



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Máster de Investigación Aplicada a la Educación

Trabajo de Fin de Máster

**“Investigación sobre la adecuación de la formación del
profesorado de Educación Musical”**

Presentado por

Miguel Nicolás Sanz

Director

María del Rosario Castañón Rodríguez

Valladolid, Junio de 2020

RESUMEN

En la actualidad, la formación de los docentes de música en Educación Primaria se realiza a través de una mención en Educación Musical en los dos últimos años de carrera con un peso de 60 créditos ECTS de los 240 créditos que forman el Grado en Educación Primaria. Este hecho ha llevado a plantearse la adecuación de esta formación y su adecuación para la futura práctica docente. Por ello, la presente investigación pretende conocer esta adecuación a través del análisis de la formación de esta mención en una muestra de más de 50 sujetos que cursan o han cursado esta formación.

El instrumento empleado ha sido la adaptación de un cuestionario de satisfacción ya validado, al cual se le ha calculado su índice de fiabilidad, y a través del que, mediante los diferentes ítems, se recoge la información necesaria para realizar un posterior análisis estadístico descriptivo y correlacional con el programa informático de estadística SPSS. Para ello, se han analizado cada uno de los ítems en base a los diferentes objetivos específicos planteados, así como la correlación de algunos ítems en relación a un mismo objetivo. Tras realizar este análisis se ha podido comprobar la adecuación de la mención de Educación Musical para la posterior práctica docente en la asignatura de música.

Palabras clave: mención de Educación Musical, formación docente, práctica docente, cuestionario.

ABSTRACT

Currently, the training of music teachers in Primary Education is carried out through a mention in Music Education in the last two years of the degree with a weight of 60 ECTS credits out of the 240 credits that make up the Degree in Primary Education. This fact has led to the question of the adequacy of this training and its suitability for future teaching practice. Therefore, the present research aims to know this adequacy through the analysis of the training of this mention in a sample of more than 50 subjects who are or have been trained.

The instrument used has been the adaptation of a satisfaction questionnaire already validated, to which its reliability index has been calculated, and through which, by means of the different items, the necessary information is collected to carry out a

subsequent descriptive and correlational statistical analysis with the SPSS statistical software. To this end, each of the items has been analysed on the basis of the different specific objectives set, as well as the correlation of some items in relation to the same objective. After carrying out this analysis, it was possible to verify the suitability of the mention of Music Education for subsequent teaching practice in the subject of music.

Keywords: mention of Music Education, teacher training, teaching practice, questionnaire.

INDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	9
1.1. Planteamiento del problema	9
1.2. Propósito	11
1.2.1. Objetivos: general y específicos	11
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
2.1. La música en el ámbito educativo	12
2.1.1. Historia de la Educación Musical en el sistema educativo español....	12
2.1.2. Música, cultura y sociedad en España	14
2.1.3. El currículo en Educación Musical en la etapa de EP.....	15
2.1.4. La práctica de la docencia de música.....	23
2.1.5. La Educación Musical en el ámbito de las NEE.....	28
2.1.6. La Educación Musical desde las neurociencias	31
2.1.7. El papel de la música en la formación integral de los escolares ..	32
2.1.8. Retos de la Educación Musical	33
2.2. La educación en competencias e inteligencias múltiples	34
2.2.1. La educación en competencias	34
2.2.1.1. Definición de competencia	35
2.2.1.2. Tipos de competencias	36
2.2.1.3. Enseñanza por competencias.....	38
2.2.1.4. Enseñanza de la música por competencias.....	41
2.2.1.5. La competencia musical	42
2.2.2. Las inteligencias múltiples.....	44
2.2.2.1. Tipos de inteligencias múltiples	45
2.2.2.2. La inteligencia musical	46
2.3. La formación del profesorado de música	48
2.3.1. Historia de la formación del profesorado de música.....	48
2.3.2. Planes de currículo en la formación de los docentes de música ..	50
2.3.3. La formación integral del docente de música	51
2.3.4. La mención de música.....	53
2.3.5. El perfil profesional de los docentes	55
2.3.5.1. Perfil profesional y competencias del docente de música...	57

3. MARCO METODOLOGICO	61
3.1. Participantes	61
3.2. Procedimiento	62
3.3. Instrumentos	63
3.4. Diseño	66
4. ANÁLISIS DE DATOS	68
4.1. Descripción de la muestra	68
4.2. Descripción de los datos	69
4.3. Análisis descriptivo de los datos	74
4.4. Fiabilidad del instrumento	75
5. RESULTADOS	76
5.1. Objetivo específico 1	76
5.2. Objetivo específico 2	76
5.3. Objetivo específico 3	77
5.4. Objetivo específico 4	78
5.5. Objetivo específico 5	78
5.6. Objetivo específico 6	80
5.7. Objetivo específico 7	82
5.8. Objetivo específico 8	84
5.9. Objetivo específico 9	85
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	86
REFERENCIAS	88

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Problema y preguntas de investigación	10
Tabla 2.1. Objetivos generales de la etapa de Primaria.....	16
Tabla 2.2. Contenidos de etapa en Educación Musical	18
Tabla 2.3. Criterios de evaluación de etapa en Educación Musical	21
Tabla 2.4. Estándares de aprendizaje de etapa en Educación Musical.....	22
Tabla 3.1. Número de participantes.....	61
Tabla 3.2. Bloques del cuestionario de satisfacción.....	64
Tabla 3.3. Modificaciones ítems del cuestionario	65
Tabla 4.1. Tabla número de participantes y porcentajes	69
Tabla 4.2. Datos variable predisposición.....	69
Tabla 4.3. Datos variable requisitos	69
Tabla 4.4. Datos variable nivel previo	70
Tabla 4.5. Datos variable utilidad	70
Tabla 4.6. Datos variable procedimientos	70
Tabla 4.7. Datos variable calidad	71
Tabla 4.8. Datos variable dificultad.....	71
Tabla 4.9. Datos variable adaptación.....	71
Tabla 4.10. Datos variable ritmo de trabajo	72
Tabla 4.11. Datos variable aula	72
Tabla 4.12. Datos variable recursos	72
Tabla 4.13. Datos variable comodidad	73
Tabla 4.14. Datos variable valoración global	73
Tabla 4.15. Datos variable recomendación	74
Tabla 4.16. Análisis descriptivo de los datos	74

Tabla 4.17. Coeficiente fiabilidad Alfa de Cronbach.....	75
Tabla 5.1. Análisis variable predisposición.....	76
Tabla 5.2. Análisis variable requisitos.....	77
Tabla 5.3. Análisis variable nivel previo.....	77
Tabla 5.4. Análisis variable utilidad.....	78
Tabla 5.5. Análisis variable procedimientos.....	79
Tabla 5.6. Análisis variable calidad.....	79
Tabla 5.7. Correlación variables procedimientos y calidad.....	79
Tabla 5.8. Análisis variable dificultad.....	80
Tabla 5.9. Análisis variable adaptación.....	80
Tabla 5.10. Análisis variable ritmo de trabajo.....	81
Tabla 5.11. Correlación variables dificultad, adaptación y ritmo de trabajo.....	81
Tabla 5.12. Análisis variable aula.....	82
Tabla 5.13. Análisis variable recursos.....	83
Tabla 5.14. Análisis variable comodidad.....	83
Tabla 5.15. Correlación variables aula, recursos y comodidad.....	83
Tabla 5.16. Análisis variable valoración global.....	84
Tabla 5.17. Análisis variable recomendación.....	85

INDICE DE FIGURAS

Figura 3.1. Variables de la investigación	67
Figura 4.1. Gráfico de barras de la muestra.....	68
Figura 4.2. Gráfico circular de la muestra.....	68

1. INTRODUCCION

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en la formación de los docentes de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria, analizando los diferentes aspectos relativos a esta formación, y su relación con la práctica docente de esta materia.

Las razones que me han llevado a elegir este tema para realizar esta investigación son numerosas. La principal razón reside en mi formación como docente de música, así como el interés personal en adquirir mayores conocimientos y seguir formándome en el ámbito educativo y musical. Además, existen otro tipo de aspectos como la necesidad de una continua evaluación y mejora de la formación docente ya que la educación está continuamente sometida a variaciones con motivo de su evolución y desarrollo, etc.

Finalmente, otra razón que me motiva a la hora de realizar esta investigación es su proximidad con la práctica docente de los especialistas de música, de tal forma que me va a permitir descubrir diferentes aspectos profesionales que me van a permitir conocer mejor la profesión a la que deseo orientar mi vida profesional.

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con la implantación del Plan Bolonia se inicia una nueva realidad dentro de los estudios universitarios o superiores en toda Europa. A modo resumen, podemos decir que se pretende implantar un sistema que sea capaz de proporcionar una coherencia estructural y formativa, dando un especial peso a los créditos ECTS, buscando facilitar los intercambios y las relaciones académicas entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estas transformaciones tienen como objetivo buscar una mejora en la calidad de la enseñanza fomentando el enfoque de las competencias con el fin de formar profesionales que sean capaces de dar respuesta a las necesidades reclamadas por la sociedad. (Esteve et al., 2007)

Esteve et al. nos muestran que, dentro del Grado de Magisterio, la titulación se organiza en 240 créditos ECTS, de los que 180 se encuadran dentro de la formación académica básica y 60 corresponden a la formación adicional denominada mención, entre las que se encuentra la formación musical. Estos autores manifiestan que la presencia de la formación musical es muy escasa, por lo que se pregunta si es posible alcanzar el alto grado de competencia en estas materias que deben ser impartidas por los futuros profesionales que van a cursar estas titulaciones.

Es en este punto, en el cual enfocamos nuestro problema de investigación, y es posible afirmar que, en concordancia con las palabras de Esteve et al., acerca de la escasa formación musical universitaria que reciben los futuros docentes de música, es donde fijamos el punto de partida de nuestra investigación. Con ello, vamos a investigar si esta formación recibida es adecuada y suficiente para poder formar a los futuros docentes especialistas en Educación Musical, de forma que sean capaces de impartir la asignatura de una forma precisa y satisfactoria.

Problema de investigación	Preguntas de investigación
La escasa formación musical y carga de créditos ECTS en la formación universitaria que reciben los futuros docentes de música.	→ ¿Resulta necesario que los alumnos del Grado en Educación Primaria que quieran cursar la mención de Educación Musical tengan una formación musical previa? → ¿La mención de Educación Musical te proporciona todos los medios para poder impartir adecuadamente la asignatura de música en Educación Primaria? → ¿Los métodos empleados para impartir esta formación son los adecuados y pueden ser utilizados dentro del aula de música en Educación Primaria?

Tabla 1.1. Problema y preguntas de investigación.

Para ello, debemos conocer el impacto que ha tenido este hecho en la formación de los docentes de la mención de música y poder entender cómo ha incidido en la calidad de dicha formación.

Una vez conocido el problema, es el momento de definirlo. Para ello debemos enfocar el problema desde un punto concreto. Por este motivo, focalizaremos nuestro punto de vista en una cuestión, y por eso vamos a preguntarnos si el estudio de la mención de música en el Grado de Educación Primaria te proporciona una formación completa para poder impartir la asignatura de música.

Además, nos surgen diferentes cuestiones en torno al centro de nuestra investigación como puede ser qué tipo de valoración realizan los estudiantes que cursan o han cursado

esta mención sobre la misma, o si la estructura de ésta y los métodos empleados son los adecuados. En esta misma línea nos podemos preguntar sobre la necesidad de tener conocimientos previos para cursar estos estudios.

1.2. PROPÓSITO

En lo relativo al propósito que tiene lugar en esta investigación, nos vamos a centrar en el cumplimiento de un objetivo general y de cuatro objetivos específicos, lo cual es la base de dicha investigación. Del mismo modo, con esta investigación se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación que hemos formulado, las cuales guardan una estrecha relación con los objetivos pautados.

1.2.1. Objetivos: general y específicos

Objetivo general:

Explorar el grado adecuación de la mención de Educación Musical con relación a la docencia de música en Educación Primaria.

Objetivos específicos:

1. Describir la predisposición de los alumnos a cursar la mención de Educación Musical.
2. Describir la exigencia requisitos necesarios para el acceso a la mención de Educación Musical.
3. Analizar los conocimientos musicales previos en los alumnos que cursan la mención de Educación Musical en el Grado de Educación Primaria.
4. Valorar la utilidad de la mención de Educación Musical para la futura práctica docente.
5. Valorar los métodos utilizados para impartir la mención de Educación Musical.
6. Determinar la dificultad de la mención de Educación Musical.
7. Valorar los recursos utilizados para el desarrollo de la mención de Educación Musical.
8. Delimitar la valoración de la mención Educación Musical por parte de los alumnos que cursan o han cursado dicha mención.
9. Conocer la disposición para recomendar la realización de esta mención.

2. FUNDAMENTACION TEORICA

2.1. La música en el ámbito educativo

Comenzaremos esta fundamentación teórica hablando acerca del papel que juega la música dentro del ámbito educativo. Para que sea posible comprender la importancia de la música en el ámbito educativo, resulta esencial realizar una serie de pasos, partiendo de los aspectos históricos y sociales a modo de introducción, para posteriormente adentrarnos en el tema en cuestión y pasar a los aspectos propios del ámbito musical, siendo posible, de esta manera, extrapolarlos al campo educativo para poder analizar sus aportaciones dentro de éste.

En el cuerpo de este apartado, y partiendo del currículo de Educación Musical en el actual sistema educativo español, nos centraremos en el valor formativo de la Educación Musical, siendo contrastado por diferentes autores, así como su importancia dentro de la práctica docente del maestro de música.

Además de estos apartados, trataremos campos más concretos como es el papel de la Educación Musical en el ámbito de los alumnos que presentan NEE, y nos adentraremos en el contexto de las neurociencias. También vamos a analizar la importancia de la música en el desarrollo integral de los alumnos. Finalmente, mencionaremos algunos de los retos a los que se enfrenta la Educación Musical en los últimos tiempos.

2.1.1. Historia de la Educación Musical en el sistema educativo español.

No sería posible conocer en profundidad el valor que tiene la Educación Musical dentro del ámbito educativo sin hacer un breve recorrido histórico por las leyes educativas que han regido en España, y observar la importancia que ha tenido la Educación Musical en cada una de ellas.

Antes de comenzar este recorrido, es necesario mencionar que, a principios del siglo XX, las ideas de la “Escuela Nueva” fueron las que nos abrieron el camino hacia la nueva tendencia de corrientes pedagógicas en Educación Musical. Posteriormente hablaremos sobre estas ideas, pero se hace necesaria su presencia en este apartado ya que se toman como el punto de partida, aunque en nuestro país no fue hasta la segunda mitad del siglo

XX cuando realmente se materializan estas ideas y llegan a ser organizadas las enseñanzas musicales.

Comenzamos este recorrido por las leyes educativas españolas con la Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, en la cual la enseñanza de la música estaba incluida dentro del “Área de expresión dinámica” junto con Educación Física. Aún así, diferentes autores como Angulo (1968), hablaban de un “analfabetismo musical”, considerando como causa fundamental de este hecho la escasa formación musical de los maestros, ya que no se exigía a los maestros una formación especial para poder impartir la asignatura de música.

La incursión de la Educación Musical en el sistema educativo español tuvo una gran transformación con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1991, de 3 de octubre), más conocida como LOGSE, que incluyó el área de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria, que abarcaba música, plástica y dramatización, especificando que la enseñanza de la música deberá ser impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Tras la implantación de la LOCE, Ley Orgánica de Calidad en la Educación 10/2002, de 23 de diciembre, se mantiene lo establecido por LOGSE. Es en la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, en la que se mantiene el área de Educación Artística, pero incluyendo únicamente plástica y música. Con esta ley educativa, se trabaja la educación musical desde el primer ciclo de Ed. Primaria, estando inmersa en dos bloques de contenidos. Además, especifica que la enseñanza de la música debe ser impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Actualmente, con la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se presenta la música dentro de la Educación Artística junto a la Educación Plástica y Visual, y es considerada como una asignatura específica. Con esta ley educativa todavía en vigor, la Educación Musical tiene tres bloques de contenidos, además de reclamar que la música debe ser impartida por profesorado especialista o cualificado correctamente.

Finalmente, es preciso añadir que este reclamo de la presencia de la Educación Musical en la etapa de primaria viene del aumento de la presencia musical en nuestra sociedad, alcanzando un gran auge en la vida social, hecho que ha supuesto un aumento del

reconocimiento de la importancia de la educación musical, lo que ha servido para que se extrapole al ámbito educativo.

2.1.2. Música, cultura y sociedad en España.

Actualmente, nos encontramos inmersos en una sociedad globalizada por los medios de comunicación de masas, lo cual ha homogeneizado el entorno sonoro y el comportamiento de la sociedad en lo referente a la música, llegando a ser considerada como un fenómeno social, cultural y educativo. (Reyes, 2005)

En España, el impacto y la importancia de la música en la sociedad ha variado a lo largo de su historia. A continuación, vamos a hacer un breve recorrido incidiendo sobre la importancia de la música en la sociedad española desde los años de la posguerra hasta nuestros días.

Comenzamos este recorrido con la afirmación de Lorenzo (2002), en la que señala que la presencia de la música en la vida cotidiana de la sociedad española se vio favorecida por la progresiva aparición de los receptores radiofónicos.

En la segunda mitad del siglo XX, el gran desarrollo de los medios de comunicación, así como el desarrollo de la ideología de la sociedad, desemboca en un período de transición en la demanda y los hábitos musicales de los ciudadanos españoles. A partir de los años setenta, la presencia de los medios de comunicación en los hogares españoles es cada vez más común. Este hecho, unido a la aparición de diferentes compositores, intérpretes y cantantes musicales, permite un gran acercamiento de la música a la sociedad del momento, desembocando en un gran desarrollo musical y dotando a la música de una enorme visibilidad. (Reyes, 2005)

A finales del siglo XX, y durante el siglo XXI, la música juega un papel fundamental dentro de la sociedad, no sólo española, sino también mundial, ya que, con la aparición de la tecnología y, en especial, de Internet en la vida de todo ciudadano, se ha producido una difusión versátil, cómoda y a bajo coste de la música. Es cierto que esta globalización estratosférica se ha dado en todos los ámbitos, pero especialmente en el ámbito musical ha tenido un gran desarrollo. (Lorenzo, 2002)

Finalmente, es preciso añadir que la música, con sus numerosas aportaciones, ha tenido una gran incidencia en el desarrollo de la sociedad y de los ciudadanos. Por este motivo,

es posible afirmar que las actividades musicales contribuyen a la formación del ser humano para vivir en sociedad. Esto se debe a que la música posee un significado cultural que ayuda a comprender valores sociales y culturales necesarios para la convivencia, fomentando la sensación de pertenencia y la vida en comunidad. Este hecho conlleva una doble vertiente: por un lado, está el desarrollo de los aspectos individuales, tales como la confianza, la motivación, la disciplina, etc.; y por el otro lado, está el fomento de los valores sociales, tales como la socialización, la convivencia y el trabajo en equipo. (Peñalba, 2017)

2.1.3. El currículo en Educación Musical en la etapa de Educación Primaria.

Como ya hemos mencionado en el apartado 1.1 de este trabajo, el actual sistema educativo está regido por la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)* que modifica a la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)*. Una vez citada la ley educativa vigente en el sistema educativo español, nos vamos a centrar de una forma general en los elementos del currículo que hacen referencia a la Educación Musical, y que aparecen en el *Real Decreto 126/2014, de 8 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria*.

