



**Universidad
Zaragoza**



**El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio
sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados
por las directrices europeas**

*Music teacher in Primary Education in Aragon: A study on the profile
and teacher training to the new challenges posed by the European
guidelines*

Trabajo Fin de Grado

Grado en Magisterio en Educación Primaria

Autor: Cristina Pérez Basarte

Director: Luis del Barrio Aranda

Zaragoza, Septiembre 2017

*“La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla
las facultades humanas.”*

Edgar Willems

Resumen

El presente proyecto pretende plantear una reflexión sobre el perfil y la formación docente del maestro de música en Educación Primaria en nuestro país y, en concreto, en la Comunidad Autónoma de Aragón. Para ello se realiza, en primer lugar, un trabajo de exploración bibliográfica sobre distintos autores y publicaciones que analizan la figura del maestro de música a nivel general, los diferentes planes de estudio de los centros de formación del profesorado pertenecientes al Espacio Europeo de Educación Superior, así como los vigentes en España durante el último siglo, desde la primera Escuela Normal hasta la implantación del Plan Bolonia. Finalmente, se revisa el estado de la cuestión en el marco geográfico de Aragón, mediante una propuesta de intervención fundamentada en una tarea de indagación empírica, la cual nos permite concluir la delicada situación en la que actualmente se encuentra la música en los centros educativos de nuestra comunidad.

Palabras clave: educación musical, educación primaria, formación docente, planes de estudio europeos, Aragón

Abstract

This project aims to propose a reflection on the profile and the teacher training of the teacher of music in Primary Education in our country and, concretely, in the Autonomous Community of Aragon. For this purpose, work is done, firstly, a bibliographic exploration of different authors and publications that analyze the figure of the master of music at the general level, the different curricula of the teacher training centers belonging to the European Higher Education Area, as well as those in force in Spain during the last century, from the first Normal School until the implementation of the Bologna Plan. Finally, we review the state of affairs within the geographical framework of Aragon, through a proposal of intervention based on a task of empirical inquiry, which allows us to conclude the delicate situation in which currently is music found in the schools in our community.

Cristina Pérez Basarte

Keywords: music education, primary education, teacher training, european study plans, Aragon

Aclaraciones iniciales

Con el objetivo de facilitar la comprensión de la lectura de este Trabajo de Fin de Grado, aclararemos a continuación las siguientes cuestiones:

Siempre se utilizará el sufijo correspondiente al género masculino, entendiendo así una alusión tanto a ambos como a uno de cualquiera de los dos géneros, a fin de salvaguardar la identidad de los colaboradores en la elaboración del proyecto.

Siempre se utilizará la primera persona del plural en las formas verbales que hagan referencia a la voz del autor del trabajo, en lugar de la primera persona del singular.

Lista de siglas:

- APMA: Asociación de Profesores de Música de Aragón
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- COAEM: Confederación de Asociaciones de Educación Musical de España
- ECTS: Sistema Europeo de Transferencia de Créditos
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EGB: Educación General Básica
- LEEME: Lista Electrónica Europea de Música en la Educación
- LGE: Ley General de Educación
- LOGSE: Ley Orgánica General del Sistema Educativo
- LOMCE: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
- MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
- MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
- TFG: Trabajo Fin de Grado

Índice de figuras y tablas

Figura 1: Zonas geográficas pertenecientes a los planes de estudios analizados	21
Tabla 1: El sistema escolar húngaro y la formación del profesorado	25
Figura 2: La formación docente en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX	39
Tabla 2: La formación musical en las Escuelas Normales durante la dictadura franquista	41
Tabla 3: La selección del profesor especialista en Educación Musical	43
Figura 3: Captura de pantalla del grupo de WhatsApp +Primu.....	50
Figura 4: Captura de pantalla del grupo de Facebook Maestros de Música de Aragón.....	50
Figura 5: Experiencia laboral de los docentes encuestados	53
Figura 6: Jornada laboral de los docentes encuestados.....	54
Figura 7: Experiencia laboral en contextos diferentes al de la Educación Primaria.....	55
Figura 8: Tipología de las titulaciones en Magisterio de los encuestados	56
Figura 9: Nivel de facilidad en el manejo del currículo.....	58
Figura 10: Nivel de facilidad a la hora de solicitar nuevos materiales	59
Figura 11: Valoración de la asignación de la carga lectiva del área.....	60
Figura 12: Conocimientos en metodologías sobre pedagogía musical activa	61

Índice

Introducción y justificación	11
Objetivos y metodología	13
Primera parte: Fundamentación teórica	15
1. Introducción	17
2. Análisis de diferentes planes de estudio de formación docente en Europa	21
2. 1. Bélgica, Holanda y Luxemburgo	22
2. 1. 1. Bélgica	22
2. 1. 2. Holanda	23
2. 1. 3. Luxemburgo	23
2. 2. Europa Central	24
2. 2. 1. Alemania	24
2. 2. 2. Austria	24
2. 3. Europa Oriental	25
2. 3. 1. Hungría	25
2. 3. 2. República Checa	26
2. 4. Europa Meridional	26
2. 4. 1. Chipre	27
2. 4. 2. Grecia	27
2. 4. 3. Portugal	27
2. 5. Francia, Italia y Suiza	28
2. 5. 1. Francia	28
2. 5. 2. Italia	29
2. 5. 3. Suiza	29
2. 6. Irlanda y Reino Unido	30

2. 6. 1. Irlanda.....	30
2. 6. 2. Reino Unido.....	31
2. 7. Países bálticos	32
2. 7. 1. Estonia	32
2. 7. 2. Letonia.....	33
2. 7. 3. Lituania.....	33
2. 8. Países nórdicos	34
2. 8. 1. Dinamarca.....	34
2. 8. 2. Finlandia.....	34
2. 8. 3. Islandia	35
2. 8. 4. Noruega	36
2. 8. 5. Suecia	36
3. La formación docente del maestro de música en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX.....	39
3. 1. Recorrido histórico.....	39
3. 1. 1. La Ley Moyano	39
3. 1. 2. La II República	40
3. 1. 3. La dictadura Franquista	41
3. 1. 4. La Ley General de Educación	41
3. 1. 5. Las reformas socialistas.....	42
3. 2. La implantación del Plan Bolonia	44
Segunda parte: Indagación empírica	47
1. Objetivos y metodología de la indagación	49
1. 1. Selección de la muestra y procedimiento de intervención	49
1. 1. 1. +Primu	49
1. 1. 2. Maestros de Música de Aragón	50
1. 2. Elaboración de los instrumentos	51
1. 3. Sistema de validación de jueces.....	52
2. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos	53

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

2. 1. Perfil docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón.....	53
2. 1. 1. Variables sociodemográficas	53
2. 1. 2. Situación laboral.....	53
2. 2. Formación docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón	55
2. 2. 1. Formación inicial.....	55
2. 2. 2. Estudios musicales complementarios.....	56
2. 2. 3. Formación continua.....	57
2. 3. Labor docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón	58
2. 3. 1. El centro.....	58
2. 3. 2. El currículo	58
2. 3. 3. Los recursos.....	59
2. 4. Perspectivas de futuro del maestro de música en Educación Primaria en Aragón.....	61
Conclusiones y perspectivas de futuro	63
Referencias.....	67
Anexos	73
Anexo I	75

Introducción y justificación

Para la elaboración de este Trabajo de Fin de Grado hemos tenido en cuenta las directrices regidas por el Acuerdo de 11 de septiembre de 2014, del Consejo de Gobierno de la Universidad, por el que se aprueba el Reglamento de trabajos de fin de grado y de fin de máster de la Universidad de Zaragoza, en el cual se recogen las modificaciones pertinentes sobre el reglamento vigente hasta la fecha (Acuerdo de 15 de mayo de 2009, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza).

Además de éstas, seguimos las normas facilitadas por el “Reglamento sobre el desarrollo de los trabajos de fin de grado de la Facultad de Educación”, aprobado en Sesión Ordinaria de Junta de Facultad de 6 de mayo de 2015 y modificado en Sesión Ordinaria de Junta de Facultad de 8 de julio de 2015.

Para la coherente redacción de las referencias bibliográficas utilizadas en el presente proyecto, tuvimos en cuenta los estándares recogidos por el *Manual de publicaciones de la APA (Publication Manual of the American Psychological Association)*, publicado en el año 2009, los cuales nos facilitan la comprensión lectora de manera precisa.

La idea de este TFG surge tras una tarea de exploración bibliográfica sobre educación musical en términos generales, al observar que la mayoría se refieren al estudio de la formación docente, un tema con el que comenzamos la primera parte del trabajo de fundamentación teórica.

Este tema nos motivó a conocer el estado de la cuestión del perfil y la formación docente del maestro de música en los principales puntos geográficos pertenecientes al denominado Espacio Europeo de Educación Superior, para lo cual precisamos el análisis de diversas fuentes documentales relacionadas con los planes de estudio de dichos lugares, centrándonos en la recopilación de información entorno a la “triple dualidad” que eternamente sobrevuela sobre el papel del profesorado de música: Pedagogía/Música, Universidad/Conservatorio y Generalista/Especialista.

Finalmente, realizamos una mención especial a las diferentes legislaciones en cuanto a la formación docente en nuestro país, las cuales han experimentado numerosas modificaciones desde la implantación de la primera ley educativa hasta la no tan reciente adaptación al EEES, en las que la duración, el carácter pedagógico y el papel del maestro especialista han sido los aspectos que más afectados se han visto.

La exploración bibliográfica nos lleva a descubrir la escasez de referencias al nuevo sistema de educación superior vigente en los centros universitarios de nuestro país.

Este hecho nos adentra en un estado de reflexión y nos conduce hacia la segunda parte del TFG, de indagación empírica, por la que se establece el fin último de la realización de este proyecto que es: conocer el perfil docente y profesional del maestro de música de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Para ello, elaboramos un breve cuestionario dirigido a maestros de música, que durante el pasado curso académico, ejercieron su labor docente en diferentes centros de Educación Primaria de la comunidad.

Gracias al instrumento creado, analizamos en qué medida la formación docente impartida en los centros universitarios se ajusta a las necesidades que este ámbito educativo presenta, tras las consideraciones derivadas a partir de los hallazgos encontrados como producto final de la tarea de investigación empírica realizada.

Por esto, el título del presente proyecto es *El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas*.

Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo es profundizar en el conocimiento profesional que ha experimentado la figura del maestro de música en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón.

En consecuencia, los objetivos secundarios que se derivan de éste, son: realizar una tarea de exploración bibliográfica sobre el perfil y la formación docente del maestro de música de diferentes países del Espacio Europeo de Educación Superior, una revisión histórica de éstos durante el último siglo en España, así como el posterior análisis de las consecuencias de la adecuación al EEES.

Una vez ya especificados los objetivos concretos de este proyecto, creemos preciso especificar brevemente la metodología utilizada para la realización del presente TFG.

Atendiendo a la naturaleza teórica y empírica de nuestro estudio, de acuerdo con las dos grandes partes desarrolladas en el mismo, utilizamos una metodología analítica y descriptiva que busca, mediante la exploración bibliográfica, analizar y describir la situación actual que vive el maestro de música en Educación Primaria en Aragón y una metodología empírico-analítica que utiliza la experimentación, mediante la lógica empírica, para evidenciar y argumentar el análisis de la realidad de estudio. La búsqueda de la veracidad sobre el estudio del perfil docente nos permite relacionar la exploración bibliográfica y su contextualización con la respuesta en un marco de intervención social.

Toda fundamentación teórica precisa de un proceso de reconocimiento previo de autores y obras que destaquen sobre el tema que nos ocupa. Este análisis nos ha permitido extraer ideas para realizar un trabajo documentado y coherente.

Para la tarea de exploración bibliográfica, hemos consultado bases de datos de rigor, tales como Google Académico, Dialnet y Graó, principalmente. Los artículos consultados pertenecen a revistas electrónicas relacionadas con la temática de la formación docente y de la educación en general (*Revista Profesorado*, *Revista Electrónica de LEEME* y *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, entre otras).

Además, han sido revisados diferentes fuentes documentales sobre el Proceso de Bolonia y las consecuencias acarreadas por la reforma universitaria en nuestro país, de revistas electrónicas como *Página Abierta* o *Revista catalana de derecho público* (*Revista catalana de dret públic*).

El análisis de los referentes teóricos emprendido en la primera parte del proyecto, nos ha servido como base epistemológica para el diseño y el desarrollo de una investigación empírica que coteje el conocimiento del perfil profesional del docente musical de Educación Primaria de la comunidad de Aragón en la actualidad.

Dicha investigación se lleva a cabo gracias a la elaboración de un cuestionario de treinta y tres ítems dividido en cinco grandes bloques temáticos (“Perfil docente”, “Formación Inicial”, “Formación continua”, “Labor docente” y “Perspectivas de futuro”), el cual se hace llegar a un total de treinta y dos maestros de música de Educación Primaria, que durante el pasado curso académico 2016-2017, se encontraban ejerciendo su labor en diferentes centros educativos de la comunidad autónoma.

Para finalizar, hemos llevado a cabo la redacción de las conclusiones pertinentes sobre todo el proceso de elaboración del TFG y, más concretamente, sobre la situación actual que vive el maestro de música en Educación Primaria de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón.

La redacción de las conclusiones de este proyecto nos permitirá analizar, con cierta distancia, el trabajo realizado y nos servirá como síntesis de toda la información generada. Asimismo, se podrán desarrollar futuros trabajos a partir de las conclusiones resultantes, dotando al proyecto de una posible perspectiva de futuro.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Primera parte: Fundamentación teórica

1. Introducción

El nivel de formación musical constituye la clave principal en la definición del perfil del maestro que debe enseñar música (Vilar, 2003). Así pues, y siguiendo estas palabras, partimos de la premisa de que en la realidad de las aulas de formación inicial del maestro de educación musical, existe un notable porcentaje de estudiantes los cuales no disponen de conocimientos musicales básicos y necesarios para poder ejercer su futura actividad profesional como docentes especializados.

Si consideramos que la labor del sistema educativo se desarrolla adecuadamente, a pesar de que este sector de estudiantes no haya pasado por una formación musical complementaria a la recibida en los estudios obligatorios, esta debiera ser suficiente para cursar la especialidad. Sin embargo, observamos que la realidad es bien diferente, por lo que la presencia de la figura del especialista puede tomarse como testimonio de un déficit musical histórico que aqueja a todo el sistema educativo.

