos que se desempeñan en espacios como las escuelas de música y, fundamentalmente, los conservatorios. Desde la convicción de la necesidad de reflexionar sobre los enfoques rígidos y restringidos que en ocasiones están presentes en estos espacios educativos, los autores proponen una revisión de determinados aspectos fundamentales en este

tipo de docencia y abren la posibilidad de promover lo que consideran como «un nuevo enfoque de la enseñanza de la música tradicional», al que denominan «modelo expresivista». El tercero de los capítulos ofrece debates contemporáneos sobre la «Psicología del aprendizaje de la música». Desde una perspectiva psicológica, el texto analiza diferentes enfoques de enseñanza de la música, aportando pautas de modelos denominados «tradicionales» que están fundamentalmente centrados en el contenido, frente a otros enfoques pedagógicos centrados en el alumnado. Al mismo tiempo, establece criterios para determinar si el aprendizaje es eficaz. En general, el texto es un recurso excelente para conocer los principios básicos y los constructos principales que orientan el aprendizaje desde una perspectiva psicológica. El cuarto de los capítulos aborda la cuestión acerca de «cómo conciben profesores y alumnos la educación musical: hacia un cambio de mentalidades». En él, la autora ilustra algunas de las concepciones que existen sobre el aprendizaje y la enseñanza de la música para crear un ideario de cuál es la mentalidad general sobre la educación musical, qué nos dicen las principales teorías sobre el aprendizaje y cómo se puede promover un cambio hacia nuevas concepciones. El último de los capítulos de esta sección, titulado «SAPEA: un sistema para el análisis de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la música» explica un modelo que posibilita analizar prácticas educativas a partir de la exploración de los «resultados de aprendizaje», los «procesos de aprendizaje» y las «condiciones de la enseñanza» y poder, de este modo, clasificar la enseñanza en «directa», «interpretativa» o «constructiva».

La segunda de las secciones, con título «El aprendizaje y la enseñanza en el aula de música» está dedicada a explorar diferentes propuestas o estudios centrados en prácticas de aprendizaje. Se trata, por tanto, de experiencias que ponen en práctica de manera concreta y contextualizada algunos de los principios teóricos y metodológicos que se abordan en la primera sección. Esta parte está compuesta por diez capítulos agrupados tal y como indicamos a continuación. El capítulo séptimo, «La iniciación temprana al aprendizaje musical: los pequeños también son músicos», aborda la temática del conocimiento intuitivo musical y cómo se puede ayudar a los niños a pasar de esta musicalidad intuitiva a la musicalidad formal. El octavo capítulo se centra en «La lectura musical. El uso de las partituras en el aprendizaje y la enseñanza de la música». De este modo, explora los diferentes niveles de comprensión de las partituras musicales y ofrece pautas para fortalecer el aprendizaje de la lectura comprensiva de partituras. El noveno capítulo, titulado «Influencia de las concepciones y prácticas docentes en el aprendizaje inicial de instrumentos musicales» explora el impacto de las concepciones de los profesores en la manera de enseñar y de evaluar y, por ende, la repercusión directa en el aprendizaje de la música, proponiendo finalmente el paso de modelos tradicionales a modelos constructivos de enseñanza. En el décimo capítulo, que lleva por título «Expresando para dominar un instrumento: el aprendizaje de la técnica instrumental» los autores dotan al lector de consejos para transformar lo que denominan «el cuerpo obediente» en otra forma de enseñar a la que se refieren como «modelo expresivista». El undécimo capítulo propone «Aprender música componiendo: redescubriendo las metas expresivas al escribirlas». En él, los autores hablan de la composición como recurso didáctico para redescubrir la musicalidad intuitiva y promover un aprendizaje crítico y, al tiempo, placentero. Con este fin, los autores ofrecen un estudio de caso

@Alberto Cabedo Mas. The content of this article is the sole responsibility of the authors. The Revista Electrónica de LEEME and Universitat de València are not liable for any legal actions that may arise involving the article's content. Revista Electrónica de LEEME - Lista Electrónica Europea de Música en la Educación. <http://ojs.uv.es/index.php/LEEME/index> ISSN: 1575-9563. Editores: Universidad de Valencia y Jesús Tejada. Visibilidad de esta revista: SCOPUS, Emerging Sources Citation Index (Clarivate), EBSCO, CINDOC (CSIC), Citefactor, COPAC, Dialnet, DICE (CSIC), DOAJ, e-revistas (CSIC), EBSCO Premier, ERIH+, Gale Cengage Learning, IN-RECS, IRESIE, LATINDEX, MIAR, OCLC Worldcat, RESH, REDIB, RILM Core Journals, SUDOC, ULRICH5. Esta revista es de acceso libre mediante licencia Creative Commons 4.0 CC by. Política de archivado: etiqueta verde SHERPA-ROMEO.

