

De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical

Elena Berrón Ruiz¹

Recibido: 22 de mayo de 2020 / Aceptado: 28 de octubre de 2020

Resumen. La formación universitaria del futuro profesorado de Música en los centros de Educación Primaria se ha adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior y a los nuevos retos que plantea el sistema educativo. El Plan Bolonia ha modificado la estructura de la antigua Diplomatura de Maestro especialista para dar paso a estudios de Grado con menciones cualificadoras. Ante esta situación, se plantea valorar la capacitación docente adquirida en los nuevos planes de estudio de las cuatro universidades de Castilla y León y compararlos con el anterior sistema de especialidades, con el objetivo general de determinar si el nuevo plan de estudios ha resultado beneficioso para la preparación profesional de los estudiantes como futuros docentes de Música. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa basada en el estudio de casos. Entre las conclusiones, el estudio evidencia la insuficiente formación musical que recibían los alumnos con la antigua Diplomatura de Maestro especialista y la aún más exigua que reciben actualmente tras la adecuación al Plan Bolonia.

Palabras clave: Educación Musical; maestro de Música; especialidad musical; mención de Música; formación del profesorado.

[en] From the specialty to the mention: retrogression in the university training of the Master of Musical Education

Abstract: The university training of future Music teachers in Primary Education centers has been adapted to the European Higher Education Area and to the new challenges posed by the educational system. Bolonia's Plan has modified the structure of the former specialist teacher diploma to make way for undergraduate studies with qualifying mentions. In view of this situation, it is proposed to evaluate the teacher training acquired in the new study plans of the four universities of Castilla y León and compare them with the previous system of specialities, with the general objective of determining whether the new study plan has been beneficial for the professional preparation of students as future music teachers. For this, a qualitative methodology based on the case studies has been used. Among the conclusions, the study evidences the insufficient musical formation that the students received with the old Diploma of Master Specialist and the even more exiguous one that they receive nowadays after the adjustment to the Bologna Plan.

Keywords: Musical education; music teacher; musical specialty; mention of Music; teacher training.

Sumario. 1. Introducción. 2. Formación inicial del maestro de Música en España. 3. Formación del maestro de Música en las universidades de Castilla y León. 3.1. Formación del maestro especialista en Educación Musical. 3.2. Formación actual del maestro con mención en Educación Musical. 4. Metodología de la investigación. 5. Análisis de los datos. 5.1. Capacitación del Grado en Maestro con mención en Educación Musical. 5.2. Comparación entre la mención y la especialidad en Educación Musical. 6. Discusión y conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>

¹ Universidad de Salamanca
E-mail: eberron@usal.es
<http://orcid.org/0000-0002-1678-5231>

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha modificado el sistema universitario español para adaptarse a una etapa de profundos cambios, debido a los fenómenos migratorios, las nuevas tecnologías y la globalización (Fernández y Jorquera, 2017).

La formación inicial, como preparación y capacitación de los futuros docentes, constituye una etapa trascendental para la mejora de la educación en general y de un determinado contenido en particular (Vezub, 2007). Resulta necesario adaptar los contenidos curriculares de la formación del profesorado a un sistema educativo que recibe el encargo de preparar a sus alumnos para trabajar en la sociedad del futuro (Esteve, 2006), respondiendo con más flexibilidad a las demandas de un mercado laboral en continuo cambio, a partir de la identificación de las funciones asociadas al ejercicio profesional. De igual modo, siguiendo a Rusinek y Aróstegui (2015), no se puede obviar el derecho que tienen las personas a adquirir una competencia emprendedora, pero tampoco a ser competentes cívicamente y a tener conciencia de su legado cultural y artístico, a todo lo cual debe dar respuesta el sistema educativo.

Actualmente, los planes de estudio para la obtención del Grado en Maestro de Educación Primaria van dirigidos a formar docentes con un perfil generalista, al mismo tiempo que contemplan las denominadas menciones cualificadoras para la formación especializada del profesorado en algunas materias, como es el caso de la Educación Musical.

Carbajo (2009) señalaba que una de las consecuencias de este nuevo cambio en el perfil profesional del profesorado de Primaria es que, hoy en día, en los colegios podemos encontrar tres tipos diferentes de docentes en función del grado de preparación musical que posean: en unos centros se mantendrá el perfil del maestro especialista en Educación Musical, en otros podrían coincidir uno o varios maestros con el Grado en Primaria y la mención en Educación Musical y, por último, habrá centros que no dispongan de maestros con los perfiles anteriores, por lo que tendrán que ser uno o varios maestros con el Grado en Primaria los que se tengan que hacer cargo de todo o parte del currículum de esta materia, en base a la formación musical recibida como maestros generalistas. Esta situación provoca una sensación de incertidumbre sobre el futuro de la enseñanza musical en la escuela, así como sobre el papel del maestro generalista frente al especialista (López, Madrid y De Moya, 2017).

En este artículo, se parte del convencimiento de que una buena formación de maestros con perfil en Música es una pieza clave para garantizar una adecuada educación musical general para todos los ciudadanos. Esta educación musical debe incluir múltiples y variados aspectos que se relacionan con la música en las sociedades (Jorquera, 2010).

Por todo ello, el estudio realizado se centra en conocer cómo es la formación inicial que reciben los futuros maestros de Música, a partir del análisis de las cuatro universidades públicas de Castilla y León, con el objetivo general de determinar si el nuevo plan de estudios ha resultado beneficioso para su preparación. Para poder dar respuesta al mismo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Valorar la capacitación docente, tanto a nivel musical como a nivel didáctico, adquirida en los estudios universitarios del Grado en Maestro con mención en Educación Musical.
2. Comparar el actual sistema de menciones con el anterior sistema de especialidades, respecto a la preparación del alumnado para su futuro ejercicio profesional como maestros de Música.

2. Formación inicial del maestro de Música en España

La formación del profesorado de Música es un tema de gran importancia porque repercute, a su vez, en la calidad de la formación musical y general de los futuros ciudadanos, así como en la valoración de esta disciplina dentro del currículo de las enseñanzas obligatorias. Al respecto, cabe destacar la afirmación de Reyes (2005):

El maestro de Música en Primaria tiene como objetivo último educar musicalmente y a través de la música a todos los ciudadanos, partiendo siempre de las capacidades, circunstancias y nivel de desarrollo musical que cada uno presente, teniendo en cuenta su sensibilidad, sus intereses y su entorno social y cultural. (p. 140)

Para ello, el maestro de Música debe reunir una serie de características que definen su perfil profesional, las cuales, siguiendo a Vilar (2003), son especialmente tres: competencias musicales, formación psicopedagógica de ámbito general y formación didáctica específica.

En nuestro país, existen varios trabajos relacionados con la formación inicial del maestro de Música, en los que se observan importantes cambios tanto a nivel estructural como académico, pero casi todos son previos a la última reforma educativa llevada a cabo en las universidades. Entre ellos, cabe destacar los de Angulo (1980), Escudero (1982), Cateura (1992), López (2002a y 2002b), Vilar (2003), Bernal (2005), Díaz (2005), Epelde (2005), Aróstegui (2006), Oriol (2007), Morales (2008), Carbajo (2009), Castañón (2009) y Longueira (2011). Estas investigaciones ayudan a conocer cómo ha evolucionado la formación musical del profesorado desde la puesta en práctica de los primeros programas de estudios hasta los últimos cambios producidos por el Proceso de Bolonia.

Asimismo, el trabajo de Reyes (2010) permite profundizar en la transición entre la anterior Diplomatura y el actual Grado, ya que realiza un análisis de corte cualitativo de los planes de estudio conducentes a la obtención del

Título de Maestro: especialidad de Educación Musical en España y, partiendo de dicha Diplomatura, explica el proceso de convergencia con Europa, detallando el camino recorrido hasta la actual propuesta de Grado en Maestro de Educación Primaria con la correspondiente mención en Educación Musical.

