

La realidad del aula de Música y la formación inicial del profesorado

MARÍA-CECILIA JORQUERA-JARAMILLO

Universidad de Sevilla, España

ROSA M. SERRANO

Universidad de Zaragoza, España

ANTONIO FERNÁNDEZ-JIMÉNEZ

Universidad de Granada, España

1. Introducción

Tradicionalmente, la intención de la formación inicial de docentes se proyecta hacia el futuro: se forma a docentes que enfrentarán una realidad difícil de prever. Esta intención de futuro obliga a una constante evaluación y revisión de la formación, interactuando con las intervenciones en las aulas, y relacionando teoría y práctica.

La formación inicial en las universidades actualmente no es exclusivamente teórica y los maestros/as también necesitan recurrir a teorías que sustenten su acción. Los modelos son variados, aunque es evidente que la presión ejercida por la integración de las universidades españolas en el EEES¹ ha determinado cambios metodológicos importantes, reflejados en la formación inicial docente, donde la introducción de las competencias ha sido esencial.

Uno de los retos para el sistema educativo, recogido por las directrices del EEES, es el de mejorar la formación inicial y per-

1. Espacio Europeo de Educación Superior.

manente de los docentes «de manera que sus conocimientos y capacidades respondan a los cambios y a las expectativas de la sociedad, y se adapten a la variedad de grupos que ellos educan y forman» (Consejo de la Unión Europea, 2001, p. 8). Entre otros objetivos planteados, se especifica reforzar los lazos de la formación inicial con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general, resaltando la importancia de los períodos de prácticas donde sería deseable fomentar la cooperación entre los centros educativos, proporcionando a profesores y alumnos la oportunidad de intercambiar buenas prácticas y conocimientos. Actualmente, según el Comunicado de París del EES (2018), es necesario que las universidades propongan procesos de mejora de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, acerquen el aprendizaje académico y profesional y busquen sinergias entre educación, innovación e investigación para desarrollar una mentalidad crítica y creativa en su alumnado para que encuentren soluciones novedosas a los nuevos retos.

En educación musical, actualmente todavía se lucha contra un muy bajo estatus dentro del conjunto de asignaturas escolares (Goodson, 1995). Esta materia tiene una larga historia desde la Antigüedad de escaso reconocimiento social, por su esencia práctica (Jorquerá-Jaramillo, 2006). Todo ello ha tenido implicaciones en la formación inicial docente ofrecida. El propósito de este capítulo es analizar la relación entre las aulas de música de Educación Primaria en las que ejercen los participantes en este estudio y la formación de maestros de música. Se examinan las características de la formación inicial en diferentes universidades españolas (Sevilla, Valladolid, Zaragoza y Granada), se abordan las necesidades de los maestros en sus aulas de música escolares, analizando la continuidad o discontinuidad entre la teoría y la práctica ofrecida, y la pobreza o riqueza de dicha formación.

2. Marco teórico y conceptual

Según Carr y Kemmis (1988), una visión *positivista* de la educación concibe la formación inicial como teórica y es al ingresar en las aulas escolares cuando se aplican los conocimientos adquiridos, hecho que se produce por primera vez durante el prácticum. En una postura opuesta está la visión de Zabalza (2016) que

afirma que, con las exigencias del Proceso de Bolonia, se *integran* los conocimientos acumulados en la formación inicial, tanto teóricos como prácticos. En este caso, en el prácticum se ponen a prueba esos conocimientos. Esta visión puede entenderse como sociocrítica. Ambas perspectivas pueden constituir un eje de *continuidad o discontinuidad* entre la formación inicial y la acción en las aulas escolares. Una visión intermedia entre los dos extremos del eje es la interpretativa.

Por otra parte, el aula puede exigir y requerir variedad y riqueza en las intervenciones, para lo que los docentes disponen de medios gracias a su formación o a propuestas procedentes de diferentes fuentes: la socialización profesional, fuentes digitales de diferente naturaleza o la formación permanente. Al contrario, un aula con pocos retos podría conducir a los docentes a la repetición de actuaciones aprendidas incluso durante la formación escolar. Si el aula se presentara así, los docentes se enfrentarían a una situación de tradición, es decir, «configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos» (Sanjurjo, 2020, p. 99).