en el que se exploran las condiciones de aprendizaje que un profesor puede aportar en el proceso educativo. El siguiente capítulo, con título «Aprendiendo música por medio de las TIC», aporta una reflexión crítica sobre la situación de la adaptación de las TIC en el aula de música y ofrece ideas y recursos para su implementación, a través, entre otros, de ejemplos de prácticas docentes. El capítulo decimotercero aborda la disyuntiva entre aprendizaje individual y aprendizaje cooperativo en música, poniendo el énfasis en la importancia de promover la cooperatividad en la música que, más allá del mero trabajo en grupo, promueve la interacción social como motor del aprendizaje. Los autores aportan pautas para enseñar a cooperar en el aula de música, entre otros, a través de un ejemplo basado en un caso concreto. En el decimocuarto capítulo, los autores abordan de manera directa el complejo universo de la evaluación, proponiendo, como indican, «Repensa[r] la forma de evaluar a los alumnos de instrumento». El texto habla de la coherencia en la evaluación y, basándose en la exploración del currículo actual, proponen acciones para la sistematización de los procedimientos que posibiliten una evaluación continua e integrada que analice de forma coherente los procesos de enseñanza y aprendizaje. El decimoquinto capítulo se centra en la figura del director de coro, presentando la interpelación de si este se ubica en mayor medida en el universo intérprete o en el de «maestro». El texto expone las bondades de cantar en un coro y lo analiza desde la perspectiva del director, proponiendo buenas prácticas para articular un ensayo coral. En el último de los capítulos de esta sección, titulado «Aprender más allá del aula de música: del aprendizaje informal al formal como culturas del aprendizaje musical», la autora pone de relieve la disyuntiva entre los modelos de aprendizaje de entornos formales e informales, explorando a partir de las diferentes condiciones de aprendizaje los saberes que cada uno de los entornos aportan al individuo. La autora organizará esta dialéctica desde casos provenientes de lo que entiende como la «cultura de aprendizaje» clásica, jazzística o flamenca.

La tercera y última sección del libro está compuesta por dos capítulos que, desde diferentes perspectivas, abordan cuestiones acerca de la «Formación docente, innovación e investigación». Con este fin, el decimoséptimo capítulo propone centrar el foco en la «Formación y desarrollo profesional en docentes de interpretación musical: propuestas para cambiar concepciones y prácticas». En él, el autor se centra de manera específica en el caso de los conservatorios de música y aborda desde un punto de vista teórico los procesos de formación inicial y desarrollo profesional docente. Para ello, se centra además en los procesos de selección e inducción de los profesionales de la docencia de la música en conservatorios y describe posibilidades que promuevan procesos de formación continua de docentes en activo. El decimoctavo y último de los capítulos se titula «La educación musical centrada en el alumno: principios para mejorar el aprendizaje y la enseñanza» y propone una síntesis teórica de las principales ideas que han sido desarrolladas en el libro. Aporta, al mismo tiempo, un recurso muy útil en el que, a modo de recetario, recoge las principales ideas que posibilitan a un docente poner el foco en el estudiante y para promover cambios reflexivos en su práctica educativa. Finalmente, el objetivo último del docente es ayudar a los estudiantes a desarrollar de manera positiva su identidad de músicos.

El texto en su conjunto es un manual de gran riqueza para los docentes de música y, pese a que de manera general está fundamentalmente centrado en la enseñanza instrumental, tiene características que lo hacen de interés para cualquier profesional de la educación musical, con independencia del contexto en el que ejerza su actividad. A pesar de la complejidad de los constructos teóricos que se abordan, tanto psicológicos como educativos, y de la rigurosidad con la que está tratado cada uno de los estudios, el texto cuenta con una escritura ágil que facilita la comprensibilidad y la fluidez de la lectura.

En definitiva, este compendio de estudios puede ser considerado como un material de referencia y recomendada lectura para docentes de música en conservatorios, puesto que promueve una reflexión actual, sólida y necesaria sobre aspectos claves de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música. Es, en conclusión, un material clave para ayudar a construir espacios educativos musicales en los que, efectivamente, el alumnado sea el centro del proceso.

Alberto Cabedo Mas.

Universidad Jaume I de Castellón

cabedo@uji.es

Redes sociales



Electronic Journal of Music in Education.
Revista Electrónica de LEEME

@leemejournal



@revistaleeme



@LeemeRevista