A pesar de que en el currículo no existen unos objetivos determinados para la Educación Musical, sino que son objetivos generales, comenzamos haciendo una mención sobre ellos, entendidos como los referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin; y forman la base a partir de la cual se establecen los siguientes elementos del currículo.

Tras esta mención a los objetivos, seguimos con los contenidos, que son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Estos contenidos se dividen en tres grandes bloques: Bloque I: Escucha, Bloque II: La interpretación musical, y Bloque III: La música, el movimiento y la danza. Estos contenidos aparecen como contenidos de etapa, para posteriormente ir concretándose por cursos, haciendo posible establecer una graduación de la dificultad.

Continuamos con los criterios de evaluación, que son el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado

debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura. Estos criterios de evaluación, a su vez, se desglosan en estándares de aprendizaje evaluables. Para valorar el desarrollo competencial del alumnado, serán estos estándares de aprendizaje evaluables, como elementos de mayor concreción, observables y medibles, los que, al ponerse en relación con las competencias clave, permitirán graduar el rendimiento o desempeño alcanzado en cada una de ellas.

Con respecto a la Educación Musical, y al igual que ocurre con los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se presentan también en los tres bloques mencionados anteriormente, lo que nos hace posible establecer una estrecha relación entre estos tres elementos dentro de un mismo bloque. Por lo tanto, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje reflejan cómo vamos a poder evaluar cada contenido, permitiendo que sea posible otorgar mayor importancia o valor a unos determinados contenidos por encima de otros.

Para que resulte posible conocer de una manera precisa los elementos del currículo que acabamos de mencionar, seguiremos las siguientes tablas realizadas a partir de la información obtenida en el Anexo IB del Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León:

OBJETIVOS GENERALES DE ETAPA
a) Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
b) Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor.

<p>c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.</p>
<p>d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.</p>
<p>e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.</p>
<p>f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.</p>
<p>g) Desarrollar las competencias matemáticas básicas e iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, así como ser capaces de aplicarlos a las situaciones de su vida cotidiana.</p>
<p>h) Conocer los aspectos fundamentales de las Ciencias de la Naturaleza, las Ciencias Sociales, la Geografía, la Historia y la Cultura.</p>
<p>i) Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.</p>
<p>j) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales.</p>
<p>k) Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal y social.</p>
<p>l) Conocer y valorar los animales más próximos al ser humano y adoptar modos de comportamiento que favorezcan su cuidado.</p>

m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.
n) Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.

Tabla 2.1. Objetivos generales de la etapa de Primaria.

CONTENIDOS DE ETAPA	
BLOQUE I	Cualidades de los sonidos del entorno natural y social. Sonido, ruido, silencio. Identificación y representación mediante el gesto corporal. Altura, intensidad, duración y timbre. Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica.
	Salud del oído. La contaminación acústica. Identificación de agresiones acústicas y contribución activa a su disminución y al bienestar personal y colectivo.
	Los lenguajes musicales a partir de la escucha activa de audiciones originarias de distintos estilos, épocas y culturas. La riqueza de la diversidad cultural, entre otras la del pueblo gitano. Comentarios orales y escritos.
	La música vocal. Repertorio infantil. Tipos de voces: infantiles y adultas, masculinas y femeninas. Reconocimiento y clasificación de diferentes registros de voz. El timbre.
	Introducción a la organización del sonido. Repetición, variación y contraste en canciones y obras musicales sencillas.
	Rasgos característicos de la música vocal e instrumental de distintos estilos y culturas. Las agrupaciones vocales e instrumentales más comunes. Las formas musicales. Identificación de repeticiones y variaciones.
	Discriminación auditiva y clasificación de instrumentos musicales según diversos criterios. Instrumentos escolares. Familias. Música culta/música popular. Instrumentos acústicos/electrónicos.

	<p>Conocimiento y práctica de actitudes de respeto en audiciones y otras representaciones musicales. Comentario y valoración de conciertos y otras representaciones musicales.</p>
	<p>Aproximación a la Historia de la música.</p>
	<p>La propiedad intelectual y los derechos de autor. La piratería digital.</p>
BLOQUE II	<p>La voz. El aparato fonador. Cuidados de la voz. Recursos sonoros y posibilidades expresivas. Descripción de diferentes tipos de voces. Técnicas de interpretación vocal. Coordinación y sincronización individual y colectiva. Las formas vocales más importantes. La ópera y la zarzuela. El musical.</p>
	<p>Identificación visual de algunos instrumentos y clasificación según diversos criterios. Los instrumentos escolares. Percusión altura determinada, percusión altura indeterminada. La orquesta. Los instrumentos de la música popular. Utilización para el acompañamiento de textos, recitados, canciones y danzas.</p>
	<p>Interpretación y producción de piezas vocales e instrumentales sencillas de diferentes épocas y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento. Retahílas y canciones inventadas. Higiene y hábitos en la interpretación y la postura corporal.</p>
	<p>El ritmo y la melodía. Improvisación sobre bases musicales dadas. Esquemas rítmicos y melódicos básicos. La música popular como fuente de improvisación. La frase musical y otros recursos formales. Consolidación mediante la experiencia práctica. Las formas musicales. Identificación de repeticiones y temas con variaciones. Dictados rítmicos y melódicos.</p>
	<p>La partitura. Grafías convencionales y no convencionales para la interpretación de canciones y obras instrumentales sencillas.</p>

	<p>Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. Pentagrama, clave de sol, notas y figuras musicales, signos de prolongación, signos de repetición. Los intervalos. Definición y análisis. El tono y el semitono. Sostenidos y bemoles.</p>
	<p>Grabación en el aula como recurso creativo: puzles y collages sonoros.</p>
	<p>Posibilidades sonoras y expresivas de diferentes instrumentos y dispositivos electrónicos al servicio de la interpretación musical. Las tecnologías de la información aplicadas a la creación de producciones musicales sencillas y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.</p>
	<p>Técnicas básicas de recogida y comentario de datos sobre producciones musicales. La escucha como base de documentación. Las fuentes de información.</p>
	<p>La realización y puesta en escena de producciones musicales sencillas. Constancia, exigencia, atención e interés en la participación individual y en grupo. Reparto de responsabilidades en la interpretación y dirección del grupo. Respeto a las normas, a las aportaciones de los demás y a la persona que asuma la dirección.</p>
BLOQUE III	<p>El sentido musical a través del control corporal. La percusión corporal. Posibilidades sonoras del propio cuerpo. Introducción al cuidado de la postura corporal.</p>
	<p>Práctica de técnicas básicas de movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, canciones y piezas musicales.</p>
	<p>Danza expresiva a partir de secuencias sonoras. Repertorio de danzas, coreografías y secuencias de movimientos fijados. La danza como medio de expresión de diferentes sentimientos y emociones.</p>
	<p>Repertorio de danzas y coreografías en grupo. Danzas sencillas de inspiración histórica. La danza en otras culturas. Las danzas tradicionales españolas.</p>

	El flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.
	El pulso musical. La velocidad. El tempo. El metrónomo.
	La relajación. Conocimiento y realización de diferentes técnicas. La respiración.
	Vocabulario de términos referidos a las profesiones relacionadas con la danza: bailarines, coreógrafos, directores.

Tabla 2.2. Contenidos de etapa en Educación Musical.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE ETAPA	
BLOQUE I	1. Utilizar la escucha musical activa para indagar en las cualidades y posibilidades del sonido de manera que sirvan como marco de referencia para creaciones propias.
	2. Analizar la organización de obras musicales sencillas, tanto vocales como instrumentales, y describir correctamente de manera oral y escrita los elementos que las componen.
	3. Conocer ejemplos de obras variadas de nuestra cultura y otras para valorar el patrimonio musical apreciando la importancia de su mantenimiento y su correcta difusión y aprendiendo el respeto con el que deben afrontar las audiciones y representaciones.
BLOQUE II	1. Entender la importancia del cuidado de la voz, como instrumento y recurso expresivo partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar, tanto de manera individual como en grupo.
	2. Interpretar solo o en grupo, mediante la voz o instrumentos, utilizando el lenguaje musical, composiciones sencillas que contengan procedimientos musicales de repetición, variación y contraste, asumiendo la responsabilidad en la interpretación en grupo y respetando, tanto las aportaciones de los demás como a la persona que asume la dirección.
	3. Explorar y utilizar las posibilidades sonoras y expresivas de diferentes materiales, instrumentos y dispositivos electrónicos.

BLOQUE III	1. Adquirir capacidades expresivas, creativas, de coordinación y motrices que ofrecen la expresión corporal y la danza valorando su aportación al patrimonio y disfrutando de su interpretación como una forma de interacción social y de expresión de sentimientos y emociones.
-------------------	--

Tabla 2.3. Criterios de evaluación de etapa en Educación Musical.

ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN DE ETAPA	
BLOQUE I	1.1 Identifica, clasifica y describe, utilizando un vocabulario preciso, las cualidades de los sonidos del entorno natural y social.
	2.1 Distingue tipos de voces, instrumentos, variaciones y contrastes de velocidad e intensidad tras la escucha de obras musicales, siendo capaz de emitir una valoración de las mismas.
	2.2 Se interesa por descubrir obras musicales de diferentes características, y las utiliza como marco de referencia para las creaciones propias.
	3.1 Conoce, entiende y observa las normas de comportamiento en audiciones y representaciones musicales.
BLOQUE II	1.1 Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y las recrea.
	2.1 Reconoce y clasifica instrumentos acústicos y electrónicos, de diferentes registros de la voz y de las agrupaciones vocales e instrumentales.
	2.2 Utiliza el lenguaje musical para la interpretación de obras.
	2.3 Traduce al lenguaje musical convencional melodías y ritmos sencillos.
	2.4 Interpreta piezas vocales e instrumentales de diferentes épocas, estilos y culturas para distintos agrupamientos con y sin acompañamiento.
	2.5 Conoce e interpreta canciones de distintos lugares, épocas y estilos, valorando su aportación al enriquecimiento personal, social y cultural.
	3.1 Busca información bibliográfica, en medios de comunicación o en Internet sobre instrumentos, compositores, intérpretes y eventos musicales.
	3.2 Utiliza los medios audiovisuales y recursos informáticos para crear piezas musicales y para la sonorización de imágenes y representaciones dramáticas.

BLOQUE III	1.1 Identifica el cuerpo como instrumento para la expresión de sentimientos y emociones y como forma de interacción social.
	1.2 Controla la postura y la coordinación con la música cuando interpreta danzas.
	1.3 Conoce danzas de distintas épocas y lugares valorando su aportación al patrimonio artístico y cultural.
	1.4 Reproduce y disfruta interpretando danzas tradicionales españolas entendiendo la importancia de su continuidad y el traslado a las generaciones futuras.
	1.5 Inventa coreografías que corresponden con la forma interna de una obra musical y conlleva un orden espacial y temporal.

Tabla 2.4. Estándares de aprendizaje de etapa en Educación Musical.

2.1.4. La práctica de la docencia de música.

En este apartado vamos a ver cómo se desarrolla la práctica docente de la educación musical en la actualidad. Para ello, partiremos de las ideas de la Escuela Nueva y de sus principios pedagógicos, lo cual nos servirá de punto de partida para entender la evolución que ha tenido lugar en la pedagogía musical hasta llegar a la etapa actual. En lo referente a la actual práctica docente musical, nos vamos a centrar en los diferentes aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos que tienen lugar en las aulas de música, además de realizar diferentes menciones a los numerosos métodos musicales que tienen cabida en el aula de música, y los materiales y recursos musicales utilizados.

En base al trabajo de Carbajo (2006), comenzamos hablando de la Escuela Nueva como una entidad que proclamó el cambio de la educación tradicional, caracterizada por unos principios pasivos, a otra educación nueva basada en un aprendizaje activo, haciendo que el alumno tome parte en su propio aprendizaje, y destaca principalmente a la pedagoga italiana María Montessori.

Por este motivo, nace el hecho de que la práctica musical colectiva adquiera una gran importancia dentro del ámbito musical educativo; además de contemplarse el principio del cientifismo, el cual está basado en que el niño aprenda a partir de la experiencia, lo cual desemboca en un aprendizaje centrado en la práctica.

Por su parte, Sandoval (2006) confirma que las transformaciones de las estructuras musicales fueron desarrolladas por diferentes compositores y pedagogos que poseían una gran formación musical, y que una parte de su labor fue investigar sobre diferentes formas y sistemas de educación musical que fueran capaces de estimular y despertar el interés de los alumnos contribuyendo a la expresión social y cultural de la música. Además, para estos compositores la formación musical activa era considerada como el eje fundamental y decisivo en el desarrollo intelectual y emocional de los individuos.

Siguiendo esta misma línea, Jorquera (2004) nos habla de un modelo activo fijando sus orígenes en el siglo XIX con diferentes pensadores como Rousseau, Fröbel, y otros más, el cual tuvo una importante influencia dentro de las tendencias educativas de la época. Este modelo fue el que caracterizó a la Escuela Nueva, que fue desarrollada a lo largo del siglo XIX, y que tenía como meta una completa reforma de la enseñanza, suponiendo una gran ruptura ya que se fomentaban experiencias innovadoras a diferencia de los métodos tradicionales que se venían utilizando con los modelos tradicionales.

Continuando con la afirmación de Trives-Martínez y Vicente-Nicolás (2013), podemos hacernos a la idea de que las metodologías que se desarrollaron durante el siglo XX, y especialmente después de la segunda guerra mundial (1939-1945), y parte del siglo XXI, establecen unas ideas y unos principios particularmente referidos a la universalización social de la educación musical, y a los principios de actividad y participación en los diferentes procesos educativos de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, vamos a ampliar nuestra concepción de los métodos de la Escuela Nueva con el trabajo de García Álvarez (2014), en el cual nos presenta la Escuela Nueva como una ruptura con respecto al método clásico tradicional, siendo relacionada con los métodos activos, en los que se dota de gran importancia a la participación del alumno. Además, matiza que a partir del año 1920 aproximadamente, pasa a denominarse Escuela Activa.

Una vez vistas las ideas de la Escuela Nueva, seguiremos la secuencia realizada por Hemsy de Gainza (2004) para observar la progresión y el desarrollo de la pedagogía musical del siglo XX, dividida en diferentes períodos:

- Primer período (1930-1940): destacan los métodos precursores denominados Tonic-Sol-Fa en Inglaterra, y el método Maurice Chevais (Francia).

- Segundo período (1940-1950): o período de los métodos activos, entre los que destacan Jacques Dalcroze, Edgar Willems y Maurice Martenot en el territorio europeo, y John Dewey en EEUU.
- Tercer período (1950-1960): también denominado el período de los métodos instrumentales, entre los que sobresalen los trabajos del alemán Carl Orff, del húngaro Zoltán Kodály y del japonés Suzuki.
- Cuarto período (1970-1980): conocido también como período de los métodos creativos, en los que el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos. Dentro de este período destacan compositores como G. Self, B. Dennis, J. Paynter y M. Schafer.
- Quinto período (1980-1990): es el período de transición en el que se carece de la perspectiva necesaria para poder juzgar de una forma valorativa la educación musical de este momento.
- Sexto período (a partir de 1990): es el momento de los nuevos paradigmas y modelos pedagógicos. Estos nuevos modelos manejan un conjunto de conductas y materiales dentro de un contexto específico, y se encuentra relacionado con la forma de aprender y de transmitir un conocimiento.

En la actualidad, dentro de este sexto período, los educadores musicales cuentan con el privilegio de tener a su disposición numerosos modelos educativos. Por esta razón, su labor se centra en adecuar los nuevos modelos dentro de su contexto educativo, integrando los criterios necesarios para potenciar la comprensión de los alumnos mediante diferentes dinámicas que fomenten la participación de los alumnos y el diálogo haciendo un uso adecuado de la tecnología.

Para poder comprender los diferentes aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos que tienen lugar en las aulas de música, nos resulta necesario comprender los diferentes métodos musicales citados en la secuencia anterior, ya que siguen estando presentes en las aulas de música de la actualidad. Debido a la gran extensión de estos métodos, comentaremos de una forma muy breve y concisa las principales características de los métodos más destacados.

Para ello, tomaremos como referencia el trabajo de los principales métodos musicales realizado por Sandoval (2006), en la que resalta que: “Algunos de los principales métodos de la educación musical se encuentran en: Dalcroze, Orff, Kodály, cuya idea principal era hacer llegar el interés por la música mediante la sensibilización y una educación musical

viva y adecuada especialmente a las características de las fases de la niñez y la adolescencia” (p.17).

- Método de Dalcroze: su principal característica es que toma el cuerpo o la acción corporal como fuente principal de todo conocimiento. Señala que los ritmos musicales despiertan imágenes motrices en la mente y reacciones motrices instintivas en el cuerpo del oyente.
- Método Orff: la pedagogía musical de Orff se basa en la actividad, originando un contacto con la música desde el primer momento contando con todos sus elementos, con el objetivo de conseguir la participación activa de los niños a través de un desarrollo gradual del conocimiento musical.
- Método Kodaly: realiza una renovación del canto popular y un exhaustivo estudio del patrimonio folclórico húngaro. Para Kodaly, el elemento principal es el canto, ya que considera que la voz es el primer y más versátil instrumento musical.
- Método Willems: plantea un sistema pedagógico en el que destaca el concepto de educación musical. Busca una armonía del hombre, uniendo el desarrollo de los elementos musicales con los propios de la mentalidad humana.
- Método Martenot: este método se basa en la observación del niño, el cual tiene un sentido muy instintivo del ritmo. Su principal objetivo es desarrollar la memoria rítmica, el canto interior y la representación mental.

(Sandoval, 2006)

Es cierto que los principios pedagógicos formulados por estos autores aún siguen vigentes en la metodología de los docentes de música actuales, lo cual permite a los propios alumnos construir su propio aprendizaje. La implementación de las estrategias pedagógicas de este ámbito permite realizar un uso adecuado de la lúdica como espacio dinamizador dentro de la práctica integral de la música, manifestando la música como un recurso natural anímico y espiritual, forjando numerosas competencias en los educandos. (Pérez Herrera, 2012)

Continuando con la obra de este autor, cabe señalar que la nueva didáctica constructivista de la música, basada en la teoría de Lev Vigotsky, se establece como una mediación para favorecer significativamente los diferentes sistemas de aprendizaje, el desarrollo integral y la producción intelectual de objetos musicales.

Continuando en esta línea y como enlace para adentrarnos en el aspecto metodológico actual, es posible destacar siguiente cita de Carbajo (2009):

“La presencia en el aula de Primaria de las metodologías modernas no se caracteriza por su aplicación en estado puro sino más bien por la selección de procesos de enseñanza-aprendizaje procedentes de los principios básicos que las identifican.” (p. 284).