No obstante, respecto a las investigaciones realizadas a partir de la adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior, se constata que son muy escasas, al tratarse de una reforma educativa bastante reciente. Entre ellas, cabe destacar la descripción de los estudios musicales dentro del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valencia (Botella, 2013), las necesidades profesionales de los docentes que imparten la asignatura de Música en los colegios de Castilla-La Mancha y el tipo de obstáculos a los que se enfrentan día a día en el aula (López, 2015), o las expectativas profesionales y las necesidades formativas de los estudiantes de la mención de Música del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Alicante (Esteve, Molina, Botella, Faya y Esteve, 2017). La formación inicial que adquieren actualmente los maestros de Música en sus estudios universitarios es, por tanto, un tema aún poco investigado, lo cual justifica la pertinencia del presente trabajo.

La única investigación española en la que se realiza un análisis detallado de los nuevos currículos adaptados al Plan Bolonia es la desarrollada por López, Madrid y De Moya (2017). Dicha investigación describe la estructura actual de la mención cualificadora de Educación Musical en el Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Castilla-La Mancha, al mismo tiempo que ofrece una visión panorámica de la evolución de la formación musical en los diferentes planes de estudio desarrollados en esta universidad. Al respecto, cabe destacar la afirmación de Carbajo (2009) acerca de que “cualquier intento de acercamiento a la realidad de un colectivo ha de basarse en la opinión de las personas que lo forman” (p. 321), lo cual no ocurre en el trabajo descrito, ya que se analizan los currículos de forma teórica, a partir de su desarrollo normativo. Por ello, en la investigación abordada en este artículo se parte de la propia perspectiva de los agentes participantes, lo cual supone una novedad respecto al estudio descrito anteriormente.

Acercarse a la realidad de la formación inicial de los futuros maestros de Música de la mano de sus protagonistas (los propios estudiantes universitarios y sus profesores) ofrece una visión más completa que la mera revisión normativa, ya que estos son poseedores, como señala Morales (2008), de un conocimiento exclusivo y fundamental a la hora de comprender qué sucede dentro de las aulas. De esta forma, se adquiere un conocimiento profundo y real de su estructura y funcionamiento, que facilitará el descubrimiento de todos aquellos aspectos susceptibles de mejora.

3. Formación del maestro de Música en las universidades de Castilla y León

Las Escuelas de Formación del Profesorado se crearon en 1838, pero hubo que esperar hasta 1898 para que introdujeran la enseñanza de la música. No obstante, las principales aportaciones a la educación musical en la escuela se produjeron en el siglo XX, a partir de los planteamientos de distintas corrientes pedagógico-musicales de reconocidos autores, como Orff y Keetman (1950), Ward (1964), Kodály (1969), Dalcroze (1980), Willems (1981), Martenot (1993) y Suzuki (2007), que enfatizaban su poder formativo. Tal y como señala Pliego (2002), “en 1967 la presencia de la música en las Escuelas de Magisterio cobró importancia, aunque sufrió una merma en 1971, paradójicamente en un momento en el que se pretendió potenciar la música en la Educación General Básica” (p. 4). En el año 1979 se integraron las Escuelas de Magisterio en las universidades, pero hubo que esperar aún unos años para que se otorgara un verdadero reconocimiento e impulso a la educación musical en sus planes de estudio, como veremos a continuación.

3.1. Formación del maestro especialista en Educación Musical

En 1990 se promulgó la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), cuyo artículo 16 establece que la enseñanza de la música sería impartida por maestros con la especialización correspondiente, creándose la figura del maestro especialista en Educación Musical. La especialización musical podía adquirirse de dos maneras:

- a. Mediante la habilitación de maestros funcionarios que hubieran cursado las materias del Grado Elemental de conservatorio o superado un curso de especialización convocado por algunas universidades y administraciones educativas. En este sentido, cabe aclarar que el Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público establece que, en España, “son funcionarios de carrera quienes, en virtud de nombramiento legal, están vinculados a una Administración Pública por una relación estatutaria regulada por el Derecho Administrativo para el desempeño de servicios profesionales retribuidos de carácter permanente” (p. 103113).
- b. Obteniendo el título de Maestro: especialidad de Educación Musical, regulado por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Maestro y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención.

La habilitación de especialistas fue un procedimiento que permitió disponer rápidamente de los primeros maestros para atender la enseñanza de la Música en Primaria. No obstante, este procedimiento fue objeto de muchas críticas, porque no garantizaba una preparación adecuada para las tareas a desempeñar. Por un lado, la capacitación de los maestros que obtuvieron la habilitación por poseer estudios de conservatorio fue cuestionada debido a que dichos estudios especializados tienen poco que ver con las necesidades de la música en la enseñanza general (Pliego, 2002). Por otro lado, los cursos de especialización que convocaron distintas universidades y administraciones educativas constituyeron un mero trámite que no garantizaba la adquisición de los conocimientos musicales necesarios.

Paralelamente, se creó el título de especialista en Educación Musical, mediante el Real Decreto 1440/1991, citado anteriormente. En dicho Real Decreto, se relacionan las materias troncales de contenido musical que debían incluirse obligatoriamente en todos los planes de estudio conducentes a la obtención del título oficial de Maestro: especialidad de Educación Musical, junto a una breve descripción, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Materias troncales del título de Maestro: especialidad de Educación Musical.

Asignatura	Descripción
Formación Instrumental	Estudio de un instrumento melódico o armónico.
Formación Rítmica y Danza	Elementos fundamentales de la rítmica. Distintos aspectos de la danza aplicada a la educación básica. Coreografías elementales. Improvisación. Repertorio.
Agrupaciones Musicales	Práctica de conjunto instrumental. Dirección. Repertorio escolar para diferentes tipos de organizaciones instrumentales y vocales.
Formación Vocal y Auditiva	Técnicas vocales y auditivas. La exteriorización e interiorización de la melodía. Repertorio.
Historia de la Música y del Folklore	Análisis de obras. Estudio de los diferentes periodos y estéticas.
Lenguaje Musical	Estudio teórico-práctico de los elementos musicales necesarios para la lectura e interpretación musical.
Didáctica de la Expresión Musical	Principios de la educación musical escolar. Métodos y sistemas actuales de pedagogía musical. Programación y evaluación. Prácticas docentes.

Nota: Esta tabla ha sido adaptada del Real Decreto 1440/1991, pp. 33013-33014.

A partir de ese momento, se abrió un período de tres años para que cada universidad, en ejercicio de su autonomía, redactara sus propios planes de estudio. Los correspondientes a las cuatro universidades de Castilla y León en las que se ha centrado esta investigación (Universidad de Valladolid, Universidad de Salamanca, Universidad de León y Universidad de Burgos) pueden consultarse en el anexo I.

Cabe destacar la inclusión de la asignatura de Didáctica de la Expresión Musical, puesto que la adquisición de competencias didácticas específicas para la enseñanza de la música también se considera fundamental para la titulación.

3.2. Formación actual del maestro con mención en Educación Musical

La Sociedad de la Información y la Comunicación marca la necesidad de desarrollar una escuela adaptada a las nuevas exigencias sociales, abriéndose a nuevos espacios de aprendizaje. Los contenidos curriculares de la formación de los docentes deben dar respuesta a las nuevas demandas educativas presentes y futuras, ante un mercado laboral en continuo cambio, identificando las funciones asociadas al ejercicio profesional (Esteve, 2006).

Para conseguirlo, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, emitido por el Ministerio de Educación y Ciencia, describe la ordenación de las enseñanzas oficiales universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior, la estructura a la que deben adaptarse las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, y las directrices que deben seguir las universidades para la elaboración de los planes de estudio de las enseñanzas oficiales de Grado y Máster. Este Real Decreto ha sufrido diversas modificaciones, la más significativa de las cuales tuvo lugar en 2010 mediante el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, que modifica algunos aspectos del mismo mediante un artículo único.

