



Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria

Epistemic norms in the musical training for primary teacher education

Olga Belletich,
Rolando Angel-Alvarado,
Miguel R. Wilhelmi,

Universidad Pública de Navarra, España

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 15 de septiembre de 2017

Fecha de aceptación: 7 de octubre de 2017

Belletich, O., Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M.R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 199 – 213.



Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria

Epistemic norms in the musical training for primary teacher education

Olga Belletich, olga.belletich@unavarra.es
Rolando Angel-Alvarado, rolando.angel.alvarado@gmail.com
Miguel R. Wilhelmi, miguelr.wilhelmi@unavarra.es

Universidad Pública de Navarra, España

Resumen

En España, la actual reforma educativa está forzando a las universidades a ajustar la formación inicial docente porque el nuevo sistema escolar orienta el currículo hacia la formación por competencias. Esta investigación busca determinar si durante la formación de Grado en Maestro en Educación Primaria, existe concordancia base entre los Programas de Estudios conducentes a la Mención en Educación Musical y las competencias establecidas por la reforma educativa. Así, este estudio se enmarca en el método de ingeniería didáctica para la educación musical, revisando los programas de estudios de las universidades. Los resultados demuestran que la formación competencial impartida es insuficiente porque no se establecen los espacios formales para efectuar propuestas pedagógicas internamente coherentes con el desarrollo de competencias musicales, pedagógicas y esenciales que requiere dicho grado. En conclusión, las universidades todavía reproducen el imaginario colectivo que históricamente han construido sobre la educación musical

Abstract

In Spain, the current education policy is forcing universities to adjust their teacher initial training, due to new school system orients to curriculum toward the competency based education. This research aims to determine whether, during the initial training on Primary Education degree, there is concordance between an Academic Programmes conducive major in Music Education and the competences established by the education policy. The method responds to didactical engineering for music education, observing the Academic Programmes enacted by universities. The results show that competency based education implemented by higher education centres it is not enough because institutions are not establishing didactical interventions internally coherent with the development of musical, pedagogical, and essential competences required for college students. In conclusion, universities still reproduce the collective imaginary that they have historically built on Music Education

Palabras clave

Educación musical; Formación por competencias; Formación docente; Planes educativos; Reforma educativa; Investigación curricular

Keywords

Music education; Competency based education; Educational personnel training; Educational planning; Educational reform; Curriculum research

1. Introducción

En España, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2014) establece la formación por competencias como modelo educativo, determinando siete *Competencias Clave Esenciales* [CC.CE] adoptadas desde las competencias clave definidas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006). En el marco de la Educación Musical para la Educación Primaria, la LOMCE establece tres bloques competenciales vinculados a la audición, la expresión (vocal, instrumental y corporal) y la creatividad, determinando para cada bloque sus respectivos criterios de evaluación.

Las competencias esenciales y musicales se deberían considerar en los Programas de Estudios conducentes a la Mención cualificadora en Educación Musical [PEMEM] durante la formación inicial de Grado en Maestro en Educación Primaria, porque las universidades tienen la responsabilidad de desarrollar las competencias musicales y transversales, conjuntamente con las competencias pedagógicas (Giráldez y Palacios, 2016), de lo contrario, la práctica efectiva docente se construirá desde el ensayo y error, afectando la calidad educativa (Tourrián y Longueira, 2009). En este marco, la adquisición y desarrollo de las competencias musicales, pedagógicas y esenciales, da cuenta de una formación basada en la integridad competencial, porque aquel profesional es formado e informado pertinentemente en su campo, es capaz de tomar decisiones laborales sensatas y consigue mostrar actitudes deontológicas congruentes con su actividad (Martínez, 2010).

Por ello, en el marco de la formación inicial de Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical, se formulan las siguientes cuestiones: ¿Qué respuesta dan los PEMEM, a los planteamientos de la LOMCE? ¿Qué estrategias presentan los PEMEM para promover la articulación entre los contenidos musicales y pedagógicos? y ¿Qué consideraciones hacen los PEMEM para desarrollar las CC.CE?

2. Método

Esta investigación cualitativa se desarrolla desde el método de investigación basado en el diseño denominado ingeniería didáctica para la educación musical (Angel-Alvarado, Wilhelmi y Belletich, 2017). La ingeniería didáctica facilita el análisis de la formación inicial del profesorado ya que se funda en la didáctica filosófica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014), comprendiendo los PEMEM como elementos musicológicos primarios que determinan las acciones pedagógicas en el sistema de educación superior. Así, la *bildung* musical (Nielsen, 2007) se define por la espiral hermenéutica que surge entre las actividades teóricas y empíricas de la didáctica de la música (Jank, 2014).

Este estudio se centra en las actividades teóricas de la didáctica de la música, es decir, en el contrato didáctico que las universidades ofrecen a los estudiantes. Así, el estudio realiza una revisión de los PEMEM que publican algunas universidades públicas españolas en sus páginas web, recogiendo los datos que repercuten en el desarrollo competencial de sus estudiantes.

