





Las competencias musicales en la formación del profesorado generalista y la elección de la mención de música: un análisis desde la autopercepción de los estudiantes

Diego Calderón-GarridoDepartamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. (España) **Josep Gustems-Carnicer**Departamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. (España) **Salvador Oriola-Requena**Departamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. (España) **Marta Casals-Balaguer**Departamento de Didácticas Aplicadas, Facultad de Educación, Universidad de Barcelona. (España) <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.91466>

Recibido: 14/09/2023 • Aceptado: 06/05/2024 • Publicado: 16/12/2025

Resumen: La importancia de la música como herramienta didáctica en las aulas de educación primaria sitúa como primordial la necesidad que los futuros docentes reciban una formación musical básica durante sus estudios universitarios del Grado de Maestro para que así puedan dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas actuales, en el contexto de España. La presente investigación ha partido de dos objetivos principales: conocer el desarrollo de competencias y contenidos relacionados con la asignatura Expresión Musical en Primaria a partir de la autopercepción de los estudiantes; y determinar si dichas competencias guardaban alguna relación con la posterior elección de cursar la mención de educación musical, comparando su influencia antes y después de haber realizado la asignatura. Se empleó un diseño cuasiexperimental a partir de la evaluación de programas y un diseño relacional factorial. La muestra estuvo compuesta por 559 estudiantes de la Universitat de Barcelona en el cuestionario pasado al principio de la asignatura y 301 al final. En los resultados se reportó un incremento significativo de los conocimientos adquiridos relacionados con el diseño de recursos y actividades musicales por parte de los estudiantes después de cursar la asignatura, si bien los contenidos de carácter más artístico-musical (canto, lenguaje musical, etc.) quedaron en segundo plano. En relación con la posterior elección de la mención de educación musical, se observó una reducción notable de variables que intervenían. Estas se concentraron alrededor de las aptitudes de interpretación vocal y conocimientos de los elementos básicos de la música. Del estudio realizado, destaca la importancia de revisión, por parte de los investigadores y docentes, de los futuros planes de estudio del grado y sus menciones.

Palabras clave: competencias musicales; didáctica de la música; formación del profesorado; mención de música; maestro generalista.

Keywords: musical competences; music pedagogy; teacher training; music specialization; generalist teacher.

Sumario. 1. Introducción. 1.1. Competencias musicales en la formación inicial docente. 1.2. La mención de Educación Musical. 2. Objetivos. 3. Metodología. 3.1. Muestra. 3.2. Instrumento. 3.3 Procedimiento. 3.4. Análisis de datos. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones. 6. Agradecimientos. 7. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J., Oriola-Requena, S. y Casals-Balaguer, M. (2025). Las competencias musicales en la formación del profesorado generalista y la elección de la mención de música: un análisis desde la autopercepción de los estudiantes, *RECIEM. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical* 22, 135-145, <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.91466>

1. Introducción

El papel que ocupa o debería ocupar la música en las escuelas de educación primaria en España es un tema perenne que no acaba de consensuarse debido a las contrariedades que se establecen entre agentes e intereses de diferente índole. Entre estas destacan las políticas educativas, la formación inicial del profesorado, la consideración social de la educación artística, las necesidades educativas actuales o los resultados de investigaciones científicas, entre otros (Arostegui, 2017).

La legislación educativa española vigente, referente a la educación primaria (LOMLOE), promueve el aprendizaje competencial como herramienta para la formación integral del alumnado a lo largo de toda su vida, donde aspectos pedagógicos como aprender a aprender, el bienestar emocional, la personalización y funcionalidad de los procesos educativos o el carácter integrador y transversal de los aprendizajes deben ser primordiales. Dicha realidad educativa demanda estrategias pedagógicas y recursos didácticos versátiles e interdisciplinares, aunque el uso de la música continúe ocupando un lugar residual dentro del currículum educativo. Música y Danza, junto a Educación Visual y Plástica, conforman el área de Educación Artística, la cual suele tener una carga lectiva mínima de dos horas semanales en la gran mayoría de escuelas españolas, por lo que el alumnado solo dedica alrededor de una hora semanal al aprendizaje específico de la música durante los seis cursos de la educación primaria (Casanova & Serrano, 2018).