En primer lugar, nos vemos en la obligación de hacer mención al conocido como Plan Bolonia. El Proceso de Bolonia es el nombre que recibe el proceso iniciado a partir de la Declaración de Bolonia en el año 1999, la cual firmaron distintos ministros de educación europeos en la ciudad italiana del mismo nombre. Se trataba de una declaración conjunta, la cual dio comienzo a un proceso de convergencia cuyo principal objetivo era el de la creación de un marco educativo común, conocido como EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), capaz de competir con otras universidades a escala mundial. Actualmente participan en él los centros universitarios de un total de cuarenta y seis países europeos, entre los que se incluye España.

Consideramos de gran importancia comenzar matizando las distancias existentes entre el Plan Bolonia y las recientes reformas que las diferentes universidades han experimentado durante la última década. Ciertamente es que ambas cuestiones están estrechamente relacionadas, sin embargo, no existe un automatismo directo entre ellas.

Los planes de estudios de formación del profesorado en general, y del de música en particular, no se han mostrado indiferentes ante tal fenómeno. Por tanto, las referencias a la creación del EEES y sus consecuencias en las respectivas titulaciones constituirán pues el *leitmotiv* de esta parte del TFG, que refleja los resultados de una tarea de exploración bibliográfica sobre el tema en cuestión.

Así pues, reflexionamos sobre las directrices a la baja que marca la Declaración de Bolonia en

cuanto a la formación del profesorado de música, las cuales no tienen por qué ir en detrimento de una formación de calidad, tal y como ocurre en países como Alemania y Austria (Rodríguez-Quiles y García, 2010). En el polo opuesto, analizamos las consecuencias de la implantación del EEES en países como España (Reyes, 2010).

También, hacemos referencia al eterno debate de quién debe impartir la música en las enseñanzas obligatorias, si el maestro generalista o el especialista. Otra cuestión que nos persigue es el peso que lo musical y lo educativo han de tener en la educación musical. En esta línea, cabe destacar el equilibrio entre ambas cuestiones en países como Irlanda y Reino Unido.

Es interesante comprobar cómo ante una misma política de reforma, la de la convergencia europea en enseñanzas universitarias, tiene diferentes aplicaciones y efectos en cada país, pues aunque los criterios sean los mismos, el contexto no lo es, de ahí el diferente impacto (Aróstegui, 2010, p. 6).

Podemos afirmar que la formación como especialista en educación musical en nuestro país no aparece hasta la implantación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre de 1983), como respuesta al nuevo perfil profesional demandado en el artículo 16 de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, Ley 1/1990 de 3 de octubre de 1990 (BOE de 4 de Octubre de 1990):

La educación primaria será impartida por maestros que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. Las enseñanzas de música de la educación física, de los idiomas extranjeros o aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialidad correspondiente.

Así pues, la inclusión de la didáctica de la música en España aparece por primera vez en 1984, según el Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre de 1984), mediante el cual se crea el Catálogo de Áreas de Conocimiento.

La denominación inicial de esta área fue de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, quedando englobado en ella el profesorado de Dibujo, Educación Física, Expresión Plástica y Música de las Escuelas Universidades de EGB y del Pedagogía del Dibujo de la Facultad de Bellas Artes (Oriol de Alarcón, 2002, p. 156).

Posteriormente, y según el Real Decreto 774/2002, de 26 de julio (BOE de 7 de agosto de 2002),

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

se realizó un desglose de ésta en tres diferentes: área de Didáctica de la Expresión Plástica, área de Didáctica de la Expresión Corporal y área de Didáctica de la Expresión Musical. Existiendo desde ese momento dos áreas para todos los profesores de música: Área de Didáctica de la Expresión Musical (nº. 189) y Área de Música (nº. 635).

La mayoría de profesores provenían de los conservatorios, dado que en Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio (BOE de 9 de agosto de 1994) se establecen las equivalencias de los títulos de música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y su equivalencia a todos los efectos al de Licenciado universitario (lo que permitió que los músicos pudieran cursar estudios de tercer ciclo y realizar tesis doctorales).

Hoy día, tras la adecuación del sistema universitario español al EEES, dicha especialización ha quedado relegada a tan solo un cuatrimestre académico, ya que durante el proceso de diseño de los nuevos grados universitarios de Educación Primaria, se descartó que la formación en los distintos perfiles se lograra a través de estudios de posgrado, ya que de esta manera el grado carecería de la inserción profesional que debe caracterizarle (Reyes, 2010, p. 79).

2. Análisis de diferentes planes de estudio de formación docente en Europa

El interés por conocer la situación educativa en los países convecinos del Espacio Europeo de Educación Superior motiva la presente revisión documental, desde la que analizamos el estado de la formación inicial del maestro en educación musical en Europa. Para ello, seguimos una metodología de trabajo de Educación Comparada.

Para la elaboración de este apartado hemos determinado siete grandes bloques de países próximos geográficamente y, por tanto, social y culturalmente. Éstos son: Bélgica, Holanda y Luxemburgo; Europa Central (Alemania y Austria); Europa Oriental (Hungría y República Checa); Europa Meridional (Chipre, Grecia y Portugal); Francia, Italia y Suiza; Irlanda y Reino Unido; Países bálticos (Estonia, Letonia y Lituania); y, por último, Países nórdicos (Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia).

Mencionamos (además de la estructura de los diferentes planes de estudio) las instituciones donde se imparten, así como de la existencia de requisitos previos, de prácticas educativas a lo largo de la formación inicial y otros aspectos tales como las características del sistema educativo, el acceso al ejercicio de la docencia u otros datos de interés, como la formación continua del profesorado.

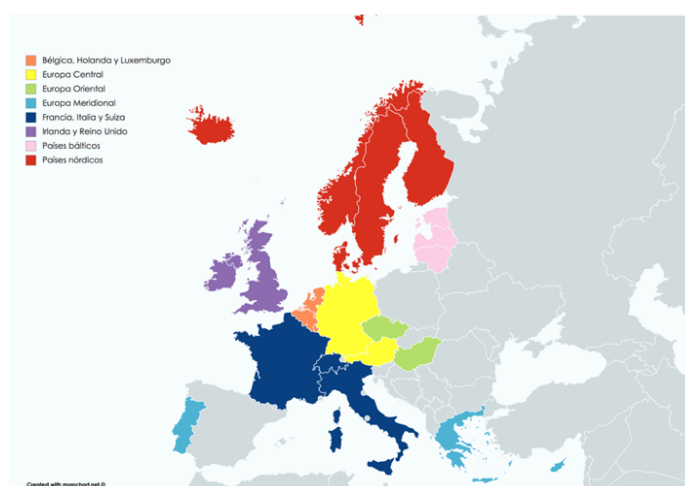


Figura 1: Zonas geográficas pertenecientes a los planes de estudios analizados

2. 1. Bélgica, Holanda y Luxemburgo

Desde el año 2006, en los planes de estudios pertenecientes a los países del Benelux, se encuentra implantada la estructura de tres ciclos que dicta la adecuación al EEES. A continuación, nos referimos a las particularidades de cada uno de estos tres países, en cuanto a la formación del profesorado competente en educación musical.

2. 1. 1. Bélgica

En primer lugar, cabe destacar que Bélgica, desde el año 1993, es un estado federal dividido en tres regiones con tres lenguas distintas: *Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiensla* (Comunidad Germanófono de Bélgica), *Communauté française de Belgique* (Comunidad Francesa de Bélgica) y *Vlaamse Gemeenschap* (Comunidad Flamenca de Bélgica).

La comunidad germanófono posee un único centro de formación docente: la *Autonome Hochschule*. Creada en el año 2005, la Universidad Autónoma de la comunidad germano-parlante posee una oferta de estudios superiores en dos áreas especializadas: educación y enfermería.

La *AHS* destaca por su visión integradora y socializadora de la música, entendiendo así que prima la figura del maestro generalista (Sánchez, y Corral, 2010). Cualquiera de las titulaciones de formación de profesorado, conduce a estudios de Máster en Artes Escénicas o en Ciencias de la Educación.

En la comunidad francesa de Bélgica, se ha implantado el Plan Bolonia en todos los niveles educativos. La estructura de tres ciclos comienza a introducirse paulatinamente desde el curso académico 2004-2005.

El primer ciclo tiene una duración de tres años (180 créditos europeos) y conduce al Grado denominado de *Bachiller*; le sigue el segundo ciclo con una duración de uno o dos años (entre 60 y 120 créditos) y conduce al título de Máster. El tercer ciclo tiene una duración mínima de tres años (180 créditos) y conduce al título de Doctor (Sánchez, y Corral, 2010, p. 98).

Finalmente, podemos hacer referencia a una doble vía en el ámbito de la formación docente. En primer lugar, la ofertada por las *Hautes écoles* (centros universitarios), donde se forma a los docentes de Educación Primaria, y, por otro lado, la de los *Colleges* de arte (instituciones superiores

de educación artística). En ninguna de éstas existe una formación en la que educación y música se vean relacionadas.

En el contexto de la comunidad flamenca belga, existen dos tipos de formación del profesorado de música, por un lado, los centros de formación docente (generalistas) y por otro, la oferta universitaria (rama de Musicología) y la de los conservatorios (licenciatura en educación musical). En cualquiera de los casos, es obligatorio estar en posesión de estudios de Máster para el ejercicio de la enseñanza.

2. 1. 2. Holanda

Pasamos a centrarnos en las características de los planes de estudios pertenecientes al país vecino, Holanda, donde la formación en educación musical puede realizarse tanto en conservatorios (licenciatura en educación musical), como en los denominados *PABO* (colegios de preparación para docentes), cuya labor es la de la formación del maestro generalista.

El plan de estudios perteneciente al Grado de Maestro en Música, tiene una duración de cuatro años y los requisitos previos de acceso son, en primer lugar, estar en posesión del diploma de la escuela secundaria, además de aprobar un examen teórico y práctico. En éste se incluye un período de siete semanas de prácticas educativas. Otra de las formas de habilitación, es realizar estudios de formación docente como generalista y, posteriormente, cursar un Máster en Musicología.

Finalmente, encontramos referencias a un sistema educativo holandés estructurado en las etapas de Educación Primaria, Educación Secundaria General, Educación Profesional, Educación Preuniversitaria y Educación Universitaria; guardando grandes similitudes con la estructuración del sistema educativo actual en España.

2. 1. 3. Luxemburgo

La Universidad de Luxemburgo fue creada por la Ley de 12 de agosto de 2003 y no ofertó sus nuevos programas hasta el curso 2005-2006, siguiendo el modelo propuesto por el Plan Bolonia.

En cuanto a la formación del profesorado, hablamos de un único plan de estudios de grado de cuatro años de duración (240 créditos ECTS), mediante el cual se posibilita la labor docente como profesor de Educación Primaria. Dentro de esta única vía, se ofertan ocho líneas disciplinares, entre las que se encuentra la música como posibilidad. En el caso de la educación secundaria, se completan dichos estudios de primer ciclo con estudios de Máster.

Finalmente, cabe destacar que “por ley toda persona mayor de siete años tiene derecho a

estudiar música” (Sánchez, y Corral, 2010, p. 105).

2. 2. Europa Central

Alemania y Austria son dos ejemplos claros, dentro del contexto centroeuropeo, de cómo las consecuencias de la adecuación al Proceso de Bolonia pueden resultar favorables en la estructuración de los estudios de formación docente en educación musical. A pesar de las distancias demográficas entre un país y otro, les une una gran relación histórico-cultural, así como el uso de una lengua común y una organización política en repúblicas federales.

2. 2. 1. Alemania

En Alemania, podemos hablar de una dicotomía no superada entre los dos grandes ámbitos de formación docente: los *Institute für Musikpädagogik und Musikdidaktik* (Departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música) y, las *Musikhochschulen* (el equivalente a los conservatorios superiores de música españoles).

Frente a la competencia y el elitismo de las *Musikhochschulen*, los departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música de las universidades alemanas suelen ofrecer un planteamiento educativo más centrado en el proceso que en el producto: impartiendo clases de instrumento principal, secundario y de canto, armonía, contrapunto, análisis, arreglos, dirección Historia, Pedagogía y Didáctica de la Música, tres *practicum* y postgrado obligatorio.

En la mayoría de *Universitäten* y *Musikhochschulen*, los estudios de Grado en Educación Musical (*Bachelor BA 2* para la Educación Primaria y *Bachelor BA1* para la Educación Secundaria y Bachillerato) tienen una duración de tres cursos académicos (6 *Semester*). Sin embargo, aquellos alumnos que deseen ejercer tienen que completar su formación con estudios de posgrado (*Master of Arts*). Una vez alcanzado el título de posgrado se está capacitado para realizar un curso de prácticas educativas (*Referendariat*). La estructura global de la carrera se conoce como *Module*.

2. 2. 2. Austria

En Austria observamos un sistema similar al de Alemania. Sin embargo, una de las principales diferencias existentes es la de la división de la formación del profesorado en dos tipos de instituciones: las *Pädagogische Hochschulen*, para la formación en Educación Primaria y las *Universitäten*, para Secundaria.

Como hemos adelantado, “estos dos países no se han doblgado a las directrices impuestas a la baja por la Declaración de Bolonia” (Aróstegui, 2010, p. 26). Estas palabras se reafirman al encontrarnos con datos referentes a estos planes de formación docente como: fuerte proceso de selección previa (pruebas de acceso teórico-prácticas, entrevista y certificado médico), apoyo incondicional a la figura del maestro especialista, expulsión del alumnado con dos suspensos, fuerte competencia en el ámbito instrumental, profesor universitario presente en las prácticas educativas y formación en otras músicas (a pesar de la gran tradición clásica).

2.3. Europa Oriental

Son países como Hungría y República Checa los que destacan por haber experimentado un importante crecimiento socioeconómico desde su incorporación en el año 2004 a la Unión Europea, y la cuestión educativa no ha sido menos (adecuación al EEES). En cuanto a la formación del profesorado de música en estos países, destaca la gran heterogeneidad existente en cuanto al peso de lo educativo y lo musical en las estructuras de los planes de estudios. Este hecho, contrasta con la significatividad que se le otorga a la música en los currículos de las enseñanzas básicas.

2.3.1. Hungría

La calidad de la educación en Hungría es reconocida a nivel internacional, sobre todo en lo referente a la formación del profesorado en educación musical (formación Kodály).

La formación del profesorado para el ejercicio docente en enseñanzas generales se imparte en centros de formación de profesorado, los cuales se completan con estudios de Máster para la habilitación en educación musical. Por otro lado, en la Academia Liszt se puede cursar un Máster en enseñanza de la música y otro en pedagogía musical Kodály, donde tanto la formación pedagógica como las prácticas educativas son bastante estrictas.