Por su parte, la 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, indica que los planes de estudio deberán incluir una serie de módulos de formación básica y otros de carácter didáctico y disciplinar. Entre estos últimos se encuentra el correspondiente a la Educación Musical, Plástica y Visual.

Para dar respuesta a lo establecido en dicha Orden, las cuatro universidades castellano-leonesas cuentan con una asignatura troncal relacionada con la Educación Musical, la cual deben cursar todos los alumnos de Grado en Educación Primaria en el 2º curso, aunque recibe distintas denominaciones: “Fundamentos y estrategias didácticas de la Educación Musical”, en la Universidad de Valladolid; “Expresión Musical en la Educación Primaria”, en la Universidad de Salamanca; “Educación Musical”, en la Universidad de Burgos; y “Educación Musical y su didáctica”, en la Universidad de León.

Asimismo, se establece que en estas enseñanzas se podrán proponer menciones cualificadoras de entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), cuyo texto se consolidó posteriormente con la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Las asignaturas propias de la mención de Educación Musical presentes en los planes de estudio de las distintas universidades se recogen en el anexo II.

Todos estos planes de estudio incluyen asignaturas específicas para la capacitación musical (vocal, instrumental, auditiva...) y didáctica de los alumnos. No obstante, difieren en su nomenclatura e, incluso, en los contenidos concretos que se trabajan, porque no hay establecidas unas materias comunes de obligatoria inclusión como ocurría en la legislación anterior. Esta circunstancia da lugar a situaciones en las que, por ejemplo, un alumno podría obtener la mención de Educación Musical sin haber cursado “Formación Rítmica y Danza” que, anteriormente, era una asignatura troncal en todas las universidades, pero que ahora tiene carácter de asignatura obligatoria de la mención en la Universidad de Salamanca (se trata de una asignatura de carácter optativo dentro del plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria, pero que debe ser cursada de forma obligatoria por todos los alumnos que deseen obtener la mención en Educación Musical), pasa a ser optativa en la Universidad de León, y ni siquiera se oferta en las Universidades de Burgos y de Valladolid, aunque sus contenidos se trabajen, de alguna manera, integrados en otras asignaturas.

Igualmente, cabe destacar que el plan de estudios de la Universidad de Burgos es el único de los cuatro en el que se refleja que, para poder acceder a la mención, es requisito previo haber superado la asignatura de “Educación Musical” (asignatura troncal del 2º curso del Grado en Maestro, como hemos visto) y poseer el Grado Elemental de conservatorio o conocimientos musicales equivalentes. Estos conocimientos musicales son susceptibles de ser sometidos a una prueba de nivel que acredite dicha formación.

4. Metodología de la investigación

En el trabajo presentado se ha utilizado una metodología cualitativa, ya que resulta apropiada para conocer en profundidad realidades educativas (Sandín, 2003), el foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo (Maykut y Morehouse, 1994), existe una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida o experimentada (Sherman y Webb, 1988) y se centra en analizar casos concretos a partir de las expresiones de las personas que participan en sus contextos locales (Flick, 2004).

El método de investigación aplicado ha sido el estudio de casos, ya que se intenta comprender al individuo o grupo, su situación y comportamiento en la configuración total de factores que le afectan (Zabalza, 2002), y no se parte de una hipótesis, sino que se indaga en la realidad para poder entenderla (Stake, 1999). Asimismo, Albert (2006) reconoce que se trata de un método apropiado para el estudio de fenómenos complejos en los que intervienen distintas variables, es adecuado para el examen de realidades abiertas que interactúan en su entorno y permite una descripción densa del problema a estudiar. Además, el estudio de casos ha demostrado ser un método muy útil para evaluar sistemas educativos, la organización de una empresa o la participación social en un grupo, siempre desde la perspectiva de las personas específicas que forman parte de esos grupos, empresas o instituciones (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012).

Para la recogida de datos, se han utilizado distintos instrumentos que han permitido realizar su triangulación y aportar, de este modo, mayor validez al estudio (Barba, 2013).

Por un lado, se realizaron seis entrevistas individuales que permitieron recoger una gran cantidad y variedad de datos de una manera cercana y directa (Galindo, 1998). Dichas entrevistas estaban dirigidas a profesores universitarios que hubieran impartido docencia en las asignaturas específicas de música tanto del actual sistema de menciones como del anterior sistema de especialidades, en cualquiera de las universidades públicas de Castilla y León. En las entrevistas se utilizó un diseño estructurado, con la finalidad de facilitar el posterior análisis de los datos (Lucca y Berríos, 2003). El guión de las mismas está disponible en el enlace: <https://cutt.ly/QyIdLIR>. Para identificar a los profesores entrevistados, al mismo tiempo que garantizábamos su anonimato, asignamos un número del 1 al 6 a cada uno de ellos. Por ejemplo, si la información se había obtenido en la entrevista realizada al profesor nº 2, se codificaba como EP2.

Por otro lado, se utilizaron dos cuestionarios para recoger información procedente de alumnos que hubieran cursado sus estudios para la titulación de Maestro en la antigua Diplomatura o en el nuevo Grado con mención en Música en dichas universidades. A los cuestionarios se accedía a través de los siguientes enlaces:

- Cuestionario para los alumnos que estudiaron la Diplomatura de Maestro: especialidad de Educación Musical: <https://cutt.ly/NybMCwA>
- Cuestionario para los alumnos que estudiaron el actual Grado en Maestro con la mención de Música: <https://cutt.ly/QybMCIA>

Ambos incluían prácticamente las mismas preguntas, pero con la nomenclatura adaptada a la legislación correspondiente. En su diseño, se cuidó la claridad y la relevancia de los ítems, recogiendo únicamente las preguntas que respondían de forma directa a los intereses de la investigación, y su validación se realizó a través de dos expertos (Marín y Pérez, 1985), cuyo perfil profesional estaba vinculado al campo de la educación e investigación musical.

La distribución de los cuestionarios entre los alumnos de las distintas universidades de Castilla y León se realizó con la colaboración de los profesores que participaron en las entrevistas, siendo respondidos por 27 alumnos que realizaron sus estudios en la Diplomatura y por 53 alumnos que finalizaron sus estudios en el Grado. El número de participantes se considera suficientemente representativo para dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio.

El análisis de los datos se ha llevado a cabo mediante el registro de las respuestas ofrecidas a las preguntas de los cuestionarios y de las entrevistas y su posterior categorización (Monreal y Berrón, 2019), utilizando para ello una hoja de cálculo Excel y el programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Se establecieron siete categorías de análisis: formación inicial, motivos de acceso, objetivos y contenidos, metodología y evaluación, tiempo, materiales y espacios, y preparación adquirida.

La interpretación de los datos asignados a cada categoría se ha realizado de forma cualitativa, llevando a cabo en todo momento la triangulación de información procedente de distintos instrumentos y participantes. Asimismo, cabe destacar que existe cierta oscilación entre los posicionamientos *emic* y *etic*, ya que inicialmente se parte de las perspectivas de las personas participantes en los contextos investigados, pero, a medida que avanza el análisis, la mirada del investigador, siempre sostenida por los testimonios brindados por estudiantes y docentes, va ocupando un lugar preponderante. Se considera que esta perspectiva híbrida enriquece el trabajo (González, 2009).

5. Análisis de los datos

En el análisis de los datos se presenta la información en base a los dos objetivos específicos planteados al inicio de la investigación, por considerarse más clarificador para el lector. De esta forma, se puede apreciar mejor la relación entre las distintas categorías establecidas, todas las cuales se han abordado en ambos casos, sin fragmentar el discurso con un exceso de subapartados internos.

