

Factores de la formación inicial del profesorado de Música en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza

ROSA M. SERRANO
Universidad de Zaragoza, España

1. Introducción

Una temática que siempre ha preocupado en educación, tanto a nivel general como a nivel musical, es conseguir una formación de calidad. Pero, para que nuestras jóvenes generaciones reciban una educación lo más adecuada posible, es necesario que el profesorado encargado del proceso de enseñanza-aprendizaje del aula cuente con una apropiada formación, tanto en contenidos curriculares como didácticos. Esto afecta de manera directa a la formación inicial universitaria del futuro maestro de música, en la que resulta de interés estudiar sus características y su relación con la formación previa del alumnado y con la orientación general de la titulación. La oferta de una formación de calidad, actualizada y acorde con las necesidades profesionales del estudiante es una máxima en la formación universitaria (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007). Se hace necesario conocer y analizar cuáles son los elementos que afectan de uno u otro modo a este complejo desafío educativo, en un momento social en que los retos del siglo XXI conllevan una actualización del maestro de música de primaria y consecuentemente de la formación inicial universitaria de la que parte.

2. Marco teórico

La Educación Musical fue integrada, desde los años noventa, en la etapa de Educación Primaria, como asignatura curricular, con la implementación de la LOGSE (Jefatura del Estado, 1990). Esto conllevó la incorporación a los centros escolares de maestros especialistas (Pliego, 2002), que fueron habilitados inicialmente como especialistas. Al mismo tiempo, la mayoría de las universidades españolas comenzaron a ofrecer estudios de diplomatura conducentes a formar especialistas, siguiendo las directrices marcadas en el Real Decreto 1440/1991 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1991). Actualmente, la nueva legislación educativa del grado en Magisterio en Educación Primaria¹ pone su énfasis en la formación generalista común a todos los estudiantes que la cursan, ofreciendo un cierto nivel de especialización con la MEM, entre otras propuestas (López *et al.*, 2017; Zabalza, 2006).

Es necesario analizar hasta qué punto esta orientación de la titulación da respuesta al desarrollo competencial docente requerido para el ejercicio profesional. En lo que se refiere al maestro de música, autores como Vilar (2003) subrayan que entre las competencias profesionales estos docentes deben contar especialmente con competencias musicales, formación psicopedagógica de ámbito general y formación didáctica específica. En esta línea, un estudio posterior realizado por Carrillo y Vilar (2014) muestra la necesidad de desarrollar competencias profesionales en relación con competencias clave transversales, con competencias musicales y con competencias pedagógicas y didácticas. Entre las musicales, estas autoras resaltan aquellas vinculadas con la escucha musical, con la interpretación y con la creación musical. En lo que se refiere a las pedagógicas y didácticas, subrayan la planificación, la aplicación y la adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, promoviendo un aprendizaje musical significativo. El estudio realizado por Carrillo (2015) indica que:

1. La legislación educativa actual del grado en Magisterio en Educación Primaria es regida por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007), modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio (Ministerio de Educación, 2010), y la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007).

Las competencias más valoradas por el profesorado fueron las relacionadas con la actuación ética del docente, la actuación del docente en el aula y la adaptación de las secuencias de enseñanza-aprendizaje. (p. 16)

El conocimiento didáctico del contenido resulta una parte esencial del conocimiento profesional docente (Bolívar, 1993; Shulman, 1986) y eje básico del modelo didáctico personal que los estudiantes universitarios futuros maestros deben crearse (Jorquera-Jaramillo, 2010). Asimismo, contenido y conocimiento pedagógico son recogidos como un único estándar, el primero de los recomendados a nivel europeo para la formación del profesorado (Council for the Accreditation of Educator Preparation, 2013). En este sentido, es importante e imprescindible ofrecer una formación universitaria de calidad (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007) donde se vea asegurado el dominio técnico y pedagógico (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020).