Por otra parte, y centrándonos en el aspecto metodológico, debemos comprender la definición de metodología que, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, la metodología es el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos.

Además, este documento señala que la metodología deberá ser fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con las competencias.

En lo referente a la didáctica de la música, comenzamos adoptando la siguiente definición de Sandoval (2006) del término didáctica:

“La didáctica son los procedimientos que permiten a los educadores informar, dialogar, analizar y discutir sobre un tema o aspecto determinado, lo anterior con el fin de ampliar los conocimientos, promover una constante renovación y estimular la creatividad.” (p.10)

Para hablar de didáctica musical, tomaremos como referencia el trabajo de Hemsy de Gainza (2002), en el que nos muestra algunos objetivos que considera esenciales dentro de la clase de música, fomentando la creatividad y la comunicación, así como el desarrollo cognoscitivo y la participación intelectual mediante la música. Los objetivos propuestos por esta autora son los siguientes:

Sensibilizar a los alumnos en relación con el entorno sonoro.

- El manejo y la exploración de materiales y construcción de diversos tipos de instrumentos.
- Estimular la producción sonoro-musical.

- Desarrollar la fantasía y la imaginación sonoras a través de improvisaciones y composiciones individuales y colectivas.
- Conocer, inventar y utilizar las nuevas formas de grafía musical.
- Integrar la música en experiencias interdisciplinarias que incluyan otros campos estéticos o artísticos.
- Conocimiento y apreciación de las obras musicales.
- Conocer nuevas técnicas y desarrollos musicales.
- Lectura e interpretación de partituras contemporáneas

Además de estos objetivos, en su misma obra Hemsy de Gainza añade que la educación musical debe ser la encargada de proveer a los alumnos experiencias capaces de hacerles sentir, percibir, discriminar sonidos y tempo, del mismo modo que sean capaces de incluir diferentes actividades físicas y mentales que tengan presentes el canto, el ritmo, el movimiento y la creatividad.

Por su parte, Jorquera (2002) nos presenta que la enseñanza implica la necesidad de que el profesor acepte las capacidades de cada alumno en los diferentes momentos, permitiéndole llegar a controlar y dominar las diferentes herramientas y habilidades técnicas de una forma gradual.

Finalmente, en lo relativo a los materiales que se utilizan dentro del aula de música, es posible afirmar que resulta competencia del docente seleccionar los materiales a los que puede tener disposición, cómo y cuándo se utilizarán. Además, señala que en la enseñanza de la música se utiliza una gran diversidad de materiales, dividiéndolos entre los materiales con soporte en papel como pueden ser los libros y partituras, los materiales de aula, como el instrumental o los recursos tecnológicos, y los materiales de uso cotidiano, que son capaces de producir diferentes sonidos a través de sencillos mecanismos de excitación. (Díaz Gómez, 2005)

2.1.5. La Educación Musical en el ámbito de las NEE.

Comenzamos este apartado resaltando la importancia de la inclusión en el sistema educativo de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE) a través de la siguiente cita de Bedoya (2008):

“Mientras más temprano los padres y educandos hagan el intento de integrar a niños con NEE a un sistema de educación regular, sería fundamental, ya que ampliarán y profundizarán sus conocimientos sobre el desarrollo infantil y brindarán al resto de niños que lo conforman la posibilidad de vivir con valores como la solidaridad” (p. 19).

Tal y como nos informa Montoya (2017), existen numerosos factores que hacen posible una adecuada integración de los alumnos con NEE dentro de un aula regular. Uno de estos factores resulta imprescindible, y no es otro que la necesidad de que todo docente debe estar preparado para afrontar cualquier situación que pueda tener lugar en el aula. Además, los docentes deben mostrar una actitud positiva frente a la integración, mostrando una postura acogedora y empática en el momento de trabajar con estos alumnos, fomentando y facilitando las relaciones sociales de estos alumnos con el resto de sus compañeros.

Una vez vista la necesidad de la inclusión de los alumnos con estas patologías, podemos resaltar la importancia que reside en diferentes factores entre los que destaca la Educación Musical, para hacer posible la integración de dichos alumnos.

Empezaremos hablando de la importancia de la Educación Musical en la integración de los alumnos con NEE mencionando que la música es para todas las personas, lo cual hace resaltar que una tarea imprescindible del maestro sea utilizarla de una forma adecuada, y que su uso no se limite únicamente al aula de música, sino que también se pueda extrapolar a otras áreas tal y como podemos ver en la siguiente cita de Simonovich (2001):

“La educación musical en las instituciones de enseñanza general no es responsabilidad únicamente de los profesores de música: todos los integrantes de sus planteles docentes tienen parte en ella, y por eso es necesario que conozcan los fundamentales principios de la educación musical” (p. 51).

Sabatella (2006) nos hace entender que la educación musical presenta varias posibilidades para ser utilizada como un método de intervención en el ámbito de las NEE. Por este motivo, ha sido posible que la música haya sido frecuentemente utilizada en el campo de la educación especial como recurso con un fin relajante, como vía para potenciar el desarrollo psicológico y motriz, o como medio para facilitar aprendizajes como la lectura o la escritura. Por este motivo, es preciso justificar el valor y la utilidad de la música en relación con las NEE, así como sus aportaciones a los alumnos que presentan estas

necesidades, y hablar de una Educación Musical Especial, diferenciándose de la musicoterapia educativa.

Para poder entender de forma general las principales diferencias entre una y otra, vamos a seguir las definiciones de Sabbatella (2006) sobre ambas. Por un lado, entendemos la Educación Musical Especial como una especialidad de la Educación Musical que se centra en el proceso del aprendizaje musical en las personas con necesidades educativas especiales. Por otro lado, entendemos la Musicoterapia Educativa como la aplicación de musicoterapia dentro del ámbito educativo, no siendo un objetivo primordial de esta aplicación el aprendizaje musical de estos alumnos. Además, debemos diferenciar la Musicoterapia Educativa con la Musicoterapia Clínica, siendo esta última la que consiste en la aplicación de la musicoterapia para el tratamiento de problemas relacionados con la salud mental y la psicopatología.

La Educación Musical Especial y la Musicoterapia Educativa hacen que los alumnos se involucren dentro de la música en una doble vertiente, la expresiva y la receptiva, por lo que posibilita que los alumnos desarrollen diferentes habilidades y destrezas, tanto musicales como no musicales. Además, el desarrollo de estas habilidades y destrezas forma parte del carácter globalizador que posee la música, haciendo posible que dentro de un mismo momento musical se concentren procesos de diferentes tipos como: sensoriales (escucha de sonidos, etc.), motrices (ejecución de instrumentos, baile, etc), emocionales (estados de ánimo, etc.), cognitivos (memoria, concentración, etc) y sociales (hacer música de forma colectiva).

Resulta imprescindible destacar el desarrollo de la investigación en las áreas referentes a Neurociencias-Música, Psicología de la Música y Educación Musical Especial, aportando diferentes estudios que nos permiten utilizar la educación musical y, más concretamente, la práctica musical en todos sus aspectos, como medio para conseguir el desarrollo integral del individuo.

Todos estos aspectos que hemos mencionado hacen resaltar la importancia que tiene la posibilidad de ofrecer una participación musical al alumnado que presenta NEE, siendo posible desarrollar estas experiencias dentro de un marco educativo, terapéutico y de ocio. También es cierto que todas estas aplicaciones se deben realizar desde fuentes especializadas, y siempre estar dotadas de una serie de recursos metodológicos específicos y una serie de estrategias musicales, ambos en concordancia con unas competencias musicales específicas.

2.1.6. La Educación Musical desde las neurociencias.

Peñalba (2017) pretende promover la defensa de la importancia que posee la música mediante la exaltación de sus numerosos beneficios en el desarrollo de los alumnos haciendo un especial hincapié en el ámbito de las neurociencias.

Uno de estos beneficios se encuentra en el apartado neurocientífico, considerado esencial para conseguir el desarrollo integral de los alumnos, por lo que goza de una apariencia más rigurosa a ojos de los mandatarios educativos. A modo de ejemplo de esta corriente, nos quedamos con la aportación de Peretz (2006), en la que afirma que el cerebro posee áreas especializadas en las que la función principal es el procesamiento musical, por lo que resulta imprescindible su desarrollo y evolución con el fin de obtener un desarrollo más completo del aspecto intelectual.

Además, es cierto que numerosos estudios acerca de la neurociencia cognitiva afirman que la estimulación auditiva resulta esencial a lo largo de los seis primeros años para conseguir un desarrollo intelectual y cognitivo íntegro, siendo también factores importantes dentro del desarrollo integral del niño. Además, durante este período conocido como “período crítico o sensitivo” que comprende desde las 17 semanas de gestación hasta los 5 años, el cerebro abre unos conductos cerebrales claves para aumentar la receptividad del niño. (Botella, 2016)

Botella también nos explica que la música es una actividad humana natural que forma parte de una de las demandas cognitivas más difíciles que pueden ser llevadas a cabo mediante la mente humana como es las interacciones entre el sistema auditivo y el motor, resultando esta interacción imprescindible en la música. Además, la música requiere un control motor muy preciso en la ejecución de movimientos para poder tocar un instrumento, necesitando tres sistemas básicos de control motor: la temporalización o cronometraje, la secuenciación de movimientos y la organización espacial de estos movimientos. La integración, organización y activación de estos tres sistemas hacen posible la producción de un sonido.

En base a los trabajos de estos autores, es posible afirmar que las neurociencias propias de la música consisten en un conjunto de disciplinas, entre las que destacan la neuroanatomía, la psicología de la música y la filosofía de la mente, que tienen la misión de generar marcos teóricos para hacer posible el estudio de la mente musical aportando datos empíricos.

2.1.7. El papel de la música en la formación integral de los escolares.

Para aterrizar dentro de la importancia de la música en la formación integral de los escolares, es preciso destacar la siguiente cita:

“La música es la actividad humana más global, más armoniosa, aquella en la que el ser humano es, al mismo tiempo, material y espiritual, dinámico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquella que está en armonía con las fuerzas vitales que animan los reinos de la naturaleza, así como con las normas armónicas del cosmos”. (E. Willems).

García Molina (2014) nos muestra que la escuela es la encargada de ofrecer una gran variedad de experiencias musicales, ayudando al desarrollo creativo, perceptivo, expresivo y comunicativo de los alumnos, lo cual hace posible que desemboque en la implantación de un trabajo con relación a la inteligencia musical favoreciendo, de este modo, el desarrollo integral del niño. Esta autora también destaca la relación que se puede establecer entre la teoría cognitiva de Piaget y la evolución musical del niño; al igual que resalta la importancia que tiene el entorno familiar y el entorno educativo en el tratamiento de la música.

Por su parte, Montoya (2017) nos habla de que la música se considera un medio fundamental para el aprendizaje dentro del ámbito educativo, ya que los aprendizajes a través de la música tienen la capacidad de ser interiorizados por los niños de tal forma hacen posible lograr un desarrollo integral de los alumnos dentro de las diferentes áreas trabajadas a través de estos recursos.

Siguiendo en esta tendencia, Andreu y Dogall (2012) consideran que la etapa de Educación Primaria resulta fundamental para la formación integral de los alumnos, ya que es la etapa en la que los alumnos integran las competencias básicas, y adquieren los conocimientos básicos. Además, estos autores consideran que la Educación Musical es un elemento educativo que tiene una importante incidencia en el desarrollo físico y psíquico de los individuos, destacando la incidencia del aprendizaje musical en el desarrollo integral de toda persona.

Por su parte, Díaz Gómez (2005) hace una mención especial a la Escuela Nueva como los creadores de métodos educativos que colocan a la música en un lugar privilegiado dentro de sus respectivos sistemas educativos, destacando el método de la doctora y educadora italiana María Montessori por la inclusión de la música como recurso

formativo y la explicación de la relación entre el niño y la música y cómo se puede utilizar en la enseñanza de los alumnos.

Esta misma autora destaca la cita de Willems (2001): “Nos hemos dado cuenta de que una simple educación intelectual no podía ser suficiente para el niño, que era necesario, además de una instrucción, una cultura sensorial y afectiva”, y destaca la importancia de las propuestas musicales pedagógicas de músicos como Jacques-Dalcroze, Martenot; Bartok, Kodaly, Orff, Hindemith y Willems dentro del ámbito de la educación integral de los más pequeños.

También cabe destacar la mención de Ángulo (1997), en la que destaca que los enfoques didácticos provenientes de las propuestas didácticas de estas tendencias se consiguen afianzar dentro del campo de la educación integral especificando que, con relación a la Educación Musical, podemos diferenciar entre la enseñanza de la música y la música en la enseñanza, siendo cada una independiente, pero siendo necesaria una estrecha correlación entre ambas.

2.1.8. Retos de la Educación Musical.

Tras haber observado los diferentes factores que influyen en la Educación Musical dentro del ámbito escolar, abriremos un pequeño paréntesis para analizar y reflexionar sobre el desarrollo que ha seguido y los retos a los que se enfrenta la Educación Musical tras este desarrollo o evolución.

Comenzamos afirmando que, tal y como explica Reyes (2005), la Educación Musical ha sufrido una enorme transformación en su enfoque educativo. Un factor muy importante de este desarrollo o transformación se debe a la capacidad de experimentar que han mostrado los docentes de música en el breve espacio de tiempo del que disponen, con el fin de responder las demandas que presenta el currículo de la educación primaria y garantizar una educación musical de calidad a sus alumnos.

Inciendo en el aspecto formativo de la Educación Musical, se considera que la escuela debe proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para su desarrollo integral, lo que supone, desde el punto de vista musical, un desarrollo paralelo de las capacidades musicales y las capacidades intelectuales. Este desarrollo es posible conseguirlo mediante la transversalidad de la Educación Musical con las demás asignaturas, además de mediante la impartición de los conocimientos musicales en base a una progresión

adecuada de los mismos, respetando las etapas del desarrollo intelectual, físico y psicológico de los niños.

Longueira (2013) nos habla de un nuevo planteamiento de la realidad musical a partir de la implantación de la LOE, ya que desde ese momento se concibe la Educación Musical como una nueva dimensión de intervención general, siendo tratada como un recurso pedagógico general que hace posible desarrollar competencias, destrezas, habilidades y conocimientos de una manera integral. Por este motivo, a través de la Educación Musical no se pretende preparar a los alumnos como si fueran a ser músicos profesionales, sino que se pretende enseñar música provocando beneficios en el desarrollo integral y en el aprendizaje de los alumnos.

2.2. La educación en competencias e inteligencias múltiples.

En la actualidad, es corriente la utilización de nuevas corrientes pedagógicas de aprendizaje, entre las que destacan por encima de las demás, la educación en competencias y el desarrollo de las inteligencias múltiples.

Comenzaremos con el enfoque por competencias, por lo que para conocer este enfoque y comprender su utilidad dentro de la Educación Musical, conoceremos sus aspectos teóricos más importantes para, posteriormente, pasar a enfocar dicho enfoque dentro del ámbito musical, y finalmente hablar de la competencia musical.

En lo que se refiere a las inteligencias múltiples y al igual que en el enfoque por competencias, primero nos centraremos en su base teórica, de la cual sería imposible hablar sin mencionar a Gardner, para pasar a ver las inteligencias múltiples que existen y, para finalizar, nos centraremos en inteligencia que más nos compete en nuestro ámbito que no es otra que la inteligencia musical.

2.2.1. La educación en competencias.

El creciente impulso de este enfoque educativo, nos lleva a verlo como necesario dentro del aula de música. Para poder utilizar este enfoque de una forma satisfactoria, debemos conocer su fundamentación teórica, empezando por sus orígenes fuera de la educación y su posterior inclusión dentro del contexto educativo, y observar el impacto que ha tenido dentro de éste y, en consecuencia, su impacto dentro de la Educación Musical.

2.2.1.1. Definición de competencia.

Comenzaremos definiendo el término competencia en base a las diferentes definiciones que nos aportan los numerosos especialistas en el tema. Además, es importante añadir que el término competencia tiene como procedencia el ámbito empresarial, aunque es cierto que se ha consolidado de tal forma que se ha generalizado su utilización.

Comenzando con una definición en el ámbito laboral, lo cual ha permitido extrapolar el término al ámbito educativo, nos basamos en el Informe Delors afirmando que los empresarios buscan la “competencia”, siendo esta una composición propia de cada individuo, combinando la capacitación y calificación, necesarias para lograr una formación técnica y profesional, con el fin de ser aptos para poder desempeñar el trabajo cooperativo, con iniciativa, etc. (Delors, 1996)

Sin embargo, según Oliveros (2006), el término competencia se ha empezado a utilizar en el campo educativo en la Formación Profesional específica y ocupacional, además de la Educación Superior.

Según Tejada (1999) podemos definir competencia como las diferentes funciones, tareas y roles que lleva a cabo un profesional con el fin de desarrollar adecuadamente su trabajo, siendo resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación.

Otra definición del término competencia es la dada por Moliner (1998), entendiendo por competencia al “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se aplican en el desempeño de una función productiva o académica.”

En esta misma línea, podemos tomar como referencia esta otra definición de competencia de Galán Mañas (2007):

“Una competencia es el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido.” (p. 28).

Continuamos con la visión de autores como Cano (2005) que entiende el término competencia por “el conjunto de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particular; es decir, es un saber hacer complejo”.

Por otro lado, la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (2003) define competencia como una capacidad de desarrollar las tareas relacionadas a un empleo con unas funciones específicas.

También nos resulta posible explicar que las competencias tienen la capacidad de integrar y movilizar distintos recursos como pueden ser conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de poder hacer frente a determinadas situaciones; pero ninguno de estos recursos constituye por sí solo la competencia. (Carrillo 2014)

Tras haber conocido numerosas definiciones acerca del término “competencia” en referencia a diferentes ámbitos, podemos observar que la definición de competencia guarda una gran similitud en todos los ámbitos en todo lo referente a la capacidad o habilidad para poder desempeñar determinadas acciones o tareas; sin embargo, cada autor da su propio matiz acerca del significado.

2.2.1.2. Tipos de competencias.

Comenzamos hablando de la importancia de la distinción de las diferentes competencias existentes. Dicha importancia reside en el hecho de poder fragmentar el amplio campo que representa el término “competencia” para permitirnos analizar cada uno de estos fragmentos. Este proceso comienza por la identificación y clasificación de los diferentes tipos de competencias, de tal modo que sea posible llegar al posterior análisis de cada uno de ellos, pudiéndose analizar, por ejemplo, a través de diferentes investigaciones, de tal forma que lleguemos por esta vía a extraer diferentes resultados.

Asimismo, este proceso nos va a permitir ampliar el estudio de las competencias, ya que podremos analizar en profundidad cada uno de los tipos existentes pudiendo, de esta manera, potenciar cada uno de ellos para poder obtener cada vez resultados más concretos, con el fin de obtener mayores beneficios en el resultado global de la utilidad de trabajar con un enfoque por competencias.