5.1. Capacitación del Grado en Maestro con mención en Educación Musical

A pesar de que actualmente casi todos los alumnos que acceden al Grado en Maestro ya han cursado la asignatura de Música, al menos, durante toda la Primaria y en la Educación Secundaria, el profesorado universitario considera que su formación musical es insuficiente para abordar los estudios de la mención.

La preparación que trae la mayoría de los alumnos es muy precaria como para abordar unos estudios de mención de Música. (EP2)

Tal y como muestran los resultados del cuestionario realizado a los estudiantes de la actual mención, el 72% no contaba con otros estudios musicales previos (conservatorio, escuela de música, banda...) y el 48% consideraba que podría encontrarse dificultades al cursarla. Esta situación evidencia que, al matricularse, muchos de ellos no tienen la pretensión de ejercer profesionalmente como maestros de Música, sino engordar su currículum para ser más competitivos en el mercado laboral (especialmente para obtener medio punto más en las oposiciones), realizando una mención que es agradable estudiar, ya que las asignaturas son eminentemente prácticas, motivadoras y socializadoras.

El actual sistema premia la cantidad y tener dobles menciones, por lo que se matriculan muchos estudiantes que realmente no están interesados en ser maestros de Música. (EP4)

Como se ha expuesto al principio del artículo, en los planes de estudio de las distintas universidades existe una asignatura de música troncal, es decir, común para todos los estudiantes del Grado en Educación Primaria, que recibe distintos nombres. Se podría pensar que dicha asignatura permite unificar los distintos niveles de entrada con los que acceden los alumnos al Grado y establecer una base mínima fundamental que les posibilite acceder, posteriormente, a las asignaturas de la mención de Música con unos conocimientos suficientes para cursarla con aprovechamiento. No obstante, se ha observado que esto no es así, ya que, como señaló el 93% de los estudiantes encuestados, estas asignaturas están enfocadas a proporcionar pequeñas herramientas a los maestros no especialistas para que puedan utilizar la música como recurso en el aula, es decir, no están pensadas para preparar futuros especialistas y en ellas se dedica muy poco tiempo a la práctica musical. Así lo expresaban también distintos profesores:

Sinceramente, creo que es insuficiente. En nuestro caso es una asignatura con varios bloques, entre los que hay solo uno de práctica musical. (EP5)

Lo que se imparte en la asignatura no capacita para afrontar con unas mínimas garantías las asignaturas de la mención. (EP6)

Además, para que estas asignaturas sirvieran de antesala para cursar la mención, sería necesario rebajar su ratio, porque la formación musical requiere una atención individualizada o en pequeños grupos que permita la ejercitación práctica bajo el control directo del profesorado.

En esta asignatura hay que atender a 80 alumnos a la vez, por lo que su planteamiento debe ser diferente. (EP4)

Por todo lo expuesto, se ha comprobado que estas asignaturas no sirven para paliar las necesidades formativas que deberían tener cubiertas inicialmente los alumnos que acceden a la mención para poder aprovecharla adecuadamente, lo que hace necesario que el profesorado tenga que adaptarse a esta situación.

Respecto a las asignaturas propias de la mención, el 84% de los alumnos considera que el tiempo asignado a las mismas es escaso para recibir una formación adecuada como futuros docentes de Música. En esta idea coinciden también todos los profesores entrevistados, quienes señalaron que el número de créditos de dichas asignaturas es totalmente insuficiente. Además, en estas asignaturas los grupos siguen siendo demasiado numerosos, teniendo en cuenta la atención personalizada que exigen los estudios musicales, por ejemplo, respecto a la formación vocal e instrumental. Para comprenderlo, basta con comprobar que en el conservatorio las clases de Lenguaje Musical se imparten a un máximo de 15 alumnos por grupo y las de instrumento son individuales. En cambio, en la universidad se está trabajando con grupos de entre 30 y 40 alumnos, lo cual es una barbaridad, porque no se están teniendo en cuenta las características específicas de esta mención.

La universidad no contempla ratios específicas para nuestras enseñanzas, tratándolas como todas. Creo que es un problema de ignorancia. (EP2)

Entre las soluciones que proponen los profesores para tratar de mejorar la situación, mientras no se pueda ampliar el número de créditos ni disminuir la ratio, se encuentra la de reducir a dos las horas lectivas semanales y hacer que las asignaturas fueran anuales en vez de semestrales. De esta forma, se respetaría el número total de horas del plan de estudios, pero los alumnos sacarían un mayor provecho de las asignaturas, porque, al ser eminentemente prácticas y procedimentales, se precisa de un mayor espacio temporal para que los contenidos se asimilen y que las competencias se adquieran. Otra solución que plantean es que se pudiera dedicar la mayor parte de los 30 créditos asignados a las asignaturas de la mención a aspectos didácticos, es decir, a enseñar a los alumnos estrategias de cómo poder trabajar la música en la Educación Primaria, en cuyo caso consideran que sí serían suficientes.

Treinta créditos es poco, pero, si se pudieran destinar mayoritariamente a la formación didáctica, esa cantidad podría ser suficiente. (EP1)

De hecho, según el 56% de los estudiantes, estos aspectos didácticos son precisamente los que menos se trabajan. No obstante, para que ello fuera posible, volvería a ser necesario que los alumnos accedieran a la mención con cierto nivel de música, para no tener que dedicar tanto tiempo a enseñar contenidos fundamentales de lenguaje musical (lectura rítmico-melódica, interpretación, transcripción de melodías, contenidos teóricos esenciales, etc.). Lamentablemente, en Castilla y León esto solo sería posible en la Universidad de Burgos, porque es la única de las cuatro universidades que, para poder acceder a dicha mención, solicita a los estudiantes la posesión del Grado Elemental de conservatorio o conocimientos musicales equivalentes.

Mucha docencia que se emplea en la mención de Música está destinada a paliar lagunas de formación musical fundamental, sobre todo referida a aspectos de lenguaje musical [...], por lo que los aspectos didácticos, aunque se dan, quedan más arrinconados. (EP1)

Lo que resulta llamativo es que, siendo conscientes de que los alumnos llegan con estas lagunas, no exista el Lenguaje Musical como una asignatura obligatoria de la mención, lo cual sí ocurría en el anterior sistema de especialidades.

En el plan anterior, cuando era una Diplomatura, yo impartía dos cursos de Lenguaje Musical que eran obligatorios para todos los alumnos, pero ahora han desaparecido. (EP2)

Resulta entendible que no exista dicha asignatura en la Universidad de Burgos, ya que en ella se piden unos requisitos previos de acceso, pero en las Universidades de Valladolid y de Salamanca no se imparte y, en la Universidad de León, solo se oferta con carácter optativo en el cuarto curso, lo cual tampoco parece la mejor solución, porque es muy tarde y habrá muchos alumnos que no la elijan, por lo que no adquirirán dicha formación básica. La mejor opción sería que estuviera en el tercer curso y que fuera una asignatura obligatoria para todos los estudiantes que no acreditaran una formación musical complementaria, porque, de esta manera, se proporcionaría a todo el alumnado una base mínima que permitiera cursar el resto de las asignaturas con un mayor aprovechamiento.

Varios alumnos me han comentado que les habría venido muy bien haber estudiado la asignatura de Lenguaje Musical antes que otras asignaturas de la mención. (EP4)

Mientras no cambien los planes de estudio o todas las universidades soliciten unos conocimientos musicales mínimos de acceso, posiblemente la mejor estrategia que los docentes tienen a su alcance sea valerse de los alumnos con mayor formación para poder atender a los alumnos que tienen menos, siguiendo los principios del aprendizaje cooperativo. Además, al tratar de ayudar a sus compañeros, los alumnos con mayores conocimientos de música pueden mejorar la adquisición de competencias didácticas, obteniendo también un beneficio para su futuro ejercicio profesional.