A pesar de dicha escasez lectiva, existe un consenso generalizado entre maestros y maestras de educación primaria sobre la importancia de la presencia de la música en las aulas y su uso como herramienta didáctica para la adquisición de todo tipo de aprendizajes (Álvarez *et al.*, 2016; Nieto *et al.*, 2022), promocionando lo que se conoce como el “aprendizaje transversal” a través de la música y opinan que el aprendizaje para la música en sí debería recaer sobre los maestros con formación musical específica (Aróstegui & Kyakuwa, 2021; Russell-Bowie, 2009). Múltiples investigaciones van en esta línea y coinciden en señalar que la música puede ser un recurso didáctico eficaz para el refuerzo y la mejora de aprendizajes competenciales clave, como son la comunicación lingüística (Almeida & Zambrano, 2020; Campollo-Urkiza & Cremades-Andreu, 2022), la competencia matemática (Calvo de Celis, 2022; Casals *et al.*, 2014), la competencia personal, la social y la de aprender a aprender (Carrillo *et al.*, 2017), la cooperación y la escucha activa (Cortón-Heras *et al.*, 2023), y la creatividad o la competencia digital (López & De Moya, 2017). Sin embargo, los docentes generalistas reconocen no haber recibido una formación musical suficiente durante el Grado de Maestro para poder utilizarla habitualmente en sus aulas de forma eficaz, sacando el máximo provecho, lo cual puede limitarles e incluso descartar la aplicación de dicho procedimiento didáctico por falta de confianza o desconocimiento (Cremades-Andreu & García-Gil, 2017).

Por otro lado, el alumnado que cursa el Grado de Maestro percibe que muchas de las asignaturas que conforman dicho grado sitúan el aprendizaje de contenidos teóricos como eje central de sus planes de estudio, en detrimento de la adquisición y desarrollo de competencias relacionadas con cómo enseñar y aplicar en el entorno educativo actual aquello que aprende en la universidad (Rodrigo-Moriche *et al.*, 2022; Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García, 2017).

En el caso de la formación musical básica que debería poseer cualquier maestro de educación primaria, si revisamos los planes de estudio de los Grados de Maestro que se ofrecen en España, encontramos que la asignatura obligatoria dedicada a la música tiene como finalidad desarrollar unas competencias musicales que permitan a los futuros docentes ejercer de forma eficaz su profesión, puesto que de acuerdo con la legislación vigente (Real Decreto 1594/2011), cualquier maestro de escuela debería tener competencia docente en todas las áreas curriculares. Entre dichas competencias podemos encontrar las competencias: para el diseño y desarrollo de actividades musicales; para la enseñanza de saberes musicales; para el uso de recursos y materiales musicales; o para la integración curricular de la música. A pesar de ello, la realidad aún presenta en muchos casos un enfoque tradicional basado mayoritariamente en la adquisición de contenidos musicales y no tanto en su uso competencial dentro del aula (Belletich *et al.*, 2017; Fernández-Jiménez & Valdivia, 2020). Dicho enfoque persigue principalmente que un alumno o alumna sea capaz de analizar una pieza musical o interpretar una canción con un nivel artístico de calidad, dejando en segundo plano cómo poder utilizar didácticamente esta pieza o canción dentro del aula o dónde encontrar recursos musicales efectivos, así como herramientas para crear nuevos materiales didácticos. Además, esto supone en muchas ocasiones una dificultad notable para el alumnado sin conocimientos musicales específicos y, por lo tanto, genera un descontento generalizado hacia este tipo de asignaturas.

Tampoco podemos olvidar el auge de la renovación pedagógica actual de las escuelas de primaria en la que los aprendizajes por proyectos, el aprendizaje-servicio o los trabajos cooperativos y colaborativos, entre otros, suelen estar al orden del día y donde la música puede convertirse en un elemento transversal clave para motivar, contribuyendo a la aplicación de dichas metodologías (Vernia-Carrasco, 2018).

Teniendo en cuenta todas estas realidades, necesidades y demandas, en el Grado de Maestro de Educación Primaria de la Universitat de Barcelona, hemos llevado a cabo un Proyecto de Innovación Docente (PID) en el que se ha reformulado y adaptado el plan docente de la asignatura obligatoria “Expresión Musical en Primaria”, cuyo objetivo fundamental es adquirir y desarrollar unas competencias que permitan utilizar la música como recurso didáctico a los futuros docentes en cualquiera de sus clases, para dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas actuales.

Así pues, la finalidad del presente trabajo es evaluar la percepción del alumnado en torno a las competencias musicales adquiridas y desarrolladas con la realización de dicha asignatura y, por otro lado, detectar si alguna de las variables investigadas influye en la posterior elección de la mención de educación musical. Como fundamentación teórica realizaremos una síntesis de las características más relevantes de la asignatura obligatoria de música del Grado de Maestros y también de la mención de música, las cuales servirán de contexto para la investigación llevada a cabo.