Tabla 1: El sistema escolar húngaro y la formación del profesorado

Maestro en escuelas primarias generales	Edades 6 - 10	Formación universitaria a nivel de Grado (generalista)
	Edades 10 - 14	Formación universitaria a nivel de Grado (especialista)

	Edades 14 - 18	Máster en Academia Liszt
Maestro en escuelas primarias de Música	Edades 6 - 10	Máster en Academia Liszt
Profesor en escuelas de Música	Formación universitaria (Grado en Música Instrumental)	
Profesor en escuelas de Música de enseñanza secundaria	Máster en Academia Liszt o equivalente (Facultad de Música / Universidad)	
Profesor en enseñanzas superiores de Música	Máster en Academia Liszt o equivalente (Facultad de Música / Universidad)	

Nota. Adaptado de “La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa” Vicente, A., Subirats, M. A., e Ibarra, J., 2010, *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), p. 176.

En Hungría, todos los maestros están obligados a seguir una formación de posgrado con regularidad cada siete años.

2. 3. 2. República Checa

En la República Checa se ofertan cuatro tipos de estudios relacionados con la formación del profesorado de música. En primer lugar, podemos hablar de los estudios denominados de primer grado, para la formación docente tanto generalista como especialista, de cinco años de duración. Además, existen los estudios de Profesorado para la educación musical de la escuela básica, de tres cursos académicos, así como la posibilidad de realizar estudios de posgrado para la habilitación para Educación Secundaria.

2. 4. Europa Meridional

A continuación, se hace referencia al análisis de formación del profesorado de música de algunos de los países del sur europeo, los cuales destacan por el énfasis en la formación musical, la formación didáctica de la música y la práctica pedagógica. Éstos son Chipre, Grecia y Portugal.

2. 4. 1. Chipre

En Chipre se hallan tres universidades diferentes que cualifican para impartir docencia en educación musical en Educación Primaria. Una de ellas, es la Universidad de Chipre, cuyos planes de estudio destacan por la búsqueda de la calidad musical en el aprendizaje, así como la creatividad, la investigación y la actividad musical. Este centro cuenta con una serie de requisitos mínimos de ingreso (pruebas instrumentales, de educación auditiva y teóricas) y se integra en la AEC (Asociación Europea de Conservatorios). El énfasis realizado en la formación musical del profesorado destaca sobre el plano pedagógico.

2. 4. 2. Grecia

En Grecia, son cuatro los perfiles de profesorado existentes: Educación Infantil (*Nipiagogia*), Educación Primaria (*Dimotiko Scholeio*), Educación Secundaria de primer grado (*Gymnasio*) y Educación Secundaria de segundo grado (*Einaio Lykeio*). Los dos primeros, son formados en los Departamentos de Pedagogía de las universidades, mediante unos estudios de 240 créditos ECTS, en las especialidades de Infantil y Primaria, entre las cuales se incluye un periodo de entre seis y doce meses de prácticas educativas.

Por otro lado, se ofertan estudios musicales universitarios (de alto nivel técnico-musical) tales como Musicología, Educación Musical o Composición Musical, además de la formación musical en conservatorios. El sistema universitario griego se estructura en tres ciclos tal y como dicta el Plan Bolonia.

2. 4. 3. Portugal

La educación en Portugal es obligatoria desde los 6 hasta los 15 años. A partir del segundo ciclo de Educación Primaria (el equivalente a nuestro Tercer Ciclo), la educación será impartida siempre por un especialista (hasta entonces pudiera impartirse por un profesor generalista).

La formación inicial para el profesorado en este país se oferta desde las *Escolas Superiores de Educaçao* (universidades), así como en los denominados politécnicos, ambas instituciones contextualizadas dentro del marco de la Educación Superior.

Para la obtención del grado de *Licenciado* (Grado) en politécnicos son necesarios cursar 180 créditos ECTS, sin embargo, en las universidades hay que cursar 240. Los estudios de *Mestre* (Máster) serán de carácter obligatorio para el ejercicio de la enseñanza (120 créditos ECTS). Además, existe la posibilidad de realizar estudios de *Doutor* (Doctorado).

Finalizamos con la siguiente reflexión:

Los planes de estudios en Portugal muestran una secuencia clara y ordenada de la distribución de asignaturas por curso, así como del número de créditos de cada una de ellas, defendiendo un modelo de maestro de música en el que pesa por partes iguales la parte técnico-musical y la pedagógica (Carmona, Jurado, 2010, p. 64).

2. 5. Francia, Italia y Suiza

En primer lugar, haremos referencia a Francia e Italia, países que carecen de la figura de maestro en educación musical en la etapa de primaria y en el que la formación del docente generalista resulta insuficiente. En el polo opuesto se encuentra Suiza, en el que formación de maestros de música exige un alto nivel de formación musical, que posteriormente se complementa con prácticas de docencia.

2. 5. 1. Francia

La educación musical en Francia, al igual que ocurre en nuestro país, comparte área con la Educación Plástica y éstas tienen una carga lectiva de 180 minutos semanales conjuntamente. El área de educación artística comienza a impartirse en el *Cycle des Apprentissages Fondamentaux* (Ciclo de Aprendizajes Fundamentales), equivalente al primer ciclo de Educación Primaria en España.

Los IUFM (Institutos Universitarios de Formación de Maestros), son los centros encargados de la formación docente en el país, contando con un total de treinta y dos. Entre los requisitos previos se encuentra el de estar en posesión de una licencia otorgada después de tres cursos de estudios universitarios, posteriores al bachillerato y comunes en todas las titulaciones superiores. Además, el futuro docente será evaluado por el centro mediante una entrevista personal.

A partir de este momento debe realizarse un curso con el fin de preparar un examen consistente en una interpretación vocal o instrumental, un análisis estético-formal de una audición, así como de las posibilidades didáctico-musicales que ésta ofrece.

Superada dicha prueba, se realiza un segundo curso de prácticas educativas (prácticas de observación, prácticas con la supervisión de un profesor y prácticas en solitario) las cuales son remuneradas económicamente.

Finalmente, se debe redactar una memoria profesional a tener en cuenta junto con los dos elementos para la validación final del docente. La decisión última de titulación es responsabilidad exclusiva del Ministerio de Educación Nacional.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Por último, mencionar que la formación en educación musical en los IUFM se integra en un bloque de optativas, por lo que la formación del profesorado, entendemos, tiene un carácter generalista.

2. 5. 2. Italia

El sistema educativo italiano comprende cinco etapas que se corresponden con la *Scuola dell'Infanzia* (de tres a seis años), *Scuola Primaria* (de seis a diez años), *Scuola Secondaria de primo grado o media* (de diez a trece años), formación profesional, *Licei* o institutos técnicos (de catorce a dieciocho años) y, por último, los estudios superiores. La educación es obligatoria desde los seis hasta los dieciséis años.

En cuanto a la educación musical, la carga lectiva en Educación Primaria es de una o dos horas semanales y es impartida por profesores generalistas.

La formación inicial docente en este país consiste en una única titulación, denominada *Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione* (Grado), de tres años de duración (180 créditos ECTS) y con posibilidad de realizar la especialidad de *Indirizzo per insegnanti di scuola materna o dell'infanzia* o la de *Indirizzo per insegnanti di scuola primaria*, entre las que se incluye un período de prácticas educativas conocido como *Tirocino*.

Además, pueden realizarse estudios a nivel de posgrado, mediante un *Corso de Laurea Magistral in Scienze dell'Educazione a ciclo unico* (300 créditos ECTS). La diferencia entre ambos reside en el carácter teórico y más especializado de estos últimos.

“La música se incluye en el área de los lenguajes y tiene por objeto desarrollar las capacidades perceptivas, comprensiva y expresivas del alumno en esta etapa educativa” (Muruamendiaraz, Ordoñana, y Goldaracena, 2010, p. 88).

En la *Scuola Media*, el profesor encargado de impartir música es un *diplomato* por el Conservatorio o *laureato* (licenciado) en Musicología, los cuales deben realizar un curso de capacitación en didáctica de la música para poder ejercer su labor docente.

2. 5. 3. Suiza

En Suiza, la constitución delega las competencias relativas a la configuración del sistema escolar a cada cantón, por lo que encontramos veintiséis sistemas escolares diferentes. Es responsabilidad de éstos dictaminar sus propias leyes escolares.

Cada uno de los cantones cuenta con la figura de un director de enseñanza y el conjunto de

todos ellos se integra en la CDEP (Conferencia suiza de Directores Cantonales de Enseñanza Pública), cuyo principal cometido es el de la armonización de todo el sistema educativo.

El sistema educativo suizo se divide en siete etapas diferentes: Preescolar, Enseñanza Obligatoria de Grado Primario, Enseñanza Obligatoria de Grado Secundario I, Enseñanza Post-obligatoria de Grado Secundario II, Formación Profesional, Enseñanza de Grado Medio y Enseñanza Superior.

En cuanto a la Educación Primaria: “se pretende capacitar al alumnado a desarrollar sus capacidades intelectuales, habilidades creativas, físicas y artísticas, y para ello disponen de varias materias en su currículo entre las que se encuentra la música” (Epelde, 2010, p. 172).

La carga lectiva de la educación musical oscila dependiendo del cantón (entre hora y hora y media semanal), debido a la fuerte descentralización que caracteriza este sistema.

La formación docente del profesor que ha de impartir la música tanto en Primaria como en Secundaria, se inicia en los Conservatorios de música o Escuelas superiores de Música. En estas instituciones, el futuro profesor deberá realizar los estudios de Bachillerato de Artes en Música, de tres años de duración, y escoger la disciplina principal de La música en la escuela.

A continuación, deben cursarse estudios de Máster de Artes en Pedagogía Musical durante otros dos cursos más. Observamos pues, que la formación docente del especialista en educación musical no tiene cabida en las enseñanzas universitarias suizas.

Además, y para tener acceso al ejercicio profesional, se debe cursar una formación didáctica complementaria en las llamadas *HEP (Hautes Écoles Pédagogiques)*, basada fundamentalmente en la realización de prácticas educativas.

2. 6. Irlanda y Reino Unido

Tanto en Irlanda como Reino Unido se puede apreciar la inexistencia de un modelo definido de formación docente en educación musical para la enseñanza primaria, además de la cuestión de la heterogeneidad existente entre los diferentes planes de estudio, como fruto de la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior.

2. 6. 1. Irlanda

En las universidades irlandesas, se determina un modelo común de claro carácter generalista en

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

lo que a formación del profesorado de Educación Primaria se refiere, ya que no se encuentran alusiones a ninguna titulación con el grado de especialización en música suficiente.

Los planes de estudio de formación docente consisten en una titulación, de *Bachelor of Education* (estudios de Grado) de tres años de duración y 180 créditos ECTS, en el que se incluyen un semestre de prácticas educativas.

En ésta se recibe una formación general sobre aspectos relativos a las ciencias educativas (Historia, Filosofía, Psicología, etc.), además de formación de tipo básica en el ámbito de todas las áreas curriculares, entre las que se encuentra la Educación Musical. Además, cuentan con la posibilidad de elegir asignaturas optativas para su mayor profundización.

Sin embargo, y a pesar de esta opción, no podemos hablar de una formación de especialización como tal, debido a la escasez de su duración.

No obstante, contamos con una vía de especialización en Educación Musical en Irlanda, enfocada tanto al ámbito de la Educación Primaria como de la Secundaria, mediante la realización de estudios de posgrado (*Master Arts in Music Education*), de un año de duración, en el *Mary Immaculate College* de la Universidad de Limerick.

2. 6. 2. Reino Unido

En el sistema universitario británico podemos encontrar estudios de *Bachelor* (Grado), de tres años de duración, y estudios de *Postgraduate* (Máster y/o Doctorado).

En el ámbito de la formación docente, destaca el denominado *BA Education* (*Bachelor of Arts in Education*), de carácter más generalista, así como otros más especializados: *BA Early Years Education*, *BA Primary Education*, *BA in Education*, *English Language and Literature*.

Los planes de estudio de formación docente en educación musical hacen referencia a dos tipos de titulaciones, el Grado de Música y Educación y el Grado de Educación Primaria (Especialización en Educación Musical), ambos de tres años de duración, en los que se cursan asignaturas propias tanto del *BA Music* como del *BA Education*, siendo responsabilidad del alumno la relación entre los contenidos de estas dos disciplinas. El ingreso en estas titulaciones requiere la realización de unas pruebas de acceso (generalmente un examen escrito y una audición) y de una entrevista personal. Además, existe la posibilidad de realizar prácticas educativas.

Entre los estudios de posgrado citados anteriormente, se halla el *PGCE* (*Professional Graduate Certificate of Education*), consistente en un curso de especialización docente de un año académico de

duración.

2. 7. Países bálticos

Los países bálticos, es decir, los estados de Estonia, Letonia y Lituania, han adaptado los planes de estudios referentes a sus enseñanzas superiores en una estructura de dos ciclos, como consecuencia de la implantación del Plan Bolonia. Los estudios de primer ciclo (Grado) tienen una duración habitual de tres años (180 créditos ECTS) y los estudios de segundo ciclo (Máster) varían su duración entre uno o dos años (entre 60 y 120 créditos ECTS)¹.

2. 7. 1. Estonia

En Estonia existen dos instituciones de enseñanzas superiores en las que poder cursar estudios de formación docente en música. Estas son: La Universidad de Tartu y la Academia Estonia de Teatro y Música de Tallín.

La primera de ellas, oferta el denominado Grado en Música Escolar, cuya titulación es la de Diploma de Artes en Educación, de tres años de duración, pudiendo ser complementados con un programa de Máster de Artes en Educación (Profesor de música) de 120 créditos ECTS. El enfoque es más bien pedagógico y no se especifica ningún tipo de requisito previo de ingreso.

En cuanto a la segunda, en este ámbito se ofrece el Grado en Educación Musical y el Grado en Enseñanza de un instrumento musical. Estos estudios comprenden un volumen de 240 créditos ECTS (cuatro cursos).

Además, es necesaria la complementación con estudios de posgrado, a través de la realización del Máster en Educación Musical (60 créditos ECTS) para posibilitar el ejercicio de la docencia. También se oferta la titulación Doctorado en Pedagogía Musical (240 créditos ECTS).

El carácter de la formación en ambos grados es claramente técnico-musical, en detrimento de la formación pedagógica (inferior al 30%). Se especifica, como requisitos de ingreso, el estar en posesión del Diploma de Educación Secundaria, así como de conocimientos musicales previos evaluados mediante la realización de pruebas de acceso.

¹ La duración total de los dos ciclos nunca ha de superar los cinco cursos académicos (300 créditos ECTS).