Empezaremos analizando la clasificación de las competencias realizada por Jim Allen, Ger Ramaekers y Rolf Van der Velden (2003). Estos autores hablan de la clasificación de los diferentes tipos de competencias según su aplicación en función de un contexto específico, de tal modo que ellos proponen una clasificación de competencias relacionadas con el ámbito educativo y laboral, diferenciando entre competencias específicas, competencias generales, y los enfoques integrados:

- Las competencias específicas se refieren a las habilidades cognitivas que resultan necesarias para que una persona pueda ser capaz de desarrollar una tarea de una forma adecuada y precisa. Puede servir de ejemplo las habilidades que necesita una persona para tocar un determinado instrumento musical, conducir un coche o fabricar un determinado objeto. Este tipo de competencias suelen estar basadas en diferentes patrones rutinarios y habilidades especializadas que se encuentran almacenadas en la memoria, buscando un rendimiento inmediato.
- Las competencias generales hacen referencia a una serie de términos entre los que destacan algunos como la inteligencia, el procesamiento de la información, las metacompetencias y las competencias clave. Esta competencia se caracteriza por su capacidad de poder aplicarse en una gran variedad de contextos con una gran variedad de contenidos, centrándose la adquisición de diferentes métodos de procesamiento de la información que desemboquen en la asimilación y acomodación de diferentes habilidades. Además, dentro de este grupo destacan las competencias clave, que permiten realizar correctamente tareas en una escala muy amplia de contextos, incluyendo competencias básicas, competencias metodológicas, competencias comunicativas y competencias de razonamiento.
- Los enfoques integrados responden a los estudios que pueden proporcionar las dos competencias anteriores, tanto las competencias específicas como las generales, siendo éstos de gran importancia para el rendimiento óptimo y el desarrollo del individuo.

Otra clasificación de los tipos de competencias es la que presenta Ortoll (2004), quien defiende que el perfil de las competencias está íntimamente relacionado con el rol que se ha de desempeñar en un trabajo concreto, determinando de este modo lo que la organización espera de este rol. De esta manera se vincula el perfil de competencias con su nivel de ejecución. Por este motivo, las competencias corporativas, o lo que es lo mismo, las competencias que definen los trabajos requeridos para una función concreta se pueden clasificar en tres grandes grupos:

- Competencias clave: estas competencias están orientadas a conseguir los objetivos estratégicos de la organización.

- Competencias verticales: son competencias muy específicas y están relacionadas con una profesión concreta y con un rol muy determinado dentro de la organización.
- Competencias horizontales o transversales: pueden ser aplicables a cualquier tipo de organización y profesión. Dentro de este tipo de competencias podemos diferenciar distintos subgrupos: las competencias interpersonales (trabajo en equipo, negociación...), las competencias instrumentales (informáticas, informacionales...), y, por último, las competencias sistemáticas (adaptación, autonomía...).

Por otra parte, tomando como referencia la clasificación de Gómez (2005), podemos observar que este autor establece una clasificación de los diferentes tipos de competencias en función de las corrientes conductista, funcionalista y constructivista. Dentro de cada una de estas visiones establece una serie de competencias basadas en las diferentes características propias de cada una de estas corrientes.

Dicho autor nos habla desde una visión pedagógico-constructivista, estableciendo una estrecha relación con el ámbito educativo y la importancia de las competencias dentro de los principios de la teoría constructivista del aprendizaje, mencionando las aportaciones de importantes pedagogos como Piaget, Vigotsky, Ausubel y Bruner.

Es preciso añadir que, viendo estas tres clasificaciones, no podemos afirmar que haya unos tipos de competencias específicos, sino que hay infinitud de ellos en base al ámbito en el que nos encontremos y al nombre que le otorga cada autor. Finalmente, con estas tres clasificaciones de los diferentes tipos de competencias podemos cerrar este apartado, pasando a ver la implicación de éstas en el ámbito educativo.

2.2.1.3. Enseñanza por competencias.

Es cierto que una gran parte de los autores que hemos mencionado con anterioridad hablan de las competencias de forma general, pero apuntan que se pueden aplicar dentro de un contexto específico, por lo que nos centraremos en el contexto de la educación.

Comenzaremos hablando de este enfoque comentando acerca de la necesidad de una evolución del modelo tradicional en las escuelas, por el cual se manifiesta que la delimitación del perfil profesional de los docentes ha ido cambiando constantemente a lo

largo de la historia de la educación. Y, más concretamente, nos cuenta que la delimitación de las competencias ha conseguido atravesar fronteras, y ha sido capaz de plantear cuestiones muy similares en contextos culturales que presentan grandes diferencias sociales, económicas y educativas. (Carbajo 2009)

Para comprender de una forma más precisa la enseñanza mediante el enfoque por competencias, debemos observar la siguiente definición de Bozu y Canto (2009):

“Estamos pues ante un supuesto perfil europeísta del profesorado, un perfil basado en competencias, con una nueva práctica docente, este profesional requerido sería un buen conocedor de las metodologías y didácticas activas (aprendizaje basado en problemas, aprender a aprender, dinámicas de grupo, acción tutorial, liderazgo etc.). Mucho tendrán que cambiar los docentes y nuestras universidades, para lograr tales objetivos, grandes dosis de innovación, ilusión y formación para llevar a cabo tan ardua tarea.” (p. 90).

Estos mismos autores nos explican que un perfil docente basado en competencias, fruto del diálogo y del consenso, es posible que cumpla dos funciones destacadas para potenciar la continua mejora de esta profesión. Estas son la función articuladora entre la formación inicial y la formación permanente, y la función dinamizadora del desarrollo profesional durante toda la carrera profesional de este desempeño.

Galán Mañas (2007) diferencia dentro de la enseñanza basada en competencias dos tipos de competencias: las competencias genéricas y las específicas. En cuanto a las competencias genéricas nos señala que son aquellas que constituyen la parte imprescindible del perfil profesional y del perfil formativo de toda titulación. Por otro lado, las competencias específicas son las que se atribuyen a un perfil concreto, es decir, las que se encuadran en un contexto específico.

Volviendo a las palabras de Carbajo (2009), podemos destacar que este hecho supone una corriente de renovación curricular a nivel internacional. Entre las causas de esta renovación destacan algunas como el avance del conocimiento científico y la necesidad de la dinámica de los nuevos tiempos en plantear nuevas exigencias.

Por su parte, Meléndez (2008) propone, a través del enfoque de la enseñanza por competencias, la elaboración de nuevos modelos de diseño curricular que se encuentren incluidos dentro de las prácticas pedagógicas, para lo cual considera indispensable organizar en el currículum las competencias básicas, generales y específicas, las cuales

harán posible brindar una formación integral a los alumnos y respondan al logro de aprendizajes generalizados en diferentes contextos. Además, señala que para que esto sea posible, los docentes deben estar preparados para un cambio mental y procedimental que supondrá una nueva planificación curricular en el aula.

Para ampliar nuestro conocimiento del enfoque por competencias, observamos que el motivo de la aparición de estos nuevos métodos de enseñanza, como el enfoque por competencias, se debe a la existencia de argumentos que nos hacen plantearnos la necesidad de reconsiderar el peso de la “enseñanza directa” en la práctica docente, lo que nos lleva a buscar alternativas que nos permitan contribuir de una forma eficaz al desarrollo de las competencias básicas de los alumnos que reciben este tipo de enseñanza. (Trujillo, 2012)

A modo resumen, es posible decir que se considera a la educación por competencias como una forma de innovación del sistema educativo introducida por la Administración, y que tiene como fin el aumento del carácter activo del aprendizaje y la estrecha vinculación del aprendizaje con las tareas de la vida cotidiana. Además, nos hace ver que este enfoque debe adoptar una perspectiva cualitativamente educativa. (Rosales, 2010)

En base a esta última característica, este autor nos señala que la enseñanza por competencias permite al alumno enfrentarse a las tareas propias de la vida cotidiana dentro del plano social y personal, dentro del contexto profesional. Por este motivo, este enfoque estimula el aprendizaje activo y contextualizado, fomenta la autonomía y potencia la motivación de los alumnos mediante la aproximación del aprendizaje de las escuelas a la vida real.

Para que sea posible conocer las fortalezas y limitaciones que se encuentran dentro de este enfoque educativo, nos basaremos en el trabajo de Carrillo (2015), el cual nos muestra una fortaleza fundamental de este enfoque dentro del marco educativo, como es la capacidad para dejar atrás el aprendizaje memorístico, dando paso a otro tipo de aprendizajes basados en la práctica. Siguiendo con las fortalezas podemos destacar la capacidad del enfoque por competencias para acortar las distancias entre la formación académica y el mundo laboral.

En esta misma línea, esta autora nos muestra otro aspecto determinante de este enfoque como es la creación de un paradigma educativo centrado en el alumno, por lo que el foco de atención se desplaza de la enseñanza, donde se encontraba tradicionalmente, al

aprendizaje, lo que supone que el protagonista de la realidad educativa sea el alumno y no el profesor.

Por el contrario, la misma autora nos enseña que, a pesar de las numerosas ventajas que presenta este enfoque, también encontramos algunos inconvenientes propios de esta práctica educativa. Uno de estos inconvenientes es la delimitación de un amplio número de competencias, lo cual impide establecer una clara conexión entre ellas, por lo que supone una gran dificultad en la tarea docente y en el aprendizaje de los alumnos. Del mismo modo, otro inconveniente es la concepción de este enfoque como un mecanismo de control de los alumnos, lo cual no deja un espacio para la reflexión acerca del crecimiento personal y profesional de los alumnos. Finalmente, como último inconveniente destacaremos el hecho de que este enfoque hace que se impongan unas ciertas propuestas desde fuera, lo que supone una cierta pérdida de la autonomía del profesor para reflexionar sobre los valores de la práctica docente, hecho que puede desembocar en una desprofesionalización de la actividad docente.

2.2.1.4. Enseñanza de la música por competencias.

Para observar cómo se desarrolla este enfoque dentro del ámbito de la enseñanza de la música, debemos comenzar con el trabajo de Sandoval (2006), en el que podemos observar que para poder desarrollar este enfoque en el ámbito musical de una manera eficaz debemos encontrar el punto de intersección entre los conocimientos previos de los alumnos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), de tal forma que podamos establecer una serie de criterios acerca de qué pretendemos transmitir a los alumnos.

Como nos señala Carbajo (2009), estas nuevas tendencias proponen una práctica de la educación musical que guarde una estrecha conexión con el entorno social y cultural, de tal manera que los alumnos sean capaces de desarrollar su competencia musical teniendo un fuerte contacto con la propia cultura y el contexto social en el que se encuentran inmersos.

Podemos unir las concepciones didácticas que presenta el enfoque por competencias y, de forma general, los nuevos enfoques de enseñanza o enfoques progresistas con las ideas de algunos pedagogos musicales de la Escuela Nueva, como se puede ver en la siguiente cita de Carbajo (2009):

“En el marco de este enfoque progresista se ajustarían los principios de la propuesta educativa del compositor Carl Orff: La música es para todos los niños ya que todos los niños pueden ocuparse de ideas musicales básicas, unidas al movimiento, la danza y la palabra. La prioridad para Orff es la improvisación en grupo antes que las destrezas de notación e interpretación instrumental”. (p. 293)

Esta autora también señala que otras propuestas de esta corriente que se relacionan con este enfoque pueden ser los modelos de John Paynter y de Murray Schafer, ya que ambos promocionan el desarrollo de la creatividad musical mediante la exploración y el descubrimiento de diferentes sonidos y estructuras.

2.2.1.5. La competencia musical

Comenzaremos por lo más general con la definición de Sandoval (2006) sobre las competencias en el campo de las artes, ya que la música se considera como un arte. En sus palabras, este autor habla sobre las competencias en el campo de las artes, y en relación a la educación, se encuentran inmersas dentro de una serie de características que van a tener unas consecuencias cognitivas favorables para que el alumnado se prepare para la vida.

En esta serie de características destaca, entre otras, el desarrollo de habilidades como el análisis, la reflexión, el juicio crítico y, de forma general, el pensamiento holístico. Por este motivo, ser “educado” en este contexto conlleva la utilización de los símbolos propios de ese arte, la lectura de imágenes complejas, la capacidad para comunicarse creativamente y la búsqueda de soluciones que antes no podían ser imaginadas.

Una vez conocida la definición de competencia dentro del arte, resulta imprescindible centrar la mirada en el ámbito de la música. Para ello, Carrillo nos presenta una idea de competencia musical que se encuentra comprendida dentro de tres principales vías:

- El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical: en ella proclama el papel decisivo que ejercen las capacidades perceptivas en el desempeño de la práctica profesional de los docentes de música.
- El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical: a la que considera esencial dentro del desempeño eficaz de la tarea profesional encomendada al docente de música.

- El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical: aunque es cierto que esta competencia es una de las menos valoradas para el profesorado de música, numerosas publicaciones han puesto un especial énfasis en la importancia de esta competencia para el correcto desempeño de la actividad profesional de los docentes de música. (Carrillo, 2014)

Por su parte, Zarza-Alguray (2016) nos habla de la competencia musical dentro del contexto de la educación primaria como aquellas destrezas que el alumnado debe haber adquirido al finalizar los distintos períodos formativos obligatorios, las cuales le podrán garantizar tener la capacidad para la realización de interpretaciones musicales acordes a su nivel formativo y curricular de una manera solvente y eficaz.

Cózar (2015) entiende la competencia musical como una serie de conocimientos, usos y actitudes musicales adquiridas por parte del alumno. Además, trata de determinar si el estilo de aprendizaje del alumnado condiciona el consumo de la música que hace a través de las nuevas tecnologías.

Además, Fonseca (2015) nos cuenta que la competencia musical facilita el aprendizaje de las estructuras musicales del mismo modo que también fomenta el desarrollo de las estructuras lingüísticas, influyendo en las habilidades lingüísticas de percepción y producción en una segunda lengua.

Jambrina (2010) matiza el término de competencia musical básica referente a los procesos y las operaciones mentales a través de las cuales aplicamos diferentes categorías a unas determinadas habilidades musicales como a cualquier otra realidad, por lo que defiende que la competencia musical no se centre únicamente en conceptos como la musicalidad o la cultura musical, sino que, más bien, se entienda como el dominio de un saber disciplinar concreto.

En referencia a las anomalías en la competencia musical y sus tipos, Morán Martínez (2009) identifica que las anomalías en la competencia musical surgen cuando la capacidad de un individuo para integrar, reproducir y/o percibir la música es significativamente inferior a la capacidad promedio de los sujetos con unas condiciones normales. Estas dificultades se atribuyen a perturbaciones funcionales hemisféricas o de los sistemas interhemisféricos.

Esta misma autora coloca la superdotación musical y los dismúsicos en los extremos, y en el medio diferencia y clasifica este tipo de anomalías en tres niveles diferentes:

- Imposibilidad de discriminar sonidos: no se diferencian los estímulos musicales de los ruidos o el lenguaje.
- Trastorno estructural: existen perturbaciones en la apreciación de timbres, alturas, ritmos y duraciones.
- Trastorno semántico: en este tipo es posible percibir la obra, pero su reconocimiento y denominación no son posibles.

2.2.2. Las inteligencias múltiples.

A continuación, vamos a conocer las principales bases sobre las que se asientan las inteligencias múltiples, para posteriormente pasar a los diferentes tipos existentes y a analizar con más profundidad uno de ellos.

Como no podría ser de otra manera para poder hablar sobre las inteligencias múltiples, debemos comenzar hablando de Howard Gardner, ya que fue uno de los primeros autores en hablar de los diferentes tipos de inteligencias existentes. Este autor entiende la inteligencia como una capacidad desarrollable que nos permite ser capaces de resolver problemas y/o elaborar productos valiosos en una o más culturas. Gardner, basándose en estudios cognitivos, descubrió que todos los seres humanos poseemos una serie de competencias, capacidades y maneras de analizar las diferentes informaciones o estímulos que llegan a nosotros a través de los sentidos.

Este autor, dice en su obra que nuestro cerebro tiene diferentes zonas que se encargan de dar soluciones a los problemas que aparecen en nuestra vida. Gardner (1993) afirma que las personas somos muy diferentes entre sí, y que gran parte de este factor es debido a las diferentes maneras de combinar nuestras inteligencias que se dan en un individuo o en otro. Además, nos explica que estas inteligencias de las que estamos hablando son ocho, las cuales veremos de manera más detallada posteriormente.

En su libro, Gardner cambia el concepto de inteligencia, que hasta esa época se estaba utilizando un sistema en el que se pensaba que la inteligencia era una única capacidad y que se podía medir. Sin embargo, con la aparición de las inteligencias múltiples se produjo un importante cambio tanto en el ámbito psicológico como en el educativo, lo cual hizo que nos pudiéramos dar cuenta de que existen diversas manifestaciones de inteligencias, de tal forma que éstas fueron capaces de abrir nuevos horizontes dentro del contexto educativo.

La repercusión del trabajo de Gardner lo podemos observar en diferentes aspectos como puede ser el cambio en las percepciones de las capacidades de los alumnos. Esto se debe a que, anteriormente, para determinar las capacidades y el posible desarrollo de los alumnos, se realizaban en las escuelas diferentes pruebas de inteligencia y, en función de la puntuación obtenida, se categorizaba a los alumnos en base a sus capacidades. Sin embargo, con la implantación de las creencias de Gardner se comenzó a trabajar la inteligencia de otro modo, en la que se dejó de considerar la inteligencia como una única capacidad, y se pasó a considerarla como la unión de varias, lo cual supuso que los alumnos fueran capaces de desarrollar su inteligencia, principalmente, en estas ocho diferentes direcciones.

2.2.1.1. Tipos de inteligencias múltiples.

Para poder conocer los diferentes tipos de inteligencias múltiples, nos basaremos en la clasificación de estas realizada por Gardner (1993), de tal forma que podamos conocer de una forma concisa en qué consiste cada una de ellas. No obstante, para conocer en profundidad dichas competencias, utilizaremos la siguiente clasificación de Morán Martínez (2009) basada en la clasificación de Howard Gardner:

***“Inteligencia Intrapersonal.** Capacidad de evaluar las propias fortalezas, debilidades e intereses. Disfrutan estar solos, son introspectivos y se conocen a sí mismos; poseen una excelente capacidad para pensar y recapacitar.*

***Inteligencia Interpersonal.** Capacidad de organizar a las personas y comunicarse claramente; aprenden con sus compañeros; poseen y mantienen amistades; guían y organizan a los demás.*

***Inteligencia Visual-Espacial.** Capacidad de percibir y representar el mundo principalmente por medio de imágenes; visualizan las soluciones de los problemas; poseen una gran capacidad para ubicar espacios, dibujar y crear; piensan con imágenes.*

***Inteligencia Lógico-Matemática.** Capacidad de utilizar números para calcular y describir; aprenden usando la lógica y las matemáticas; resuelven problemas lógicos; poseen un pensamiento abstracto; utilizan gran cantidad de símbolos; piensan con patrones y números de forma clara y analítica.*

Inteligencia Verbal-Lingüística. Capacidad de utilizar el idioma para describir eventos; aprenden por medio de lecturas, pláticas, escritos y discusiones; comunican fácilmente sus ideas oralmente o por escrito; piensan con palabras.