En concreto, en esta investigación se analiza el posicionamiento de la educación musical en la norma y en el imaginario documental universitario y se plantea, el estado de la cuestión en lo relativo al problema del desarrollo de las competencias musicales, pedagógicas y esenciales durante la formación del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Musical. Por lo tanto, este estudio da cuenta de la parte inteligible de la realidad documental universitaria, accediendo a las manifestaciones epistémicas de carácter observable en el currículo (Godino, Font, Wilhelmi y de Castro, 2009), de modo que no juzga los aprendizajes estudiantiles, sino que manifiesta las competencias que deben considerar las universidades para formar profesionales competentes.

Conforme a la ingeniería didáctica para la educación musical, se establece a continuación una hipótesis que, en caso de aceptarse, demostrará la validez interna del método de investigación. La hipótesis formulada es: Las respuestas que dan los PEMEM a los planteamientos de la

LOMCE tienen como factor común la incapacidad para formar profesionales de la educación que actúen con integridad competencial.

2.1. Contexto

Con la incorporación de las competencias claves en las reformas educativas españolas (Giráldez, 2007), se estableció para el profesorado generalista la obtención de la mención en Música (MECD, 2007) y posteriormente, se cambió la categorización del profesorado de Educación Primaria de generalista a cualificado (MECD, 2011). En la actualidad, se observa que algunas universidades imparten el Grado en Maestro en Educación Primaria con mención en Música (Rebolledo, 2015), haciendo notar un impulso hacia la cualificación profesional docente delimitada por el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (Alonso, Fernández y Nyssen, 2009).

El concepto de *cualificación* representa un sistema de alternancia entre lo teórico y lo práctico (Moreno, 2015), siendo la cualificación profesional, el acto de reconocer la adquisición de aprendizajes teórico-prácticos mediante certificaciones (Apilluelo, 2014). En este contexto, la formación profesional implica aprendizajes por competencias, que se configuran desde los conocimientos teóricos y las destrezas procedimentales (Comisión Europea, 2009).

2.2. Objetivos

Este estudio busca establecer si, a día de hoy, existe alguna concordancia base entre los Programas de Estudios que conducen a la mención en Educación Musical durante la formación de Grado en Maestro en Educación Primaria y las competencias que establece la LOMCE para la disciplina de Educación Musical, y si las propuestas pedagógicas de dichos planes evidencian ausencias que requieran ser subsanadas.

Así, de manera específica se busca:

- Establecer si se adoptan las competencias musicales en los PEMEM, según los criterios de evaluación que determina la LOMCE.
- Determinar el interés formativo que comunican los PEMEM hacia las competencias pedagógicas y didácticas, en función de las competencias musicales.
- Comprender la intencionalidad pedagógica y las ausencias formativas que muestran los PEMEM hacia las CC.CE definidas por la LOMCE, y su confrontación con el marco científico y epistemológico referido a las competencias profesionales.

2.3. Materiales y procedimientos

Se han sometido a análisis los PEMEM que publican en su portal online algunas universidades públicas españolas durante el primer semestre del año 2016; siendo excluidas las prácticas escolares y los Trabajos de Fin de Grado. Las universidades fueron seleccionadas al azar, considerando la representación de todas las Comunidades Autónomas del país, por lo tanto, se han consultado diecisiete Programas de Grado en Maestro en Educación Primaria.

Para establecer el desarrollo de las competencias musicales, se observan las asignaturas conforme a los tres bloques de la educación musical y sus respectivos criterios de evaluación establecidos por la LOMCE (MECD, 2014). Para el bloque de competencias referidos a las capacidades de "Escucha" se establecen tres criterios; el primero se refiere a la indagación de las posibilidades sonoras y su uso referencial en creaciones sonoro-musicales [Criterio 1]; el segundo se vincula al análisis auditivo musical [Criterio 2] y el tercero; al conocimiento y valoración del patrimonio musical local, nacional y universal [Criterio 3]. Para el bloque de competencias referidas a la "Interpretación musical" se establecen también tres criterios. El primero se refiere a la técnica vocal [Criterio 1]; el segundo a la expresión vocal e instrumental, tanto individual como colectiva, como también la creación [Criterio 2] y el tercer criterio; se refiere a la exploración y uso creativo de otros recursos sonoros [Criterio 3]. Finalmente, en el bloque "*La Música, el Movimiento y la Danza*", se han establecido dos sub-criterios: el primero

se orienta a la adquisición de capacidades expresivas [Sub-criterio 1] y el segundo, se enfoca en el desarrollo de competencias corporales creativas [Sub-criterio 2].