1.1. Competencias musicales en la formación inicial docente

La mayoría de los Grados de Maestro de Primaria en España incluyen en los primeros cursos una asignatura obligatoria de 6 créditos relacionada con la educación musical, con el fin de dar a conocer la importancia

y funcionalidad que puede desempeñar la música en el aula, así como dotar y desarrollar en los futuros docentes competencias que les permitan incorporar el recurso de la música a su bagaje pedagógico. Esta formación es muy heterogénea por lo que respecta a los planes docentes y a su oferta: algunas universidades la distribuyen en una o dos asignaturas diferentes y otras a través de asignaturas que combinan diferentes materias artísticas, tratando la Educación Artística de forma interdisciplinar, tal y como aparece en el currículum de primaria (Fernández-Jiménez & Valdivia, 2020).

La música está muy presente en la vida del alumnado universitario, aunque cuando se hace referencia a su aprendizaje genera cierta animadversión por determinadas creencias, como, por ejemplo, que hay que tener talento o habilidades innatas para poder aprenderla, que acciones como cantar o bailar ante otra gente generan vergüenza o que hay que saber mucha música para poder utilizarla como recurso didáctico. Para revertir esta situación se debería incidir en la enseñanza y adquisición de unas competencias didáctico-musicales que los futuros docentes perciban como útiles y accesibles para que, de esta forma, se motiven y se animen a utilizar la música en su futura labor docente. Como afirman Ocaña (2020) y Montes-Rodríguez (2020), en la formación inicial docente es preciso trabajar la música desde una perspectiva holística y ecológica de los saberes, para alcanzar un desarrollo profesional docente auténtico donde se tengan en cuenta los saberes disciplinares, experienciales y de naturaleza práctica. En definitiva, un espacio potencial de sensibilidad, transformación, reflexión y confluencia intermedial (Farrés et al, 2023; Swanwick, 2008). Para ello se deberían revisar y reformular los planes docentes, teniendo en cuenta la opinión y necesidades del alumnado y partiendo de principios como, por ejemplo, que no tiene sentido aprender contenidos musicales sin que estos tengan una utilidad real dentro de las aulas, o que la función del profesorado vaya más allá de la instrucción y sea principalmente la de guiar, orientar y hacer descubrir. Así pues, la reformulación de las competencias didáctico-musicales básicas debería girar en torno a bloques como (Carrillo, 2015; Zaragoza, 2022):

- El análisis, interpretación, enseñanza y creación de canciones, coreografías y audiciones (Competencias interpretativa, perceptiva y musicológica)
- El conocimiento del currículum de primaria sobre aspectos relacionados con la música para diseñar programaciones, proyectos interdisciplinares, talleres, rincones, etc. (Competencia pedagógica)
- La búsqueda y diseño de recursos didácticos musicales (Competencia creativa)

Por lo que respecta a las metodologías de las clases, deberían ser principalmente activas y diversas, siempre teniendo en cuenta las premisas como:

- Partir de la práctica en el aula para dotar de sentido a la teoría, como por ejemplo a partir de la interpretación de canciones conocer diferentes aspectos relevantes como la técnica vocal, la clasificación de las piezas o la metodología para poder enseñarlas (Regelski, 2009).
- Ofrecer clases participativas para crear y saber enseñar coreografías e interpretaciones vocales e instrumentales colectivas. Y también familiarizarse y aumentar la confianza ante la didáctica musical, promoviendo el “musicar” para situar la acción colectiva de la naturaleza de la música como base para su aprendizaje (Small, 1999).
- Adquirir saberes y diseñar actividades de distintas áreas del currículum (matemáticas, lenguas, etc.) en las que esté presente la música, que también contribuyan al desarrollo de competencias personales como el trabajo en grupo, la interacción, integración, diálogo, consecución de objetivos, razonamiento, resolución de problemas, etc. (García & Porto, 2019).
- Proponer actividades gamificadas para tratar algunos contenidos de la asignatura (instrumentos musicales, audiciones, etc.) como herramienta motivadora de aprendizaje escolar (Gil-Quintana & Prieto, 2021).
- Preparar exposiciones orales por parte del alumnado para desarrollar la competencia comunicativa, tan importante en la labor docente (Álvarez-Rosa, 2019).
- Utilizar la tecnología digital para aprender y desarrollar actividades que utilicen la música como herramienta transversal (Calderón-Garrido *et al.*, 2021).