Inteligencia Corporal-Kinestésica. *Capacidad de utilizar el cuerpo y las herramientas para actuar en forma eficiente; aprenden usando las manos; se comunican a través del cuerpo y los gestos; poseen una excelente coordinación; disfrutan los deportes, la actuación y el baile.*

Inteligencia Naturalista. *Capacidad de reconocer y clasificar plantas, minerales y animales; aprenden en un entorno natural; poseen una excelente capacidad de observación; disfrutan la jardinería y el cuidado de los animales.*

Inteligencia Musical. *Capacidad de entender y desarrollar técnicas musicales; aprenden a través de la música; escuchan música, tararean o chiflan melodías; generalmente, leen y escriben música. Es así como se le otorga a la inteligencia musical, que tradicionalmente era solamente tomada como habilidad específica, un estatus propio en el desarrollo cognitivo integral del ser humano.” (p. 6).*

2.2.1.2. La inteligencia musical.

Una vez conocido el concepto de inteligencias múltiples, así como todo lo que engloba y en qué consiste cada una de ellas, es el momento de adentrarnos dentro de la inteligencia múltiple con la que más se relaciona nuestro tema en cuestión, como es la inteligencia musical. Para ello, conoceremos diferentes definiciones de la misma, su relación las demás inteligencias, y las diferentes maneras de trabajar esta inteligencia dentro del aula de música.

Por lo tanto, comenzaremos con la definición de inteligencia musical propuesta por García-Vélez (2017), en la que nos habla de la inteligencia musical como la sensibilidad de una persona para la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre y la estructura musical. Por otro lado, Cruz (2017) define la inteligencia musical como la capacidad para apreciar, percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales, lo cual permite ser sensibles al ritmo, al tono y al ritmo. Siguiendo en esta misma línea de definiciones, podemos tomar como referencia la definición propuesta por Toscano (2011), en la que nos habla de que la inteligencia musical es la primera de las inteligencias múltiples en

manifestarse en el ser humano, y la entiende como la capacidad de pensar en música, de oír patrones y ser capaces de reconocerlos y manipularlos.

Para entender la importancia que puede tener una adecuada educación musical para hacer posible el desarrollo de la inteligencia musical, nos fijaremos en la obra de la autora de la cual hablamos en el anterior punto, Morán Martínez (2009), quien cita en su obra que la música permite la posibilidad de ser capaces de expresar actitudes sociales y procesos cognitivos. Sin embargo, únicamente se la puede considerar útil y eficaz cuando es escuchada por oídos preparados y receptivos de personas que son capaces de compartir las experiencias culturales e individuales de los creadores de esta música. Otra definición que podemos tomar de referencia es la de Armstrong, quien entiende por inteligencia musical a la capacidad de percibir, discriminar, transformar, combinar y expresar las diferentes formas musicales.

Una vez entendida la definición de inteligencia musical, resulta imprescindible resaltar la afirmación en la que podemos observar que “el desarrollo de la inteligencia musical desde la globalidad implica el desarrollo de las demás inteligencias” (Vaquer, 2017). García-Vélez (2017) en referencia a esta tendencia, nos habla de que la inteligencia musical se encuentra relacionada con otras inteligencias como las lingüísticas, las espaciales y las corporales-kinestésicas.

Seguimos en esta tendencia con las palabras de Álvarez (2016), quien nos cuenta que la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* planteada por Howard Gardner afirma que la inteligencia musical tiene una especial influencia en el desarrollo emocional, espiritual y corporal del ser humano, así como permite estructurar la forma de pensar y de trabajar de los individuos.

A continuación, nos serviremos de nuevo en el trabajo de García-Vélez (2017), del que podemos extraer que las habilidades que se relacionan con la inteligencia musical (percepción, ejecución y producción) se desarrollan desde edades muy tempranas, incluso antes de recibir cualquier tipo de información sobre el tema. Por este motivo, resulta necesaria la constante influencia de la música en el ámbito sociocultural del individuo, ya que le permitirá un mejor desarrollo en el futuro.

Para finalizar, y siguiendo las indicaciones de Toscano (2011), podemos afirmar que la inteligencia musical depende fundamentalmente de la percepción auditiva, por lo que para

poder trabajar esta inteligencia debemos realizar actividades con patrones rítmicos o tonales, composición de melodías, juegos musicales, etc.

2.3. La formación del profesorado de música.

En este apartado vamos a incidir especialmente en la formación musical de los maestros de Educación Primaria. Para poder comprender de una forma precisa en qué consiste actualmente la formación de dichos maestros especialistas, resulta necesario conocer de forma general la historia de esta formación, y el desarrollo que ha seguido a lo largo del tiempo, desde su aparición en el sistema educativo de nuestro país.

De esta forma, podremos ver la relación existente entre el desarrollo de dicha formación y su resultado final, si se ha conseguido formar maestros de una forma más completa y satisfactoria y, si fuera así, su repercusión dentro de las aulas y en la educación musical de los alumnos, estableciendo así unos nuevos métodos pedagógicos reflejados en la práctica docente de la Educación Musical.

2.3.1. Historia de la formación del profesorado de música.

Como en otros puntos tratados con anterioridad, nos resulta imprescindible aterrizar dentro de un tema conociendo su historia de una forma global, para poder focalizarlo y tener conocimiento del punto exacto en el que nos encontramos. Por este motivo, a lo largo de apartado tendrá lugar una breve explicación del recorrido histórico que ha seguido la formación de los maestros especialistas de música en España a lo largo de la historia en base a diferentes autores.

Como hemos visto con anterioridad y, más concretamente, en el apartado 1.1, la incursión de la Educación Musical en el sistema educativo español tuvo una gran transformación con la implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1/1991, de 3 de octubre), más conocida como LOGSE, que incluyó el área de Educación Artística en la etapa de Educación Primaria, que abarcaba música, plástica y dramatización, especificando que la enseñanza de la música deberá ser impartida por maestros con la especialización correspondiente.

Además, esta ley educativa también pronuncia lo siguiente en su artículo 16: “La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las

áreas de este nivel. Las enseñanzas de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”.

Tal y como afirma Pliego (2002), esta reforma educativa de los años noventa, supuso un gran impulso para la educación musical en el ámbito de la Educación Primaria. Este impulso tomó forma con una completa revisión y ampliación de los contenidos, pero, sobre todo, con la incorporación a los centros de Educación Primaria de los maestros especialistas en Educación Musical. Por consiguiente, este hecho supuso un enorme auge del estudio de la especialidad de música en los maestros, ya que la mayoría de las universidades españolas comenzaron a ofertar este tipo de estudios específicos.

No obstante, este no es el punto de partida de la formación de los maestros en Educación Musical, ya que Díaz Gómez (2005) nos afirma que la asignatura de música siempre ha estado presente a lo largo de la historia moderna dentro de los diferentes planes de estudio de maestros, pudiendo ver que en la mayor parte de estos planes esta formación musical se limitaba a determinadas y generales nociones de solfeo, teoría de la música y canto, estando excluidas, por tanto, toda finalidad didáctica en estas prácticas.

En la misma línea, Pliego (2002), secunda estas mismas palabras afirmando que en 1967 el estudio de la música en las Escuelas de Magisterio cobró gran importancia dentro de la formación de los docentes.

A pesar de esta aparición en los diferentes planes de estudios de los maestros, Díaz Gómez (2005) nos muestra que la enseñanza de la Educación Musical en la Educación Preescolar y Primaria se consolida con la implantación de la Ley del Sistema Educativo y la aparición de la figura del maestro especialista en Educación Musical, todo ello regulado por la LOGSE.

El comienzo de la habilitación de los maestros especialistas fue un procedimiento que supuso la aparición de los primeros contingentes de profesores para atender y desempeñar la enseñanza de la música en la Educación Primaria. Sin embargo, este hecho también supuso el recibimiento de un gran número de críticas como consecuencia de no ser capaz de garantizar una preparación adecuada para todas las tareas a desempeñar, ya que se tomaba como referencia el trabajo de los conservatorios, entre los que destacaban el solfeo y la instrumentación, los cuales no gozaban de una gran importancia ni guardaban

una estricta relación con las necesidades de la música dentro de la enseñanza general. (Pliego, 2002)

2.3.2. Planes de currículo en la formación de los docentes de música.

A continuación, nos vamos a centrar en los planes de currículo relevantes en la formación de los docentes de música. Para que sea posible abordar este tema, vamos a seguir las palabras de Baelo y Arias (2011) en las que nos percatamos de que la formación del profesorado no puede ser considerado como un elemento aislado, sino que, por el contrario, se debe al resultado de las visiones que posee una sociedad específica con respecto a la educación.

De esta manera, estos autores nos hablan de tres paradigmas fundamentales dentro del ámbito formativo como son: el paradigma tradicional, en el que la experiencia ocupa la principal fuente de conocimiento; el paradigma tecnológico o positivista, que tiene su principal reflejo en los modelos proceso-producto; y el paradigma práctico o interpretativo-fenomenológico, con una fuerte orientación naturalista, cualitativa y hermenéutica que se concreta en los modelos ecológicos. Sin embargo, en España, la formación del docente es considerada como un proceso externo a la voluntad, intereses y necesidades de los individuos, por lo que su única finalidad reside en el alcance de un dominio o profesión por parte del sujeto.

Por su parte, Sandoval (2006) nos señala que la formación del profesorado se encuentra enfocada hacia el área del conocimiento dejando, en cierto modo, a un lado la perspectiva docente para conseguir una mejora de la calidad de la enseñanza.

Siguiendo este modelo, y en relación con las palabras de los anteriores autores, podemos observar que Carbajo (2009) afirma que la formación del profesorado no es neutral, ya que tanto su planificación como su desarrollo y evolución se asientan sobre diferentes supuestos ideológicos llamados paradigmas.

Además, adentrándonos ya en el marco educativo, esta autora nos habla que la formación de los profesores de música en las diferentes etapas educativas debe considerarse desde una doble perspectiva: la pedagógico-didáctica y la musical. Por este motivo, dentro de nuestro sistema educativo, debemos buscar el equilibrio ideal entre la preparación como profesor y como músico.

En contraposición a las ideas de los primeros autores, Serrano (2013) nos comenta que los docentes del siglo XXI no pueden quedarse estancados dentro de los modelos de formación que integran únicamente la adquisición de capacidades, conocimientos y contenidos curriculares, sino que deben aceptar el desafío de formarse con el fin ampliar su horizonte cultural, para que sea posible su intervención en el mundo actual y sean capaces de formar a los futuros ciudadanos.

2.3.3. La formación integral del docente de música.

Un aspecto determinante dentro de la formación del profesorado es la capacidad de conseguir una formación integral de estos profesionales, lo que supone que sean capaces de desenvolverse con éxito dentro de las diferentes situaciones propias de la constante evolución a la que se encuentra sometida la educación.

En base a esto, Serrano (2013) afirma que todo cambio educativo debe estar íntimamente relacionado a la mejora de la formación del personal docente en todos sus niveles, ya que considera que no es posible que se dé una transformación educativa sin una transformación del profesorado. Este autor confirma que este hecho desemboca en la necesidad de ocuparse de la formación inicial y permanente del profesorado con el fin de alcanzar el objetivo de ser una escuela adaptada a las demandas de la sociedad y del alumnado del siglo XXI.

Centrándonos ya en el aspecto musical, Touriñán y Longueira (2009) nos muestran que, dentro de la educación musical, es posible diferenciar tres ámbitos o contextos de formación diferenciados. Estos son la formación musical profesional, la formación docente para el ámbito musical, y la música como parte de la formación general. Por lo tanto, se puede hablar de educación para la música y, en base a la nueva legislación, educación por la música.

En base a estos ámbitos de formación, podemos incluir las palabras de Vicari (2016), quien señala que la historia de la formación de docentes de música ha apostado por la formación intelectual, lo cual ha hecho que a la formación instrumental y vocal se le haya sumado el estudio de los diferentes elementos técnicos de la música y de la historia de la música. Además, nos habla de la didáctica de la música como uno de los espacios donde se ha producido el encuentro entre el ámbito artístico y el pedagógico, por lo que el estado

actual de la didáctica musical ha llegado a ser capaz de explicar qué, por qué, para quién y con qué enseñan los docentes de música.

Este hecho queda plasmado en las palabras de Conejo (2012), que reflejan que la formación integral del docente supone que el docente tenga la posibilidad de dominar los beneficios de la música y los utiliza como una herramienta pedagógica, por lo que va a ser capaz de sacar el mayor provecho posible en lo referente a las habilidades y destrezas musicales de los alumnos; pero, por el contrario, si además el docente conoce y es capaz de aplicar correctamente los elementos básicos de la música, será capaz de conseguir una formación integral del alumno a través de la música, lo cual incluye una intensa formación en valores.

Por su parte, Carbajo (2009) es quien habla de la formación integral como una justificación dentro del pensamiento de Willems del valor de la música en la educación. De esta forma, con este argumento defiende el valor de la música en sí misma, como un arte del sonido que es capaz de potenciar la actividad mental.

En base a la formación integral de los docentes, Pérez Herrera (2012) incide en la importancia de orientar la formación musical de una manera adecuada y eficaz hacia la comprensión, transformación y ejecución de las nuevas perspectivas teóricas y prácticas de formación integral, lo que nos va a permitir darnos cuenta del ser, el saber y el hacer de los individuos en relación con su pensar, sentir y actuar.

Para finalizar este apartado, y a modo de resumen, nos vamos a quedar con el trabajo de Roig-Vilá (2017), en el que nos habla que un buen maestro de Educación Musical necesita de una formación integral, que no se centra únicamente en las competencias musicales, sino en competencias más generales como pueden ser la motivación del alumnado, las TIC, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, etc.

Por este motivo, este mismo autor nos muestra que es posible afirmar que se precisa una necesidad de formación a nivel práctico y teórico para que sea posible ejercer esta profesión siendo capaces de afrontar los futuros retos que es posible que se den lugar dentro del cambiante contexto de la educación y, más concretamente, en el ámbito de la Educación Musical.

2.3.4. La mención de música.

En este punto nos centraremos en los estudios que tienen la capacidad de otorgar la especialidad de música a los docentes. Para ello, se hace imprescindible conocer la formación previa de estos docentes y el proceso al que se someten para conseguir la especialidad de Educación Musical.

Comenzaremos el desarrollo de este punto con la siguiente cita de Serrano (2013):

“Los futuros docentes deben adquirir, durante su etapa de formación, los conocimientos y capacidades profesionales que les permitan afrontar adecuadamente los problemas prácticos que se les pueden presentar en su futura actividad profesional y les facilite la toma de decisiones de forma racional. Para formar a un profesional con este perfil es necesaria una formación inicial del profesor como un profesional cuyo conocimiento y capacidades le posibilite seleccionar, organizar y elaborar la información que le permita ir evolucionando en la planificación y desarrollo de su labor profesional como docente”. (p. 71)

De estas palabras debemos extraer la idea fundamental de que resulta necesaria una formación inicial de los docentes para poder formar a futuros docentes competentes dentro de su ámbito.

En concordancia con estas palabras, encontramos la idea de Carbajo (2009) de que el primer requisito que debemos exigir a un docente de música es que, precisamente, sea maestro. Este hecho implica que al maestro de música debe, en un primer momento, gustarle la música y, también, mostrar el gusto de transmitirla a sus alumnos. Además, esta autora nos muestra la importancia de la formación previa de los docentes, ya que nos explica que el docente de música presenta unas capacidades que implican su conocimiento musical y que, debido a su formación pedagógica como docente, está capacitado para poder impartir esta asignatura.

Una vez entendida la importancia de la formación previa de los docentes, nos vamos a centrar en la formación musical de los docentes. Para ello, nos vamos a remontar a sus orígenes que, tal y como señala Reyes (2010), y como hemos visto en puntos anteriores, podemos afirmar que la formación musical del profesorado en España ha seguido un desarrollo irregular a lo largo de la historia y, en la mayor parte de los casos, inadecuada e insuficiente.

Además, este autor también nos señala que en los tiempos anteriores a la LOGSE la presencia de la Educación Musical dependía de la voluntad del profesorado que, sin una formación musical adecuada, realizaba ocasionalmente en el aula diferentes actividades musicales. Posteriormente, con la aparición de la LOGSE y su integración del área de Educación Artística, en la que quedaba encuadrada la Educación Musical, surgió la necesidad de la creación de un nuevo perfil profesional que se encargara de impartir las enseñanzas musicales en las diferentes etapas.

Por su parte, Roig-Vilá (2017) añade que con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, se mantuvo la cualificación profesional del profesorado, pero se establece una consulta previa a las comunidades que tuvieran transferidas las competencias. Este hecho supuso el primer paso para adaptar la formación universitaria del profesorado al Espacio Europeo de Educación Superior, equiparando las titulaciones de maestro de Infantil y Primaria como nuevos títulos de grado, y exigiendo esta preparación para tener la oportunidad de ejercer la docencia en estas etapas.

Además, esta autora nos cuenta que, con el Real Decreto de 1393/2007, tiene lugar una reforma de los títulos universitarios. En el tema que nos implica, dentro de la formación de Infantil y Primaria, se suprimen las especialidades del año 1991 y aparecen las menciones, a las que se les asigna una carga de 30 a 60 ects para desarrollar las enseñanzas con conocimientos y competencias propias de la especialidad. Por consiguiente, se proclama a cada centro universitario la capacidad de poder impartir estas menciones a su conveniencia y en función de la demanda del alumnado.

Carbajo (2009) nos muestra las diferentes menciones existentes en la formación de los maestros, siendo las siguientes en: Educación Física, Educación Musical, Educación Especial, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje. Del mismo modo, nos habla de que la formación musical de los maestros queda recogida como materia troncal de la especialidad en todas estas titulaciones, excepto en Audición y Lenguaje. La justificación de esta aparición de la formación musical en las titulaciones que no son específicas de música reside en el carácter globalizador de esta materia.

Como hemos visto anteriormente, cada universidad dispone de sus propias competencias para impartir la mención de Educación Musical. No obstante, una materia que dispone de una gran importancia dentro de esta formación son las prácticas en un centro educativo. En base a las explicaciones de Ivanova y Siebenaler (2018), podemos afirmar que esta

materia tiene como objetivo contribuir al desarrollo de las competencias profesionales de la titulación, y establecer una estrecha relación entre la teoría y la práctica y, de esta manera, potenciar el carácter profesional de la formación. Además, prosigue mencionando que las prácticas permiten al estudiante entrar en contacto con escenarios y situaciones reales para hacer posible la puesta en práctica de las habilidades y destrezas adquiridas en el contexto teórico con motivo de completar su formación.

Para finalizar, tomaremos como referencia la conclusión de Reyes (2010) en la que nos muestra que a lo largo de los años se ha planteado la necesidad de incrementar la formación de los especialistas, ampliando la duración del plan de estudios y demandando una prueba de acceso inicial. En cuanto a la mención de Educación Musical, añade además la ampliación de la formación en didáctica de la música, el desarrollo de la creatividad y la improvisación, así como la globalización e interdisciplinariedad de los contenidos musicales.