Para determinar el desarrollo de las competencias pedagógicas, en función de las competencias musicales, se observa si las asignaturas facilitan la adquisición y desarrollo de las competencias pedagógicas determinadas por las etapas curriculares de planificación [PLAN], la intervención didáctica efectiva o desarrollo [DES] y evaluación [EVA]. Por lo tanto, se observa en primera instancia el desarrollo competencial en asignaturas musicales específicas como *Educación Auditiva*, *Educación Vocal*, entre otras y; posteriormente, la observación se conduce hacia las asignaturas que desarrollan competencias pedagógico-musicales, teniendo un carácter articulador entre los distintos bloques que establece la LOMCE.

Para analizar la adquisición y desarrollo de las CCCE (MECD, 2014), se observa si los PEMEM potencian las competencias de: Comunicación Lingüística [CCL], Matemática, Ciencias y Tecnologías [CMCT], Digital [CD], Aprender a Aprender [AA], Sociales y Cívicas [CSC], Sentido de Iniciativa y Espíritu Emprendedor [SEEI] y, Conciencia y Expresiones Culturales [CEC].

3. Resultados

Se observa que dos universidades seleccionadas no imparten la mención cualificadora en Educación Musical, de modo que la muestra participante responde a quince universidades públicas. Se resuelve la reducción participativa para asegurar la aplicación del mismo criterio de confidencialidad en todas las Comunidades Autónomas, sobre todo porque en algunas existe tan sólo una universidad pública.

3.1. Competencias musicales

3.1.1. Escucha

Se observa (Tabla 1) que siete PEMEM promueven la indagación de las posibilidades del sonido y su uso referencial en creaciones propias. Además, se constata que diez instituciones fomentan el análisis musical de obras musicales sencillas, como también diez casos suscitan el acercamiento y valoración del patrimonio musical.

Tabla 1.

Formación de competencias musicales pertinentes a la escucha y la percepción auditiva en los PEMEM, según los criterios de evaluación establecidos por la LOMCE

Universidad	ESCUCHA		
	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	x	x	x
2	x	✓	✓
3	✓	✓	✓
4	x	x	x
5	✓	✓	x
6	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓
8	✓	✓	x
9	x	✓	✓
10	x	x	x
11	✓	✓	✓
12	x	✓	✓
13	✓	✓	✓
14	x	x	✓
15	x	x	✓
Total	7	10	10

Fuentes: PEMEM

Conforme al CRITERIO 1, se observa que las instituciones fomentan la indagación sonora y de ellas, sólo una incluye el uso referencial para creaciones sonoro-musicales a través del paisaje sonoro.

Respecto al CRITERIO 2, se constata, en términos generales, la intención educativa hacia las formas musicales, reconocimiento de las cualidades del sonido y elementos rítmicos, melódicos y armónicos.

En cuanto al CRITERIO 3, se observan estrategias para fomentar la herencia cultural local y nacional, como también la promoción de actitudes de respeto hacia los elementos culturales foráneos. En algunos PEMEM, se constatan asignaturas que sólo abordan el patrimonio musical occidental desde un enfoque histórico.

Del total de PEMEM participantes, se registran cinco casos que incorporan todos los criterios de evaluación que establece la LOMCE y, se observan tres contextos que no desarrollan ningún criterio de evaluación.

3.1.2. Interpretación musical

Se observa (Tabla 2) que trece PEMEM desarrollan la técnica vocal cantada como recurso expresivo, todas desarrollan competencias musicales referidas a la interpretación vocal e instrumental y se constatan once instituciones que fomentan la exploración y utilización de diferentes materiales sonoros.

Tabla 2.

Formación de competencias musicales pertinentes a la interpretación musical en los PEMEM, según los criterios de evaluación establecidos por la LOMCE

Universidad	INTERPRETACIÓN MUSICAL		
	Criterio 1	Criterio 2	Criterio 3
1	✓	✓	✓
2	✓	✓	x
3	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓
5	✓	✓	x
6	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓
8	✓	✓	x
9	✓	✓	✓
10	x	✓	✓
11	✓	✓	✓
12	✓	✓	✓
13	✓	✓	✓
14	✓	✓	x
15	x	✓	✓
Total	13	15	11

Fuentes: PEMEM

En el CRITERIO 1, se observa que la mayoría de los PEMEM realiza ejercicios vocales y proporciona espacios de expresión coral.

En referencia al CRITERIO 2, la mayoría de los PEMEM informan utilizar instrumentos de percusión y melódicos sin establecer formalmente ningún implemento, solamente dos casos explicitan el uso de instrumentos idiófonos y flautas dulces. Algunos contextos permiten el uso e instrumentos armónicos a los estudiantes que tienen conocimientos previos. En ningún

contexto se aborda la conducción instrumental, pero si algunas instituciones abordan la dirección coral.

Respecto al CRITERIO 3, nueve instituciones incluyen las TIC como recursos sonoros y solamente un contexto incorpora la exploración y utilización de diversas fuentes sonoras mediante proyectos de paisaje sonoro.

Se observan nueve PEMEM, del total de participantes, que consideran los tres criterios de evaluación establecidos por la LOMCE y el resto de los casos, incorporan dos criterios de evaluación.