Suelo implicar a los estudiantes con mayor nivel, adquiriendo roles de responsables en algún grupo de trabajo cooperativo. (EP1)

Otro problema con el que se encuentran los docentes y los estudiantes es el referente a la dotación de materiales y de espacios disponibles en la universidad, ya que no siempre es adecuada para ofrecer una enseñanza didáctico-musical de calidad. Algunos profesores lo han expresado de esta manera:

Siempre he echado en falta un aula amplia donde hacer dinámicas de instrumentos. (EP1)

Las aulas con las que contamos para las asignaturas de Música están totalmente anticuadas, tienen muy poca superficie espacial y prácticamente no podemos realizar actividades de movimiento, ritmo y danza, pues tienen 25 años, dotadas con material que se trajo de la antigua Escuela de Magisterio. (EP3)

Al respecto, solo el 16% de los estudiantes ha considerado que la dotación de materiales y de espacios era suficiente, frente a un 84%, que ha indicado que era deficitaria en alguno o en ambos aspectos.

Por todo lo expuesto, al preguntar a los profesores si consideraban que los alumnos salían de la universidad suficientemente preparados para ejercer como docentes de Música, no han dudado en responder lo siguiente:

Teniendo en cuenta que no se exige formación musical previa y que tampoco se ofrece la suficiente, no salen preparados para ello. (EP2)

5.2. Comparación entre la mención y la especialidad en Educación Musical

Al comparar el anterior plan de estudios de la Diplomatura de Maestro con especialidades y del nuevo Grado en Maestro con menciones, se comprueba que actualmente se han reducido tanto las asignaturas musicales como el número de créditos asignados a las mismas, por lo que la formación que reciben ahora los alumnos es más escasa. Esta situación justifica que los profesores consideren que con el anterior sistema de especialidades se pudiera preparar mejor a los estudiantes, porque se disponía de más tiempo para impartir las asignaturas:

Si comparo lo que podía enseñar anteriormente (llevo 22 años en la universidad...), con lo que enseño ahora, no llego ni a un tercio de la materia ni del nivel. (EP3)

Había mucha mayor carga docente de asignaturas específicas de música, lo que redundaba en una mayor formación específica del profesorado. (EP6)

Además, los estudiantes que accedían a la Diplomatura por la especialidad de Música eran menos numerosos y solían tener conocimientos musicales previos, porque casi todos tenían claro que querían dedicarse profesionalmente a la docencia musical. Estas afirmaciones se basan en que el 94% de los alumnos encuestados poseía otros estudios musicales previos cuando inició la Diplomatura y en que el 89% tenía la intención de presentarse a oposiciones por esta especialidad. Por estos motivos, los profesores universitarios podían avanzar y profundizar mucho más en las clases.

Antes había menos alumnos, pero los que se apuntaban sí tenían intención de ser docentes de Música, por lo que solían tener ya algo de formación musical previa de conservatorio o de escuelas de música y podías avanzar mucho más. (EP4)

Sin embargo, como se ha visto en el apartado anterior, esto no ocurre con el actual sistema de menciones, ya que la mayor parte del alumnado que accede a la misma no cuenta con una formación musical complementaria. De hecho, al preguntarles si, al terminar sus estudios, tenían intención de presentarse a oposiciones por la especialidad de Música, el 68% respondieron claramente que no. Entre los motivos que llevaron a dichos estudiantes a realizar la mención cabe destacar que el 54% señaló que se matriculó porque le gustaba la música, frente al 26%, que deseaba tener una doble mención, y al 20% restante, que la realizó por otros motivos.

La gran mayoría lo que buscan es engrosar el currículum, pero no serán nunca maestros de Música. (EP1)

Desde el punto de vista metodológico, resultaba interesante conocer también si los docentes habían tenido que realizar algún cambio relevante a la hora de impartir las clases de la mención en comparación con la manera en las que impartían las asignaturas de la especialidad en el sistema anterior. Por un lado, se ha comprobado que en sus programaciones no podían perseguir los mismos objetivos ni enseñar los mismos contenidos, ya que las asignaturas de ambos planes de estudio eran distintas:

Ahora las asignaturas son distintas y damos por hecho muchos contenidos que luego los alumnos no tienen si no vienen de formación del conservatorio, escuela de música o banda. (EP2)

La reestructuración de la especialidad en mención ha llevado a una reducción drástica de contenidos a la que hay que sumar la entrada de otros nuevos, con lo que no se pueden perseguir los mismos objetivos. (EP5)

Los contenidos a trabajar se han tenido que redistribuir entre un número inferior de asignaturas y ha habido que reducir aquellos relacionados con la práctica musical, para poder incluir otros derivados de la adaptación al sistema europeo.

La práctica musical vocal, instrumental, individual o de conjunto se difumina entre varias asignaturas con muy pocas horas en total. Ahora las guías de las asignaturas de la mención se centran más en cuestiones culturales, didáctica aplicada... En cambio, antes la metodología en determinadas asignaturas estaba más centrada en lo práctico. (EP5)

A esta situación hay que sumar el hecho de que los docentes han tenido que adaptarse al nuevo perfil del alumnado que cursa la mención, bajando el nivel para partir de sus escasos conocimientos previos.

Puedo decir que si antes impartía un nivel de 8 (en una escala de 0 a 10) ahora lo es de 4 o 5. No hay tiempo suficiente para que los alumnos comprendan, aprendan y desarrollen competencias, ni tampoco traen el nivel suficiente, por lo que, en general, con lograr unos objetivos muy básicos, hay que darse por satisfecho. (EP3)

Asimismo, llama la atención que un número elevado de los estudiantes considera que los objetivos y los contenidos trabajados tanto en la antigua especialidad como en la actual mención han sido insuficientes para su capacitación como docentes de Música, siendo de un 30% en el primer caso y ascendiendo hasta el 68% en el segundo, lo cual constituye más del doble.

Las estrategias metodológicas desarrolladas en el aula han consistido, en ambos planes de estudio, en una combinación de métodos tradicionales con otros métodos que implicaban una mayor participación por parte del alumnado. Sin embargo, el 72% de los alumnos de la mención han afirmado que se basaban, fundamentalmente, en metodologías que promovían la implicación de los alumnos en el desarrollo de proyectos, impulsando su autonomía, iniciativa, creatividad y aprendizaje por descubrimiento, frente al 57% de los alumnos que cursaron la Diplomatura. Estos datos indican que la adaptación del sistema universitario a los planes europeos ha impulsado el desarrollo de metodologías activas.

Respecto a los criterios y procedimientos de evaluación, los profesores también han tenido que realizar cambios relevantes, para adecuarse al nuevo perfil del alumnado y a la tendencia actual que enfatiza la importancia de garantizar una evaluación continua, aunque no está claro que este cambio haya supuesto una mejora en la calidad de la enseñanza.

Los sistemas de evaluación han evolucionado, primándose la evaluación continua principalmente a través de pequeños trabajos, lo cual ha aumentado la carga del profesorado en este aspecto y, sinceramente, no sé hasta qué punto ha mejorado la calidad de la docencia impartida. (EP5)

Lo que resulta más preocupante es que existen otros criterios que no son de orden pedagógico, pero que influyen igualmente en el nivel de exigencia que puede establecer el profesorado, el cual muchas veces se siente condicionado para no “perder clientes”. Esto es una realidad alarmante y de difícil solución porque, al ver peligrar sus plazas, los docentes se ven obligados a ser más permisivos para que aumente la matriculación de los alumnos.

Ahora son los alumnos los que marcan el ritmo. Si se lo pones difícil, se van a otras menciones y, entonces, la de Música peligrará. Es una visión prácticamente empresarial, no pedagógica. (EP3)

Por todo lo expuesto, se puede afirmar que, hoy en día, aunque son más los alumnos que terminan sus estudios universitarios de Grado, lo hacen con una menor cualificación musical que en la anterior Diplomatura, lo cual supone un retroceso del sistema educativo que debería ser reconducido.