2.3.5. El perfil profesional de los docentes.

El objetivo de este apartado es adquirir las nociones necesarias para poder comprender las competencias que debe adquirir un docente y comprender el perfil profesional que debe poseer para poder afrontar los retos que demanda dicha profesión. Para ello, comenzaremos este trayecto de lo general a lo específico, por lo que hablaremos primero de las competencias generales del perfil docente, y en el siguiente subapartado nos centraremos en todo lo referente a las competencias y el perfil profesional de los docentes de Educación Musical.

Comenzando con el perfil profesional del maestro, podemos afirmar que, en el momento de hablar sobre el perfil profesional del profesorado, nos estamos refiriendo al conjunto de competencias que nos permiten identificar la formación de una persona, para hacer posible que sea capaz de afrontar de una manera óptima y con unas condiciones adecuadas las responsabilidades que conlleva el desarrollo de las tareas de una determinada profesión. (Bozu y Canto, 2012)

Estos autores nos permiten observar más concretamente, y en referencia al perfil profesional de los docentes, podemos decir que este perfil profesional se encuentra relacionado a una perspectiva de docencia deseable y contextualizada, la cual sirve de referente para todas aquellas personas que optan por esta profesión. Por su parte, el rol

que deben desempeñar vendrá enmarcado dentro de un modelo sistémico e interdisciplinar, marcado por la acción educativa.

Por su parte, Carbajo (2009) menciona que en la actualidad se necesitan docentes con un perfil profesional más amplio, en el que se exigen nuevas responsabilidades. Estas responsabilidades pueden estar definidas por diferentes cualidades como la capacidad para trabajar en equipo, las habilidades en la resolución de conflictos, la preparación para potenciar el desarrollo afectivo de los alumnos o la capacidad para impartir una educación multicultural.

Carrillo (2015) nos cuenta que, en el actual contexto educativo, el perfil profesional es un concepto que se encuentra relacionado al resurgimiento del enfoque por competencias y que focaliza en la dimensión más funcional del rol desarrollado por el docente. Además, apunta que el enfoque por competencias debe tener en cuenta una serie de aspectos que pueden abrir una vía de reflexión en torno a las fortalezas y limitaciones de este enfoque, lo que servirá para complementar y completar la definición del perfil profesional de los docentes en concordancia con la responsabilidad y el compromiso necesario para el desempeño de su tarea profesional.

Para poder comprender más profundamente las competencias necesarias dentro del perfil profesional, tomaremos las siguientes competencias clave propuestas por Sandoval (2006):

- “1. *Trabajo en equipo.*
2. *Pensamiento crítico.*
3. *Solución creativa de problemas.*
4. *Habilidades de comunicación.*
5. *Habilidades para informar.*
6. *Habilidades para manejar información y tecnología.*
7. *Autoestima, Auto confianza.*” (p. 23).

Este mismo autor nos habla de la capacitación del profesorado, en la que defiende que esta capacitación llega a ser efectiva en el momento en el que los retos a los que el docente se enfrenta en un tiempo y un lugar específicos se comprenden bien, los componentes del

sistema (profesores, estudiantes y escuelas) se perfilan de una forma correcta, y el sistema educativo se encuentra estructurado de tal forma que presta apoyo recíproco a las actividades ofrecidas.

2.3.5.1. Perfil profesional y competencias del docente de música.

En este apartado, comenzaremos hablando sobre la peculiaridad de la asignatura de música, ya que se considera, tal y como dice Carbajo (2009), como una asignatura que requiere una cualificación específica para poder impartirla.

El potencial educativo de la música lo podemos encontrar en sus particulares características, que la hacen tener una cierta distinción en referencia al resto de las materias curriculares. Estas diferencias las podemos ver en las diferentes formas de programación, evaluación, así como en las numerosas metodologías empleadas. (Reyes, 2005)

Para comprender estas particularidades en comparación con otras materias, seguiremos la siguiente clasificación de Barniol (1999):

“- El carácter de la actividad en el aula de música es lúdica y vivencial, implicando al alumnado física, psíquica y socialmente.

- La Educación Musical supone una demanda constante de actividad, mientras que, en otras materias, no exige manifestar la mayor parte del tiempo lo que se está haciendo.

- La calidad de la comunicación se presenta por un número mayor de canales que en otras asignaturas. Debemos destacar la importancia de la comunicación no verbal, ya que el protagonismo que adquiere en la Educación Musical es difícil que se observe en otras situaciones de la escuela y de la vida. Esta posibilidad amplía el rol del profesorado, ya que facilita la transmisión no sólo de información sino también de actitudes y valores que van más allá de las oportunidades que brinda el aula.

- La progresión o el fracaso del alumno están a la vista tanto dentro del profesor como de los compañeros, en cambio, en las otras materias los resultados de los trabajos no aparecen de forma inmediata y, por tanto, pueden no manifestar su

esfuerzo. La valoración de los resultados de las acciones realizadas en Educación Musical es directa, mientras que en la educación en el aula puede no manifestarse en períodos prolongados.

- La pérdida de atención es difícil de disimular en Educación Musical, mientras en el aula general es posible, ya que se puede desconectar la mitad del pensamiento.

- El profesor de Educación Musical manifiesta su competencia en el trabajo que solicita de los alumnos, mientras que en la educación en el aula es más fácil disimular el dominio de la asignatura mediante verbalizaciones.

- El desarrollo de las clases comporta problemas de organización espacial, mientras que en el aula éstas ya vienen resueltas.

- En general, aún se considera que la música resulta poco cansada y, por tanto, no requiere un esfuerzo intelectual. Por este motivo se imparte la asignatura a última hora de la mañana o por la tarde, con lo cual se suele trabajar con niños bastante cansados y con poca atención en detrimento de la calidad de la asignatura.

- El estatus de disciplina (enseñanza, materia, asignatura...) inútil, no confiere a quien le asume autoridad alguna, ni siquiera artificial. El maestro que enseña música sin un poder sustancial debe establecer su autoridad únicamente sobre la enseñanza, en tanto que muchos profesores de materia principales pueden tener suficiente con la autoridad que les concede el estatus de otras enseñanzas.

- Esta situación obliga al maestro de música a un mayor esfuerzo además de desarrollar competencias suplementarias.” (pp. 35-36).

Tras haber visto las peculiaridades de la Educación Musical en base al trabajo de Barniol, nos vamos a centrar en el aspecto del perfil profesional y las competencias del docente de música.

A continuación, comenzaremos afirmando que actualmente el perfil profesional del futuro docente de Educación Musical tiene como objetivo primordial el formar a maestros comprometidos con la actividad docente de la música, que sean conocedores del valor formativo de la educación musical en todas sus facetas (intelectual, afectiva y social) y

que se encuentren preparados en competencias musicales y didáctico-musicales, (Carbajo, 2009).

Sandoval (2006) nos muestra una recopilación de las ideas de diferentes autores, de las cuales destaca que, en cuanto a las competencias de los docentes de música, todos los autores tienen una idea común en torno a las habilidades que deben desarrollar los docentes de esta asignatura. También hace un especial hincapié en el valor pedagógico de las intervenciones de estos docentes, ya que considera que, aunque el maestro de música no domine unos métodos específicos de enseñanza de la música, será posible que desarrolle unos determinados métodos y procedimientos pedagógicos como consecuencia de su formación docente y psicológica. Además, añade que los maestros pueden realizar adecuaciones a los métodos y procedimientos, y que esto precisa de unas competencias específicas en la materia de música.

Para poder comprender con más profundidad el perfil profesional del docente de música, podemos observar también la siguiente clasificación, en la cual Carrillo (2015) nos muestra las principales cualidades que debe reunir el docente de música:

“Cualidades personales: Inspirar a los otros, continuar aprendiendo en su ámbito y en otros ámbitos, relacionarse con otros individuos, buscar conexiones con otras artes y con otras disciplinas, identificar y evaluar ideas nuevas, utilizar la imaginación y comprender el rol del profesor.

Competencias musicales: interpretar (v. g., tener una buena técnica y tocar acompañamientos), componer (v. g. improvisar en una variedad de estilos y arreglar piezas escolares) y analizar (v. g., comprender y analizar diversas obras musicales e intercambiar opiniones sobre los resultados afectivos de los recursos compositivos).

Cualidades profesionales: expresar su filosofía de la música y de la educación, demostrar familiaridad con el pensamiento educativo contemporáneo, implementar un repertorio musical amplio para hacer frente a los problemas de aprendizaje y demostrar el concepto de música completo dedicado a la enseñanza.” (p. 14).

Finalmente, resulta imprescindible destacar que se menciona como un hecho principal, la necesidad de que el maestro de música tenga una actitud positiva, dejando en un segundo

plano el manejo de los conceptos y procedimientos. Por este motivo, se nombra las cualidades específicas que considera imprescindibles en un maestro de música, que no son otras que la capacidad para trabajar en equipo, el desarrollo del pensamiento crítico, la solución creativa de problemas, y la posesión de habilidades para la comunicación, la información, el manejo de dicha información y de la tecnología, así como la gestión de la autoestima y la autoconfianza. (Carrillo, 2015)

Por su parte, Hemsy de Gainza (2004) nos habla de que el docente del área de música necesita de unos conocimientos y requiere de unas competencias amplias dentro del ámbito pedagógico, pero principalmente destaca que debe precisar de un profundo conocimiento de los conceptos musicales propios de su materia, entre los que destaca los principales métodos musicales de pedagogos de la Escuela Nueva como Martenot, Willems, etc.

Esta autora, en sus competencias necesarias de un docente de música, coincide con las competencias mencionadas de Carrillo, pero también se centra en otro tipo de competencias como son la extroversión, el ser desinhibido y entusiasta, a las que dota de una importancia equivalente a las anteriores.

Finalmente, podemos destacar hace una pequeña reseña a que se van incorporando nuevas competencias a la práctica de la docencia musical, pero que no se ha reunido todavía la suficiente información sobre las mismas como para tener la capacidad de hablar en profundidad sobre ellas.

3. MARCO METODOLOGICO

3.1. Participantes

La muestra seleccionada está compuesta por 53 sujetos, hombres y mujeres, entre los cuales el único denominador común que se exige es que cursen o hayan cursado la mención de Educación Musical en el Grado de Educación Primaria. Otro requisito exigido es que estos estudios sean o hayan sido cursados dentro de la comunidad de Castilla y León. Además, se ha buscado que el número de participantes de cada grupo fuera similar, por lo que he tomado como referencia el número de alumnos que estén cursando la mención de música en Valladolid, para poder mover el cuestionario en grupos con un número similar de docentes de música sin ejercer y en activo. Cabe destacar el exitoso resultado de este hecho, ya que el número de participantes de cada grupo ha sido muy similar. Concretamente, la participación exacta de los encuestados que han llegado a formar parte de la población ha sido la siguiente:

Participantes	
Estudiantes de la mención de Educación Musical	17
Docentes de música sin ejercer	19
Docentes de música en activo	17

Tabla 3.1. Número de participantes.

Los sujetos de la muestra han sido seleccionados a través de un tipo de muestreo aleatorio estratificado, ya que necesitaba sujetos pertenecientes a los tres grupos mencionados anteriormente. Por lo tanto, en un primer momento tuvo lugar una consulta del listado de estudiantes de la mención de Educación Musical en la facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid, y envié el cuestionario a estos sujetos para que, a su vez, estos sujetos hicieran llegar el cuestionario a otros sujetos de sus mismas características. Por otro lado, en cuanto a los docentes sin ejercer, lo envié entre antiguos compañeros de clase para que ellos también lo reenviaran entre personas con estas características. Finalmente, para encontrar docentes de música en activo, envié el cuestionario a grupos de profesores de música que ejercen en la comunidad de Castilla y León existentes en diferentes redes sociales. De esta manera, fue posible controlar el tamaño de la muestra para conseguir un número equilibrado de participantes de cada grupo, aunque es cierto que el número de respuestas fue inferior al esperado.

Cabe destacar que este proceso de selección de los participantes ha tenido lugar debido a la actual situación de alerta sanitaria en la que nos encontramos, por lo que ha sido imposible poder encontrar otra vía de respuesta que no fuera telemática. Por este motivo, el conjunto de restricciones para encontrar participantes ha sido superior y la inclusión de los participantes en dicha muestra ha estado sujeta a su propia voluntad a participar en esta investigación mediante la realización del cuestionario.

3.2. Procedimiento

Para que esta investigación haya podido tener lugar, se ha seguido el desarrollo de las siguientes fases:

- Fase de planificación: esta fase representa el nacimiento del estudio, en la cual se ha delimitado el tema de investigación. Para ello, el primer paso fue la definición del problema de investigación en concordancia con la exhaustiva búsqueda bibliográfica del estado de la cuestión, de tal forma que fuera posible formular los objetivos que se pretenden conseguir en dicha investigación.
- Fase de preparación: esta segunda fase ha estado marcada por la creación de los instrumentos necesarios para la recogida de datos, en este caso un cuestionario de escala Likert. Es cierto que, para realizar un primer boceto del cuestionario, fue necesario partir de los objetivos de la investigación. Ante la dificultad encontrada para encontrar un cuestionario que cumpliera con los requisitos demandados, se hizo necesaria la adecuación en base a nuestra investigación de un cuestionario de satisfacción (PSQ) ya validado (Escatllar, 2017), relacionado con otro tema, pero que presenta unas características muy similares a las necesarias para esta investigación. Tras la realización de las diferentes modificaciones, a las que haremos referencia en el siguiente apartado, se obtuvo la versión definitiva del cuestionario enviado a la población de la investigación.
- Fase de aplicación y recogida de datos: tras la elaboración del cuestionario, ha tenido lugar la fase de aplicación del mismo, siendo el proceso de realización del cuestionario y el procedimiento de recogida de datos completamente online, a través del formato de Google Docs en la plataforma de Google Drive. El cuestionario ha sido enviado de forma telemática a numerosos sujetos que presentaban el perfil demandado a través de diferentes redes sociales y ellos

mismos han tenido la capacidad de decidir si querían formar parte de la muestra. Es preciso añadir que el porcentaje de respuestas ha sido inferior al 50%. A pesar de que no es posible conocer este porcentaje con exactitud, es posible calcular que, aproximadamente este cuestionario ha llegado a un número entre 120-150 personas, por lo que, aproximadamente, el porcentaje de respuestas ha sido del 35-45%. Los sujetos que finalmente han formado la población de esta investigación únicamente han tenido que realizar y enviar el cuestionario que han recibido.

- Fase analítica: una vez aplicado el instrumento, llega el momento de la fase del análisis de los datos, en la que se han introducido estos datos obtenidos en el programa informático estadístico IBM SPSS Statics 24 para la investigación cuantitativa. Tras la incursión de los datos en el programa, se realizaron los análisis estadísticos más congruentes con los objetivos y preguntas de investigación formulados.
- Fase de resultados y conclusiones: en esta última fase de la investigación, ha tenido lugar la interpretación y discusión de los resultados obtenidos tras los análisis estadísticos realizados con los datos extraídos por medio del instrumento utilizado. Además, en esta fase ha tenido lugar la elaboración de las conclusiones derivadas de este proceso investigativo.

3.3. Instrumentos

Para recoger los datos necesarios para esta investigación se ha utilizado un único instrumento que ha sido un cuestionario de satisfacción (PSQ) ya validado (Escatllar, 2017) al que se le han realizado diferentes modificaciones para poder obtener respuestas a las preguntas formuladas. Para que sea posible especificar estas modificaciones, extraeremos cada pregunta del cuestionario original, y su posterior modificación, a través de la cual ha sido adaptada para el cuestionario de esta investigación.

También es necesario añadir que el cuestionario original está dividido en 5 bloques, al igual que el cuestionario adaptado. Sin embargo, el nombre de estos bloques ha sido modificado para su adaptación al tema de esta investigación. Estos bloques son los siguientes:

Cuestionario original	Cuestionario adaptado
Elección del centro de salud	Elección de los estudios
Procedimiento de admisión	Procedimiento de admisión
Tratamiento	Realización de la mención
Instalaciones	Materiales y recursos
Preguntas globales	Valoración global

Tabla 3.2. Bloques del cuestionario de satisfacción.

Las preguntas de ambos cuestionarios son las siguientes:

Cuestionario original	Cuestionario adaptado
Indique quién escogió el centro de salud donde realizó su tratamiento de fisioterapia.	Valore su predisposición para cursar estos estudios.
Valore la facilidad en los trámites y el tiempo de espera hasta la primera visita.	Valore los requisitos exigidos para acceder a la mención de Educación Musical.
Valore la amabilidad, predisposición del personal para responder a sus preguntas y cumplir con sus expectativas.	Valore su nivel musical antes de acceder a esta mención.
Valore la capacidad del fisioterapeuta para hacerle sentir cómodo y, en caso necesario, tranquilizarle.	Valore la utilidad de la mención para hacerle sentir cómodo al impartir una clase de música.
Valore las explicaciones recibidas sobre el tratamiento efectuado.	Valore los procedimientos de aprendizaje a los que ha sido sometido.

Valore la calidad de la información recibida al finalizar el tratamiento de fisioterapia sobre su evolución futura.	Valore la calidad de la educación musical recibida con relación a sus conocimientos musicales previos.
Valore la sensación de seguridad durante la realización del tratamiento.	Valore la adaptación de la mención de música al nivel musical de sus alumnos.
Valore si el tratamiento se adaptó a su problema concreto.	Valore la dificultad que le ha supuesto seguir el ritmo de trabajo pautado en esta mención.
Valore la facilidad de acceso al servicio de fisioterapia.	Valore el nivel de dificultad de esta mención.
Valore la facilidad de orientación dentro de las instalaciones y en los alrededores.	Valore el nivel de los materiales utilizados durante las clases de esta mención.
Valore el nivel de comodidad, limpieza, luz y temperatura de la sala en la que recibió el tratamiento.	Valore la comodidad del aula donde ha cursado esta mención.
Valore el nivel de calma, intimidad y ambiente tranquilo en las salas de tratamiento.	Valore la comodidad y tranquilidad de la que ha dispuesto durante las clases de esta mención.
Valore globalmente su tratamiento de fisioterapia.	Valore globalmente la mención de Educación Musical que ha cursado.
¿Recomendaría nuestros servicios?	Valore su disposición para recomendar cursar esta mención a un amigo o un familiar.

Tabla 3.3. Modificaciones ítems del cuestionario.

El cuestionario es el instrumento de recogida de datos en el que aparecen enunciadas las preguntas de forma sistemática y ordenada, y en el cual se obtienen las respuestas a través

de un sistema de registro sencillo. Este instrumento permite recoger la información de los encuestados a través del mismo tipo de preguntas en las que se pretende generar la misma situación psicológica para asegurar después la comparabilidad de las respuestas. Por lo tanto, el cuestionario es el reflejo de toda la problemática planteada en la investigación, y traduce empíricamente los conceptos que se encuentran en el modelo de análisis. Es posible afirmar que el cuestionario es el instrumento del método de encuesta para obtener un tipo de información que nos permite poder contrastar el modelo de análisis utilizado. (López-Roldán y Fachelli, 2015).