2. 7. 2. Letonia

Letonia ha adaptado la organización de sus estudios superiores en la estructura de tres ciclos propuesta por Bolonia. En cuanto a la formación docente en educación musical, encontramos cuatro instituciones diferentes cuya oferta incluye las siguientes titulaciones: Grado en Educación y Enseñanza de la música (Universidad de Liepaja), Grado en Educación Musical (Universidad de Riga), Grado de Educación y Enseñanza de la música (Universidad de Daugavpils) y Grado de Profesor de Música para Educación General (Academia de Música Letona de Jazeps Vītols).

En todas ellas encontramos aspectos comunes, como la estructuración de los planes de estudio pertinentes en 240 créditos ECTS y la inclusión de prácticas educativas en sus programas.

Exceptuando la Universidad de Liepaja, todas ofrecen la posibilidad de cursar estudios de Máster en Pedagogía Musical, Máster en Pedagogía y Máster en Educación Musical respectivamente, de entre uno y dos años de duración.

En el Grado en Educación Musical de la Universidad de Riga hallamos referencias a la necesidad de poseer conocimientos musicales como requisito previo. En cuanto al grado ofertado por la Academia de Música Letona, deberá ser demostrada la posesión de estudios musicales, así como la realización de pruebas de acceso teórico-prácticas y entrevistas para posibilitar el acceso al mismo.

Así pues, la proporción de contenidos musicales y/o pedagógicos variará dependiendo del centro al que hagamos referencia, concluyendo así el enfoque pedagógico del grado de la Universidad de Liepaja, el enfoque musical de los estudios de la Universidad de Riga, el equilibrio existente entre ambos aspectos en la Universidad de Daugavpils y el carácter técnico-musical del grado de profesor de la Academia de Música Letona.

2. 7. 3. Lituania

En Lituania existen dos instituciones de educación superior en las que se oferta formación inicial del profesorado en educación musical: la Universidad de Vilna (Grado en Pedagogía Musical) 180 y la Academia Lituana de Música y Teatro (Grado en Música, con especialización en Pedagogía Musical).

El plan de estudios de la titulación de Grado en Pedagogía Musical perteneciente a la Universidad de Vilna, se organiza en 180 créditos ECTS y cuenta con la realización de prácticas educativas (no se especifica ningún tipo de requisito de ingreso).

Por otro lado, el plan de estudios de la especialidad en Pedagogía Musical del Grado en Música

de la Academia Lituaniana de Música y Teatro, posee una estructura de en 240 créditos ECTS y ofrece la posibilidad de complementación con estudios de Máster en la misma línea de especialización, con una duración de dos cursos académicos.

Además, en dicha institución puede cursarse un programa de doctorado de cuatro años. El único requisito para el acceso a los estudios de primer ciclo es el de estar en posesión del certificado pertinente de Educación Secundaria.

2. 8. Países nórdicos

Los países nórdicos, entre los cuales se encuentran Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia, destacan por su visión moderna de la educación musical. En cuanto a los planes de formación de profesorado encontramos dos tipos diferentes: los generalistas (formados en facultades de educación) y los especialistas (formados en instituciones de enseñanza musical).

2. 8. 1. Dinamarca

En Dinamarca existen dos instituciones de formación de profesorado en educación musical para la etapa primaria.

En primer lugar, destacan los centros de formación del profesorado, que forman a los docentes de música para las enseñanzas obligatorias, los cuales ofrecen un título de grado, en los que el alumnado puede formarse en todas las áreas de los seis primeros cursos de la educación obligatoria, escogiendo la música como asignatura principal. A pesar de ello, no podemos hablar de una formación como especialista, ya que la formación en música es de tan solo 33 créditos ECTS de un total de 240.

También haremos mención a la labor realizada por la *DPU* (Universidad Danesa de Educación), que proporciona la formación en prácticas educativas para este tipo de educadores, además de ofrecer estudios de doctorado.

Además de éstos, se ofrecen otros modelos de formación docente en educación musical para otros ámbitos académicos, como las escuelas comunitarias de música (cuyos profesores son formados en conservatorios) o la educación musical durante el bachillerato (docencia impartida por licenciados en musicología).

2. 8. 2. Finlandia

En Finlandia contamos un doble itinerario de formación del profesorado. En primer lugar están

las universidades, con un enfoque más dirigido al ámbito de la investigación, y por otro las denominadas politécnicas, cuya orientación es más bien de tipo práctico. Ambas cuentan con una estructura de 3+2.

En cuanto a la formación docente en educación musical, debe realizarse un Máster en Educación, ofertado fundamentalmente en las politécnicas y articulado en 240 créditos ECTS. Este tipo de estudios consiste en la formación en una materia principal (Pedagogía o Psicología de la Educación) y en hasta tres materias más que sean obligatorias en el currículo escolar. Cada una de estas asignaturas secundarias tienen un volumen mínimo de 60 créditos ECTS, por lo que, en este caso, podemos afirmar que el docente egresado es de tipo especialista (puede impartir docencia, además en educación secundaria).

En la Academia Sibelius de Helsinki, se ofrece una titulación específica de educación musical, que destaca por el equilibrio entre la formación musical y la capacitación pedagógica. Estos estudios se organizan en una estructura de dos ciclos: un grado de música de tres años y un máster de dos cursos y medio de duración.

La Academia Sibelius también ofrece formación permanente a músicos profesionales. Hay mucha colaboración con las instituciones educativas finlandesas, por lo que hay muchas oportunidades de formación en prácticas educativas, las cuales pueden realizarse tanto en centros de formación, escuelas ordinarias o escuelas de música.

Finalizaremos mostrando una de las posturas existentes sobre el debate del papel de la música en la escuela:

A pesar de la fuerte tradición en la música clásica occidental, la música pop ha encontrado su lugar dentro de las escuelas en combinación con un modo más democrático de mirar a la música como algo que tiene en cuenta a cada alumno (Heiling, 2010, p. 46-47).

2. 8. 3. Islandia

En Islandia, es el Centro de Formación del Profesorado Islandés el que proporciona formación a maestros generalistas. Los egresados están completamente preparados para impartir docencia en todas las materias en los niveles obligatorios, incluida la música.

Por otro lado, la Academia Islandesa de las Artes es la encargada de formar intérpretes (Grado

en Artes, 180 créditos ECTS), que cualificados profesionalmente con 30 créditos más en cursos de Psicología, Educación de Jóvenes y Adultos, y Prácticas de Enseñanza, reciben la certificación gubernamental necesaria para trabajar en el sistema escolar público, tanto en la Secundaria Obligatoria como en el Bachillerato.

2. 8. 4. Noruega

La música en Noruega es una materia obligatoria a todos los niveles de Educación Primaria y Secundaria.

Existen planes de estudio de formación docente para la Educación infantil de tres años de duración (180 créditos ECTS), con una formación musical muy básica; estudios para el profesorado generalista de cuatro años (240 créditos ECTS), con posibilidad de realizar una especialización en música (de entre 30 y 120 créditos ECTS); y, por último, estudios en educación práctica y estética de cuatro años de duración (240 créditos ECTS), el cual consta de una serie de asignaturas obligatorias (Música, Arte, Noruego y Teoría y Práctica de la Educación) y capacita al egresado para impartir cualquier área de Educación Primaria y Secundaria².

Además, encontramos otro tipo de planes de estudio de grado enfocados a la enseñanza instrumental y vocal (en escuela de música comunitarias) y de máster y doctorado, para cualquier tipo de institución educativo-musical.

Los cursos de formación continua que se le ofrece al profesorado en ejercicio son bastante escasos.

2. 8. 5. Suecia

La música en Suecia es una materia obligatoria a todos los niveles, cuya carga lectiva es de una hora semanal. La educación musical está basada en actividades de producción musical y en la música pop, principalmente, además de la audición, el acompañamiento y la composición musical. Asimismo, y según el currículo nacional, el estudiante y sus preferencias musicales debieran regir el currículo escolar.

La formación del profesorado que imparte música en la Educación Primaria es de tipo generalista, se realiza en los centros de magisterio y tiene una duración de cuatro años y medio (270

² Los egresados obtienen un título de grado tras la realización de los tres primeros años y pueden usar el cuarto como primer curso de un máster en educación musical. Tras el quinto año se obtiene el título de máster (300 créditos ECTS).

créditos ECTS). La formación musical en estas instituciones se reduce a una opción, de entre 5 y 10 créditos ECTS (dependiendo del centro).

Las prácticas educativas pueden llevarse a cabo en escuelas locales de música o cultura y se forma a los futuros maestros de música para convertirse en participantes de la vida musical de la comunidad, sin embargo, éstas no se garantizan.

3. La formación docente del maestro de música en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX

Con en este apartado pretendemos relacionar las leyes más significativas que han configurado el ámbito de la formación docente del maestro de música en nuestro país, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta nuestros días, en el marco de un contexto sociopolítico en constante cambio. En consecuencia, hacemos referencia al proceso de paulatina incorporación de la didáctica de la música a la educación general, así como a los motivos que han hecho posible su presencia en la educación escolar.



Figura 2: La formación docente en España a partir de la segunda mitad del siglo XIX

3. 1. Recorrido histórico

Partimos del contexto político-social que nos deja la aprobación de la Constitución española de 1845, tras la proclamación de la mayoría de edad de Isabel II, de marcado carácter liberal conservador. Esta ley fue una reforma de la de 1837 vigente hasta el momento, cuya principal enmienda con respecto a esta última es la de la sustitución del principio de soberanía nacional por el de “soberanía compartida”, situando así el poder de la Corona y el de las Cortes al mismo nivel.

En el ámbito educativo, se aprueba el Plan General de Estudios (Plan Pidal), mediante el cual se renuncia a la educación universal a todos los niveles.

3. 1. 1. *La Ley Moyano*

En cuanto a la cuestión de lo educativo, con la aprobación de la Ley de Instrucción Pública de

9 de septiembre de 1857, más conocida como Ley Moyano³, se establecerán las bases del sistema educativo contemporáneo en nuestro país.

Con ella se intenta mejorar la pésima situación que aqueja la educación en España, uno de los países con más analfabetismo de toda Europa. Asimismo, se garantizaba la obligatoriedad y gratuidad educativa hasta los doce años y se establece la clasificación de las distintas enseñanzas profesionales y superiores.

3. 1. 2. La II República

Tras la proclamación de la Segunda República Española, y con la llegada del Gobierno provisional de 1931, se dotó de autoridad a las diferentes regiones para la enseñanza de sus respectivas lenguas, además de la elaboración un ambicioso plan quinquenal mediante el cual se pretendían crear más de 27.000 escuelas⁴.

En este mismo año, se desarrolla el Plan de formación del Maestro dentro del cual la música, bajo el nombre de Música y Canto, tendrá su presencia por primera vez en el ámbito de la formación docente. Más adelante, en 1932, con la aprobación del Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza, se haría mención a la música en la enseñanza primaria. En abril del año siguiente, se aprueba el Reglamento de las Escuelas Normales, en el que la asignatura de música aparece con una carga lectiva de dos horas semanales.

De esta manera, se promovió, en primer lugar, La Junta Nacional de Música, entre cuyos cometidos estaba el de promocionar la música popular, así como tareas de difusión musical o promulgar el reconocimiento social de la figura del músico. En segundo lugar, la creación de las llamadas Misiones Pedagógicas, proyecto mediante el cual se fomentarían los valores de “extensión universitaria” propios de la Institución Libre de Enseñanza, con pretensiones de acercar la cultura al mundo rural.

Durante el segundo bienio de la Segunda República, con la llegada al poder de la CEDA (Confederación Española de Derechas Autónomas) en el año 1934, se produjo un giro político en el que la educación sufrió un proceso de deterioro conocido como “contrarreforma educativa”, con medidas tales como la disminución del número de alumnos o la disgregación por razón de sexo.

³ Esta ley educativa estuvo vigente durante más de cien años, hasta la aprobación de la LOGSE en 1990.

⁴ La escasez de presupuesto impidió el logro de este objetivo.

3. 1. 3. *La dictadura Franquista*

Tras el golpe de estado de 1936 y con la llegada de la Guerra Civil Española, la evolución educativa en nuestro país experimentó un grave estancamiento a todos los niveles.

En el año 1945 se aprueba la Ley sobre Educación Primaria que supone la división entre escuelas públicas, privadas y de la Iglesia. En esta época, la educación musical es considerada como una materia complementaria de carácter artístico quedando relegada a la enseñanza de canciones populares y patrióticas. De esta manera, la música en el contexto escolar quedaba supeditada a la buena voluntad docente.

Durante este período, la pedagogía musical experimentó un gran auge en toda Europa, creándose y promulgándose importantes metodologías innovadoras (Willems, Kodály, Orff, Dalcroze, Martenot, etc). España ignoró este avance pedagógico y permaneció indiferente ante este fenómeno, exceptuando Cataluña, que gracias a la labor de pedagogos como Segarra, Borguñó y Llongueras, recogió todos estos movimientos de innovación educativa musical.

De acuerdo con Lorenzo (2003), la situación educativa e institucional de la música durante el régimen franquista debería tildarse de precaria y totalmente olvidada.

Tabla 2: La formación musical en las Escuelas Normales durante la dictadura franquista

1ª etapa (1939 – 1950)	Se forman maestros lo más rápidamente posible, convalidando cualquier estudio musical previo (sin ninguna carga didáctica) para su capacitación
2ª etapa (1950 – 1960)	Se regularizan los estudios musicales en el magisterio y se hace especial hincapié en la formación teórica y solfeística (poco ligada a la práctica escolar)
3ª etapa (1960 – 1970)	Se produce un giro educativo hacia la didáctica de la música aplicada al aula con la difusión de las nuevas metodologías de la pedagogía musical

Nota. Adaptado de “El profesorado de educación musical durante el franquismo” Castañón Rodríguez, M. R. 2009, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 12(4), p. 100.

3. 1. 4. *La Ley General de Educación*

Durante los últimos años del Franquismo en nuestro país, y concretamente, con la aprobación de la Ley General de Educación en 1970 (también conocida como Ley Villar-Palasi), se pretendió la

mejora de la formación del profesorado así como la significación social y económica de la profesión docente.

Esta ley introdujo la educación infantil, la educación especial y la formación profesional. A partir de este momento, existe la Educación General Básica hasta los 14 años y el denominado Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) con una formación encaminada al acceso universitario.

Siguiendo las palabras de Oriol de Alarcón (2005), la música en la Educación Primaria formaba parte del área de *Expresión Dinámica*, compartida con la Educación Física y los Deportes. Se cuidó por primera vez la incorporación de la educación musical en la EGB, sin embargo, se continuó obviando la asignación de un profesorado de música que se pudiese hacer cargo de tal enseñanza, dejando de nuevo una gran laguna legislativa.