Con el nuevo sistema, en lugar de arreglar los problemas anteriores se han agravado aún más: menos créditos, sin formación previa, sin formación en lenguaje musical y un largo etcétera. (EP2)

La reducción de asignaturas y de horas y la reestructuración de contenidos ha tenido un efecto claro en qué tipo de futuro docente sale de la mención con respecto al que salía de la especialidad. Debido a esta nueva situación, pueden salir graduados con la mención de Educación Musical sin tener unos rudimentos suficientes en canto, interpretación instrumental o lectura musical para el aula de Música. (EP5)

No obstante, siendo honestos y teniendo un poco de perspectiva histórica, ni antes ni ahora los estudiantes salen suficientemente preparados para ser maestros de Música contando solo con los estudios universitarios, aunque, actualmente, todavía menos que con el sistema anterior.

Los maestros de Música de Educación Primaria tendrían que ser excelentes músicos y grandes especialistas en Pedagogía Musical, y ese perfil no se consigue en las Facultades de Educación, ni en la antigua Diplomatura ni en este desastre al que llamamos menciones. (EP3)

6. Discusión y conclusiones

La reforma educativa que tuvo lugar con la LOGSE en los años noventa impulsó la Educación Musical dentro de la Enseñanza Primaria, ampliando sus contenidos e incorporando a los centros maestros especialistas (Pliego, 2002). Desde ese momento, la mayoría de las universidades de nuestro país ofertan estudios específicos para formar a estos profesionales.

Hoy en día, la nueva ordenación del Grado en Maestro de Educación Primaria apuesta por proporcionar una formación común a todos los maestros que les capacite para desempeñar todas las funciones asignadas en la LOMCE, contribuyendo a favorecer los aprendizajes de sus alumnos en todas las áreas curriculares. No obstante, también posibilita adquirir un cierto nivel de especialización en algunas de ellas, entre las cuales se encuentra la Educación Musical. De esta manera, se apuesta por una combinación de generalidad y de especialidad, al considerar que puede resultar beneficiosa para ofrecer una enseñanza de calidad (Zabalza, 2006).

Partiendo de estas premisas, el interés de este artículo reside en conocer cuál es la respuesta que se está dando desde las universidades públicas de Castilla y León ante el nuevo marco normativo y su reflejo en la preparación de los futuros docentes de Música. Para ello, el primer objetivo específico consistía en valorar la capacitación docente, tanto a nivel musical como a nivel didáctico, adquirida en los estudios universitarios del Grado en Maestro con mención en Educación Musical.

Al respecto, se ha observado que, actualmente, la mayoría de los estudiantes que cursan dicha mención no suelen tener conocimientos musicales previos más allá de lo que han estudiado en la Educación Primaria, en la Educación Secundaria y en la asignatura troncal de Música común a todos los futuros maestros, lo cual es muy precario, coincidiendo con las conclusiones de Botella (2013). Como se ha puesto de manifiesto, esta circunstancia obliga al profesorado universitario a dedicar gran parte del tiempo destinado a sus asignaturas a tratar de proporcionar una base musical elemental a todos los alumnos, especialmente en cuanto a lectura musical, técnica vocal e interpretación instrumental, restándolo de la enseñanza de aspectos didácticos, que se acaban tratando de manera tangencial e insuficiente.

El trabajo previo de Bolívar (2005) destaca que el problema de la formación del profesorado es también de orden metodológico y, en la misma línea, Carbonel (2015) defiende que el conocimiento y la aplicación de nuevos principios pedagógicos adaptados a las exigencias del siglo XXI es un deber profesional para los docentes de cualquier nivel. En este sentido, la investigación realizada muestra que, en general, se observa una mayor tendencia a la aplicación de metodologías activas respecto a años anteriores, pero también se ha comprobado que, cambiar la forma sin poder atender de manera adecuada al fondo, no da los frutos deseados. Dicho de otra manera, aunque el profesorado se esfuerza por actualizar sus metodologías docentes y ofrecer una enseñanza de calidad (Montero, 2010), se ha eviden-

ciado que, al tener en las aulas ratios muy elevadas y no disponer del tiempo necesario para tratar los contenidos con la profundidad necesaria, los alumnos no pueden alcanzar la formación deseada para su futuro ejercicio profesional.

A partir de los resultados obtenidos, se considera que la culpa de esta situación no la tiene el alumnado, que aprovecha al máximo sus clases para intentar formarse lo mejor posible, ni el profesorado, que se esfuerza por impartir las asignaturas en un tiempo excesivamente reducido y con unas condiciones que, en muchos casos, son deficitarias por la falta de material y de espacios. De hecho, Pliego (2002) insiste en que hay profesores de Música que están desarrollando una gran labor profesional, pero, con tantos condicionantes, en este artículo se ha demostrado que la formación que reciben los futuros maestros está muy lejos de ser ejemplar, por lo que se entiende que sea objeto de críticas duras y fundamentadas.

Ante esta situación, el segundo objetivo específico del estudio realizado era comparar el actual sistema de menciones con el anterior sistema de especialidades, respecto a la preparación del alumnado para su futuro ejercicio profesional como maestros de Música, para valorar si, al menos, se había producido una mejoría, lo cual, según hemos constatado, no ha sido así.

Las conclusiones extraídas por López, Madrid y De Moya (2017) ya enfatizaban que el nuevo plan de estudios ha supuesto una drástica reducción en el número de créditos ECTS destinados a la formación musical específica, mermando la capacitación de los estudiantes. No obstante, en la presente investigación se han encontrado también otras diferencias y condicionantes, como el perfil de los estudiantes, ya que los que accedían a la carrera en el anterior sistema de especialidades eran menos numerosos y tenían bastante más formación, porque la gran mayoría iniciaban la universidad contando ya con estudios musicales previos de conservatorio, de academia o de escuela de música, por lo que podían aprovechar mucho más sus años en Magisterio. Asimismo, en la anterior Diplomatura las horas dedicadas a la formación musical, además de ser más numerosas, estaban repartidas en un mayor número de asignaturas de la especialidad, las cuales estaban distribuidas a lo largo de tres años en vez de en dos, como ocurre en la actualidad, por lo que los conocimientos y competencias se adquirían de forma más progresiva, favoreciendo el aprendizaje. Por todo ello, los profesores entrevistados consideran que sus alumnos salían mejor preparados, a pesar de que casi la mitad del alumnado afirma que el tiempo del que dispusieron en la carrera también era escaso para recibir una buena formación musical y didáctica.

Por otra parte, como ya se ha apuntado, aunque hay un grupo reducido que sí tiene suficiente nivel musical de base, la gran mayoría de los estudiantes que acceden a la mención poseen conocimientos musicales muy básicos o prácticamente nulos, por lo que, si no complementan sus estudios universitarios con otro tipo de formación musical, no van a poder ejercer como maestros de Música. No obstante, se ha comprobado que son conscientes de ello y que tampoco les preocupa, ya que más de la mitad han manifestado claramente que no tienen intención de presentarse a oposiciones por esta especialidad y que se matricularon en la mención porque les resultaba atractiva o porque querían aumentar su currículum.

Los que salen más perjudicados con esta situación son aquellos alumnos que tienen una mayor formación y que se han matriculado en la mención porque quieren dedicarse profesionalmente a la docencia musical, ya que “pierden” buena parte de las clases con contenidos que ya tienen muy superados para que sus compañeros puedan adquirir una base mínima. La posición defendida en este artículo es que, precisamente, este es el perfil de estudiantes a los que se deberían dirigir las clases, proporcionándoles estrategias didácticas para utilizar la música de manera educativa y adaptada a sus futuros alumnos de Primaria, puesto que la formación musical ya la tienen adquirida. De esta manera, los pocos créditos dedicados a las asignaturas de la mención podrían estimarse suficientes para proporcionar una formación didáctico-musical de calidad, lo cual debería ser el objetivo prioritario de estos estudios universitarios, tal y como afirma también López (2015).