3.1.3. La música, el movimiento y la danza

Se observa (Tabla 3) que once contextos incorporan la expresión corporal y la danza, como también se constata que un PEMEM considera las capacidades corporales creativas.

Tabla 3.

Formación de competencias musicales pertinentes a la música, el movimiento y la danza en los PEMEM, según los sub-criterios de evaluación basados en el criterio de la LOMCE

LA MÚSICA, EL MOVIMIENTO Y LA DANZA		
Universidad	Sub-criterio 1	Sub-criterio 2
1	✓	x
2	✓	x
3	✓	x
4	x	x
5	✓	x
6	✓	x
7	✓	x
8	✓	x
9	✓	x
10	✓	x
11	✓	x
12	✓	✓
13	x	x
14	x	x
15	x	x
Total	11	1

Fuentes: PEMEM

Los PEMEM incorporan el SUB-CRITERIO 1 por su valor patrimonial local y occidental, porque permite incorporar juegos musicales, danzas tradicionales y la apreciación de representaciones artísticas de orden corporal, como elencos rítmico-corporales, dancísticos y experimentales.

La promoción del SUB-CRITERIO 2 no se considera en la mayoría de las PEMEM, de modo que es una materia pendiente en el marco de la educación musical establecido por la LOMCE.

Entre todos los PEMEM, se observa que solamente la UNIVERSIDAD 12 incorpora ambos sub-criterios y, por otro lado, se registran cuatro casos que no consideran ningún sub-criterio para el bloque tratado.

3.2. Competencias pedagógicas en función de las competencias musicales

3.2.1. Asignaturas de competencias musicales específicas

En la Tabla 4, se observa que ningún PEMEM desarrolla todas las competencias pedagógicas en cada uno de los bloques de la educación musical, no obstante, se registran tres instituciones que no desarrollan ninguna competencia pedagógica en las asignaturas específicas.

Tabla 4.

Formación de competencias pedagógicas en las asignaturas de competencias musicales específicas publicadas en los PEMEM, según los bloques de la educación musical establecidos por la LOMCE

Universidad	COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS								
	Escucha			Interpretación Musical			La Música, el Movimiento y la Danza		
	PLAN	DES	EVA	PLAN	DES	EVA	PLAN	DES	EVA
1	x	x	x	x	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x	x	x	x	x
3	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
4	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
5	✓	✓	✓	x	✓	x	x	x	x
6	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
7	✓	✓	✓	x	✓	x	x	✓	x
8	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	x
9	x	x	x	x	x	x	x	x	x
10	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
11	x	x	x	x	✓	x	x	✓	x
12	x	✓	x	x	✓	x	x	✓	x
13	✓	✓	✓	x	✓	x	x	x	x
14	x	x	x	x	✓	x	x	x	x
15	x	✓	x	x	✓	x	x	x	x
Total	5	8	5	0	12	0	0	6	0

Fuentes: PEMEM

Desde las competencias musicales relacionadas con la *Escucha*, se observa que cinco contextos desarrollan las tres competencias pedagógicas, otros tres casos solamente transfieren metodologías y recursos didácticos, mientras que siete instituciones no desarrollan ninguna formación pedagógica.

En función de las competencias musicales relacionadas con la *Interpretación Musical*, se observa que doce instituciones transfieren metodologías didácticas, promoviendo principalmente métodos tradicionales como Dalcroze, Orff y/o Kodaly. No obstante, se registra solamente un par de casos que fomentan didácticas orientadas hacia la creatividad sonoro-musical como las de Schaffer, Paynter o Delalande. No se observa ningún caso que desarrolle competencias pedagógicas relacionadas a la planificación y la evaluación, de modo que tres contextos no desarrollan ninguna competencia pedagógica.

Conforme a las competencias musicales relacionadas con *La Música, el Movimiento y la Danza*, seis instituciones transfieren metodologías didácticas, no obstante, solamente dos casos informan emplear el Método Dalcroze. Ningún contexto contempla contenidos para la adquisición de competencias pedagógicas orientadas a la planificación y la evaluación.

3.2.2. Asignaturas de orientación pedagógico-musical

Se observa (Tabla 5) que cuatro PEMEM consideran todas las etapas curriculares, tres abordan la planificación y la transferencia didáctica y, siete instituciones sólo promueven el desarrollo metodológico-didáctico. Además, se observa que una institución no incorpora ninguna asignatura de orientación pedagógico-musical.

Tabla 5.