En referencia a la socialización profesional, en los programas de prácticas están las interacciones de los estudiantes con los centros, donde influye de manera relevante la figura del tutor y su forma de actuar (Pérez Gómez, 1997). Los centros educativos son espacios sociales con reglas muy marcadas, que permiten pocos cambios cuando entran personas nuevas, como los estudiantes en prácticas. De hecho, estos adoptan como propios pensamientos de los tutores, prevaleciendo el aspecto práctico frente a una cuestionada validez de lo teórico en su formación docente. Tanto es así que incluso llegan a considerar que su aprendizaje en los centros educativos durante las prácticas escolares es mayor por ese componente práctico desarrollado en ese periodo (Zabalza, 2016). En cualquier caso, el prácticum supone un proceso de socialización para los estudiantes, porque los contextos escolares les permiten experimentar aquello que será su actividad profesional (Latorre y Blanco, 2011). Pero también acceden a un espacio que les atemoriza, inicialmente, que requiere iniciativa, así como adoptar un papel de intervención que les genera inseguridad, debido a la poca retroalimentación entre am-

bas fases de la formación inicial, la impartida en las facultades y la desarrollada en los centros de prácticas. Esta situación contribuye a que los maestros en formación demanden recetas o guiones de actuación que, a modo de rituales, ofrece el maestro ya curtido profesionalmente (Geertz, 2003) para disponer de actividades eficaces en el aula (González Sanmamed, 2009; González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011). En este sentido, González Sanmamed (2009) critica la continuación de la tradición, recalando que la formación de los estudiantes en prácticas debería orientarse hacia la reflexión y el cuestionamiento de pensamientos y acciones docentes.

El peso de la tradición se reconoce y refleja en la inercia de la práctica docente en las aulas, a pesar de las reformas, mejoras o innovaciones (Tejada, 1998; Gairín, 2009). Estas aulas tradicionales proponen escasos estímulos para el aprendizaje del alumnado, es decir, se pueden calificar como aulas pobres. Sin embargo, las prácticas docentes innovadoras plantean numerosos retos, que a su vez requieren estímulos variados y motivadores para promover un aprendizaje duradero, pudiéndose definir como aulas ricas, situándose así en el otro extremo de este eje.

En relación con las aulas ricas y estimulantes, en los últimos años han surgido propuestas que empiezan a ser visibles, incluso en educación musical. En particular, se plantea la necesidad de incorporar a la enseñanza de la música temas transversales, como aprender a resolver conflictos, las cuestiones de género o la educación ambiental, entre otros. Para ello, también emergen aproximaciones como el aprendizaje por proyectos (Kilpatrick, 1918; Kokotsaki *et al.*, 2016), el aprendizaje-servicio (Palos y Puig, 2006), aprendizaje cooperativo (Egger, 2019), o aprendizaje basado en problemas (Freer, 2017), muy apropiados para la música. La creatividad o pensamiento lateral (Guilford, 1950; De Bono, 1986; Viteri *et al.*, 2021) también debería ser parte esencial de las actividades artísticas. El elemento lúdico, con una larga historia en educación musical (Martenot, 1960; 1965), como gamificación (Pho y Dinscore, 2015) representa una novedad importante para enriquecer las aulas de música y podría unirse al enfoque de clase invertida o *flipped classroom* (Bergmann y Sams, 2014). También las emociones deberían integrarse a la enseñanza de la música (Salovey y Mayer, 1990; Timoneira, 2012), principalmente para motivar a los aprendices. Todas

estas orientaciones enriquecen las aulas de música en manos de docentes innovadores.

No obstante, cada una de estas propuestas por separado no garantiza la adecuación de la acción docente en el aula. Deben articular un modelo referente de actuación docente que refleje esa riqueza y adecuación como respuesta a las necesidades educativas. En este sentido, un posible modelo es el de Tejada (2009), que contempla: a) competencias teóricas o conceptuales, es decir, análisis, comprensión e interpretación del contexto educativo; b) competencias psicopedagógicas y metodológicas, para contextualizar los conocimientos y procedimientos en situaciones concretas; c) competencias sociales de relación y comunicación con otras personas, integrando actitudes, valores y normas en sus actuaciones. En educación musical, también encontramos varias clasificaciones. Destaca por su interés la propuesta del proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*, desarrollado por el grupo *Music Education Network* (2009), organizado en torno a tres categorías: musicales y didácticas, relacionadas con la interpretación, composición o realización de arreglos musicales; pedagógicas, relacionadas con el análisis, planificación, implementación y evaluación más adecuados en función del contexto; y genéricas, de reflexión sobre la propia práctica docente o el trabajo en equipo. Más actual es la propuesta de Carrillo (2015), dividida entre competencias transversales, sobre la actuación del docente en el aula, en el centro, su actuación ética y su preocupación por el desarrollo profesional; competencias musicales relacionadas con la escucha, la interpretación y la creación musical; y pedagógicas y/o didácticas de planificación y desarrollo de situaciones de enseñanza-aprendizaje y la adaptación de las secuencias a las necesidades y características del contexto.