Se continuaba contando pues con la buena voluntad docente para que pudieran impartir esta asignatura. Por otro lado, centros pertenecientes al ámbito de la enseñanza privada incorporaban la música como una innovación pedagógica, destacando así su labor frente a lo público y dando lugar a los movimientos de innovación educativa para la música en España.

En 1981, se llevó a cabo una remodelación de la Educación Primaria por parte del MEC. Una de las novedades más significativas en materia de música que aportó fue la determinación de una carga lectiva de cinco horas semanales para la Educación Artística en el Primer Ciclo, de dos horas en el Segundo Ciclo y el Tercer Ciclo; contemplando ésta la educación plástica, la educación musical y la dramatización. De nuevo, la falta de regulación jurídica y la indeterminación de plantillas para los maestros que debieran hacerse cargo de la docencia musical, hizo que tampoco se impartiera la música en la mayoría de centros.

3. 1. 5. Las reformas socialistas

Entre 1982 y 1986, durante el primer mandato del gobierno socialista se llevaron a cabo varias reformas educativas, como por ejemplo, la reforma del Ciclo Superior de EGB en el año 1983. Sin embargo, éstas no se asientan hasta la publicación del *Libro Blanco para la reforma del Sistema Educativo*, por el ministro Javier Solana, en 1989.

En el ámbito de la enseñanza superior, llega la LRU (Ley Orgánica de Reforma de la Universidad), que entra en vigor en el año 1983. Fue la primera de esta etapa educativa del gobierno de Felipe González, la cual fue aplicada hasta 2002, siendo la primera que recogió el principio de autonomía universitaria, fundamento sobre el que se impulsó la reforma de la universidad, para adaptarse a los preceptos de la Constitución Española de 1978.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

En 1990 se aprueba la LOGSE, conocida por la modificación de las etapas educativas (estructura actual) y la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años, aunque estos cambios no entraron en vigor hasta 1994. Esta ley jugó un papel decisivo en la descentralización del sistema educativo.

En cuanto a la educación musical, se logra crear un currículo para las diferentes etapas, se contempla en el ámbito de la Educación Infantil (dentro del área de Comunicación y Representación) y, en Educación Primaria, se mantiene tal y como estipula la LGE, con la diferencia de una modificación en su carga lectiva (esta vez de tres horas semanales).

Además, se consigue regular por primera vez que la persona que ha de impartir la educación musical sea un maestro especialista. Esto fue posible gracias a la implantación y desarrollo de la especialidad universitaria del Título de Maestro-Especialidad Educación Musical. Según Oriol de Alarcón, “este es el paso más importante para la introducción de la música en la Enseñanza Primaria” (Oriol de Alarcón, 2005, p. 7).

Tabla 3: La selección del profesor especialista en Educación Musical

Reciclaje de maestros	Mediante la realización de Cursos de Títulos Propios en Cooperación con las Universidades
Habilidad directa para maestros funcionarios	Estando en posesión del Certificado de Aptitud expedido por los Conservatorios Elementales
	Haber cursado las enseñanzas de solfeo, Nociones de canto, Piano, Violín y Armonía correspondientes al Grado Elemental
	Superando cursos de especialización convocados por el MEC
Pruebas selectivas para el ingreso en el Cuerpo de Maestros	Valoración de los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos que resulten seleccionados y su dominio de los recursos didácticos y pedagógicos, valoración de méritos y realización de un período de prácticas
Título de Maestro-Especialidad Educación Musical	Cursando un total de 40 créditos de materias específicas musicales de Educación Musical (Didáctica de la Expresión Musical, Formación Instrumental, Agrupaciones Musicales, Formación Rítmica y Danza, Formación Vocal y Auditiva, Historia de la Música y del Folklore y Lenguaje

Nota. Adaptado de “El profesor especialista en educación musical en educación primaria: formación y acceso” Oriol de Alarcón, N. 1992, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 13, pp. 29-32.

Finalmente, podríamos decir que por primera vez, quedan asentadas unas bases sólidas de lo que hoy en día entendemos como educación musical en el ámbito de la Educación Primaria en España.

3. 2. La implantación del Plan Bolonia

“Con el Plan Bolonia en la mano se podría, y se puede, hacer cosas diferentes de las que realmente se están haciendo” (Fernández-Llebrez, 2010, p. 1), ya que la adecuación al plan europeo es cometido único de las instituciones políticas y educativas pertinentes en nuestro país.

La implantación del Plan Bolonia en España se ha hecho apresuradamente, ha habido retraso legal, sin posibilidad de reflexión docente y discente. Una de las críticas más comunes es la de la falta de transparencia de todo el proceso, ya que además del déficit de información, gran parte de las reformas implantadas han sido impuestas por parte de las instituciones, tanto universitarias como legislativas, con un margen de maniobra por parte del profesorado bastante escaso (Fernández-Llebrez, 2010).

En la misma línea, podemos añadir que: “De los países grandes que firmaron la Declaración de Bolonia, España es el que ha acumulado más retrasos y sufrido más dificultades (OCDE, 2009), debido a la brecha existente entre el modelo universitario español y el modelo propuesto por Bolonia” (Salaburu, 2011, p. 73).

La enseñanza universitaria en España está regulada actualmente por la Ley Orgánica 4/2007 de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Entre el año 2007 y 2010 todos los planes de estudios universitarios en España se adaptaron a los presupuestos dictados por el Proceso de Bolonia. Los títulos referentes a la formación docente en nuestro país no pasó desapercibido en este sentido, siendo uno de los que más cambios ha sufrido debido a la propuesta de la Conferencia de Decanos y Directores de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado (Oriol de Alarcón, 2005).

Los antiguos Títulos de Maestro quedan reducidos a dos únicas especialidades: Educación

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Infantil y Educación Primaria. Dichas titulaciones pasan a ser estudios de primer ciclo (según la estructura de tres ciclos), denominados de “Grado” y con una duración de cuatro años y 240 créditos ECTS (en lugar de los tres cursos de los estudios de Diplomatura). Este hecho ha permitido situar los estudios de magisterio al mismo nivel que el de las antiguas licenciaturas, así como el acceso a estudios de segundo y tercer ciclo (Máster y Doctorado).

Las titulaciones referidas a las especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera pasaron a ser lo que hoy día conocemos como “menciones”, es decir, se convirtieron en simples itinerarios formativos, cuya carga no supera la de un cuatrimestre académico (30 créditos ECTS).

En cuanto a la cuestión que nos atañe, la de la formación en educación musical, “la finalidad de la música en Primaria no está del todo clara y su interpretación está mediada por concepciones obsoletas de la Educación Musical” (citado en Reyes, 2010, p. 79).

El profesorado de música de las escuelas primarias en España se debate tratando de conciliar previas implícitas en su pensamiento: por una parte, la larga tradición de especialización y profesionalización de la música en nuestra cultura, concebida como algo ajeno a la mayoría y destinada al uso y disfrute de unos pocos elegidos (...) y, por otra, la conciencia de los valores formativos de la educación musical, y de la oportunidad educativa que puede suponer la participación regular en actividades musicales (Reyes, 2010, p. 79).

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Segunda parte: Indagación empírica

1. Objetivos y metodología de la indagación

Tal y como hemos adelantado al inicio del presente Trabajo Fin de Grado, el principal objetivo de nuestro estudio es conocer la situación en la que hoy día se encuentra la figura del docente de música en los diferentes centros de Educación Primaria pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Aragón, para así aportar las consideraciones que se derivan a partir de los hallazgos encontrados como producto final de la tarea de indagación empírica realizada.

1. 1. Selección de la muestra y procedimiento de intervención

Para determinar la representatividad de los resultados a nivel de Aragón y el tamaño de la muestra (N=32 sujetos), se estableció un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 10\%$ (niveles recomendados por Manzano, 1996). El número de sujetos encuestados comprende un total de treinta y un individuos del total de integrantes del foro +Primu, además de un miembro del foro “Maestros de Música de Aragón”.

1. 1. 1. +Primu

+Primu, es un grupo creado en la aplicación de mensajería instantánea *WhatsApp*, con el fin de mantener un contacto profesional entre docentes de música (la mayoría maestros de Educación Primaria, aunque también hay de Secundaria y Universidad), que cuenta actualmente con doscientos cuarenta participantes. En él, se realizan intercambios de información entre dichos profesionales (sobre encuentros, cursos, seminarios, etc.) relacionados siempre con la temática de la educación musical.

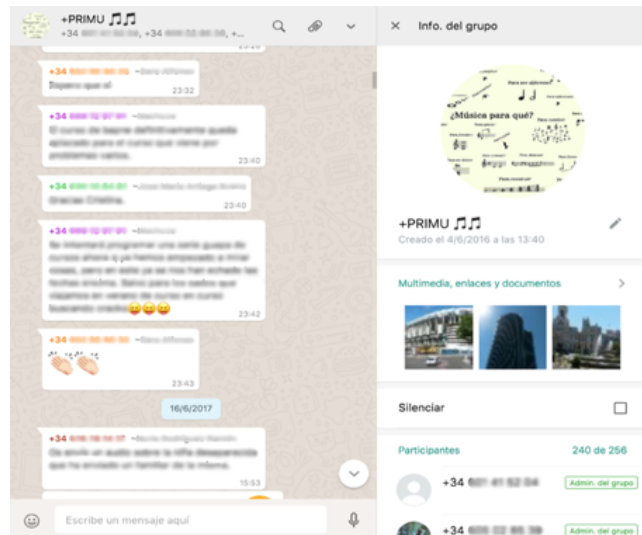


Figura 3: Captura de pantalla del grupo de WhatsApp +Primu

1. 1. 2. Maestros de Música de Aragón

Maestros de Música de Aragón, es un grupo creado en la red social *Facebook*, que a día de hoy cuenta con más de trescientos cuarenta integrantes, todos ellos relacionados con la enseñanza musical a diferentes niveles, aunque gran parte de los contenidos que se publican tienen que ver con el ámbito de la Educación Primaria. Por lo tanto, podemos decir que la naturaleza de este foro es similar a la del citado anteriormente, +Primu, coincidiendo incluso gran parte de sus miembros. Esto último, podría explicar el escaso nivel de participación por parte de este grupo en la investigación.



Figura 4: Captura de pantalla del grupo de Facebook Maestros de Música de Aragón

Se decidió orientar nuestro estudio sobre esta población debido a la disponibilidad de estos grupos de contactos, y por la índole de las plataformas en las que éstos se encuentran, ya que a pesar de tratarse de redes sociales de ocio, el carácter otorgado por los integrantes de los mismos es meramente de tipo profesional.

Además, gracias a la disponibilidad de los instrumentos de recolección de datos en formato *online*, tanto el procedimiento de intervención como el tratamiento de la información obtenida resultó un proceso rápido y sencillo en nuestra tarea de investigación, debido a la versatilidad y a lo dinámico en la producción de los contenidos que hoy día Internet nos proporciona.

Finalmente, cabe destacar el escaso índice de respuesta obtenido, el cual nos hace reflexionar sobre la utilidad de las plataformas digitales en las que los miembros de la muestra se encuentran integrados, ya que dado su carácter de tipo informacional sobre formación continua (cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.), puede que la naturaleza de nuestro estudio resultase indiferente para la mayoría de dichos integrantes.

Además, las fechas en las que se facilitó el cuestionario en las distintas plataformas (finales del mes de abril), pudieron suponer otro inconveniente en la colaboración de la investigación, debido a la sobrecarga de tareas que los maestros suelen tener a estas alturas del curso.

La idiosincrasia telemática de la herramienta utilizada es beneficiosa en cuanto a la rapidez y eficacia de los resultados que se generan, sin embargo resulta un medio distante y que no compromete al destinatario a diferencia de otros instrumentos como puede ser la entrevista personal.

1. 2. Elaboración de los instrumentos

Para la recolección de los datos confeccionamos un breve cuestionario de carácter prospectivo, el cual arroja datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre el perfil del maestro de música en Aragón (ver: Anexo I).

La herramienta utilizada para la misma, fue la plataforma Formularios del gigante informático *Google*, la cual facilitó el procedimiento de intervención como ya hemos detallado anteriormente, dado su sencillo diseño, así como su gran dinamismo y eficacia.

Los únicos requisitos para la cumplimentación de nuestro cuestionario fueron los de disponer de conexión a Internet y de una cuenta *Google*, dando por hecho que el acceso a éstos no debiera

suponer, a día de hoy, ningún tipo de inconveniente.

Las variables sobre las que recabamos información son las siguientes: género, edad, situación laboral, experiencia laboral, formación inicial, formación continua, actividad docente y, finalmente, perspectivas de futuro, en la cual, los encuestados, expusieron a modo de conclusión aquellos aspectos los cuales creyeron que podría verse mejorada su labor docente.

1. 3. Sistema de validación de jueces

La validación de este instrumento se sometió al juicio de tres expertos con diferentes perfiles académicos cuyas aportaciones y sugerencias consideramos en la redacción definitiva de las cuestiones (tal como figura en el Anexo I).

Juez 1: Profesor superior de percusión, miembro y colaborador habitual de diferentes orquestas sinfónicas y *ensembles* nacionales e internacionales, con estudios de Máster y Doctorado en la Universidad de Zaragoza, siendo su línea de investigación la autoeficacia musical y ansiedad escénica.

Juez 2: Profesor Titular en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, miembro del Gabinete de Pedagogía Musical del Gobierno de Aragón, con varios libros de texto y artículos sobre educación musical publicados.

Juez 3: Profesor Titular en el Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, titulado superior de dirección de coro y orquesta por el Conservatorio Superior de Música de Aragón.

2. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

Los resultados obtenidos a través de la cumplimentación del cuestionario son sometidos a un proceso de análisis tanto de tipo cualitativo como cuantitativo, el cual permitirá posteriormente la elaboración de las conclusiones pertinentes en cuanto a la cuestión vertebradora del proyecto.

2. 1. Perfil docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón

2. 1. 1. Variables sociodemográficas

En cuanto al género, el 81,3% de sujetos en la muestra son mujeres. En cuanto al rango de edad, mientras que el 62,% es de entre 25 y 40 años, el 37,5% tiene una edad entre 40 y 60 años.