Formación de competencias pedagógicas en las asignaturas de orientación pedagógico-musical, publicadas en los PEMEM

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS, EN FUNCIÓN DE LA EDUCACIÓN MUSICAL			
UNIVERSIDAD	PLAN	DES	EVA
1	✓	✓	x
2	x	✓	x
3	x	x	x
4	✓	✓	✓
5	✓	✓	x
6	x	✓	x
7	✓	✓	✓
8	x	✓	x
9	✓	✓	x
10	x	✓	x
11	x	✓	x
12	x	✓	x
13	x	✓	x
14	✓	✓	✓
15	✓	✓	✓
Total	7	14	4

Fuentes: PEMEM

De los casos que fomentan el desarrollo de todas las etapas curriculares, la UNIVERSIDAD 4 es la que proporciona una formación más intensa ya que la asignatura está diseñada para adquirir y desarrollar las competencias pedagógicas de planificación, desempeño metodológico-didáctico y evaluación del aprendizaje musical, además, promueve un enfoque crítico porque establece actividades ligadas a la investigación en educación musical. Los otros tres casos, abordan las etapas curriculares por un tiempo restringido durante la asignatura, ya que también se contemplan contenidos epistemológicos de la educación musical.

Las tres instituciones que abordan las etapas curriculares, excluyendo la evaluación, se concentran sobretodo en el desarrollo didáctico, dando un limitado espacio formal para el aprendizaje de la planificación curricular. La situación en los siete contextos que sólo promueven el elemento didáctico es similar al anterior.

La institución que no incorpora asignaturas de orientación pedagógico-musical establece que durante las asignaturas musicales específicas se deben desarrollar las competencias pedagógicas necesarias.

3.3. Competencias clave esenciales

Se observa (Tabla 6) que todos los PEMEM promueven el desarrollo de las CC.CE orientadas a la lingüística, el pensamiento lógico, las habilidades sociales y las expresiones culturales. Igualmente, se aprecia que las CC.CE menos fomentadas son las relacionadas a la autonomía, el emprendimiento y las habilidades digitales.

Tabla 6.
Formación de competencias clave esenciales publicadas en los PEMEM

UNIVERSIDAD	COMPETENCIAS CLAVE ESENCIALES						
	CCL	CMCT	CD	AA	CSC	SIEE	CEC
1	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
2	✓	✓	x	x	✓	✓	✓
3	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓	✓	x	x	✓	✓	✓
6	✓	✓	✓	x	✓	✓	✓
7	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8	✓	✓	x	x	✓	x	✓
9	✓	✓	x	✓	✓	x	✓
10	✓	✓	✓	x	✓	x	✓
11	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓
12	✓	✓	✓	✓	✓	x	✓
13	✓	✓	x	✓	✓	✓	✓
14	✓	✓	x	✓	✓	x	✓
15	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	15	15	9	9	15	9	15

Fuentes: PEMEM

La CCL es parte de las competencias genéricas en los PEMEM, no obstante, la formación de la voz y del lenguaje musical son las materias que confirman las intenciones de potenciación. En el marco de la CMCT, el cuidado de la voz y el oído, como las actividades ligadas al ritmo y la armonía musical permiten confirmar la intencionalidad educativa.

Con respecto a la CD, se considera la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación [TIC] porque representan un aporte significativo para la educación musical, así que conforme a la Tabla 2, solamente nueve contextos promueven el uso de los recursos digitales.

Para la competencia de AA, se consideran las instancias educativas que potencian la autonomía, la creatividad y la autocrítica. Las seis instituciones que no promueven el AA responden a enfoques metodológicos orientados hacia el aspecto procedimental y técnico de la música y su pedagogía, promoviendo escasas actividades creativas y críticas.

La CSC es parte de las competencias genéricas en todos los contextos observados, no obstante, la presencia de actividades grupales, de exposición pública y de audición han confirmado la intencionalidad educativa.

En relación al SIEE, la participación activa del estudiante mediante la ejecución de proyectos musicales, las instancias para ejercer liderazgo, el fomento de la acción crítica frente a la epistemología de la educación musical y la capacidad de adaptar o crear metodologías-didácticas, permiten confirmar la potenciación competencial. Las seis instituciones que no promueven el SIEE es porque incorporan estrategias centradas en lo racional de la música y su pedagogía, no dando lugar al desarrollo de la reflexión pedagógica ni a la resolución de problemas didáctico-musicales.

La CEC son la célula competencial de la Mención en Educación Musical, de modo que todas las instituciones se enmarcan por derecho en dicha competencia.

4. Discusión y conclusiones

Una primera cuestión que podemos abordar es la existencia de una concordancia base entre los PEMEM y las competencias que establece la LOMCE para la educación musical que se produce a nivel de los planes de estudio, pero no a nivel de la enseñanza como nivel de concreción del currículum. No se observa que las instituciones incorporen el aprendizaje por competencias en sus procesos didácticos, sino que existe una persistencia del modelo de reproducción centrado más bien en el dominio de los contenidos disciplinares.

Los resultados demuestran que ningún PEMEM adopta todas las competencias musicales que se determinan en la LOMCE. La Interpretación Musical (las más potenciada) se relaciona con la formación instrumental y vocal, pero en varias instituciones no existe la intención de incorporar las TIC en los procesos de exploración y utilización sonora. En cuanto a la Escucha, preocupa que en tres contextos no se potencie ninguna capacidad y que, en otros dos casos solamente se programen sesiones de audición dirigida. Finalmente, en La Música, el Movimiento y la Danza, preocupa que cuatro instituciones no la incorporen en sus Programas de Estudios y que, de los otros centros educativos, sólo una universidad aborde la expresión y la creación corporal.