3. Metodología

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y etnográfico; se utilizan entrevistas individuales de narración autobiográfica (Berthaux y Kohli, 1984), grupales, semiestructuradas y en profundidad. El guion de las entrevistas puso especial énfasis en las ideas, concepciones y emociones recordadas por las personas sobre

sus experiencias de formación y de ejercicio profesional como maestros de música. Se propuso un número de entrevistas variable (entre dos y cuatro) por cada participante, dependiendo de cuánta información se pudiera aportar en cada entrevista. La duración de las entrevistas fue de en torno a las dos horas, siendo las más breves aquellas en las que se profundiza algún aspecto ya tratado. Las entrevistas se grabaron en vídeo y/o audio, y fueron transcritas posteriormente, siendo analizadas mediante categorías emergentes que evidencian las vivencias como profesores o estudiantes de maestro y sus necesidades de formación para el ejercicio profesional como docentes de música (Goodson, 2004).

El estudio se realizó con una muestra teórica intencional (Glaser y Strauss, 1967), basada en inducción analítica (Znaniecki, 1934) y seleccionando sus contextos por saturación. Los participantes son maestros de edades comprendidas entre los 26 y 40 años, con experiencia entre dos y 14 años de docencia, además de ocho estudiantes de la MEM, de 21 a 26 años de edad. Fueron seleccionados por el interés de sus experiencias vitales y profesionales para arrojar luz sobre la formación del profesorado de música en Educación Primaria. Los profesores (P) fueron entrevistados individualmente y los estudiantes (E), grupalmente. También se les asignó un número de orden alfabético.

El análisis de los datos fruto de las entrevistas se realizó a partir de las categorías deducidas de la literatura: el eje continuidad/discontinuidad entre la formación inicial de los docentes de música y su ejercicio docente en las aulas, y el eje riqueza/pobreza de los aprendizajes y actuaciones en las aulas de música de esos docentes (Zabalza, 2016). En el primer eje (categoría C1) se encuentra, por el lado de la discontinuidad, la desconexión entre teoría y práctica en la formación inicial; y en el de la continuidad, las propuestas innovadoras que se implementan sin dificultad en las aulas. En el segundo eje (categoría C2), por el lado de la pobreza estarían las experiencias de formación de mera observación o de imitación, luego las experiencias de reflexión, hasta llegar a las actuaciones docentes que contemplan reflexión crítica, colaboración y coordinación entre los centros universitarios y los centros escolares en el extremo de la riqueza. La diferenciación y matización de estos dos ejes han sido fruto de las categorías emergentes surgidas durante el análisis.

4. Resultados

Se encontraron 40 unidades de información (UI). De estas, algunas se refieren a deseos de los participantes, como que el prácticum pudiese abarcar más tiempo, atribuyéndole implícitamente mayor importancia respecto al resto de la formación. Las demás UI se distribuyen entre las dos categorías derivadas de la literatura, aunque han sido matizadas y diferenciadas, como se muestra a continuación.

La categoría 1 (continuidad/discontinuidad entre la formación y la docencia) presenta sus dos primeras subcategorías dentro del paradigma *positivista* (Carr y Kemmis, 1988). En varios casos se encuentra una desconexión total (DT) entre teoría y práctica en todas las asignaturas, tanto de ámbito general como específico musical. Esta discontinuidad alude tanto a que las asignaturas estaban centradas en lo disciplinar, relegando a un segundo plano el campo didáctico y pedagógico de estas, como a que las propuestas prácticas planteadas en las asignaturas no podían implementarse en las realidades escolares donde realizaban el prácticum, tal y como muestra Julia:

En las prácticas, si ellos no están preparados a una cosa que tú ya has visto antes en la facultad, tú no puedes hacerlo. [P11 02 DT]

La desconexión parcial (DP) se encuentra en casi todos los informantes, para quienes la mayoría de las asignaturas de corte generalista, salvo reseñables excepciones como algunas asignaturas de psicología, mostraban un elevado grado de discontinuidad entre teoría y práctica, mientras que las asignaturas específicas musicales mostraban más conexión. Los participantes destacan la utilidad de construir los aprendizajes teóricos partiendo de lo práctico, para conseguir aprendizajes significativos.