2. 1. 2. Situación laboral

En cuanto al tipo de contratación de los diferentes sujetos, destacamos que un 87,5% trabaja con contratación de carácter indefinido, mientras que el 12,5% restante es interino. La experiencia de los especialistas es variada: un 6,3% posee una experiencia laboral inferior a 5 años, el 40,6% tiene una experiencia de entre 5 y 10 años, un 31,3% entre 10 y 20 años y el 21,9% restante posee una experiencia mayor a 20 años.

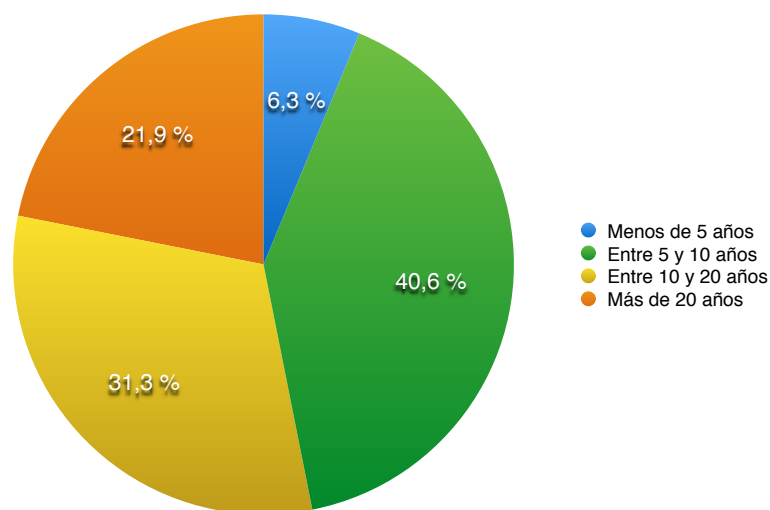


Figura 5: Experiencia laboral de los docentes encuestados

En cuanto a la situación laboral actual como especialista de los diferentes sujetos, destacamos que más de la mitad de la muestra trabaja a tiempo completo.

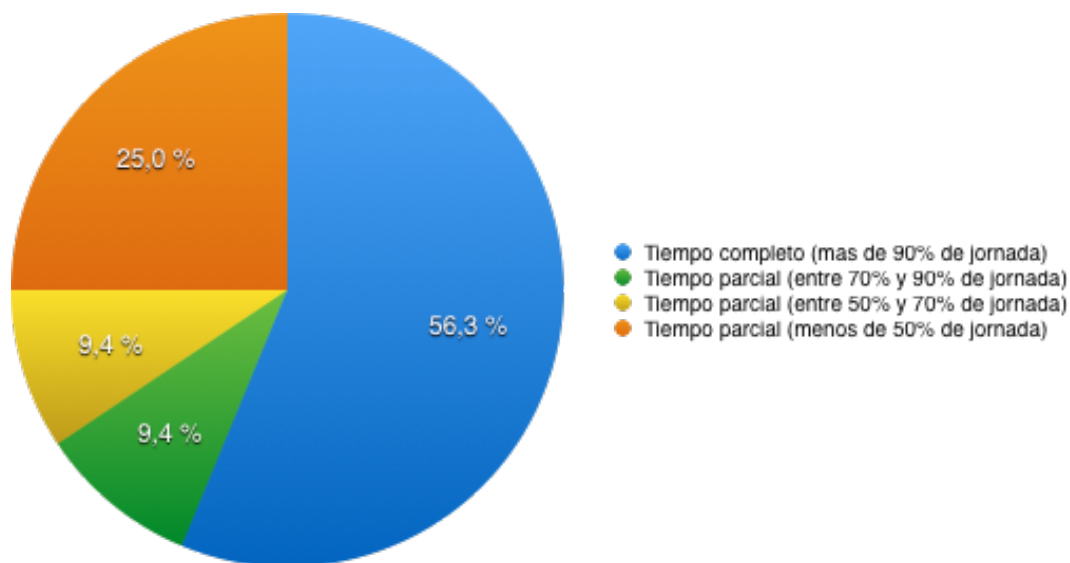


Figura 6: Jornada laboral de los docentes encuestados

El 50% de la muestra trabaja como especialista de música a tiempo completo, mientras que el otro 50% restante lo hace con complementación en tutorías y/o otras materias. Este dato resulta significativo si entendemos que la actividad lectiva compartida de una especialidad con tutoría y las tareas que ésta última implica (cuadernos, exámenes, tutorías, etc.) afecta a la dedicación y seguimiento del docente a la especialidad.

En cuanto al bagaje profesional, 29 de los encuestados posee experiencia laboral en otros ámbitos educativos, sobre los que destacan: Educación Infantil, Enseñanzas Elementales de Música, actividades extraescolares en centros educativos y, por último, Educación Secundaria.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

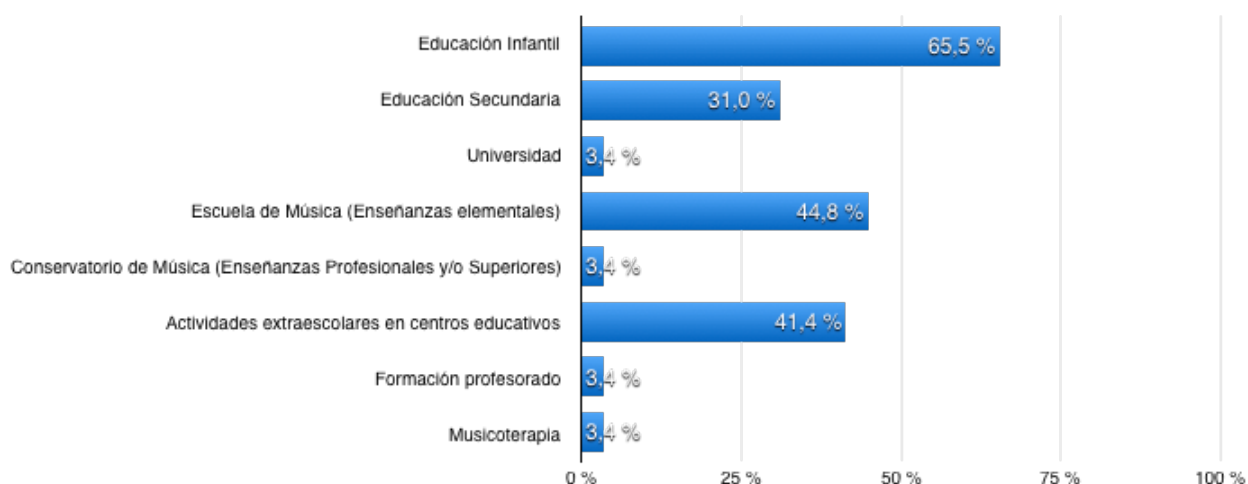


Figura 7: Experiencia laboral en contextos diferentes al de la Educación Primaria

2. 2. Formación docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón

2. 2. 1. Formación inicial

Al ser preguntados sobre la Universidad en la que realizaron sus estudios, cabe destacar que el 96,9% de los maestros especialistas en música que contestaron al formulario estudiaron en la Universidad de Zaragoza. Solo el 3,1% lo hicieron en la Universidad de Lleida.

Respecto a los estudios de Magisterio realizados, un 62,5% de la muestra está en posesión del Título de Maestro-Especialidad en Educación Musical, un 6,3% es diplomado en Formación del profesorado de EGB (especialidad en Educación Musical) y, finalmente, un 31,3% tiene estudios relacionados con especialidades distintas.

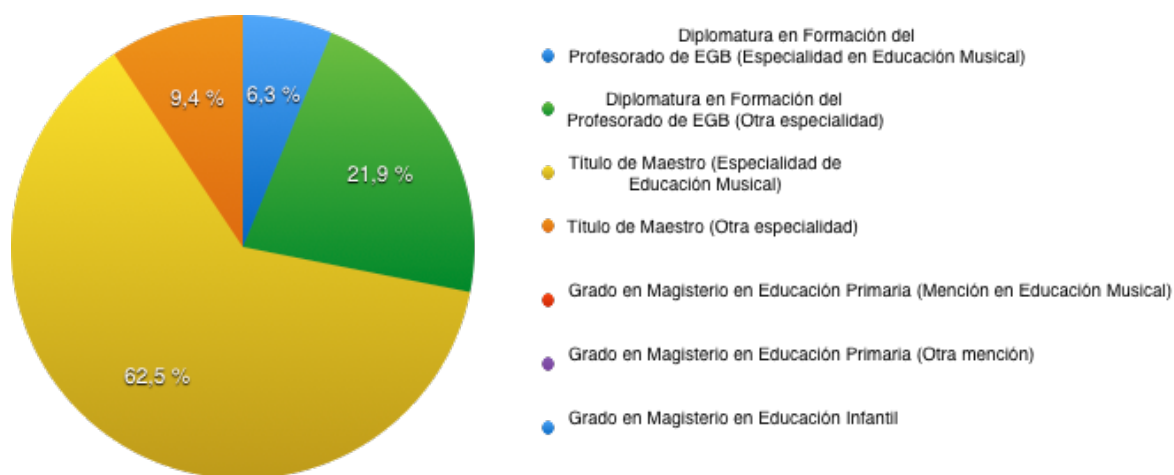


Figura 8: Tipología de las titulaciones en Magisterio de los encuestados

Además, podemos observar que ninguno de los sujetos está en posesión de la nueva titulación de Grado en Magisterio en Educación Primaria con Mención en Educación Musical. Esto se correspondería con la no manifestación del rango de edad de menor de 25 años. Asimismo, los primeros se corresponderían con los pertenecientes al rango de edad de entre 25 y 40 años y el resto (36,4%), con el de mayores de 40 años.

2. 2. 2. *Estudios musicales complementarios*

También se preguntó, sobre el nivel alcanzado en el caso de haber estudiado en el conservatorio. Un 50%, había llegado a cursar estudios de música de Enseñanzas Profesionales, pudiendo o no haberlos finalizado. Un 12,5% ha alcanzado a cursar Enseñanzas Superiores mientras que el 37,5% ha cursado estudios de Enseñanzas Elementales.

Además, podemos destacar que un 3,1% de la muestra total posee estudios de Licenciatura en Historia y Ciencias de la Música y un 15,6% ha cursado estudios de postgrado en Musicoterapia, Título Propio que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza desde hace nueve años.

Que un 44,8% de la muestra tenga experiencia laboral en Enseñanzas Elementales de Música denota que la preparación profesional de dichos docentes, complementa su formación pedagógica universitaria y refuerza su capacitación en el ejercicio didáctico musical.

Por otro lado, este hecho, ligado a que un 62,5% de los encuestados haya realizado estudios de “magisterio musical”, así como que la mitad de los docentes haya llegado a cursar estudios musicales de Grado Medio, podemos entender que éstos poseen una formación musical adecuada para su labor

docente en Educación Primaria.

2. 2. 3. Formación continua

En cuanto a la participación en actividades de formación continua (cursos, seminarios, etc.), el 62,5% de los encuestados contestaron haber participado en más de una actividad al año. Por otro lado, el 21,9%, lo hacen una vez al año, el 9,4% participan con irregularidad y el 6,3% afirma no participar en actividades de esta naturaleza.

Entre los maestros que afirman participar en este tipo de actividades, independientemente de su asiduidad, encontramos que lo hacen en su gran mayoría en “formación TIC”, “pedagogías activas” y “jornadas musicales” (ítem de respuesta abierta). Cabe destacar que los motivos por los que la muestra no acude o no lo hace con mayor frecuencia no son de tipo económico, sino por causas personales y/o laborales.

Además, el 71,9% afirma participar o haber participado en actividades musicales a lo largo de su vida, entre las que destacan la dirección de coros escolares y la interpretación instrumental en diversas agrupaciones. El 79,1% dice haber participado en algún programa escolar de educación musical, entre los cuales se hace referencia, principalmente, al “Proyecto Cantania”, al “Programa de Coros Escolares” y a la actividad “Musiqueando 2017”. El 21,9% dice no participar en ningún programa escolar de educación musical.

Nos llama la atención que tan sólo un 3,1% de los sujetos no conoce APMA, frente al 65,6% que sí lo hace y al 31,3%, que además de conocerla, afirman ser socios de la misma.

Por otro lado, sobre la cuestión de si conoce COAEM, cabe destacar que el 28,1% de los sujetos no la conoce, el 43,8% sí lo hace (aunque no sigue su actividad) y el otro 28,1% restante la conoce y además sigue su actividad.

En relación a los datos obtenidos en cuanto a la formación continua, entendemos así que los encuestados poseen un gran interés por la calidad educativa y por la mejora de su labor docente. La incorporación de programas educativos musicales exitosos en los últimos años en la Comunidad Autónoma de Aragón, tales como “Cantania” en 2012, las “Jornadas Autonómicas” en 2016 y “Musiqueando” en 2017, junto con los programas ya consolidados, como el programa de “Coros escolares”, así como la creación de plataformas de comunicación interprofesional han potenciado la responsabilidad docente en la proyección de la educación musical y el interés creciente del profesorado por la formación educativa.

2. 3. Labor docente del maestro de música en Educación Primaria en Aragón

2. 3. 1. *El centro*

Respecto a la tipología de centro en el que la muestra lleva a cabo su labor docente, el 100% de ésta lo hace en centros públicos, entre los cuales un 21,9% son centros rurales. En cuanto al número de vías de los distintos centros, afirmamos que el 31,3% del total, desempeñan su labor en centros de una única vía; el 40,6% lo hace en centros de doble vía y el 28,1% restante lo hace en centros de tres o más vías. Entendemos así, que el trabajo en centros de una vía puede resultar un trabajo más cercano y familiar determinado por una comunidad educativa más reducida, respecto a los centros de dos y tres vías.

2. 3. 2. *El currículo*

También se preguntó sobre la facilidad con la que se manejan con la nueva configuración del currículo, a través de estándares de aprendizaje, pudiendo observar que la gran mayoría (81,2%) de la muestra dice manejarse con facilidad.