Ante esto surgen las siguientes preguntas: ¿cuál es la orientación de la titulación que se está impartiendo en la actualidad y las posibilidades que esta ofrece para una formación de calidad? ¿Cuáles son las características de la formación en las competencias musicales y pedagógico-didácticas necesarias que se está proponiendo? ¿Cómo debe y puede ser abordada toda esta formación en la titulación de grado en Magisterio? ¿Cuál es la realidad del alumnado y el profesorado de la que se parte y cómo afecta en el proceso educativo?

En relación con el estado actual de la cuestión, son escasos y parciales los estudios realizados para dar respuesta a estas preguntas en el ámbito específico musical. Así lo constatan Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) al afirmar que:

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. (p. 226)

Algunos estudios ya han analizado la importancia de la formación del profesorado en las diferentes etapas educativas (Jen-

set *et al.*, 2018; Nicoletti y Romero, 2018; Valle y Álvarez, 2019) y también específicos en la formación del profesorado de música (Georgii-Hemming *et al.*, 2016; Ivanova Iotova y Siebenaler, 2017). En el ámbito español, encontramos algunos como los realizados por Berrón (2021), Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020), López (2015) y López *et al.* (2021). Algunos de los resultados hallados hasta la fecha llevan a afirmar que los estudiantes universitarios no finalizan los estudios con la suficiente preparación para impartir docencia musical, situación que ya se daba con el anterior sistema de especialidades y que se ve agravado con el nuevo. Estos datos parecen revelar que la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en el ámbito de la educación musical no ha sido adecuada. La limitación temporal de la titulación en lo concerniente a la educación musical y la formación musical de partida insuficiente para abordar los estudios de la mención son algunas de las preocupaciones del profesorado universitario que imparte dicha mención, apuntando a que debería ser la formación didáctico-musical el objetivo prioritario de dicha formación.

Es necesario complementar estos estudios y analizar los datos provenientes de una realidad global y compleja. El objetivo de esta investigación es estudiar las características de la formación inicial ofrecida en el grado en Magisterio en Educación Primaria, MEM, de la Universidad de Zaragoza, analizando los factores de mayor influencia en esta.

3. Metodología

La metodología que se ha utilizado para esta investigación ya ha sido descrita en la introducción de este libro, siendo este estudio parte de un proyecto más amplio que ha analizado la formación inicial universitaria en España. En concreto, se ha investigado el grado en Magisterio, MEM, implementado en la Facultad de Educación de la Universidad pública de Zaragoza. La Facultad de Educación es un edificio de reciente construcción que acoge la formación inicial docente del grado en Magisterio en Educación Infantil, con 120 estudiantes repartidos en grupo diurno y vespertino; grado en Magisterio en Educación Primaria, con 240 estudiantes, divididos en dos grupos diurnos y dos vespertinos, y

que pueden acogerse a una de las seis menciones ofrecidas en el último curso; y Máster en Profesorado, con 500 estudiantes, además de otros másteres y posgrados educativos. El estudio presentado se ha llevado a cabo durante el curso 2019/2020, en el que se contó con 25 estudiantes de la MEM del grado en Magisterio en Educación Primaria, siendo un número representativo del alumnado que todos los cursos accede a esta mención. En cuanto al equipo docente implicado en esta mención, han sido cuatro personas, dos profesoras y dos profesores, los que en ese curso se hicieron cargo de la misma, tres de ellos con larga trayectoria en su implementación. La mención consta de cinco asignaturas optativas impartidas en el primer semestre del 4.^º curso, de 6 ECTS² cada una, si bien el estudiantado solo requiere cursar cuatro de ellas para el reconocimiento de la mención. Además de estas asignaturas, el alumnado realiza unas Prácticas de Mención de 11 ECTS durante el segundo semestre y un trabajo de fin de grado, el cual no tienen obligatoriedad de realizarlo en relación con la MEM ni, por tanto, ser tutorizado por profesorado de dicha especialidad.