Las aportaciones de algunos participantes se sitúan en el paradigma *interpretativo* (Carr y Kemmis, 1988), reflejando una formación inicial basada en recursos y actividades ritualizadas y estereotipadas. Se ubican en el eje continuidad/discontinuidad en la idea de contar con un banco de recursos experimentados a lo largo de esa formación, pero sin una base de reflexión profunda sobre ellos (NR). Antonio es un ejemplo de ello, dándose cuenta

con el pasar de los años y la experiencia profesional que esta orientación no le ha sido útil:

En clase, tenía montón de juegos que, cuando he sido profesor, es que los he perdido todos, es que no hago ni uno de ahí. [P2 18 C1NR]

Para otros, favorecer la reflexión y la secuenciación didáctica (RD) permitía conseguir la continuidad necesaria. Es destacable el caso de Ricardo, que pone en valor su autonomía para realizar esta conexión:

Creo que fui capaz de conectar lo que había aprendido en las clases para llevarlo a las prácticas. Había muchas actividades que había realizado y cuando los profesores de música me hablaban de aspectos más teóricos, de cómo la enseñaba, era capaz de entenderlo. Creo que sin haber dado estos cuatro meses de formación en la facultad no habría estado tan metido en las clases de las prácticas. (E14 09 C1RD)

La integración de teoría y práctica planteada por Zabalza (2016) aquí se adscribe al enfoque *sociocrítico* (Carr y Kemmis, 1988). La siguiente categoría es emergente, apoyada en la integración de teoría y práctica (Zabalza, 2016) y se centra en el ámbito de la práctica integrada y relacionada con la teoría que la fundamenta (SP).

Soy el profesor, hago el rol del profesor y practico cómo explicar esta actividad a los alumnos y qué secuencia de actividades seguir para llegar a este objetivo final que me he planteado. (P16 16 C1SP)

La última categoría destaca la importancia de la innovación y la continua actualización respecto a las necesidades y retos de la sociedad y la economía del conocimiento. Para ello, es necesario que las instituciones universitarias y profesionales tiendan puentes de conocimiento mutuo y trabajo colaborativo (SI). A este propósito, Sandra afirma:

La relación entre los docentes que están trabajando en colegios y los profesores universitarios, quizás que la universidad sea la que se encarga de establecer esos puentes de comunicación y coordinación entre ambas partes. (P16 21 C1SI)

Respecto a la categoría 2 (pobreza/riqueza de las propuestas de formación), se encontraron expresiones relacionadas con las tareas más pobres, es decir, *observación* (OB) e *imitación* (IM), pasando por concebir la docencia exclusivamente como *hacer* (HC) o, más precisamente, como *hacer razonado* (HR) o *hacer empírico* (HE). Todas estas categorías se pueden asignar a una visión *positivista* de la docencia, por cuanto reflejan la docencia entendida como aplicación de una teoría aprendida previamente (Carr y Kemmis, 1988).

La tarea más pobre que se plantea a un aprendiz de docente es la *observación* (OB), especialmente, si no es estructurada o no está asociada a la intervención (Zabalza, 2016). Varios estudiantes mencionan este tipo de tarea como parte de sus experiencias de *practicum*. También la *imitación* (IM) de las actuaciones del tutor de aula contribuye poco a que los docentes desarrollen su autonomía para intervenir en el aula (Zabalza, 2016). Aun así, la siguiente cita de Delia, estudiante, muestra que puede ser una necesidad de los docentes principiantes:

Además, el profesor me pareció que daba la clase, vamos, yo nunca había visto a un profesor de música así, como con la metodología que utilizaba, y me dio la oportunidad de... claro, yo veía cómo lo hacía, y a lo mejor siguiendo totalmente todo lo que él hacía [...]. Lo hacía igual, pero con otro tema. Claro, por imitación. (E5 22 C2IM)

Algún participante concibe la docencia como un *hacer* (HC), en el que los recursos tienen un papel de primer plano (Jorquerá-Jaramillo, 2010), para llegar al aula disponiendo de un repertorio para interactuar con el alumnado. Se trata, sin embargo, de un *hacer* poco reflexivo. No obstante, el *hacer* puede diferenciarse, como sucede en otras citas.