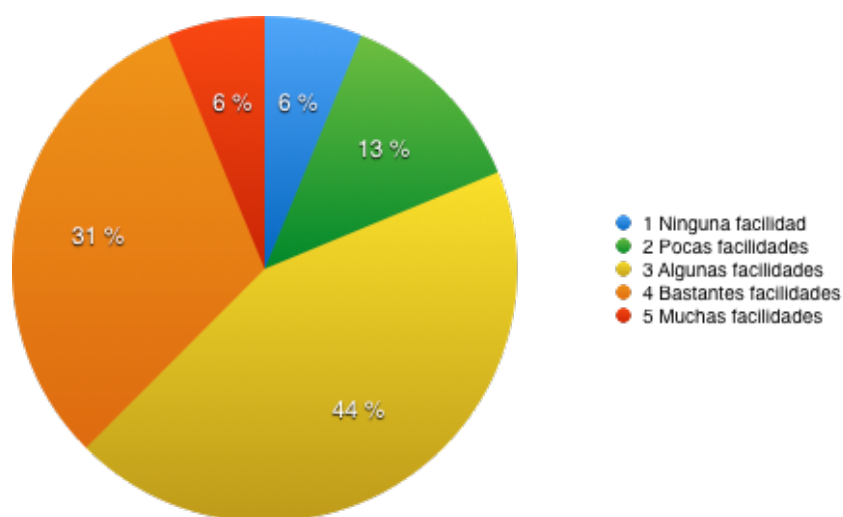


Figura 9: Nivel de facilidad en el manejo del currículo

Además, se pidió una valoración de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), en cuanto en qué medida favorece un óptimo desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la música. Encontramos que un 92,7% consideran que no lo

hace.

La interpretación de tal valoración nos permite afirmar que los participantes reconocen el desconocimiento y el desinterés que demuestran los poderes políticos y la administración educativa por la formación cultural y artística en la educación básica en Aragón. Ciertamente, no es de extrañar tal desconocimiento cuando nuestros representantes no han tenido una adecuada educación musical en su educación básica, y hayamos tenido que esperar hasta la aprobación de la LOGSE, para su regulación docente, consideración y desarrollo en el currículo de Educación Primaria.

2. 3. 3. *Los recursos*

Respecto a los recursos materiales de los cuáles disponen los especialistas, podemos decir que un 75% de la muestra dispone de aula específica para su labor docente. Además, el 93,8% dispone de ordenador con conexión a Internet y el 81,3% dispone de proyector. Otros datos destacables son que el total dispone de instrumentos de pequeña percusión, un 75% dispone de piano y/o teclado e *instrumentarium* Orff, mientras que un 25% ni siquiera dispone de aula específica. En cuanto a las facilidades existentes a la hora de solicitar nuevos recursos, un 75% afirma no tener mayores dificultades.

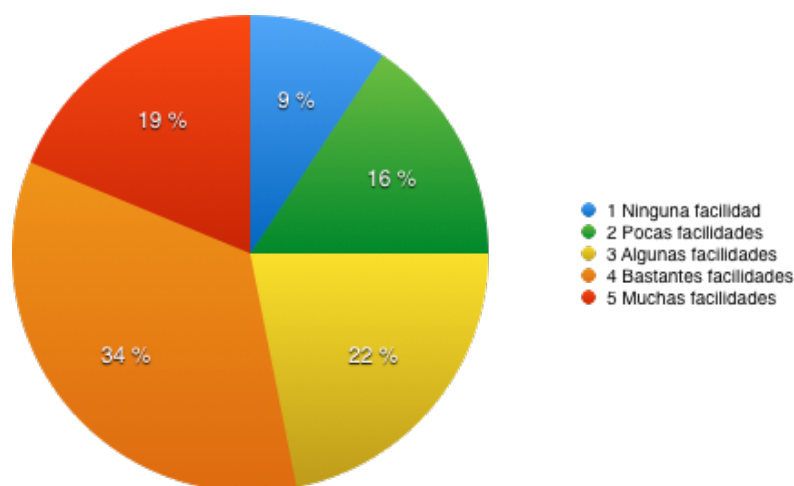


Figura 10: Nivel de facilidad a la hora de solicitar nuevos materiales

Este hecho, nos hace reflexionar sobre que, a pesar de llevar mucho camino recorrido en el proceso de dignificación de la asignatura, todavía existe un porcentaje relevante de docentes los cuales todavía no disponen de las infraestructuras necesarias para el óptimo ejercicio de su labor

profesional. Cabe cuestionarse hasta qué punto este tipo de situaciones, aparentemente de naturaleza económica, son responsabilidad de los propios centros educativos o, en su defecto, de las administraciones pertinentes. Sea como fuere, esto no deja de ser una muestra más del desprestigio que hoy día todavía sobrevuela la educación musical frente otras áreas educativas.

Destacar que un 9,4% de los encuestados dispone de menos de una hora lectiva semanal para el área de música, lo que conlleva una situación de total irregularidad administrativa. Es cierto que la normativa únicamente refleja la temporalización del Área de Educación Artística, en la cual se engloba tanto la Educación Plástica como la Música. Sin embargo, entendemos que si ésta es de 120 minutos semanales, son 60 los pertinentes a cada una de las que la componen.

A pesar de esto, el 78% de los sujetos no se muestra del todo satisfecho con la asignación de horas lectivas para dicha área, pues la dedicación final depende de la tipología y de las prioridades de cada centro.

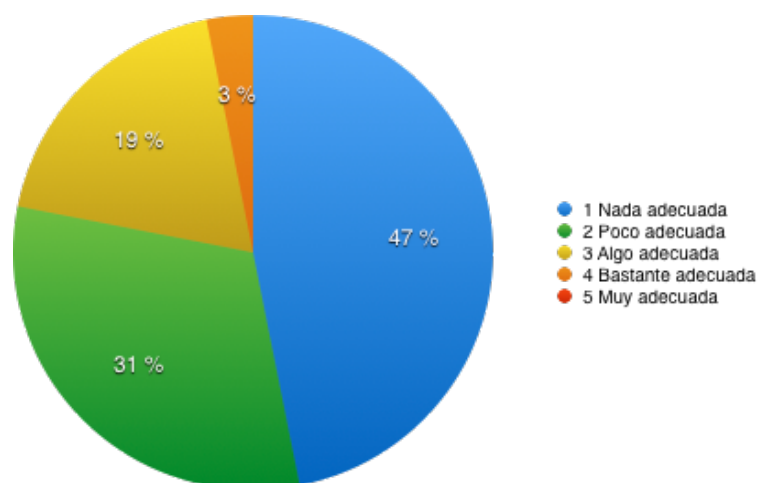


Figura 11: Valoración de la asignación de la carga lectiva del área

En cuanto a la utilización de diferentes metodologías de pedagogía musical activa, nos es grato destacar que un 84,4% utiliza el método Kodály, un 81,3% método Orff y un 71,9% método Dalcroze.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

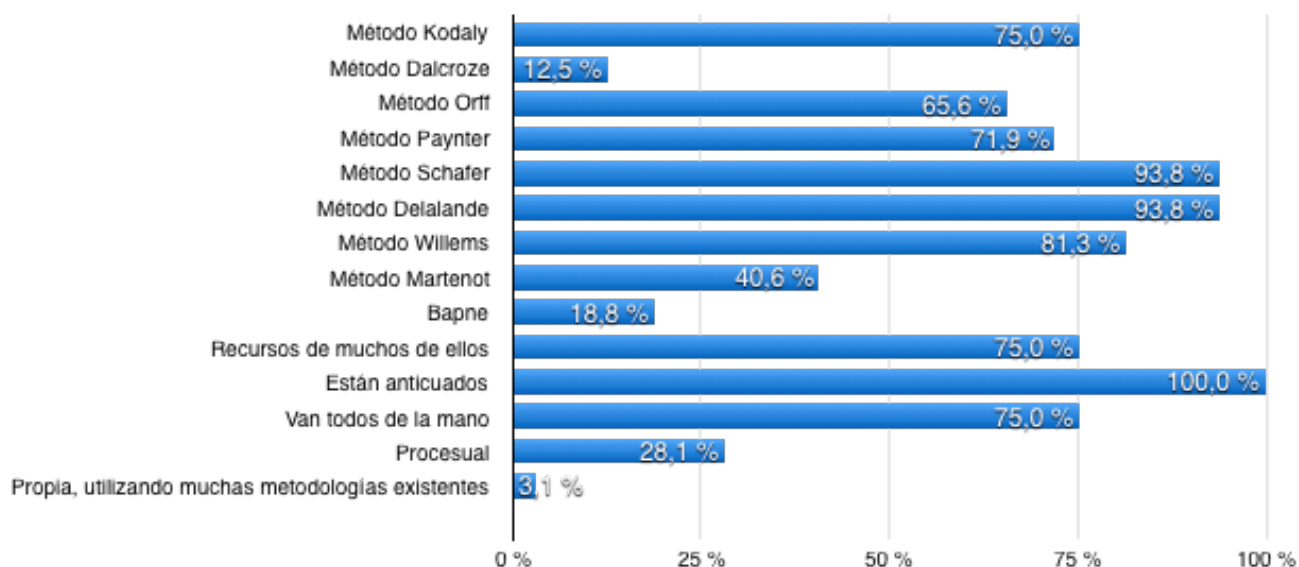


Figura 12: Conocimientos en metodologías sobre pedagogía musical activa

Además, un 65,6% dice no utilizar libro de texto en sus clases, coincidiendo la mayoría en la preferencia de configuración de sus propios materiales. Esto puede explicarse por el hecho de que muchos maestros consideran que los libros de texto no alcanzan los niveles de calidad requerida, siendo ésta una razón más que suficiente para su renuncia, en aras de una mayor flexibilidad y creatividad en la práctica docente (Vicente, 2010).

2. 4. Perspectivas de futuro del maestro de música en Educación Primaria en Aragón

Finalmente, a modo de conclusión, se preguntó a los encuestados sobre una breve propuesta de medidas en las que su labor docente se vería mejorada. Entre las diferentes respuestas, muchos coinciden fundamentando que una mayor carga lectiva es necesaria, así como una mayor oferta musical formativa y, sobre todo, una mayor concienciación social a cerca de la importancia de la educación musical.

En este sentido, cada respuesta es una consecuencia de la anterior. Si no hay tradición formativa hay desconocimiento, por tanto no hay conciencia social y en detrimento la carga lectiva es la que es. Sin embargo, apreciamos un interés docente por la formación musical y la renovación. La participación en la formación permanente identifica al docente competente, con vocación, cuya labor

es determinante en la calidad de la educación musical y en la transformación de la conciencia social.

Otro de los aspectos predominantes, es el de la separación de la Educación Artística (Plástica y Música), en dos áreas claramente diferenciadas, en aras de una mayor calidad educativa. La consideración administrativa de tal decisión proporcionaría el reconocimiento de la música como área y le otorgaría una mayor identidad, valor educativo y curricular al conjunto de los aprendizajes musicales y las habilidades que los integran, muchas de las cuales nada tienen que ver con las desarrolladas en la educación plástica, con cuya evaluación hay que promediar en cada trimestre.

Conclusiones y perspectivas de futuro

Podemos concluir, que el presente TFG responde al objetivo principal enunciado al comienzo de éste (profundizar en el conocimiento profesional que ha experimentado la figura del maestro de música en Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Aragón), además de dar respuesta a los objetivos secundarios surgidos (realizar una recopilación de los principales resultados del análisis documental de los planes de estudio de la formación del profesorado en educación musical europeos y llevar a cabo una relación de las leyes encargadas de regular la formación inicial del maestro en España, con especial atención al proceso de reforma que desemboca la convergencia europea de las enseñanzas universitarias).

En cuanto, al análisis de los planes de estudios en Europa, nos centramos en la relación de aquellos elementos clave que integran los planes de estudio, su estructura y orientación, instituciones donde se imparten, requisitos de acceso, así como la existencia y características de períodos de prácticas educativas.

Tras la tarea de revisión documental, podemos afirmar que la formación del profesorado de música tiene rango universitario en su totalidad. Estos planes de estudios, por tanto, pueden depender de escuelas y facultades de educación, escuelas o centros de arte universitarios, escuelas o centros afiliados al ministerio de educación (como es el caso de Austria y Estonia). Independientemente de la orientación de dichos estudios (formación como especialista o generalista), observamos que siempre aparece la música como componente curricular de la formación inicial docente.

Con respecto a la duración de los estudios, encontramos que ésta oscila según el tipo de estructura. Así pues, tenemos casos de países como Estonia (cinco años), Suecia (cuatro años y medio) o Chipre (cuatro años), donde la duración es mayor que en el resto de convecinos europeos. Por otro lado, en países como Alemania, Austria o Suecia, en los que los egresados no pueden ejercer a menos que obtengan un certificado de estudios avanzados o un máster. En cuanto a la orientación de los diferentes planes de estudios, encontramos que no existe homogeneidad entre los mismos.

En relación a los requisitos de admisión, se encontró que éstos pueden tratarse tanto pruebas o exámenes de conocimiento pedagógico-musical (Portugal, Suecia, Alemania, Austria, Chipre), de conocimientos generales del nivel anterior (Letonia), como de pruebas psicológicas (República

Checa).

No resulta extraño encontrar a través del análisis documental realizado una gran disparidad sobre qué se entiende por formar a un maestro de educación musical, sino el punto al que llegan esas diferencias, pudiendo encontrar centros universitarios y no universitarios (aunque parece haber una clara tendencia a ir convirtiendo dichas instituciones del ámbito no universitario al universitario).

Por esto, concluimos que no existe una línea claramente definida sobre qué ha de entenderse por formación del profesorado en educación musical: "el debate está en el balance que hay que encontrar entre la formación como docente y como músico, es decir, entre los contenidos y las estrategias de enseñanzas de los mismos" (Aróstegui, 2010).

Encontramos tres tipos de planes de estudio, en cuanto a la articulación de los contenidos musicales y los educativos: ambos componentes se estudian por separado; la música se considera un requisito previo de acceso a estudios; música y educación se estudian de un modo integrado.

La cuestión clave es saber si los egresados construyen su identidad como maestros de música o como músicos educadores. Según Aróstegui, esto no es un mero juego de palabras, si no la clave para definir modelos docentes claros. (Aróstegui, 2010)

La formación en los contenidos musicales como único requisito para ser profesor de música constituía el modelo de formación docente en el pasado. Sin embargo, este énfasis en los contenidos ha quedado muy atrás en la investigación educativa actual, posibilitando otras orientaciones curriculares como las que observamos en países como Suecia o Finlandia (modelos basados en contenidos musicales con un fuerte componente pedagógico).

Por otro lado, cabe destacar que la situación actual en España del tema que nos atañe no es menos compleja que la que podemos observar en algunos países europeos. La herencia política, social y cultural de los últimos cien años que hoy día todavía arrastramos constituye un factor clave en este aspecto.

En poco más de un siglo, en España hemos acontecido un panorama político tan cambiante que, a pesar de que en la mayoría de este período temporal estuviera en vigencia una única ley educativa (Ley de Instrucción Pública de 1857), las diferentes modificaciones e interpretaciones de la misma (en coherencia con el contexto sociopolítico) propiciaron, en alguno de los casos, un proceso de innovación pedagógica (II República), o por el contrario, un grave estancamiento del sistema educativo (Franquismo).