Para evaluar su logro, además de la observación diaria, será necesario llevar a cabo pruebas calificadoras de carácter formativo y competencial como podrías ser la creación de proyectos artístico-didácticos para trabajar saberes de diferentes áreas del currículum a través de la música, la elaboración de materiales didácticos o la interpretación y enseñanza de piezas musicales.

1.2. Competencias musicales en la formación inicial docente

A partir del año 2007, la diplomatura de maestro de educación musical se convirtió en el Grado de Maestro con mención calificadora, debido a la adecuación de los títulos de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior y a las conclusiones del Libro Blanco de ANECA (Aróstegui & Kyakuwa, 2021). En el caso del área de expresión musical, todo ello conllevó una reducción sustancial de créditos dedicados a la formación musical específica. De los 74 créditos de formación específica de música se pasó a unos 30 créditos ECTS en la Mención en Educación Musical en Primaria y respecto al Prácticum de 32 créditos a alrededor de 6-9 créditos ECTS (Reyes, 2010). Uno de los objetivos de dicha adaptación fue que los futuros maestros y maestras tuvieran una formación más generalista, global y versátil en detrimento de la especificidad que requieren muchos aprendizajes, como es el caso de la música. De hecho, la funcionalidad de este modelo se ha cuestionado desde sus inicios (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010; Berrón, 2021; Montero *et al.*, 2017).

En este contexto, muchas de las menciones de música ofertadas por las universidades españolas siguen articulando sus planes docentes en torno a cuatro ejes o ámbitos tradicionales de la educación musical,

como son: la música y sus lenguajes, la expresión vocal y auditiva, la expresión instrumental y la música y el movimiento, como herencia del enfoque que tenía la antigua diplomatura. Sin embargo, cada vez más se percibe un cambio de tendencia hacia una formación más competencial que dé una respuesta eficaz a las necesidades docentes que demandan las escuelas actuales (Belletich *et al.*, 2017).

En el caso de la mención de música del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universitat de Barcelona, se oferta en el cuarto y último año y para poder acceder a ella se requieren conocimientos musicales mínimos de acceso que se pueden acreditar justificando documentalmente (titulaciones) o mediante una prueba específica en la que se valora la formación musical.

La mención consta de 27 créditos ECTS distribuidos en las asignaturas de 6 o 3 créditos: 'Didáctica de la música', 'Música y movimiento: formación y didáctica', 'La voz y la canción: formación y didáctica', 'Conjunto instrumental escolar', 'Instrumentos musicales: formación y didáctica' y 'Educación del oído y audiciones musicales', las cuales se llevan a cabo durante el primer semestre y parte del segundo. La segunda parte del segundo semestre se dedica a la realización de las prácticas en centros formadores (9 créditos ECTS) y a la elaboración del Trabajo Final de Grado (TFG), cuya temática es libre, aunque la mayoría de las veces se relaciona con la educación musical.

Lo que llama la atención y es un hecho generalizado en los Grados de Maestro de las universidades españolas es el descenso significativo de alumnado de la mención de música respecto a la anterior diplomatura. Algunos estudios indican que el aumento de la oferta de menciones (Atención a la Diversidad, Educación Visual y Plástica, Tecnologías Digitales para el Aprendizaje, la Comunicación y la Expresión, etc.) y el interés creciente por la especialidad de Educación Física son algunas de las razones (Cuenca *et al.*, 2020). Pero lo que no se ha investigado con tanta profundidad son las razones por las cuales los futuros docentes se deciden por la mención de música y si existe alguna variable predictora en su elección. Conocer estos datos nos permitiría hacer hincapié en dichas variables para promocionar esta mención y reenfocar la asignatura obligatoria en este sentido.

2. Objetivos

En función de los antecedentes descritos, los objetivos que han guiado la presente investigación son:

- conocer cómo se han desarrollado las competencias y contenidos relacionados con la asignatura de Expresión Musical en Primaria según la opinión del alumnado y la relación que dichas competencias tienen entre ellas;
- averiguar si dichas competencias han tenido alguna relación con la elección de la mención de educación musical, comparando su influencia antes y después de cursar esta asignatura

3. Metodología

Para la consecución de los objetivos planteados, se empleó un diseño cuasiexperimental en el que, por un lado, se empleó la evaluación de programas (Pérez, 2015; Tejada, 2004; Tejedor, 2000) y, por otro, el diseño relacional factorial (Martínez & Moreno, 2014).