El cuestionario utilizado contiene 14 preguntas cerradas: 1 pregunta sobre la predisposición a cursar estos estudios; 2 preguntas sobre el procedimiento de admisión; 6 preguntas sobre el desarrollo, la utilidad y los métodos empleados en estos estudios; 3 preguntas sobre las instalaciones y los recursos utilizados y 2 preguntas finales de satisfacción (valoración global y recomendación).

Las opciones de respuesta se construyen sobre una escala de Likert de 5 puntos, entendiéndose los siguientes valores: 1 = “muy mal”, 2 = “mal”, 3 = “normal”, 4 = “bien”, y 5 = “muy bien” para los 14 ítems, de tal forma que se asignan valores en escala ascendente en función que aumenta el grado de satisfacción, lo que nos permite evaluar con más precisión cada pregunta.

3.4. Diseño

En esta investigación se ha utilizado un diseño no experimental. Es posible afirmar la utilización de este modelo de investigación ya que no se ha manipulado en ningún momento la variable independiente y no existe ningún experimento o tratamiento. Por este motivo, podemos destacar que se pretende explicar el significado de la variable independiente, íntimamente relacionada con el objetivo general de la investigación, mediante la explicación de las diferentes variables dependientes que aparecen en esta investigación.

Las variables de esta investigación son de dos tipos: variable independiente y variable dependiente. La variable independiente, como acabamos de decir, está relacionada con el objetivo general de la investigación, y la podemos definir como la calidad de la mención de Educación Musical. Para definir las variables dependientes, nos tenemos que fijar en las diferentes preguntas del cuestionario. Dentro de las variables dependientes, podemos

diferenciar dos tipos de variables: variable cualitativa nominal (situación laboral) y variables cuantitativas discretas (en el resto de las preguntas).

Por lo tanto, en el siguiente organigrama podemos observar las variables existentes en esta investigación:

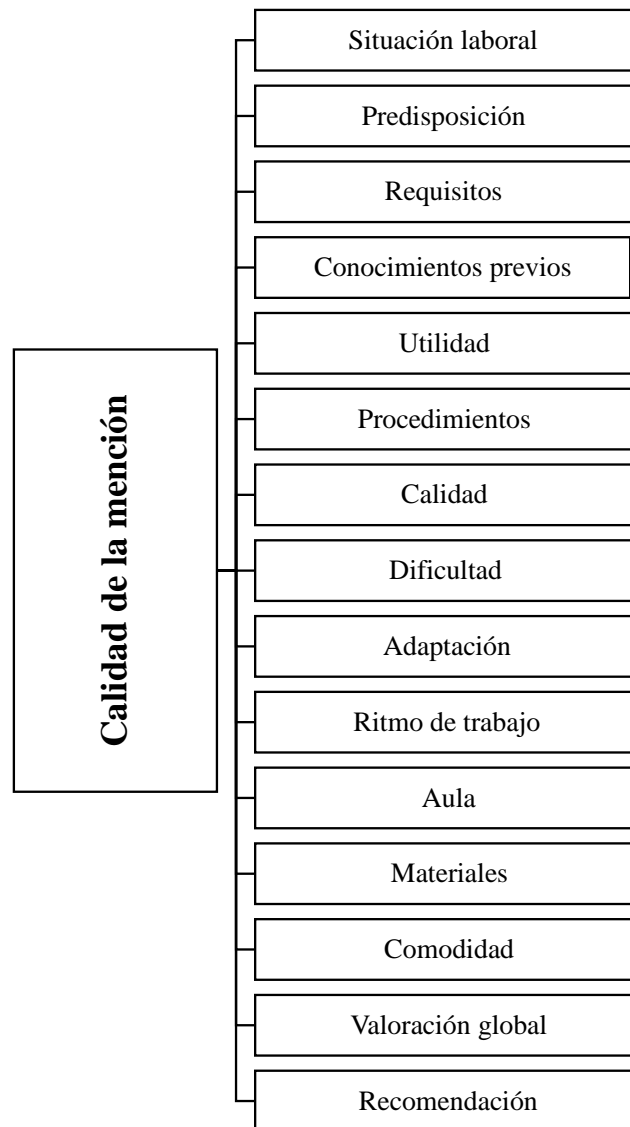


Figura 3.1. Variables de la investigación.

4. ANALISIS DE DATOS

4.1. Descripción de la muestra

Comenzamos el análisis de los datos con una breve descripción visual de la muestra utilizada para la resolución del cuestionario planteado:

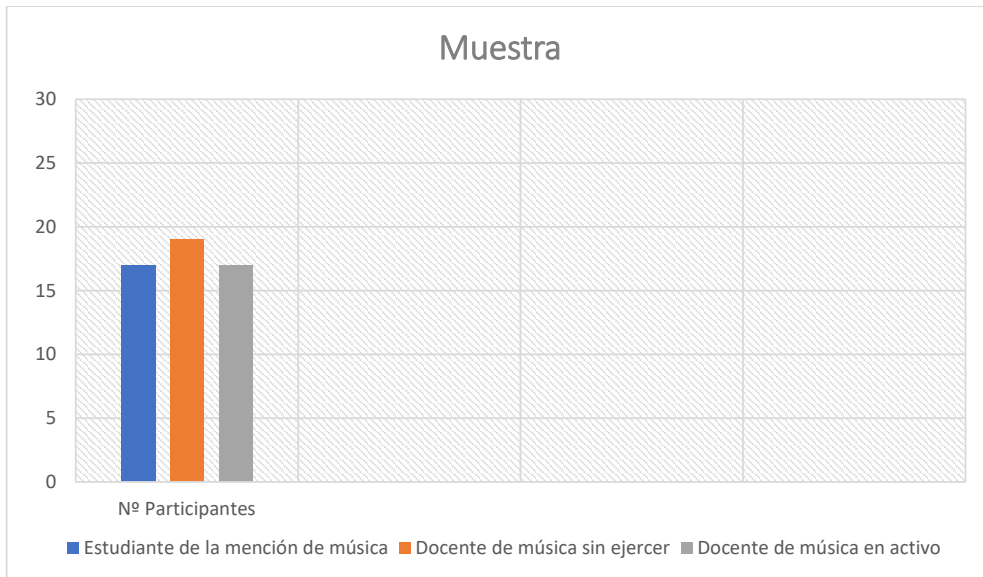


Figura 4.1. Gráfico de barras de la muestra.

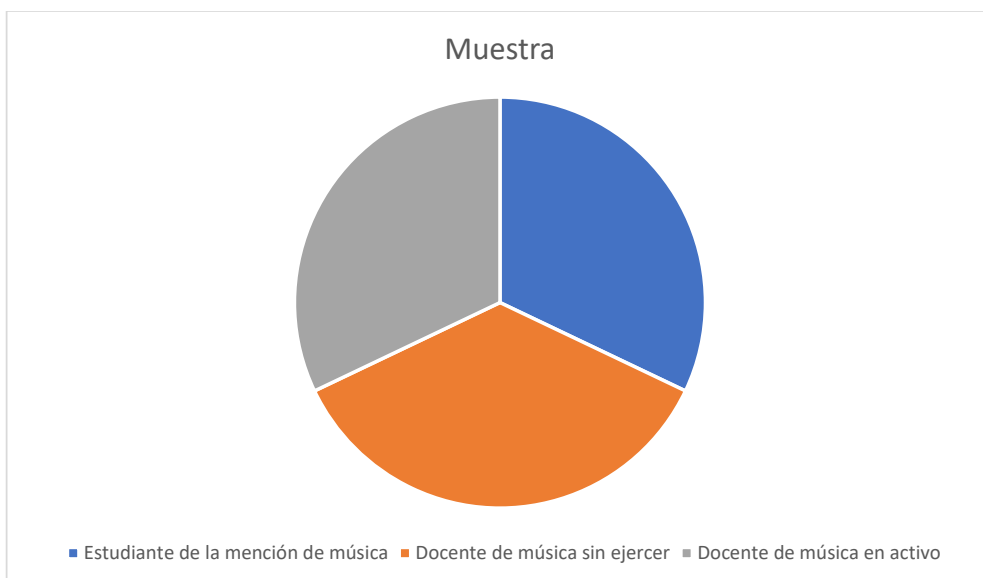


Figura 4.2. Gráfico circular de la muestra.

Situación actual	Nº Participantes	Porcentaje
Estudiantes de la mención de música	17	32%
Docente de música sin ejercer	19	36%
Docente de música en activo	17	32%

Tabla 4.1. Tabla número de participantes y porcentajes.

4.2. Descripción de los datos

A continuación, mostraremos la frecuencia de respuesta del valor de la escala Likert de cada variable dependiente.

		Predisposición		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Muy mal	3	5,6	5,7	5,7
	Normal	4	7,4	7,5	13,2
	Bien	16	29,6	30,2	43,4
	Muy bien	30	55,6	56,6	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.2. Datos variable predisposición.

		Requisitos		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Muy mal	15	27,8	28,3	28,3
	Mal	13	24,1	24,5	52,8
	Normal	10	18,5	18,9	71,7
	Bien	13	24,1	24,5	96,2
	Muy bien	2	3,7	3,8	100,0

	Total	53	98,1	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,9	
Total		54	100,0	

Tabla 4.3. Datos variable requisitos.

		Nivel previo		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Muy mal	5	9,3	9,4	9,4
	Mal	5	9,3	9,4	18,9
	Normal	12	22,2	22,6	41,5
	Bien	19	35,2	35,8	77,4
	Muy bien	12	22,2	22,6	100,0
	Total		53	98,1	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.4. Datos variable nivel previo.

		Utilidad		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Muy mal	5	9,3	9,4	9,4
	Mal	7	13,0	13,2	22,6
	Normal	15	27,8	28,3	50,9
	Bien	17	31,5	32,1	83,0
	Muy bien	9	16,7	17,0	100,0
	Total		53	98,1	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.5. Datos variable utilidad.

		Procedimientos		Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
		Frecuencia	Porcentaje		
Válido	Muy mal	3	5,6	5,7	5,7
	Mal	10	18,5	18,9	24,5
	Normal	18	33,3	34,0	58,5

	Bien	14	25,9	26,4	84,9
	Muy bien	8	14,8	15,1	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.6. Datos variable procedimientos.

		Calidad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	5	9,3	9,4	9,4
	Mal	12	22,2	22,6	32,1
	Normal	19	35,2	35,8	67,9
	Bien	13	24,1	24,5	92,5
	Muy bien	4	7,4	7,5	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.7. Datos variable calidad.

		Dificultad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	5	9,3	9,4	9,4
	Mal	18	33,3	34,0	43,4
	Normal	20	37,0	37,7	81,1
	Bien	8	14,8	15,1	96,2
	Muy bien	2	3,7	3,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.8. Datos variable dificultad.

		Adaptación			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	6	11,1	11,3	11,3

	Mal	10	18,5	18,9	30,2
	Normal	12	22,2	22,6	52,8
	Bien	15	27,8	28,3	81,1
	Muy bien	10	18,5	18,9	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.9. Datos variable adaptación.

Ritmo de trabajo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	14	25,9	26,4	26,4
	Mal	20	37,0	37,7	64,2
	Normal	11	20,4	20,8	84,9
	Bien	6	11,1	11,3	96,2
	Muy bien	2	3,7	3,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.10. Datos variable ritmo de trabajo.

Aula					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	5	9,3	9,4	9,4
	Mal	2	3,7	3,8	13,2
	Normal	17	31,5	32,1	45,3
	Bien	18	33,3	34,0	79,2
	Muy bien	11	20,4	20,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.11. Datos variable aula.

Recursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Muy mal	4	7,4	7,5	7,5
	Mal	6	11,1	11,3	18,9
	Normal	10	18,5	18,9	37,7
	Bien	24	44,4	45,3	83,0
	Muy bien	9	16,7	17,0	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.12. Datos variable recursos.

		Comodidad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	3	5,6	5,7	5,7
	Mal	7	13,0	13,2	18,9
	Normal	7	13,0	13,2	32,1
	Bien	24	44,4	45,3	77,4
	Muy bien	12	22,2	22,6	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.13. Datos variable comodidad.

		Valoración global			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	4	7,4	7,5	7,5
	Mal	5	9,3	9,4	17,0
	Normal	15	27,8	28,3	45,3
	Bien	26	48,1	49,1	94,3
	Muy bien	3	5,6	5,7	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.14. Datos variable valoración global.

		Recomendación			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy mal	4	7,4	7,5	7,5
	Mal	4	7,4	7,5	15,1
	Normal	9	16,7	17,0	32,1
	Bien	25	46,3	47,2	79,2
	Muy bien	11	20,4	20,8	100,0
	Total	53	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,9		
Total		54	100,0		

Tabla 4.15. Datos variable recomendación.

4.3. Análisis descriptivo de los datos

En esta tabla podemos observar la media de las valoraciones de la escala Likert (1-5), la desviación estándar de estos valores, la moda de las respuestas, y el valor mínimo y máximo de las respuestas de cada ítem.

ÍTEM	Media	Desviación estándar	Moda	Mínimo	Máximo
1. Predisposición	4,32	1,034	5	1	5
2. Requisitos	2,51	1,250	1	1	5
3. Conocimientos previos	3,53	1,219	4	1	5
4. Utilidad	3,34	1,192	4	1	5
5. Procedimientos	3,26	1,112	3	1	5
6. Calidad	2,98	1,083	3	1	5
7. Dificultad	2,70	0,972	3	1	5
8. Adaptación	3,25	1,285	4	1	5
9. Ritmo de trabajo	2,28	1,099	2	1	5
10. Aula	3,53	1,154	4	1	5
11. Materiales	3,53	1,137	4	1	5
12. Comodidad	3,66	1,143	4	1	5
13. Valoración global.	3,36	1,002	4	1	5
14. Recomendación	3,66	1,126	4	1	5

Tabla 4.16. Análisis descriptivo de los datos.

4.4. Fiabilidad del instrumento

Para estudiar la fiabilidad del instrumento utilizado, en este caso el cuestionario, se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente dota de mayor fiabilidad cuanto más cerca se sitúe de 1. En este caso, los datos resultantes de este análisis se muestran en la siguiente tabla, en la que se puede observar un grado de fiabilidad aceptable y moderado, ya que se sitúa en torno a 0,70. Este hecho puede ser debido a las respuestas dispares que se han dado con motivo de los pensamientos opuestos sobre la formación docente que se pretende analizar en esta investigación.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,709	14

Tabla 4.17. Coeficiente fiabilidad Alfa de Cronbach.

5. RESULTADOS

En este apartado tiene lugar la descripción de los resultados agrupados por objetivos. De esta forma, tras haber conocido la muestra y los datos obtenidos, tendrá lugar la relación de estos datos con los diferentes ítems planteados en el cuestionario, así como la relación entre dichos ítems.

5.1. Objetivo específico 1

El primer objetivo específico establecido consiste en describir la predisposición de los individuos que cursan o han cursado esta mención a realizar dichos estudios. Para ello, el ítem 1 del cuestionario nos muestra la respuesta, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Estadísticos		
Predisposición		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		4,32
Mediana		5,00
Moda		5
Desviación estándar		1,034
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.1. Análisis variable predisposición.

Como se puede observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Sin embargo, el valor de la media de la puntuación es muy elevado (4,32), la moda de las respuestas es 5, y la desviación se encuentra muy próxima a 1, lo cual nos hace indicar que la puntuación de las respuestas se ha encontrado en torno al valor 5.

5.2. Objetivo específico 2

El segundo de los objetivos específicos formulados hace mención a la descripción de la exigencia establecida en los requisitos necesarios para el acceso a cursar la mención. Para dar respuesta a este objetivo, debemos fijarnos en ítem número 2 del cuestionario.

Estadísticos

Requisitos		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		2,51
Mediana		2,00
Moda		1
Desviación estándar		1,250
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.2. Análisis variable requisitos.

Como se puede observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, el valor de la media de la puntuación se encuentra muy centrado (2,51), la moda de las respuestas es 1, y la desviación se encuentra por encima de 1, lo cual nos hace indicar que la puntuación de las respuestas ha sido muy dispar.

5.3. Objetivo específico 3

El tercer objetivo específico que ha sido establecido hace mención a la necesidad de tener un determinado nivel previo para cursar la mención de Educación Musical. Con motivo de analizar este objetivo, debemos fijarnos en el ítem 3 del cuestionario.

Estadísticos

Nivel previo		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,53
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,219
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.3. Análisis variable nivel previo.

Como se puede observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. También se puede observar que el valor de la media de la puntuación se encuentra por encima del punto medio (3,53), la moda de las respuestas es 4, y la

desviación se encuentra por encima de 1, lo cual nos hace indicar que la puntuación de las respuestas ha sido moderadamente alta.

5.4. Objetivo específico 4

Por su parte, el objetivo específico número 4 que ha sido establecido, pretende valorar la utilidad de la mención de Educación Musical con relación a la futura práctica como docentes de música. Para poder analizar este objetivo, debemos fijarnos en el cuarto ítem del cuestionario.

Estadísticos		
Utilidad		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,34
Mediana		3,00
Moda		4
Desviación estándar		1,192
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.4. Análisis variable utilidad.

Como podemos observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, podemos observar que el valor de la media de la puntuación se encuentra por encima del punto medio (3,34), la moda de las respuestas es 4, y la desviación se encuentra por encima de 1, lo cual nos hace indicar, al igual que en la variable anterior, que la puntuación de las respuestas ha sido moderadamente alta.

5.5. Objetivo específico 5

El objetivo específico 5 es el primer objetivo que se puede relacionar con más de un ítem del cuestionario, en este caso con los ítems 5 y 6. Este objetivo pretende valorar los métodos empleados durante el transcurso de la mención de música, por lo que es posible relacionarlo con los ítems referentes a los procedimientos y a la calidad de la misma.

Estadísticos

Procedimientos		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,26
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		1,112
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.5. Análisis variable procedimientos.

Estadísticos

Calidad		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		2,98
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		1,083
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.6. Análisis variable calidad.

Como podemos observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, podemos observar que el valor medio de la puntuación es algo superior en la variable procedimientos (3,26), que en la variable calidad (2,98), la moda de ambas variables es 3, y la desviación se encuentra por encima de 1, lo cual nos hace indicar que la puntuación de las respuestas ha sido moderadamente alta.

Correlaciones

		Procedimientos	Calidad
Procedimientos	Correlación de Pearson	1	,547**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	53	53
Calidad	Correlación de Pearson	,547**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	53	53

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5.7. Correlación variables procedimientos y calidad.

Para medir la correlación entre diferentes variables, es posible afirmar que cuanto más cerca de 1 se encuentre el valor de la correlación de Pearson, existe mayor correlación entre ambas variables. En estas dos variables, se puede observar que el valor de la correlación de Pearson es 0,547, por lo que se puede decir que la correlación es aceptable y, además, al mostrarse con un doble asterisco, es preciso señalar que la correlación es muy significativa.

5.6. Objetivo específico 6

El objetivo específico número 6 también se puede relacionar con más de un ítem del cuestionario, en este caso, con los ítems 7, 8 y 9. La función de este objetivo es determinar la dificultad de la mención de Educación Musical, motivo por el cual estos ítems mencionados pueden dar respuesta al objetivo, ya que hacen mención a la dificultad, a la adaptación a los conocimientos previos y al ritmo de trabajo.