El tutor de aula muestra cómo concibe el aprendizaje del futuro maestro, según las tareas que asigne. Sandra relata aquí la experiencia de su hermano, quien pudo tomar decisiones de manera autónoma, que podría considerarse un *hacer razonado*:

La diferencia en las prácticas depende del profesor que te toca. A mi hermano le tocó una profesora que le dejó mucha libertad para que pusiera en práctica lo que había creado y diera las clases. (P16 28a C2HR)

Sandra se refiere a la posibilidad de trasladar las propuestas innovadoras aprendidas en la Universidad al contexto del aula, de modo que se puedan desarrollar en las actuaciones docentes cotidianas. En este caso, se trata de un *hacer empírico*:

Quizá tendría que quedar más claro o decirlo de forma más explícita que esas experiencias que se están llevando a cabo, es interesante poder continuarlas luego en la vida profesional. Que no se queden en la facultad, al revés, que se sigan desarrollando y potenciando. Porque a veces algo que puede parecer obvio, no lo es [...] y de hacer ver las ventajas que tiene. (P16 32 C2HE)

Algunas expresiones de los participantes reflejan que el aprendizaje de la docencia, además de un *hacer*, contempla la reflexión, situándose algún tipo de ellas dentro del paradigma *interpretativo* (Carr y Kemmis, 1988) y otros en el *sociocrítico*. La reflexión puede ser intuitiva (RI), adscrita al paradigma interpretativo; sistemática (RS) y crítica (RC), al paradigma sociocrítico. Por ejemplo, la tutora profesional ofrece a Manuel oportunidades ricas para conocer actuaciones de diferentes docentes. No obstante, la reflexión que sugiere es poco organizada y sin referentes específicos, o sea, *intuitiva*:

Los primeros días me decía: «Bueno, tú quédate en una parte de la clase y vas observando, vas tomando notas, y después las notas que tomes me las dices y luego me haces preguntas y me preguntas: "¿Por qué has hecho esto? ¿Por qué has hecho lo otro?"». (P12 29a C2RI)

No se ha encontrado ninguna cita correspondiente a la categoría de la reflexión sistemática (RS), es decir, que reflejase propuestas de reflexión con referentes que permitiesen organizar y matizar sus experiencias docentes.

De la reflexión crítica (RC), entendida como una reflexión basada en referentes que permitan la crítica de las actuaciones docentes para su transformación, no se han encontrado datos. No obstante, se ha apreciado como demanda de los entrevistados, como es el caso de la tutora de Manuel, quien ofrece numerosas oportunidades para conocer actuaciones docentes diferentes, pero no plantea referentes para desarrollar su espíritu crítico. Por

ello esta categoría puede calificarse como *negativa*, en cuanto no se ejerce la *reflexión crítica*:

Y después me hacía ir con ella también a hablar con el resto de maestros, a entrar en otras clases, a ver otros profesores, aunque no fueran de música, porque consideraba que era importante que viera otras formas de educar. (P12 29b C2RC)

Un último aspecto del análisis, correspondiente a la riqueza de la formación del maestro, es cómo contribuye en la formación del maestro de música la relación que se establece entre el centro universitario y el centro de prácticas. Una formación rica del maestro de música debería incluir la colaboración (CB) y, además, la coordinación (CD) entre ambos centros, categorías colocadas en el paradigma *sociocrítico* (Carr y Kemmis, 1988). No se ha encontrado ninguna cita correspondiente a la *colaboración* entre los dos centros implicados.

Entre las expectativas de Sandra está la necesidad de que el *practicum* cuente con una coordinación no solo entre el centro universitario y el escolar, sino que también haya un diálogo real entre tutor profesional y académico (CD). Sandra plantea un *practicum coordinado*, que sea, de este modo, mucho más productivo:

En cuanto a la relación con la tutora de prácticas: fueron escasas las reuniones mantenidas y apenas recuerdo qué se habló en ellas. Creo que no hubo ninguna reunión con el maestro y que la poca comunicación que hubo entre él y la tutora de prácticas se realizó únicamente a través de informes escritos. (P16 31 C2CD)

5. Discusión de los hallazgos

Conviene observar la distribución total de UI encontradas. En las tablas 1 y 2 se muestra la frecuencia correspondiente a cada una de las categorías. La categoría 1 presenta 22 UI, mientras en la categoría 2 se encuentran 18 UI. Esto podría indicar que las subcategorías de la primera son más familiares que aquellas que se sitúan en la segunda.