Para la obtención de datos, se utilizaron diferentes instrumentos cualitativos, explicados en el capítulo introductorio. Se ha realizado una revisión analítica de documentos, observaciones en todas las asignaturas a lo largo del curso, hasta llegar a la saturación de datos, y entrevistas a los diferentes miembros implicados en el proceso educativo, profesorado y alumnado. Para su codificación se han numerado las entrevistas de los docentes (D1, D2, D3 y D4) y los estudiantes (E1, E2..., E19); así como la sesión de la entrevista (ENT1, ENT2 y ENT3). Todo ello permitió recoger una gran cantidad y variedad de datos tanto de informantes como de fuentes de datos, al ser contrastados los datos de las entrevistas con las observaciones y la revisión de las diversas fuentes documentales. En la realización del estudio se han seguido los códigos de ética de investigación comúnmente aceptados en el ámbito de la investigación educativa (BERA, 2011).

2. ECTS corresponde a *European Credit Transfer System*, es decir, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.

4. Resultados

El análisis de los datos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos nos lleva a afirmar que, en términos generales, el alumnado está satisfecho con el conocimiento profesional docente adquirido en la carrera. Mencionan positivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en la MEM en esta universidad, la orientación de las asignaturas y la complementariedad existente entre ellas, con la formación y dedicación del profesorado y con las características materiales de las instalaciones.

Con relación a la estructura de la mención, la opinión generalizada del alumnado queda reflejada en el siguiente comentario:

Entre las cinco asignaturas se ha obtenido una muy buena y completa formación del profesorado. Todas están relacionadas y se complementan [...]. Casi todas las asignaturas han aportado conocimientos, sobre todo didácticos, para el futuro. He aprendido muchísimo para la docencia, he obtenido recursos, [...] es algo que falta en el resto de la carrera. (E5 ENT1)

Como se recoge, encuentran diferencias entre la orientación de las asignaturas de la mención y el resto de las asignaturas generalistas, valorando positivamente la primera. Hay que indicar que en algunas ocasiones encuentran cierto solapamiento, incluso con ideas contrapuestas, si bien consideran que esto contribuye a su competencia reflexiva. La mayor controversia se encuentra en la orientación de la asignatura de 3.^{er} curso, obligatoria para todo el alumnado del grado en Magisterio en Educación Primaria. Mientras que algunos piensan que debería estar destinada a unificar el nivel de conocimientos musicales que posibilitará el acceso a la MEM con una base suficiente, como es la visión de muchos de los estudiantes, en la línea de lo que defiende Berrón (2021), para otros esta asignatura debe estar enfocada a la didáctica musical aplicada a asignaturas no musicales.

Con relación al profesorado, dichos estudiantes valoran que tanto su formación musical como su capacidad de transmisión de conocimientos y de creación de un ambiente de aula positivo son elevadas, lo cual favorece su aprendizaje. En general, consideran que ofrecen una formación didáctico-musical acorde con sus necesidades, si bien en algunas ocasiones y asignaturas concretas echan de menos mayor claridad en la orientación de la

asignatura, con objetivos definidos y mayor coherencia entre las actividades propuestas, y mayor enfoque didáctico.

En este sentido, el propio profesorado verbaliza que la orientación de las asignaturas debería ser eminentemente didáctica, tal y como recogen autores como López (2015), pero algunos de ellos aducen que la carencia de conocimientos musicales del alumnado dificulta en ocasiones ofrecer con mayor frecuencia dicha orientación. Por otra parte, la observación de las asignaturas muestra un desigual enfoque y reflexión didáctica entre ellas, y cierto aprovechamiento de momentos ricos para mover al debate y al desarrollo crítico y creativo didáctico del alumnado.

Metodológicamente, el alumnado se encuentra satisfecho con las propuestas (Berrón, 2021; Montero, 2010), con variable nivel de introducción de metodologías activas, según el profesorado y la asignatura, así como de integración de los retos del siglo actual como la tecnología, la aplicación didáctica de estilos musicales incluidos los más actuales, la creatividad, la interculturalidad y la atención a la diversidad. Este diferente grado de profundización en estos aspectos también es hallado por Fernández-Jiménez y Valdivia (2020). En relación con la contextualización en la realidad del aula, parte del alumnado reflexiona sobre la importancia de que el profesorado universitario debería proceder del mundo musical de la etapa primaria y basar su enseñanza «en pruebas sólidas y en buenas prácticas en el aula» (Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, p. 15), lo cual no siempre se cumple. Los estudiantes universitarios valoran especialmente que las propuestas se acerquen a la realidad de la Educación Primaria, y tengan en cuenta las características del alumnado escolar, se reflexione sobre la atención a la diversidad y las necesidades específicas. Es la misma línea que reporta Carrillo (2015) al hablar del desarrollo competencial necesario en el profesorado:

En un entorno cada día más complejo y multicultural, el profesorado reconoce la necesidad de adecuar sus intervenciones a las características del alumnado y de su entorno a fin de poder atender mejor la diversidad del aula. (p. 17)

Por ello, algunos discentes proponen tener esto en cuenta a la hora de contratar profesorado o realizar formación posterior específica en este aspecto.

Finalmente, se valora muy positivamente las características materiales con las que se cuenta. La facultad es una construcción reciente y las asignaturas se imparten en un aula amplia, con suelo de madera, iluminación natural, grandes ventanales que favorecen la ventilación; y sillas de pala que permiten una distribución muy flexible del espacio en función de las necesidades educativas. Igualmente, se dispone de una elevada cantidad de instrumentos musicales y otros materiales complementarios, así como recursos tecnológicos y audiovisuales, que permiten el contacto necesario con dicho material para su posterior utilización en el aula de primaria.

Partiendo de esta satisfacción general con el proceso educativo del que se ha formado parte en la mención, se destacan dos aspectos cuya influencia afecta de manera decisiva a la formación inicial del maestro de música: la orientación actual de la titulación y el perfil del alumnado universitario.

4.1. La visión de la orientación actual de la titulación

La orientación actual dada al perfil profesional de la titulación es valorada como una barrera hacia una mayor oferta de formación didáctico-musical. El profesorado, cuya mayoría ha impartido clase en ambas titulaciones, y algunos de los estudiantes, que también tienen conocimiento del cambio, al comparar entre la formación didáctico-musical recibida en los estudios anteriores de especialización en la diplomatura y los actuales de grado, muestran su desacuerdo con la orientación actual de la titulación. Unos y otros demandan mayor tiempo de formación específica musical frente a la generalista, valorando como de mejor calidad la anterior titulación, como lo recoge la siguiente aportación de una docente:

Cuando llegué a la universidad fue un flash tenerlo que comprimir a 3 cursos... difícil saber qué eliminar..., pero ya con el grado en un semestre... es un proceso muy traumático, me siento como amputada, no tengo tiempo de transmitirles todo lo que tengo para ellos. (D3 ENT1)

Como se desprende del comentario, la antigua acreditación era valorada como insuficiente, pero la nueva todavía más, en la línea de lo reportado por Berrón (2021) y López *et al.* (2017). Esto nos lleva a subrayar la defensa que profesorado y alumnado

realizan de una formación más especializada, frente a la orientación educativa actual que pone el énfasis en la generalista, tal y como recoge Zabalza (2006). A nivel europeo, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) muestran que países como Alemania, Austria y Suiza encabezan la visión especialista del maestro. En el resto de los países, en cambio, esta formación es mayoritariamente generalista, con una especialización musical casi inexistente, lo que no garantiza que el profesorado especialista alcance los niveles mínimos exigidos en el currículum (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020; Schütz, 2008).

Es destacable que, aunque la actual titulación cuenta con mayor tiempo total, pasando de tres cursos en la antigua diplomatura a cuatro cursos con el actual grado, en el caso de la Universidad de Zaragoza, la formación musical queda relegada a una asignatura de 6 ECTS de carácter general para todos los estudiantes de Educación Primaria en el segundo semestre del tercer año y, en el primer semestre de cuarto año, cinco asignaturas optativas de 6 ECTS, de las cuales es obligatorio cursar únicamente cuatro, además de las Prácticas Escolares de Mención. Esta realidad de distribución temporal es diferente en función de las universidades, tal y como describen Fernández-Jiménez y Valdivia (2020), pudiendo estar repartidos entre dos y tres cursos, lo que respondería a ese interés del profesorado y alumnado de la Universidad de Zaragoza por una formación más dilatada en el tiempo para conseguir un mejor asentamiento.