Igualmente, se observa que las universidades dejan de lado una propuesta formativa integral que aborde otros aspectos competenciales como la didáctica efectiva, la construcción colectiva del saber, el trabajo en equipo (colegiatura profesional) y la deontología profesional y ética. Ser un profesor de educación musical requerirá durante la práctica docente de los egresados, la integralidad del desarrollo competencial, es decir, el desarrollo integral en los distintos ámbitos de la persona y de la vida.

Asociado a lo anterior, nos surge una segunda cuestión: el enfoque por competencias demanda una integralidad formativa que la ley no regula a pesar de ser demandada por instancias internacionales. Así por ejemplo, el proyecto *Tuning* del Espacio Europeo de la Educación Superior (Comisión Europea, 2006) se construye desde las competencias clave de la Unión Europea (2006) adoptadas por la LOMCE en las CC.CE, las competencias clave de la OCDE (2005) y el Informe Educativa a la UNESCO (Delors, 1996). La intención de *Tuning* es formar profesionales que actúen con integridad competencial, lo que implica estar formado e informado pertinentemente en el ámbito de la profesión, ser capaz de tomar decisiones laborales sensatas y mostrar actitudes deontológicas congruentes con la actividad (Martínez, 2010). Éstas acciones representan una madurez ética que no necesariamente posee un profesional competente capaz de transgredir límites éticos (Marchesi, 2010), y que no suponen la aplicación del pensamiento crítico al contexto profesional en el cual se desarrollan. Es decir, entendemos que un desempeño óptimo de los egresados de la formación inicial en su campo profesional, supone dominar dicho campo y sus contenidos (de ahí la importancia de que la formación inicial haya sido correctamente planteada y desarrollada como plan de estudios y como propuesta pedagógica), así como ser capaz de dar respuestas pertinentes a los problemas que plantea ese campo, desde un enfoque humanista del trabajo y de la vida, asociado muchas veces a la ética y a la deontología profesional. Echamos en falta en las propuestas pedagógicas de las universidades estudiadas, la incorporación de competencias a desarrollar para la actuación profesional ética y comprometida.

Tuning categoriza tres tipos de competencias (Jiménez, Holgado y Pérez, 2007). Primero, las competencias *instrumentales* poseen un carácter procedimental como las capacidades de análisis y síntesis, planificación y organización, comunicación oral y escrita, conocimiento de segunda lengua, utilización de las TIC, la gestión de la información, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Segundo, las competencias *interpersonales* se refieren a los procesos de interacción social como las habilidades de crítica y autocrítica, el reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad, el compromiso ético y la capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas. Finalmente, las competencias *sistemáticas* implican la visión global y contextualizada que tiene el sujeto como las capacidades de aprendizaje, de adaptación, la actitud creativa, el liderazgo, el espíritu emprendedor, el diseño y gestión de proyectos de calidad, el aprendizaje a lo largo de la vida y la ética profesional. Desde el punto de vista comparativo entre la propuesta *Tuning* y las propuestas pedagógicas estudiadas, podemos

observar la ausencia de la formación ética específica en el marco de las competencias interpersonales.

Una tercera cuestión relacionada con lo anterior nos lleva al terreno de los estilos pedagógicos asociados al desarrollo de los planes formativos iniciales para los docentes de educación musical. El valor de la formación didáctica, a la par con el dominio de los saberes musicales, nos plantea la necesidad de reorientar los enfoques de formación inicial de los futuros profesionales de la educación musical, en cuanto a su formación didáctica se refiere. La reinterpretación de la norma (LOMCE) y su contextualización al ámbito de la enseñanza real permitirá a las universidades perfilar una propuesta formativa más coherente y pertinente.

De hecho, desde la educación musical, Carrillo (2015) presenta un compendio de reportes pedagógicos publicados por autores y organizaciones internacionales que ahondan en las competencias pedagógico-musicales, proponiendo diez competencias organizadas en el marco de tres categorías que fueron validadas con antelación (Carrillo y Vilar, 2014). La primera categoría corresponde a las *Competencias Transversales o Comunes*, que considera el desarrollo profesional docente, la actuación del docente en el aula y en el marco del centro escolar y, la actuación ética como docente. La segunda categoría atañe a las *Competencias Específicas o Musicales*, considerando los ámbitos perceptivos, interpretativos y creativos. La tercera y última categoría, contempla las *Competencias Pedagógicas y/o Didácticas*, considerando la planificación, la aplicación y evaluación de situaciones educativas y, la adaptación contextualizada de secuencias didácticas.