Tabla 1. Frecuencia de las UI en la categoría 1 discontinuidad/continuidad entre teoría y práctica

Cat. 1	Tecnológico (positivismo)		Interpretativismo		Sociocrítico		continuidad	
	discontinuidad	DT	DP	NR	RD	SP	SI	
	4 UI	6 UI		3 UI	4 UI	3 UI	2 UI	

Fuente: elaboración propia

En la tabla 1 se observa que la mayoría de las UI se sitúa en las categorías que reflejan la discontinuidad entre la teoría y la práctica en la formación inicial docente, en correspondencia con el paradigma más tradicional, el tecnológico, también reconocible como positivista (10 UI). Esto podría indicar que los participantes hablan con facilidad y soltura sobre cuestiones que se asocian a una formación tradicional. En cambio, las expresiones de los entrevistados son menos frecuentes cuando se refieren al conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) como referente para la práctica y para conectar la teoría con la práctica o para utilizarlo en la secuenciación didáctica para las aulas de música (7 UI). Finalmente, los temas identificados en relación con el paradigma sociocrítico y con la continuidad entre la formación inicial y el ejercicio docente son aparentemente menos familiares respecto a aquellos que son más tradicionales (5 UI).

También la tabla 2 referida a la categoría 2 muestra una frecuencia decreciente desde lo más tradicional hacia lo más innovador. La frecuencia más alta está relacionada con el paradigma positivista (13 UI), mientras en el interpretativo se encuentran 3 UI y en el sociocrítico solo 1 UI. Esto parece indicar que la realidad de los entrevistados presenta mucha información sobre propuestas tradicionales y poca relacionada con propuestas innovadoras.

Tabla 2. Frecuencia de las UI en la categoría 2 pobreza/riqueza de las propuestas

Cat. 2	Tecnológico (positivista)					Interpr.		Sociocrítico			riqueza	
	pobreza	OB	IM	HC	HR	HE	RI	RS	RC	CB	CD	
		4 UI	3 UI	4 UI	1 UI	1 UI	2 UI	0 UI	-1 UI	0 UI	1 UI	

Fuente: elaboración propia

Cabe recordar que la indicada con un signo menos es una categoría *negativa*, en cuanto la UI referida a la coordinación (CD) no es parte de lo real, sino de lo hipotético, que la maestra hubiera deseado vivir en su formación. La ausencia de algunas categorías (RS, CB), colocadas por el lado de la riqueza de las propuestas, posiblemente no forma parte de las experiencias de formación inicial de los docentes de música.

En síntesis, los entrevistados muestran la realidad de las universidades en las que se han formado, que parece ser tendencialmente bastante tradicional, con algunos atisbos de innovación.

6. Conclusiones

Los hallazgos reflejan aspectos de la relación teoría-práctica, tanto dentro de la formación de maestros como entre esta formación y el ejercicio docente. En cuanto a la relación teoría-práctica en las asignaturas de la formación general comparada con aquellas de la mención, se aprecia en lo dicho por los participantes la tendencia a que en la mención esta relación esté mejor articulada, mientras en las demás asignaturas todavía existen numerosas propuestas en las que se separa la teoría de la práctica. Aparentemente, el hecho de enfrentar una docencia dirigida a estudiantes variados, con o sin conocimientos musicales, plantea un reto referido a las estrategias docentes, que consiguen bastante éxito en los aprendizajes del alumnado.

Precisamente, los cambios en las estrategias docentes son un factor que la formación del grado ha exigido, en función del planteamiento asociado a adquirir competencias. Sin embargo, parece que estos cambios están más bien conectados con el tiempo limitado que dura la mención, más que con un cambio claramente dirigido a formar competencias.