Para que esto fuera posible, sería necesario exigir unos conocimientos musicales mínimos de entrada, equivalentes a las actuales Enseñanzas Elementales de Música, acreditados con el correspondiente título del conservatorio o de escuelas de música, o mediante un examen en el que los alumnos pudieran demostrar sus competencias, lo cual en Castilla-León únicamente ocurre en la Universidad de Burgos. No obstante, los resultados del estudio realizado muestran que esta situación haría disminuir drásticamente el número de alumnos que se matricularían en la mención, lo cual no interesa desde un punto de vista empresarial, porque implicaría una importante pérdida de ‘clientes’. Desde las disposiciones normativas se enfatiza continuamente la importancia de mejorar la calidad educativa, pero lo cierto es que, lamentablemente, en el ámbito universitario muchas veces prima la cantidad frente a la calidad, por lo que el profesorado tendrá que seguir esforzándose por formar lo mejor posible a cada uno de sus estudiantes, sin el apoyo del sistema y sin unos resultados óptimos en el campo de la Educación Musical.

A partir de las conclusiones extraídas de los objetivos específicos marcados, se puede dar respuesta al objetivo general de la investigación, consistente en determinar si el nuevo plan de estudios adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior ha resultado beneficioso para la preparación de los futuros maestros de Música. Al respecto, podemos concluir que el trabajo realizado en las universidades castellano-leonesas evidencia la insuficiente formación musical que recibían los alumnos con la antigua Diplomatura de Maestro especialista y la aún más exigua que reciben actualmente tras la adecuación al Plan Bolonia. Por lo tanto, el alumnado no termina sus estudios universitarios con la suficiente preparación para impartir dicha asignatura si no cuenta con otra formación musical complementaria, como la recibida en conservatorios, academias o escuelas de música, y, hoy en día, esta situación es todavía más acusada que con el anterior sistema de especialidades. Debido a ello, el título del artículo refleja

el convencimiento de que el tránsito de la especialidad a la mención ha supuesto un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical.

Los maestros de Música de la Educación Primaria deberían tener amplias competencias como músicos y como pedagogos musicales, idea en la que coinciden autores como Vilar (2003), Oriol (2007) y Aróstegui (2010), pero ese perfil, tal y como se ha puesto de manifiesto en este estudio, no se consigue ni en las Escuelas Universitarias ni en las Facultades de Educación. No debe pensarse que se trata de una situación exclusiva de Castilla y León, sino que podría ser extensible a todas o a la mayor parte de las universidades españolas (López, 2015; López, Madrid y De Moya, 2017; Rodríguez y Vicente, 2019), ya que los resultados revelan que, en el campo de la Educación Musical, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior no se ha realizado de forma adecuada.

7. Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Angulo, M. (1980). La música en la formación del Maestro. Los planes de estudio. *Cuadernos de Pedagogía*, 72, 12-16.
- Aróstegui, J. L. (2006). La formación del profesorado en educación musical ante la convergencia europea en enseñanzas universitarias. *Revista de Educación*, 341, 829-844.
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(14), 3-7.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación: en los comienzos del siglo XXI. En A. Maravillas y A. Giráldez (Coords.), *Investigación cualitativa en Educación Musical* (pp. 23-38). Madrid: Graó.
- Bernal, J. (2005). Apuntes para una nueva educación musical en la escuela. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 35, 61-74.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Botella, A. M. (2013). La asignatura de Música en la Universidad de Valencia: de la Escuela Universitaria a la Facultad de Magisterio. *Docencia e investigación*, 22, 139-157.
- Carbajo, C. (2009). *El perfil del docente de Música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/11079>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI*. Barcelona: Octaedro.
- Castañón, M. R. (2009). El profesorado de Educación Musical durante el franquismo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(4), 97-107. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3086748.pdf>
- Cateura, M. (1992). *Por una educación musical en España: estudio comparativo con otros países*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias-PPU.
- Dalcroze, E. J. (1980). *Rhythm, music & education*. London: The Dalcroze Society.
- Díaz, M. (2005). La educación musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 23-37.
- Epelde, A. (2005). *Implicaciones de la Música en el currículum de Educación Primaria y en la formación inicial del Maestro especialista en Educación Musical. Un estudio cualitativo-cuantitativo en la comunidad andaluza y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla*. Granada: Universidad de Granada.
- Escudero, M. P. (1982). La música en la educación general básica y escuelas universitarias de formación del profesorado. En Instituto Cultural "El Brocense" (Ed.), *La formación humana a través de la música: II Congreso Nacional de Pedagogía Musical* (pp. 73-84). Madrid: Sociedad Española de Pedagogía Musical.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Esteve, J. M., Molina, M. A., Botella, M. T., Faya, U. y Esteve, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017* (pp. 1993-2004). Alicante: Universidad de Alicante.
- Fernández, A. y Jorquera, M. C. (2017). El sentido de la educación musical en una educación concebida como motor de la economía del conocimiento: una propuesta de marco filosófico. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 95-107.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galindo, J. (Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- González, A. (2009). *La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión*. Barcelona: Anthropos.
- Jorquera, M. C. (2010). Las ideas de estudiantes de Maestro sobre educación musical. *Investigación en la escuela*, 70, 101-112.
- Kodály, Z. (1969). *Pentatonic music*. London: Boosey & Hawkes.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158-17207.

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.
- Longueira, S. (2011). *Educación Musical: un problema emergente de intervención educativa. Indicadores pedagógicos para el desarrollo de competencias en Educación Musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=NTpJ5Hmxc8%3D>
- López, M. B. (2002a). La música en el magisterio de las escuelas normales y su proyección en la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 49, 29-44.
- López, M. B. (2002b). La política educativo-musical en España durante la Segunda República. *Música y Educación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 50, 15-25.
- López, N. (2015). *Necesidades profesionales del profesorado especialista de música de los centros de educación primaria de Castilla-La Mancha* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga: Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/10665>
- López, N., Madrid, D. y De Moya, M^a V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 423-438. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Lucca, N. y Berríos, R. (2003). *Investigación cualitativa, fundamentos, diseños y estrategias*. Colombia: Ediciones S. M.
- Manzanares, A. y Galván-Bovaira, M. J. (2012). La Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los Centros de Profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 431-455.
- Marín, R. y Pérez, G. (1985). *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Unidades Didácticas 1, 2 y 3. Madrid: UNED.
- Martenot, M. (1993). *Principios fundamentales de formación musical y su aplicación*. Madrid: Rialp.
- Maykut, P. y Morehouse, R. (1994). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.
- Monreal, I. M. y Berrón, E. (2019). El aprendizaje basado en proyectos y su implementación en las clases de música de los centros de Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 21-41. <https://doi.org/10.5209/reciem.64106>
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Morales, A. (2008). La formación musical en los Maestros para la etapa de Educación Primaria en la LOGSE y en la LOE. En A. Álamo y M. Luceño (Eds.), *Actas del I Congreso sobre Educación e Investigación Musical. Metodologías Aplicadas y Enfoques Pedagógicos en la Enseñanza Musical* (pp. 25-38). Madrid: Enclave Creativa.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. BOE núm. 312, de 29 de diciembre de 2007, pp. 53747-53750.
- Orff, C. y Keetman, G. (1950). *Musik für Kinder*. Mainz: Schott.
- Oriol, N. (2007). Enseñanza musical en España. En M. Díaz y A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical. Una selección de autores relevantes* (pp. 87-93). Barcelona: Graó.
- Pliego, V. (2002). La formación del Maestro Especialista en Música. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7, 1-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016065>
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE núm. 244, de 11 de octubre de 1991, pp. 33003-33018.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007, pp. 44037-44048.
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010, pp. 58454-58468.
- Real Decreto 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público. BOE núm. 261, de 31 de octubre de 2015, pp. 103105-103159.
- Reyes, M. L. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el Maestro especialista*. Granada: Universidad de Granada.
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(14), 67-81.
- Rodríguez, C. y Vicente, G. (2019). Diseño e implementación de un programa para el aprendizaje de la guitarra en el Grado de Educación Infantil a través de videotutoriales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 16, 95-115.
- Rusinek, G. y Aróstegui, J. L. (2015). Educational Policy Reforms and the Politics of Music Teacher Education. En Benedict, C., Schmidt, P., Spruce, G. y Woodford, P. (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp.78-91). New York: Oxford University Press.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). Qualitative research in education: A Focus. En R. R. Sherman y R. B. Webb (Eds.), *Qualitative research in education: Focus methods* (pp. 2-21). Filadelfia, PA: The Palmer Press.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Suzuki, S. (2007). *Vivrec'estaimer*. Marsella: Éditions Corroy.

- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>
- Vilar, M. (2003). El Maestro de Música en Primaria: enfoques y perspectivas. *Música y Eucación. Revista Trimestral de Pedagogía Musical*, 54, 33-56.
- Ward, J. (1964). *Método Ward. Pedagogía musical escolar*. París: Desclée.
- Willems, E. (1981). *Bases psicológicas de la educación musical*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. A. (2002). *Diarios de clase*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación, Monográfico sobre Formación inicial del profesorado*, 340, 51-58.

Anexo I. Asignaturas de la especialidad de Educación Musical en las universidades de Castilla y León

(Basadas en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario de Maestro, y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención)

Tabla 1. Asignaturas de la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Salamanca.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Formación Instrumental I	Troncal	1º	4,5
Formación Rítmica y Danza	Troncal	1º	4,5
Formación Vocal y Auditiva	Troncal	1º	4,5
Lenguaje Musical I	Troncal	1º	6
Didáctica de la Expresión Musical I	Troncal	2º	4,5
Lenguaje Musical II	Troncal	2º	6
Formación Instrumental II	Troncal	2º	6
Didáctica de la Expresión Musical II	Troncal	3º	6
Agrupaciones Musicales	Troncal	3º	9
Historia de la Música	Troncal	3º	6
Corrientes Musicales contemporáneas	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
Coreografía	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
Expresión Corporal	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5

Tabla 2. Asignaturas de la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Valladolid.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Agrupaciones Musicales I	Troncal	1º	5,5
Formación Rítmica y Danza I	Troncal	1º	5,5
Formación Vocal y Auditiva I	Troncal	1º	4
Historia de la Música y el Folklore	Troncal	1º	4
Lenguaje Musical I	Troncal	1º	4
Formación Instrumental I	Troncal	1º	3
Formación Vocal y Auditiva II	Troncal	2º	5,5
Lenguaje Musical II	Troncal	2º	5,5
Formación Rítmica y Danza II	Troncal	2º	2,5
Didáctica de la Expresión Musical I	Troncal	2º	2,5
Formación Instrumental II	Troncal	2º	3
Agrupaciones Musicales II	Troncal	2º	2,5
Armonía I	Obligatoria	2º	5,5
Análisis	Obligatoria	2º	4

Didáctica de la Expresión Musical II	Troncal	3º	2,5
Agrupaciones Musicales III	Troncal	3º	1,5
Lenguaje Musical III	Troncal	3º	1,5
Formación Instrumental III	Troncal	3º	2
Formación Vocal y Auditiva III	Troncal	3º	2,5
Armonía II	Obligatoria	3º	1,5
Danzas	Optativa o de Libre elección	3º	4

Tabla 3. Asignaturas de la especialidad de Educación Musical en la Universidad de Burgos.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Formación Vocal y Auditiva	Troncal	1º	4,5
Lenguaje Musical I	Troncal	1º	9
Formación Instrumental	Troncal	2º	9
Formación Rítmica y Danza	Troncal	2º	4,5
Historia de la Música y Folklore	Troncal	2º	9
Improvisación y Acompañamiento Armónico	Obligatoria	2º	4,5
Lenguaje Musical II	Obligatoria	2º	9
Agrupaciones Musicales	Troncal	3º	8,5
Didáctica de la Expresión Musical	Troncal	3º	8,5
Fundamentos de Musicoterapia	Obligatoria	3º	5
El Entorno Legal del Músico	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
Agrupación Coral	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
Audiciones Musicales	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
Teclados e Informática aplicados a la Música	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5
La Literatura Infantil y Juvenil a través de la Música	Optativa o de Libre elección	1º, 2º o 3º	4,5

Tabla 4. Asignaturas de la especialidad de Educación Musical en la Universidad de León.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Lenguaje Musical	Troncal	1º	5
Agrupaciones Musicales	Troncal	2º	8
Didáctica de la Expresión Musical	Troncal	2º	8
Formación Instrumental	Troncal	2º	8
Formación Rítmica y Danza	Troncal	2º	5
Historia de la Música y del Folklore	Troncal	2º	5
Formación Vocal y Auditiva	Troncal	3º	5
Metodologías Aplicadas al Solfeo Escolar	Optativa o de Libre elección	3º	5
Musicoterapia	Optativa o de Libre elección	3º	5
Audición Musical Activa	Optativa o de Libre elección	3º	5

Anexo II. Asignaturas de la mención de Educación Musical en las universidades de Castilla y León

(Basadas en la 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)

Aclaración: En todas las tablas de este Anexo II, la palabra *obligatoria* hace referencia a asignaturas de carácter optativo dentro del plan de estudios del Grado en Maestro de Educación Primaria, pero que deben ser cursadas de forma obligatoria por todos los alumnos que deseen obtener la mención en Educación Musical.

Tabla 1. Asignaturas de la mención de Educación Musical en la Universidad de Salamanca.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Formación vocal	Obligatoria	3º	6
Didáctica de la Expresión Musical	Obligatoria	3º	6
Formación rítmica y danza	Obligatoria	4º	6
Formación instrumental	Optativa*	4º	6
Educación auditiva	Optativa*	4º	6
Creación y selección de repertorio musical para el aula	Optativa*	4º	6

*El alumno debe cursar dos de las asignaturas optativas que se ofertan.

Tabla 2. Asignaturas de la mención de Educación Musical en la Universidad de Valladolid.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Música, Cultura y Diversidad	Obligatoria	3º	6
Formas de Expresión Musical	Obligatoria	3º	6
Didáctica de la Expresión Musical	Obligatoria	4º	6
Conjunto Vocal e Instrumental	Obligatoria	4º	6
Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas a la Educación Musical	Obligatoria	4º	6

Tabla 3. Asignaturas de la mención de Educación Musical en la Universidad de Burgos.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Educación Vocal y Auditiva	Obligatoria	3º	5
Formación Instrumental	Obligatoria	3º	5
Historia de la Música	Obligatoria	3º	5
Agrupación Coral	Obligatoria	4º	5
Composición y Creación Musical	Obligatoria	4º	5
Didáctica de la Expresión Musical	Obligatoria	4º	5

Tabla 4. Asignaturas de la mención de Educación Musical en la Universidad de León.

Asignatura	Tipo	Curso	Créditos
Audición Musical Activa	Obligatoria	3º	6
Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares	Obligatoria	4º	6
Didáctica de la Expresión Musical	Obligatoria	4º	6
Formación Vocal, Agrupación y Dirección Coral	Obligatoria	4º	6
Formación Rítmica y Danza	Optativa*	4º	6
Lenguaje Musical	Optativa*	4º	6

*El alumno debe cursar una de las asignaturas optativas que se ofertan.