La valoración que hace el magisterio musical a las categorías competenciales (Carrillo, 2015) señala como las competencias más valoradas las siguientes: la actuación ética del docente, la actuación del docente en el aula y la adaptación de las secuencias didácticas. En cambio, las menos valoradas han sido las capacidades vinculadas a la creación musical, la actuación del docente en el marco del centro escolar y el desarrollo profesional docente. Conforme al marco competencial de *Tuning*, el profesorado cumple las acciones fundamentales, sin embargo, se observa que sus valoraciones bajas se enmarcan en las competencias interpersonales y sistemáticas, lo que implica dificultades en su interacción social con los otros integrantes de la comunidad escolar.

Una cuarta y última cuestión, permite observar los estilos pedagógicos desde otra perspectiva, ya que en el ejercicio pedagógico-musical se plantean dos enfoques curriculares (Aróstegui, 2014). El primero se denomina *técnico-práctico* ya que conduce el proceso educativo hacia la consecución de un producto y el segundo, llamado *práctico-crítico*, asume el proceso educativo como un fin en sí mismo. Los PEMEM no son ajenos a estos enfoques curriculares.

La intencionalidad pedagógica que muestran los PEMEM hacia las CC.CE hace notar la prevalencia del enfoque *técnico-práctico*, ya que las competencias menos potenciadas se relacionan con la autonomía, el emprendimiento y las habilidades digitales.

El interés formativo que comunican los PEMEM sobre las competencias pedagógicas, en función de las competencias musicales, son determinantes. Se observa que la intención pedagógica también está orientada hacia el enfoque *técnico-práctico* porque la intencionalidad pedagógica busca que los aprendizajes procedimentales sean de carácter significativo, tanto desde las competencias musicales como en la adquisición metodológico-didáctica. Sin embargo, se observan escasas experiencias que favorezcan el carácter creativo o crítico, por lo tanto, es difícil asumir que la transmisión de métodos didácticos de orden creativo u holístico en contextos *técnico-prácticos*, repercutan en los estudiantes como un aprendizaje relevante.

Además, varias instituciones participantes muestran desinterés por formar competencias pedagógicas orientadas a la planificación y la evaluación; de modo que la articulación entre los contenidos musicales y pedagógicos es incompleta (Aróstegui, 2010). Esta situación confirma la prevalencia del enfoque *técnico-práctico* centrado en el aprendizaje procedimental de la didáctica de la música.

La dirección de estos estereotipos pedagógicos depende del modelo social subyacente y de la representación social que les presuponen a los actores educativos (Bloor, 1998), siendo los elementos naturales, históricos y racionales los que constituyen el simbolismo de la sociedad (Castoriadis, 1983). Las construcciones del sistema de ideas de los estudiantes de Grado en Maestro son influenciadas por diversos agentes culturales como los medios de comunicación, los centros educativos de los cuales proceden (ideario formativo desarrollado) y la familia (Belletich y Pérez de Villarreal, 2014); siendo este imaginario colectivo un obstáculo para la comprensión de los elementos educativos y sus problemáticas durante la formación inicial.

Por ello, entendemos que las universidades deben asumir la responsabilidad por la reforma curricular hacia el aprendizaje por competencias, ya que los diversos profesionales académicos y administrativos que se desenvuelvan en cualquier centro educativo serán producto de las universidades (Lipman, 1998), de modo que la transformación del imaginario social se debe forjar desde la formación inicial docente.

Por consiguiente, se observa que las instituciones estudiadas no incorporan el aprendizaje por competencias en sus procesos didácticos ya que reproducen un modelo educativo centrado en la memorización de contenidos, en desmedro de los procesos creativos y críticos que instan al estudiante a asumir un rol activo en su formación. Entonces, si bien existe cierta concordancia entre las variables, se determina que mientras las universidades no asuman la responsabilidad por el modelo competencial, el simbolismo de la sociedad hacia la educación musical permanecerá amenazado (Belletich, Wilhelmi, Angel-Alvarado, 2016).

En función de las competencias disciplinares, la educación musical dispone de tantos modelos y métodos pedagógicos que se corre el riesgo de asumir una dependencia didáctica (Frega, 1997), por ello es pertinente que durante la formación inicial se provea de principios que aporten en la construcción de didácticas flexibles, en beneficio de la transmisión pedagógica y la adaptación situacional (Hemsey de Gainza, 2002). Sin embargo, no es suficiente que el profesorado de música se forme solamente en los procesos didácticos, sino también se deben considerar las competencias pedagógicas ligadas a la ética profesional, la planificación de aprendizajes y la confección de indicadores evaluativos (Hernández-Bravo, Hernández-Bravo, Del Valle y Cózar-Gutiérrez, 2014).