En comparación con otros países europeos, son varios los territorios que sitúan la formación en cuatro años, si bien algunos oscilan entre los cinco y seis años, exigiendo en estos últimos un perfil del profesorado de música altamente cualificado (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020). Asimismo, el número de créditos destinados a esta formación didáctico-musical a nivel europeo oscila entre los 20 y los más de 60 ECTS.

La limitación temporal encontrada en nuestro estudio de caso conlleva un inevitable recorte en los contenidos a abordar, en unas asignaturas musicales que anteriormente se distribuían a lo largo de los diferentes cursos y con una mayor carga temporal, siendo todas obligatorias. La falta de obligatoriedad de todas las asignaturas no es bien vista ni por profesorado ni por alumnado, ya que tanto unos como otros verbalizan que son asignaturas complementarias, lo que hace que el futuro docente no presente

esa formación competencial completa necesaria para afrontar de manera óptima la educación musical en los centros escolares. Especial énfasis ponen en la asignatura de Lenguajes de la Música, en la línea de lo encontrado por Berrón (2021).

4.2. El perfil del alumnado universitario

El segundo factor que parece influir de manera decisiva en la formación inicial docente es el perfil del alumnado que accede a la titulación.

4.2.1. El perfil de entrada del alumnado

El perfil del alumnado es muy diferente, tanto entre los estudiantes de cada curso como entre un año académico y otro, lo que dificulta la orientación didáctica de las asignaturas, tal y como reporta el profesorado:

Contamos con un espectro muy variado. Algunos entran porque no han entrado en otra mención. El perfil anterior habitual [de estudiante] era que querían saber de didáctica porque tenían ya conocimientos musicales. Los primeros que venían al grado era gente motivada, ahora no, podemos tener 3 interesados y el resto es aterrizado, depende del año. De esta manera, ¿cómo vamos a trabajar bien la didáctica? Es una pescadilla que se muere de la cola. (D2 ENT1)

En algunas promociones anteriores, muchos de los estudiantes que cursaban la mención no contaban con conocimientos musicales previos fuera de lo aprendido en Educación Primaria y Secundaria. Esta formación resulta muy insuficiente, según la visión tanto de profesorado como de alumnado, coincidiendo con lo hallado por Berrón (2021) y Botella (2013). El Informe Polifonía Pre-college Working Group (European Association of Conservatoires, 2007) ofrece como causa de esta falta de formación musical básica la disminuida posición de la educación musical en las etapas obligatorias tanto en España como en otros países europeos. Esta mínima formación recibida en las etapas iniciales resulta insuficiente para acceder a la educación universitaria más especializada.

En otras ocasiones, como en la promoción investigada, se cuenta con una significativa proporción de alumnos con forma-

ción musical realizada en conservatorios y escuelas de música, frente a un grupo, no despreciable, de estudiantes que no poseen dichos conocimientos, lo que hace contar con una clase de muchos extremos. Esto hace muy complicada la labor docente, tal y como gran parte del profesorado verbaliza, haciendo florecer en ellos sentimientos de agobio y de dificultad de manejar los tiempos y ritmos del aula:

Es una labor muy difícil, porque están los estudiantes que saben música (hay que dejar claro que lo nuestro es la trasposición didáctica a la escuela, y eso les interesa mucho, porque de eso no saben nada) y los que no saben nada. Estos al principio tienen sensación de mucho miedo, pánico de decir qué hago aquí, pero empezamos desde cero y les damos la oportunidad de que se vayan «enganchando», se ayudan mucho entre ellos. (D1 ENT1)

En sus reflexiones, parte del profesorado expresa que le gustaría poder dedicar más tiempo a la didáctica musical, pero los insuficientes conocimientos musicales le llevan a dedicar más tiempo del que desearía a estos aspectos, en vez de la didáctica, en la línea de lo encontrado por Berrón (2021).