Sin embargo, con la llegada de la LOGSE y la consecuente aparición de los planes de estudio de formación docente como especialista en educación musical, se consigue, por primera vez, asentar las bases de la educación musical en la educación general en nuestro país.

En cuanto a la adecuación al Espacio Europeo de Educación Superior, la tendencia de la convergencia europea hacia una formación generalista de los docentes, preparados para cualquier labor docente en los centros, para posteriormente ofrecerles ciertas nociones musicales mediante las llamadas menciones o itinerarios, parece responder al único fin de flexibilizar y optimizar las plantillas de los centros, tal y como ocurre en el sistema privado, sin importar demasiado que estos modelos formativos se hagan a costa de una menor formación musical.

Entendemos que cubrir las necesidades organizativas de las escuelas es un asunto de vital importancia, sin embargo, cabe cuestionarse si dichos intereses, así como los económicos de las administraciones, priman sobre las propias necesidades pedagógicas del alumnado y formativas de la comunidad docente.

Un maestro generalista con una buena formación en educación musical es el mejor modo de integrar organizativa y curricularmente la música en la escuela y de ofrecer una enseñanza de calidad al alumnado. No parece que los planes recién reformados de muchos países sigan esta línea. (Reyes, 2010, p. 187)

Si la especialización en apenas tres cursos del extinto Título de Maestro-Especialidad Educación Musical ya constituía todo un reto académico, resulta discutible que, tras la implantación de los actuales estudios de grado en el ámbito de la formación inicial docente, los cuales suponen un período de “especialización” de tan solo un cuatrimestre, logren suplir las necesidades educativas existentes en la realidad del aula.

Tras el trabajo de indagación sobre la figura del docente en educación musical en Aragón, así como el posterior análisis de los resultados obtenidos, debemos tener en cuenta que la inmensa mayoría de los encuestados coincide en tres aspectos fundamentales: la formación continua (estando ligada ésta a la práctica docente en metodologías musicales innovadoras), la negativa valoración de la LOMCE en cuanto a la promoción de un óptimo proceso de enseñanza/aprendizaje musical y, por último, la falta de homogeneidad lectiva de la educación musical en los centros no favorece el reconocimiento curricular autonómico, ni nacional. La autonomía de centro provoca que la

distribución lectiva musical en los colegios esté condicionada, en último término, por los principios que definen los proyectos educativos de centro, los programas y las experiencias que los concretan.

Como perspectiva de futuro añadiremos la consideración final de que, en un futuro, podrían realizarse estudios comparativos que determinaran si existe un cambio en el perfil docente, en base a las próximas generaciones las cuales se están formando (o ya se han formado) como maestros según los nuevos planes de estudios de Grado, indagando así sobre las variables consideradas de manera prospectiva.

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.
- Aróstegui, J. L. (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.
- Bernal, J., Calvo, M. L. (2000). *Didáctica de la música: La expresión musical en la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- Carmona Fernández, J. J., y Jurado Fernández, M. (2010). Formación del Profesorado de Música en Europa Meridional: Chipre, Grecia, Malta y Portugal. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 58-65.
- Díaz Mohedo, M. T. (2010) La formación del profesorado de Educación Musical en los Países Bálticos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 137-153.
- Domingo, M. (2003). ¿Qué queríamos y qué tenemos? Expectativas generadas por la LOGSE en secundaria. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 28, 43-49.
- Epelde Larrañaga, A. (2010). Formación del profesorado de Música de escuelas primarias y secundarias en Suiza. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 173-177.

Cristina Pérez Basarte

Fernández-Llebrez, F. (2010). El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad. *Página Abierta*, 207, 18-27.

Heiling, G. (2010). Formación del Profesorado de Música en los Países Nórdicos. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 41-55.

Herrera Torres, L., Lorenzo Quiles, O., y Ocaña Fernández, A. (2010) Formación inicial del profesorado de música en Irlanda y Reino Unido. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 111-125.

La reforma educativa número 13. En *El mundo* (2012). Recuperado de

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/01/26/espana/1327592557.html>

Ley General 12/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 209, 1 de septiembre de 1983.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2001.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89, de 13 de abril de 2007.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

Ley Orgánica de Universidades. En *Wikipedia* (2017). Recuperado de

https://es.wikipedia.org/wiki/Ley_Orgánica_de_Universidades

López Casanova, M. B. (2002). La política educativo-musical en España durante la II República. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 50, 15-26.

Lorenzo Quiles, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 19, 13-34.

Muruamendiaraz, N., Ordoñana, J., y Goldaracena, A. (2010). La formación del profesorado de Música de Primaria en Francia e Italia. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 83-93.

Oriol de Alarcón, N. (2002). El Área de Didáctica de la Expresión Musical en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Revista de Educación. Didácticas Específicas*, 328.

Oriol de Alarcón, 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 (Lista Europea de Música en la Educación)*, 16.

Pérez Prieto, M. (2005). La enseñanza de la música en la Educación Secundaria en España desde 1970 según los documentos oficiales de ámbito estatal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 77-94.

Real Decreto 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios. Boletín Oficial del Estado, núm. 257, 26 de octubre de 1984.

Real Decreto 1542/1994, de 8 de julio, por el que se establecen las equivalencias entre los títulos de Música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, y los establecidos en dicha Ley. Boletín Oficial del Estado, núm. 189, 9 de agosto de 1994.

Real Decreto 774/2002, de 26 de julio, por el que se regula el sistema de habilitación nacional para el acceso a Cuerpos de Funcionarios Docentes Universitarios y el régimen de los concursos de acceso respectivos. Boletín Oficial del Estado, núm. 188, 7 de agosto de 2002.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. Boletín Oficial del Estado, núm. 260, 30 de octubre de 2007.

Rodríguez-Quiles y García, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música y Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 13-28.

Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes de España.

Sánchez, M., y Corral, F. J. (2010). Análisis de los planes de estudio de magisterio en Bélgica, Holanda y Luxemburgo desde la perspectiva de su formación musical. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 95-109.

Vicente, A., Subirats M. A., y Ibarra, J. (2010). La formación de los docentes de educación musical en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: Polonia, Hungría y la República Checa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(2), 156-170.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Vicente, G. (2010). El libro de texto en educación musical. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(5), 30-35.

Vidal Prado, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista catalana de derecho público*, 44, 254-280.

Vilar Monmany, M. (2003). El maestro de música en primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Educación*, 54, 33-56.

Willems, E. (1989). *El valor humano de la educación musical*. Buenos Aires: Paidós.

El maestro de música en Educación Primaria en Aragón: Un estudio sobre el perfil y la formación docente ante los nuevos retos planteados por las directrices europeas.

Anexos

Anexo I

Perfil docente

Primera sección del cuestionario diseñado para el desempeño de la asignatura "Trabajo Fin de Grado"; sobre el maestro de música en Educación Primaria en Aragón, del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

*Obligatorio

1. Dirección de correo electrónico *

2. 1. Sexo: *

Marca solo un óvalo.

- Hombre
 Mujer

3. 2. Edad: *

Marca solo un óvalo.

- Menor de 25 años
 Entre 25 y 40 años
 Entre 40 y 60 años
 Mayor de 60 años

4. 3. Situación laboral actual como docente: *

Marca solo un óvalo.

- Contratación de carácter indefinido
 Contratación de duración igual a un año académico completo (interino)
 Contratación de duración inferior un año académico completo (temporal)

5. 4. Experiencia laboral como especialista en Música: *

Marca solo un óvalo.

- Menos de 5 años
 Entre 5 y 10 años
 Entre 10 y 20 años
 Más de 20 años

6. **5. Situación laboral actual como especialista en Música: ***

Marca solo un óvalo.

- Tiempo completo (más de 90% de jornada)
- Tiempo parcial (entre 70% y 90% de jornada)
- Tiempo parcial (entre 50% y 70% de jornada)
- Tiempo parcial (menos de 50% de jornada)

7. **6. ¿Trabaja actualmente como especialista en Música a tiempo completo? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No (complementación con tutoría)

8. **7. ¿En qué niveles educativos ejerce su labor docente como especialista en Música? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Primero
- Segundo
- Tercero
- Cuarto
- Quinto
- Sexto

9. **8. Si posee experiencia laboral en otros ámbitos educativos/musicales indique, por favor, en cuáles:**

Selecciona todos los que correspondan.

- Educación Infantil
- Educación Secundaria
- Universidad
- Escuela de Música (Enseñanzas Elementales)
- Conservatorio de Música (Enseñanzas Profesionales y/o Superiores)
- Actividades extraescolares en centros educativos
- Otro: _____

Formación inicial

Segunda sección del cuestionario diseñado para el desempeño de la asignatura "Trabajo Fin de Grado"; sobre el maestro de música en Educación Primaria en Aragón, del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

10. **1. Universidad en la que realizó sus estudios de Magisterio: ***

11. **2. Estudios de Magisterio realizados: ***

Marca solo un óvalo.

- Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB (Especialidad en Educación Musical)
- Diplomatura en Formación del Profesorado de EGB (Otra especialidad)
- Título de Maestro (Especialidad de Educación Musical)
- Título de Maestro (Otra especialidad)
- Grado de Magisterio en Educación Primaria (Mención en Educación Musical)
- Grado en Magisterio en Educación Primaria (Otra Mención)
- Grado en Magisterio en Educación Infantil
- Otro: _____

12. **3. ¿Posee estudios musicales de algún tipo? ***

Con o sin titulación

Selecciona todos los que correspondan.

- No
- Enseñanzas Elementales de Música (Escuela de Música/Conservatorio Elemental)
- Enseñanzas Profesionales de Música (Conservatorio Profesional de Música)
- Enseñanzas Superiores de Música (Conservatorio Superior de Música)
- Licenciatura/Grado en Historia y Ciencias de la Música
- Grado en Música/Musicología
- Grado en Composición
- Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria (Especialidad de Música)
- Máster en Musicoterapia
- Otro: _____

Formación continua

Tercera sección del cuestionario diseñado para el desempeño de la asignatura "Trabajo Fin de Grado"; sobre el maestro de música en Educación Primaria en Aragón, del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

13. **1. ¿Ha participado o participa en algún curso/seminario/grupo de trabajo de formación del profesorado? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí, participo regularmente (más de uno al año)
- Sí, participo regularmente (uno al año)
- Sí, he participado de manera irregular (menos de uno al año)
- No

14. **1. 1. Si la respuesta anterior es "Sí" indique y describa brevemente, la naturaleza de su formación (pedagogías activas, TIC, musicoterapia...):**

15. **1. 2. Si la respuesta anterior es "No" indique, por favor, la naturaleza de sus motivos:**

Selecciona todos los que correspondan.

- Motivos personales
 Motivos laborales
 Motivos económicos
 Otro: _____

16. **2. ¿Colabora o ha colaborado en algún proyecto de innovación? Si la respuesta es afirmativa, indique, por favor, en cuál: ***

17. **3. ¿Ha participado o participa en actividades musicales (dirección de coro escolar, dirección/interpretación en coros, bandas y/o orquestas amateur/profesional, grupo de cámara, charanga, etc.)? ***

18. **4. Programas escolares de educación musical en los que participa o ha participado: ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Ningún programa
 Proyecto Cantania
 Programa de "Coros escolares" de Aragón
 Conciertos Pedagógicos OCAZE
 Actividad "Musiqueando 2017"
 Otro: _____

19. **5. ¿Conoce la APMA (Asociación de Profesores de Música de Aragón)? ***

Marca solo un óvalo.

- No
 Sí, pero no soy socio
 Sí, soy socio, pero no sigo su actividad
 Sí, soy socio y sigo su actividad

20. **6. ¿Conoce la COAEM (Confederación de Asociaciones de Educación Musical)? ***

Marca solo un óvalo.

- No
 Sí, pero no sigo su actividad
 Sí, sigo su actividad

Actividad docente

Cuarta sección del cuestionario diseñado para el desempeño de la asignatura "Trabajo Fin de Grado"; sobre el maestro de música en Educación Primaria en Aragón, del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

21. **1. Tipo de centro en el que desempeña su labor docente como especialista en Música: ***

Marca solo un óvalo.

- Público
 Concertado
 Privado

22. **1. 1. ¿Se trata éste de un Colegio Rural Agrupado? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

23. **1. 2. Indique el número de vías que posea el centro: ***

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4 5

24. **2. Valore, del 1 al 5, con qué facilidad se maneja con la nueva configuración del currículo (estándares de aprendizaje): ***

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4 5

Ninguna facilidad Muchas facilidades

25. **2. 1. Valore, del 1 al 5, en qué medida considera que la LOMCE promueve un desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de la música adecuado: ***

Marca solo un óvalo.

- 1 2 3 4 5

No lo promueve Lo promueve satisfactoriamente

26. **3. Recursos materiales de los que dispone el centro para el área de Música: ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Aula específica
- Espacio insonorizado
- Pizarra de pentagramas
- Equipo de música
- Ordenador
- Conexión a internet
- Cañón/Proyector
- Pizarra digital interactiva
- Tabletas digitales para el alumnado
- Piano/Teclado y/o guitarra
- Instrumentos de pequeña percusión
- Instrumentarium Orff
- Biblioteca/Discooteca para actividades de audición
- Otro: _____

27. **3. 1. Valore, del 1 al 5, las facilidades que posee a la hora de solicitar nuevos materiales: ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Ninguna facilidad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muchas facilidades

28. **4. ¿Cuántas horas semanales dedica cada grupo del centro al área de Música? ***

Marca solo un óvalo.

- 2 horas y media
- 1 hora y tres cuartos
- 1 hora y media
- 1 hora
- Tres cuartos de hora

29. **4. 1. Valore, del 1 al 5, la asignación temporal de horas lectivas dedicadas al área de Música: ***

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada adecuada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy adecuada

30. **5. ¿Utiliza pedagogías musicales activas en su labor docente? ***

Selecciona todos los que correspondan.

- Método Kodály
- Método Dalcroze
- Método Orff
- Método Paynter
- Método Schafer
- Método Delalande
- Método Willems
- Método Martenot
- Otro: _____

31. **6. ¿Utiliza libro de texto en su labor docente? ***

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

32. **6. 1. Si la respuesta anterior es "No" indique, por favor, los motivos:**

Perspectivas de futuro

Quinta sección del cuestionario diseñado para el desempeño de la asignatura "Trabajo Fin de Grado"; sobre el maestro de música en Educación Primaria en Aragón, del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza

33. **Para finalizar el cuestionario, exponga brevemente cómo cree que su labor docente como especialista en música en Educación Primaria se vería mejorada (mayor carga lectiva, dedicación exclusiva, mayor oferta formativa, etc.): ***