A pesar de la prevalencia del enfoque tecnológico positivista en la formación de maestros, según los participantes de este estudio, en algunas comunidades autónomas como la aragonesa se han lanzado proyectos innovadores para dar respuesta a las necesidades actuales y conseguir un mayor nivel de desarrollo sociocrítico. Por ejemplo, el proyecto *Del cole al grado* promueve que, a partir de la explicación de los maestros de primaria de sus buenas prácticas educativas al estudiantado en formación, se

abra un debate reflexivo sobre ello. También se ofrece el proyecto *Hipatia*, donde profesorado universitario y escolar comparten propuestas para el conocimiento mutuo y la elaboración de proyectos colaborativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cabe preguntarse, en función de las categorías utilizadas como referencia, si la formación inicial de los maestros de música, fruto del cambio de planes de estudio, ha significado mayor continuidad entre la teoría y la práctica, tanto dentro de la formación como entre esta y el ejercicio profesional docente y/o más riqueza en las propuestas que llegan a las aulas de música. Según lo expresado por los entrevistados, hay indicios de innovación, a pesar de que todavía parecen ser puntuales. Por una parte, tal como se decía anteriormente, la MEM parece proponer experiencias de formación en las que la teoría está conectada e integrada con la práctica. Es decir, se aprecia búsqueda de nuevos enfoques, además de más congruencia entre teoría y práctica. Por otra parte, es esperanzador contar con maestras como Sandra, que muestra en esta investigación su talante activo, crítico, propositivo y con capacidad de proyectarse hacia el futuro.

7. Referencias bibliográficas

- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase: lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. SM.
- Bertaux, D. y Kohli, M. (1984). The life story approach: a continental view. *Annual Review of Sociology*, 10, 215-237.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez-Roca.
- 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(1), 11-21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Consejo de la Unión Europea (2001). Informe del Consejo «Educación» al Consejo Europeo «Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación». <https://www.barcelonesjove.net/sites/default/files/filelibrary/EC%201.pdf>
- De Bono, E. (1986). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Paidós.
- EEES (2018). *Comunicado de París*. http://ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
- Egger, J. O. (2019). Effects of cooperative learning on preservice elementary teachers' interest in and integration of music into core academic subjects. *International Journal of Music Education*, 37(4), 608-621. <https://doi.org/10.1177/0255761419852173>
- Freer, P. (2017). Problem-Based Learning and Structural Redesign in Methods Courses. *Contributions to Music Education*, 42, 53-72. https://scholarworks.gsu.edu/music_facpub/83
- Gairín, J. (2009). Cambio y mejora. La innovación en el aula, equipo de profesores y centro. En: *La práctica de la innovación educativa* (pp. 21-48). Síntesis.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine.
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.
- Goodson, I. F. (2004). Profesorado e historias de vida. En: *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Octaedro.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Jorquerá-Jaramillo, M. C. (2006). Educación musical: aportes para su comprensión a partir del origen de la disciplina. *Investigación en la Escuela*, 58, 69-78.
- Jorquerá-Jaramillo, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, LXIV(214), 52-74. <https://www.scielo.cl/pdf/rmusic/v64n214/art06.pdf>
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method. Teachers College Record*, XIX(4), 3-18. <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Kokotsaki, D., Menzies, V. y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>

- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El practicum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/91386>
- Martenot, M. (1960). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application: livre du maître-méthode Martenot*. Magnard.
- Martenot, M. (1965). La méthode Martenot et les éléments de base de l'éducation musicale. *Prospectives*, 1(2), 21-25. <http://www.cdc.qc.ca/prospectives/1/martenot-1-2-1965.pdf>
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Viena: Institut für Musikpädagogik. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Palos, J. y Puig, J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- Pérez Gómez, Á. I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Pho, A. y Dinscore, A. (2015). Game-based learning. *Tips and Trends* (primavera). <https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/spring2015.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sanjurjo, L. (2020). La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales. *REDU. Revisa de Docencia Universitaria*, 18(1), 91-104.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimientos y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum*, 9(2), 1-30.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Timoneda, C. (2012). Cognición, emoción y aprendizaje. *Padres y Maestros*, 347, 5-9. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8696?show=full>
- Viteri, A. M., Chimarro, D. L. y Gavilanes, E. W. (2021). *Desarrollo del pensamiento lateral basado en la teoría de Edward de Bono*. UCE. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/22551>
- Zabalza, M. Á. (2016). *El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Narcea.
- Znaniecki, F. (1934). *The method of sociology*. Farrar and Rinehart.