En el caso del alumnado, este tema crea gran controversia. Los alumnos con conocimientos musicales previos tienen la sensación de que en ocasiones se les da la clase para los que no los tienen. Estos últimos sienten que algunos profesores han ido al ritmo de los que más sabían y que, si bien al inicio de la asignatura se les indicó que podrían seguirla, finalmente no ha sido así o a costa de formación extrauniversitaria. Asimismo, hay otro resultado que merece ser mencionado, y es que tanto el alumnado con formación musical previa como el que no cuenta con ella son conscientes de que hay cierto profesorado que sí que es capaz de gestionar positivamente esta diversidad y secuenciar la asignatura para que unos y otros aprendan y puedan asentar de manera complementaria contenidos musicales y didácticos, aspecto no mencionado en otros estudios anteriores.

4.2.2. Reflexionando sobre la prueba de acceso

El mayor debate surge en relación con la exigencia o no de formación previa musical del alumnado que accede a la mención, tanto entre el profesorado como entre el alumnado. La realidad

de la Universidad de Zaragoza es que no cuenta con requisitos, solo recomendación, realidad habitual en otras universidades españolas (Berrón, 2021). A nivel europeo (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020), únicamente en Alemania, Suiza y Austria se precisan conocimientos previos y, además, se realiza una prueba de acceso para cursar dichos estudios, de marcado carácter técnico (Rodríguez-Quiles, 2010).

Los alumnos con conocimientos musicales opinan que deberían ser exigidos o, al menos, unas pruebas previas de unos conocimientos básicos u ofrecer «cursos cero» para dar esa formación previa necesaria.

Porque luego nos juntamos personas con muy diferente nivel musical y es muy difícil avanzar. (E1 ENT1)

Son conscientes de que esto es un filtro y que imposibilitaría entrar a algunos compañeros, pero, tal y como reflexiona un estudiante:

Si vas a ser profesor de música creo que, en 4 meses, si no sabes nada es muy difícil que aprendas todo lo necesario para desenvolverte en una clase y por eso pediría una prueba sencilla. (E4 ENT1)

Los que no tienen conocimientos previos no están conformes con que hubiera una prueba para entrar, pues les habría dejado fuera, y demandan que las asignaturas tuvieran una progresión que todos puedan asimilar, como se ha hecho en alguna asignatura, pero no en otras.

En el caso del profesorado de la Universidad de Zaragoza, en gran parte también defienden que les gustaría la exigencia de unos conocimientos mínimos de entrada. Esta cuestión también es recogida por Berrón (2021), si bien esta situación haría disminuir drásticamente el número de alumnos que se matricularían en la mención, lo cual no parece interesar, porque implicaría una importante pérdida de «clientes».

4.2.3. El perfil de salida del alumnado

Muchos de los entrevistados muestran interés por ejercer en el ámbito de la educación musical primaria. Esto se contrapone a lo encontrado por Berrón (2021), donde la mayoría del alum-

nado estudiado únicamente la cursaba para engrosar su currículo y poder ser más competitivos en el mercado laboral. Con todo, el análisis de esta realidad evidencia las consecuencias negativas de aquellos universitarios que sí acaban ejerciendo sin la calidad necesaria, situación que es más acusada y habitual con los estudios universitarios actuales que en el anterior sistema de especialidades, como denuncian López (2015) y López *et al.* (2017).

5. Conclusiones

Partiendo del objetivo de este estudio, se encuentra una visión positiva de la formación inicial en la titulación de grado en Magisterio en Educación Primaria, MEM, en la Universidad de Zaragoza, tanto por la orientación de las asignaturas y la complementariedad existente entre ellas como por la formación y dedicación del profesorado y por las características materiales de las instalaciones. Se señalan dos factores que influyen en la posibilidad de una mayor profundización didáctico-musical: la orientación de la titulación y el perfil del alumnado. El punto de partida legislativo, con una orientación de la titulación eminentemente generalista, dificulta este desarrollo competencial especializado. Revisando la realidad europea, esta especialización en la formación inicial del profesorado de Música en la Educación Primaria no es requerida en la mayoría de los países, ni garantiza, en términos generales, una formación musical sólida de partida en el profesorado que la imparte (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020). Sin embargo, en países como Alemania y Finlandia apuestan de forma incondicional por un profesor especialista que pase una rigurosa selección previa y que reciba una amplia y equilibrada formación entre teoría, pedagogía musical e interpretación (Zubeldia, 2017). Esta gran diversidad de visiones educativas imposibilita una propuesta europeísta común (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020).