Estadísticos

Dificultad		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		2,70
Mediana		3,00
Moda		3
Desviación estándar		,972
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.8. Análisis variable dificultad.

Estadísticos

Adaptación		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,25
Mediana		3,00
Moda		4
Desviación estándar		1,285

Mínimo	1
Máximo	5

Tabla 5.9. Análisis variable adaptación.

Estadísticos		
Ritmo de trabajo		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		2,28
Mediana		2,00
Moda		2
Desviación estándar		1,099
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.10. Análisis variable ritmo de trabajo.

Como podemos observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, podemos observar que el valor de la media de la puntuación presenta bastantes variaciones en función de la variable. En la variable dificultad, en la media (2,70) encontramos el valor intermedio entre las tres variables, en la variable adaptación encontramos el valor más alto de las tres medias (3,25), y en la variable ritmo de trabajo, encontramos el valor medio más bajo de este objetivo (2,28). La moda de las respuestas en estas variables es cambiante, 3 para la primera variable, 4 para la segunda y 2 para la tercera. La desviación se encuentra por encima de 1 en las dos últimas variables y muy próxima a 1 en la primera variable.

		Correlaciones		
		Dificultad	Adaptación	Ritmo de trabajo
Dificultad	Correlación de Pearson	1	,338*	,784**
	Sig. (bilateral)		,013	,000
	N	53	53	53
Adaptación	Correlación de Pearson	,338*	1	,250
	Sig. (bilateral)	,013		,071
	N	53	53	53
Ritmo de trabajo	Correlación de Pearson	,784**	,250	1
	Sig. (bilateral)	,000	,071	
	N	53	53	53

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5.11. Correlación variables dificultad, adaptación y ritmo de trabajo.

Se observa una correlación de 0,338 entre las variables Dificultad y Adaptación, la cual podría considerarse relativamente baja. No obstante, el nivel de significación es inferior a 0'05, lo que confirma que la correlación es significativa.

Se puede apreciar una correlación muy elevada entre las variables Dificultad y Ritmo de trabajo, de 0'784, indicador de una gran dependencia entre estas dos variables. Mediante el test de significancia se puede asegurar que esta correlación es muy significativa.

Por último, entre las variables Adaptación y Ritmo de trabajo, existe una correlación de 0'25. Se puede considerar este valor muy bajo, y gracias al test de significancia, se puede asegurar que esta correlación no es significativa. Esto garantiza la baja relación que existe entre ambas variables.

5.7. Objetivo específico 7

El objetivo específico número 7, al igual que los dos anteriores, también se puede relacionar con más de un ítem del cuestionario. En su caso, se relaciona con los ítems 10, 11 y 12. Este objetivo tiene como misión valorar los recursos utilizados en la mención de Educación Musical. La relación con estos ítems mencionados es visible ya que hacen mención al aula, a los materiales y a la comodidad de las clases.

Estadísticos		
Aula		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,53
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,154
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.12. Análisis variable aula.

Estadísticos

Recursos		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,53
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,137
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.13. Análisis variable recursos.

Estadísticos

Comodidad		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,66
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,143
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.14. Análisis variable comodidad.

Como podemos observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, podemos observar que el valor medio de las puntuaciones es muy similar en las tres variables (3,53 – 3,53 – 3,66), e incluso llega a coincidir en dos de ellas (aula y recursos), y las tres se encuentran en valores superiores a 3,5. La moda de las respuestas en estas variables es idéntica, ya que el valor más utilizado en las tres variables es 4. La desviación se encuentra por encima de 1 en las tres variables, y es muy similar.

Correlaciones

		Aula	Recursos	Comodidad
Aula	Correlación de Pearson	1	,560**	,679**
	Sig. (bilateral)		,000	,000
	N	53	53	53
Recursos	Correlación de Pearson	,560**	1	,644**
	Sig. (bilateral)	,000		,000

	N	53	53	53
Comodidad	Correlación de Pearson	,679**	,644**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	
	N	53	53	53

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 5.15. Correlación variables aula, recursos y comodidad.

Se observa una correlación de 0,560 entre las variables Aula y Recursos, la cual podría considerarse aceptable. El nivel de significación es inferior a 0'01, lo que confirma que la correlación es muy significativa.

Se puede apreciar una correlación considerable entre las variables Recursos y Comodidad, de 0'644, indicador de una elevada dependencia entre estas dos variables. Mediante el test de significancia se puede asegurar que esta correlación es muy significativa.

Por último, entre las variables Aula y Comodidad, existe una correlación de 0'679. Se puede considerar este valor alto, y con ayuda del test de significancia, se puede asegurar que esta correlación es muy significativa. Esto garantiza una alta relación existente entre ambas variables.

5.8. Objetivo específico 8

Continuamos con el objetivo específico número 8, el cual ha sido establecido como medio para valorar globalmente la mención de Educación Musical. Para poder analizar este objetivo, debemos fijarnos en el decimotercer ítem del cuestionario.

Estadísticos		
Valoración global		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,36
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,002
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.16. Análisis variable valoración global.

Como podemos observar en esta tabla, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. También podemos observar que el valor de la media de la puntuación se encuentra por encima del punto medio (3,36), la moda de las respuestas es 4, y la desviación (1,002) se encuentra muy próxima a 1, lo cual nos hace indicar, que la puntuación de las respuestas ha sido moderadamente alta.

5.9. Objetivo específico 9

Por último, el objetivo específico número 9, pretende conocer la disposición de los alumnos que cursan o han cursado esta mención de recomendar la realización de la misma a otros familiares o amigos. Para poder alcanzar este objetivo, debemos fijarnos en el último ítem del cuestionario, el número 14.

Estadísticos		
Recomendación		
N	Válido	53
	Perdidos	1
Media		3,66
Mediana		4,00
Moda		4
Desviación estándar		1,126
Mínimo		1
Máximo		5

Tabla 5.17. Análisis variable recomendación.

Como podemos observar en esta tabla, al igual que en todas las variables anteriores, el valor mínimo de las respuestas es 1, y el valor máximo es 5. Además, podemos observar que el valor de la media de la puntuación se encuentra notablemente por encima del punto medio (3,66), la moda de las respuestas es 4, y la desviación se encuentra por encima de 1, lo cual nos hace indicar, al igual que en la variable anterior, que la puntuación de las respuestas ha sido moderadamente alta.

6. DISCUSION Y CONCLUSIONES

El propósito de la investigación, en relación con el objetivo general, se centra en explorar el grado de adecuación de la mención de Educación Musical en relación a la futura práctica docente. Para que sea posible estudiar este propósito, se formularon 9 objetivos específicos que evalúan la mención en su globalidad, de tal forma que se puedan observar los puntos fuertes y débiles de esta formación. Todo este análisis se ha llevado a cabo con una muestra de 53 sujetos, estudiantes de la mención de Educación Musical (17), docentes de música sin ejercer (19) y docentes de música en activo (17).

El objetivo específico 1 pretende describir la predisposición de los sujetos a cursar esta mención. En base a los resultados obtenidos, en los que se puede observar que la media de las respuestas es muy elevada (4,32) y la moda de las respuestas es 5, es posible afirmar que la predisposición a cursar esta mención de los sujetos que acaban cursándola es muy buena.

El objetivo específico 2 se centra en los requisitos exigidos para el acceso a la mención de música. Atendiendo a los resultados del cuestionario, con una media de 2,51 y una moda de respuestas de 1, podemos observar que los requisitos exigidos para acceder a esta mención son bastante escasos o inexistentes.

El objetivo específico 3 analiza los conocimientos musicales previos en los alumnos que cursan esta mención. Tras el análisis de los resultados obtenidos, podemos observar que los alumnos poseen unos conocimientos musicales previos bastante aceptables (3,53 de media y moda 4), lo que nos hace observar que la mayor parte de los alumnos que acceden a esta mención no parten de cero, sino que ya han cursado otro tipo de formación musical a lo largo de su vida académica, especialmente en el ámbito extraescolar.

El objetivo específico 4 hace hincapié en la utilidad de la mención para la futura práctica docente. Los resultados obtenidos para este objetivo son muy significativos, ya que nos muestran una media por encima del punto medio (3,34) y una moda de respuestas elevada (4), lo cual nos hace indicar que la mención de Educación Musical tiene una utilidad bastante alta para poder impartir posteriormente la docencia de música.

El objetivo específico 5 se encarga de valorar los métodos empleados para impartir esta formación. Este objetivo se relaciona con dos ítems del cuestionario, ambos con unos resultados bastante similares y moderadamente altos, y una correlación aceptable. Este hecho nos indica que los procedimientos empleados y la calidad de esta formación en

relación a los conocimientos previos tiene un valor por encima de la media, pero sin alcanzar unos valores muy elevados. Por lo tanto, es preciso afirmar que los procedimientos utilizados para el desarrollo de esta mención son adecuados y se encuentran moderadamente relacionados con los conocimientos previos de los alumnos.

El objetivo específico 6 determina la dificultad de la mención de Educación Musical. Los resultados de este objetivo nos hacen ver que la dificultad de la mención (media 2,70) no es elevada, que esta dificultad se adapta bien al nivel del alumnado (media 3,25), y que el ritmo de trabajo es bajo (media 2,28). En relación a los dos objetivos anteriores, podemos observar que esta mención tiene una gran utilidad para la futura práctica docente, y se adapta considerablemente al nivel de los alumnos (el cual se ha visto que también es aceptable) pero que su dificultad no es significativa y su ritmo de trabajo está por debajo del valor medio, lo cual puede llevar a pensar que la utilidad de la mención reside en la formación pedagógica y metodológica que se imparte y no en los contenidos musicales.

El objetivo específico 7 es el encargado de valorar los recursos que se han utilizado durante el transcurso de la mención. Los resultados obtenidos son muy positivos, con una media superior a 3,5 en los tres ítems relacionados con este objetivo, y una moda de respuestas con valor 4. Por lo tanto, es preciso añadir que los recursos utilizados para el desarrollo de la mención son muy adecuados en todas sus vertientes (recursos materiales, aula, comodidad y tranquilidad).

La función del objetivo específico 8 es recoger la valoración global de dicha mención. El resultado obtenido para este objetivo también es bastante positivo, ya que el valor de la moda de respuestas es 4, y la media es 3,36. Por lo tanto, se puede afirmar que la valoración global de la mención es notable.

Por último, el objetivo específico 9 pretende conocer la disposición a recomendar la realización de esta mención a otros sujetos. Siguiendo en la misma línea de los objetivos anteriores, los resultados obtenidos para este objetivo nos hacen ver que la disposición para recomendar esta mención a otros sujetos es moderadamente alta, con una media de 3,66 y una moda de respuestas de 4. Este hecho nos hace ver que la recomendación de esta formación es elevada, lo cual hace pensar que los sujetos que han cursado estos estudios tienen una percepción bastante buena de la mención de Educación Musical.

REFERENCIAS

- Aguilera, C. C., & Monmany, M. V. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación* Number, 33, 1-26.
- Alberola, R. P. (1993). El maestro y la educación musical. *Tossal: Revista Interdepartamental de Investigación Educativa*, 2, 179-187.
- Alberola, R. P. (2000). El maestro como director musical. *Aula abierta*, (76), 79-94.
- Alberola, R. P. (2001). El perfil del maestro de primaria especialista en educación musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (40), 175-185.
- Álvarez, M. D. C. G. (2014). Evolución de los métodos pedagógicos para la enseñanza de música a lo largo de la historia. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (28), 147-160.
- Álvarez, T. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los maestros generalistas de Primaria? *Artseduca*, (14), 52-75.
- Angulo, M. (1968). "La música en los estudios de Magisterio". En *Bordón* nº 158-159, pp. 339-344.
- Arcila, M. (2008). Perfil profesional de competencias específicas del docente de música. *Trabajo de grado para optar al Título de Magister en Desarrollo Curricular. Universidad de Carabobo, Venezuela*.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores* (Vol. 185). Grupo Planeta (GBS).
- Aróstegui, J. L. (2004). Formación del profesorado en educación musical en la Universidad de Illinois: Un estudio de caso. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1, 1-9.
- Aróstegui, J. L., & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 179-189.

- Baelo Álvarez, R., & Arias Gago, A. R. (2011). La formación de maestros en España, de la teoría a la práctica.
- Bagnus, P., & Leal, E. J. (2010). Sonido; movimiento; signo, didáctica de la escucha; didáctica de la notación musical; Educación Primaria. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 29(2), 77-89.
- Barniol, E. (1999). "El rol del maestro especialista en Educación Musical, (Infantil y Primaria). En *Eufonía*, nº 15; pp. 33-39.
- Bedoya, C. (2008). Proyecto de factibilidad para la creación de un centro de Educación inclusiva en Quito para educación inicial. Proyecto Previo a la obtención del título de ingeniero empresarial. Quito: Escuela Politécnica Nacional.
- Botella Nicolás, A. M., & Peiró Esteve, M. D. L. Á. (2016). Aportaciones de la neurociencia cognitiva a la estimulación auditiva musical de 0 a 6 años. *Revista de Didácticas Específicas*.
- Bozu, Z., & Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Cano, Elisa "Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado". Graó. Barcelona, 2005.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, (3), 11-21.
- Cruz, P. M., Fernández, V. L., & Cerdón, A. E. (2017). Un estudio exploratorio de la relación entre la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 35(2), 55-75.
- de Andrés, V. P. (2002). La formación del maestro especialista en música. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (7), 1.
- del Fonseca Mora, M. (2015). Beneficios del entrenamiento musical para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 29-36.

- Delors, J. (Coord.) (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Duran, M. A., & Castell, P. G. (2012). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de educación*, 357, 179-202.
- Escatllar González, M. *Adaptación y validación de un cuestionario para medir la satisfacción del tratamiento de fisioterapia en Atención Primaria* (Doctoral dissertation, Universitat Rovira i Virgili).
- Esteve-Faubel, J. M., Molina Valero, M. Á., & López de Rego Fernández, C. (2007). El futuro de los estudios de maestro especialista en música.
- García Molina, M. (2014). La importancia de la música para el desarrollo integral en la etapa de Infantil.
- García-Vélez, T., & Maldonado Rico, A. (2017). Reflexiones sobre la inteligencia musical.
- Gardner H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Godenzi, M., & Tikay, I. N. (2016). La educación musical en la integración de niños con necesidades educativas especiales.
- Gómez, M. D. (1998). Materiales para la enseñanza de la música en la educación general. *Revista de psicodidáctica*, (5), 83-94.
- Gómez, M. D. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Gómez, F. J. B., & Gallego, D. J. (2010). *Inteligencia emocional y enseñanza de la música*. Dinsic Publicacions Musicals.
- Gutiérrez, R. C. (2015). TIC, estilos de aprendizaje y competencia musical en los estudios de grado de maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 12, 73-85.

- Hemsey de Gainza V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen, Buenos Aires.
- Hemsey de Gainza, V. (2004). La educación musical en el siglo XX. *Rev. Musical chilena*. Vol.58, no.201 pp.74-81.
- Herrera, M. A. P. (2012). Ritmo y orientación musical. *El Artista*, (9), 78-100.
- Ivanova Iotova, A., & Siebenaler, D. (2017). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2002). ¿Existe una didáctica del instrumento musical? *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 9, 1-9.
- Jorquera Jaramillo, M. C. (2004). Métodos históricos o activos en educación musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 14, 1-55.
- López, J. M. T., & Matos, S. L. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 43-60.
- López, M. L. R. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81.
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa.
- Lorenzo, O. (2002) *Educación Musical no formal a través de la prensa de divulgación general en España*. Tesis Doctoral. Inédito. UNED.
- Lucato, M. (2001). El método Kodály y la formación del profesorado de música. *Revista electrónica de LEEME*, 7, 1-7.
- Mañas, A. G. (2007). La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 12(18), 27-57.
- Martínez, C. C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Doctoral dissertation, Universidad de Murcia).

- Martínez, M. C. M. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético.
- Matos, S. L. (2013). Los retos educativos en la sociedad del conocimiento. Aproximación a las aportaciones desde el ámbito de la educación musical. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 211-240.
- Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392.
- Moliner Tena, M. A. (1998). *Marketing social. La gestión de las causas sociales*. ESIC. Escuela Superior de Gestión y Comercial y Marketing.
- Monmany, M. V., & Alemany, I. G. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 175-196.
- Muñoz, J. S. Las Competencias del Maestro de Música en la Enseñanza de los Grados de Cuarto y Quinto en un Colegio Tipo Americano-Edición Única.
- Oliveros Martín-Varés, L. (2006). Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17 (1), 101-118.
- Ortoll, E. (2004). Competencias profesionales y uso de la información en el lugar de trabajo. *El profesional de la información*, 13(5), 338-345.
- Peñalba, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 109-127.
- Peretz, I. (2006). The nature of music from a biological perspective. *Cognition*, 100, pp. 1-32.
- Plaza, J. L. A. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Reyes López, M. L. (2005). La música en Educación Primaria: una perspectiva desde el maestro especialista.

Rodríguez, P. A. C. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores
TITLE: The formative role of music for value education. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (2), 263-278.

Roig-Vila, R., Martínez, J. M. A., & Lledó, A. (2018). Memorias del Programa de Redes-
I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria
2017-18.

Roldán, I. G. (2005). Competencias profesionales: una propuesta de evaluación para las
facultades de ciencias administrativas. *Educación y educadores*, 8, 45-66.

Rosales López, C. (2010). La planificación de la enseñanza por competencias: ¿Qué tipo
de innovación implica?

Sabbatella Riccardi, P. L. (2005). Intervención musical en el alumnado con necesidades
educativas especiales delimitaciones conceptuales desde la pedagogía musical y la
musicoterapia.

Sáez, F. T. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el
aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía-Didáctica de la
Educación Musical*, 55, 7-15.

Serrano Rodríguez, R. (2013). Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo
de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria.

Simonovich, A. (2001). La educación musical al alcance de todos. Buenos Aires: *SU
IMPRES*

Toscano Fuentes, C. M. (2011). *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel
de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical
del alumnado.*

Trives Martínez, E. A., & Vicente Nicolás, G. (2013). Percusión corporal y los métodos
didácticos musicales.

Vaquero González, R. (2017). Música y discapacidad.

Vázquez, J. B., Larrañaga, A. E., Vigil, M. Á. G., & Blanco, Á. R. (2012). La enseñanza
colaborativa en Educación Primaria. Un estudio sobre el trabajo conjunto de los docentes

de música e inglés para mejorar la formación del alumnado. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (2), 295-306.

Vicari, P. M. (2016). Los territorios de la educación musical. Variaciones filosóficas sobre la formación docente en artes. *Revista foro de educación musical, artes y pedagogía*, 1(1), 115-132.

Vicente, J. A. L. (1995). Perspectiva histórica de la formación de los maestros en España (1370-1990). *Revista Complutense de Educación*, 6(2), 203.

Vidal, J. (2019). *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios*. León, Universidad de León, 2003.

Zarza-Alzugaray, F. J., & Zarza-Alzugaray, M. B. (2016). Una explicación desde la creatividad de la competencia musical en Educación Primaria.