Con todo esto, se concluye que las respuestas que dan los PEMEM a los planteamientos de la LOMCE tienen como factor común la dificultad manifiesta para formar profesionales de la educación que actúen con integridad competencial, de modo que el estudio apoya la hipótesis preestablecida; asimismo, desde un punto de vista metodológico, se conforta la ingeniería didáctica para la educación musical como una herramienta útil (*validez interna*). En concreto, se observa la necesidad de revisar los modos de desarrollo de las competencias pedagógicas y las CC.CE, incluidos la formación deontológica, la ética y el compromiso socio-educativo desde la educación musical. En general, las estrategias que corrijan las carencias competenciales identificadas por el magisterio en estudios previos son escasas, de modo que las universidades reproducen el imaginario colectivo que se ha construido históricamente sobre la educación musical.

5. Referencias

- Alonso, L., Fernández, C. y Nyssen, J. (2009). *El debate sobre las competencias: Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (24 de agosto de 2017). Design-based research for Music Education: Didactical Engineering. En R. Angel-Alvarado (Presidencia), *European Conference Educational Research*. Copenhague, Dinamarca. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/22/contribution/40777/>
- Apilluelo, M. (2014). *El contrato para la formación y el aprendizaje: la cualificación profesional como clave*. Albacete: Bomarzo.

- Aróstegui, J. L. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música. *Profesorado*, 14(2), 179-189.
- Aróstegui, J. L. (2014). Fundamentos del currículo para la educación musical. En J. L. Aróstegui (Ed), *La música en Educación Primaria: Manual de formación del profesorado* (pp. 19-42). Madrid: Dairea.
- Belletich, O. y Pérez de Villarreal, M. (2014). El imaginario colectivo de la educación en la formación inicial de maestros. En M. Del Valle y G. Padilla (Eds.), *Construyendo la nueva enseñanza superior* (pp. 95-106). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana.
- Belletich, O., Wilhelmi, M. R. y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España: El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 158-170. doi:10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.454
- Bloor, D. (1998). *Conocimiento e imaginario social*. Barcelona: Gedisa.
- 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. doi:10.12967/RIEM-2015-3-p011-021
- Carrillo, C. y Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: Una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (33), 1-26. Recuperado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/carrillo&vilar14.pdf>
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.
- Comisión Europea. (07 de Marzo de 2006). *Tuning Educational Structures in Europe: La construcción de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Tuning Project. Recuperado de Estructuras Educativas Europeas: <http://www.eees.es/es/eees-estructuras-educativas-europeas>
- Comisión Europea. (2009). *El Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF-MEC)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Frega, A. L. (1997). Estrategias comparativas de enseñanza en la educación musical. En V. Hemsy de Gainza (Ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI* (pp. 89-95). Buenos Aires: Guadalupe.
- Georgii-Hemming, E. y Lilliedahl, J. (2014). Why "what" on the content dimensions of music didactics. *Philosophy of music education review*, 22(2), 132-155. doi:10.2979/philmusieducrevi.22.2.132
- Giráldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza.
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2016). *Demandas formativas sobre la Educación Artística en Iberoamérica*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://www.viu.es/investigacion/informes/otros/demandas-formativas-sobre-la-educacion-artistica-en-iberoamerica/>
- Godino, J. D., Font, V., Wilhelmi, M. R. y de Castro, C. (2009). An Onto-Semiotic Approach to the Normative Dimension in Mathematics Education. *Enseñanza de las Ciencias*, 27(1), 59-76. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/132207/332991>
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical: Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Hernández-Bravo, J., Hernández-Bravo, J., Del Valle, M. y Cózar-Gutiérrez, R. (2014). La Educación Musical Competencial en España: ¿Necesidad o deseo? *Revista electrónica Educare*, 18(3), 237-249. doi:10.15359/ree.18-3.14
- Jank, W. (2014). Didaktik, bildung, content on the writings of Frede V. Nielsen. *Philosophy of music education review*, 22(2), 113-131.
- Jiménez, A., Holgado, M. y Pérez, S. (2007). *Una selección de actividades docentes para el desarrollo de competencias profesionales*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Marchesi, Á. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Unijes.
- MECD. (29 de Diciembre de 2007). Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que

- habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (312), 53747-53750.
- MECD. (09 de Noviembre de 2011). Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñan funciones en las etapas de Ed. Infantil y de Ed. Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial de Estado*, (270), 116652-116658.
- MECD. (1 de Marzo de 2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, (52), 19349-19420.
- Moreno, J. (2015). *El contrato para la formación y el aprendizaje y otras figuras afines. El impulso de la cualificación profesional en régimen de alternancia*. Barcelona: Atelier.
- Nielsen, F. V. (2007) Music (and Arts) Education from the point of view of didaktik and bildung. En L. Bresler (Eds.) *International handbook of research in arts education* (pp. 265-285). Nueva York, NY: Springer.
- OCDE. (2005). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.html>
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (18 de Diciembre de 2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea L 394*, 49, 10-18. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio Comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. doi:10.5944/reec.25.2015.14787
- Touriñán, J. y Longueira, S. (2009). Formación de criterio a favor de la música como ámbito de educación. *Bordón*, 61(1), 43-59.