A esta realidad se le suma las características del alumnado que recibe esta formación universitaria. La debilitada posición de la música en las etapas obligatorias que está sufriendo la educación musical tanto en España como en otros países europeos (European Association of Conservatoires, 2007) provoca una falta de

formación musical básica y, por ello, son habitualmente mínimos los conocimientos con los que los estudiantes universitarios futuros docentes acceden a esa formación más especializada, en la que en muchos casos no se solicita prueba de nivel (Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020).

Todo ello afecta de manera directa la orientación de las asignaturas que, pese a que se pretende dar una eminentemente formación didáctica sobre cómo enseñar el contenido musical (Jorquera-Jaramillo, 2010), puede quedar relegada a la formación sobre el contenido en sí mismo (Berrón, 2021).

Entre las posibles mejoras sugeridas, contar con unos requisitos musicales mínimos o realizar una prueba de acceso para demostrarlos, la conversión de las asignaturas semestrales en anuales para conseguir un mayor espacio temporal para la asimilación de contenidos y competencias; una mayor carga didáctica frente a la aislada de contenidos musicales (Berrón, 2021; Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2020) y una reflexión y revisión didáctica de cierta parte del profesorado son algunas de las más destacadas por todos los implicados. Se hace necesario seguir investigando en esta temática a fin de conocer causas y, especialmente, propuestas y buenas prácticas que se estén implementando y puedan ser tenidas en cuenta para la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria encargado de la Educación Musical en los centros escolares.

6. Referencias bibliográficas

- BERA (2011). Ethical guidelines for educational research. *British Educational Research Association*. <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-ethical-guidelines-for-educational-research-2011>
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El Programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 113-124.
- 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. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- 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.
- 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://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=FI>
- Council for the Accreditation of Educator Preparation (2013). *CAEP Commission recommendations to the CAEP board of Directors*. <https://bit.ly/2UOOTLf>
- Domínguez-Lloria, S. y Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- European Association of Conservatoires (2007). *Polifonia Pre-college Working Group. Precollege music education in Europe*. www.polifoniati.org/precollege
- Fernández-Jiménez, A. y Valdivia, F. A. (2020). Secuenciación y temporización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 143-165. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17619>
- Georgii-Hemming, E., Burnard, P. y Holgersen, S. E. (2016). *Professional knowledge in music teacher education*. Routledge.
- 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. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Jerset, 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. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Jorquera-Jaramillo, M. C. (2010). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Investigación en la escuela*, 70, 101-112.

- López, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha* [tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/10665>
- 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*, 43(1), 423-438. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1991). Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. *BOE* núm. 244, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018.
- 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* núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE* núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Ministerio de Educación (2010). Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE* núm. 161, de 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Nicoletti, J. A. y Romero, M. (2018). La formación del profesorado y la futura práctica profesional. En: Nicoletti, J. A. y Perissé, M. (coords.). *Perspectivas educativas* (pp. 9-22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6969881>
- Pliego, V. (2002). La formación del Maestro Especialista en Música. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 1-15.
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). 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.
- 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.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Valle, J. y Matarranz, M. (2019). Formación inicial y desarrollo profesional docente en la política de la Unión Europea: hacia el horizonte de 2020. En: Valle, J. y Álvarez, G. (coords.). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados* (pp. 43-53). Dykinson.
- Vilar, M. (2003). El maestro de música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y educación*, 54, 33-56.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado*, 340, 51-58.
- Zubeldia, M. A. (2017). Los modelos de enseñanza musical en Europa. *Música Oral del Sur*, 14, 261-282.