3.1. Muestra

Para la investigación se usó un muestreo no probabilístico accidental. La población estaba compuesta por estudiantes de la asignatura Expresión Musical en Primaria de la Universitat de Barcelona durante los cursos académicos 2021/22 y 2022/23. Dicha asignatura se imparte durante el primer semestre del tercer curso, justo antes de que el alumnado escoja mención. La suelen cursar alrededor de 400 alumnos por año, distribuidos en 8 grupos-clase de alrededor de 50 alumnos cada uno.

A los estudiantes se les administró una encuesta online que pudieron responder a través de sus teléfonos móviles el primer día de clase y, posteriormente, el último día. La participación fue totalmente voluntaria, por lo que el número de participantes no fue estable, produciéndose una notable variabilidad entre el antes y después. Así pues, la muestra válida antes de cursar la asignatura estuvo compuesta por 559 personas, de las cuales 421 eran mujeres. La edad media fue de 21.49 años (SD = 2.88). El 11.09% de la muestra analizada antes de cursar la asignatura tenía la intención de realizar la mención de educación musical. Respecto a la muestra de participantes después de cursar la asignatura, esta estuvo compuesta por 301 personas, de las cuales 230 eran mujeres, con una edad media de 21.83 años (SD = 1.97). El 12.63% de la muestra analizada después de cursar la asignatura tenía la intención de realizar dicha mención.

3.2. Instrumento

Para la obtención de los datos se recurrió a un instrumento de autopercepción desarrollado en base a los resultados de estudios previos que analizaban las variables relacionadas con el conocimiento del currículum, la expresión vocal, la expresión corporal, la búsqueda y diseño de recursos, y el conocimiento de los elementos básicos de la música desarrolladas en la asignatura Expresión Musical en Primaria de la Universitat de Barcelona (Oriola-Requena *et al.*, 2022). Dichos resultados, además, permitieron validar el instrumento, ya que mostró una excelente consistencia y confiabilidad interna (alfa de Cronbach = .886; .857 en el pre-test y .836 en el post-test). La prueba de esfericidad de Barlett fue adecuada, tanto en el pre ($X^2_{55} = 401.940$; $p < .001$) como en el post ($X^2_{55} = 351.903$, $p < .001$). En este cuestionario, además de datos sociodemográficos y una pregunta relacionada con la intención de realizar la mención de música, se incluyen 10 variables diferentes (ver tabla 1) relacionadas con los aspectos descritos, a las que el informante

responde a través de una escala Likert de seis niveles. El cuestionario presentó una excelente consistencia y confiabilidad interna (alfa de Cronbach = .887).

3.3. Procedimiento

Para la aplicación del instrumento se recurrió a la plataforma online *Formiste*. Al inicio de este se incluyó un consentimiento libre, previo e informado en el que se indicaba que cada participante podía abandonar libremente el estudio en el momento que deseara. Al estudiante se le informó que la cumplimentación de la encuesta le tomaría unos 5 minutos y que sus respuestas serían tratadas de manera anónima y que en ningún caso serían tenidas en cuenta en la evaluación de la asignatura.

3.4. Análisis de datos

Todos los análisis fueron realizados con el software para análisis estadístico *r*, el paquete *MASS*, *rpart* y *rpart.plot*. Los estadísticos empleados fueron, además de los habituales para una descripción básica, los cálculos de diferencia estadística mediante el estadístico *t de student*. Para el análisis de las variables que intervenían en la elección de cursar o no la mención de música, se recurrió a una regresión logística múltiple que permite estimar la probabilidad de una variable cualitativa binaria en función de variables cuantitativa, y la técnica de *backward selection* para poder concretar las variables que intervenían en dicha elección, eliminando todas aquellas que presentaban un p-valor superior a .05 (Bursac *et al.*, 2008). Para observar el peso que tenía cada una de ellas se realizó un análisis discriminante lineal (James, 2021). Finalmente se realizó un árbol de decisión (James, 2021) para poder visualizar como las variables incidían en la decisión de realizar o no la mención de educación musical.

4. Resultados

Los resultados obtenidos mostraron cómo la autopercepción del alumnado se incrementó en todas las variables analizadas, reportando diferencias estadísticas ($p < .01$, en todos los casos). Las mayores diferencias las encontramos en las variables referidas a los recursos musicales, tales como el conocimiento, la búsqueda y la capacidad para diseñarlos, así como las actividades musicales aplicables a otras asignaturas; además del conocimiento de los aspectos musicales del currículum. En la tabla 1 se muestran los resultados, antes y después de la realización de la asignatura, así como las diferencias estadísticas.

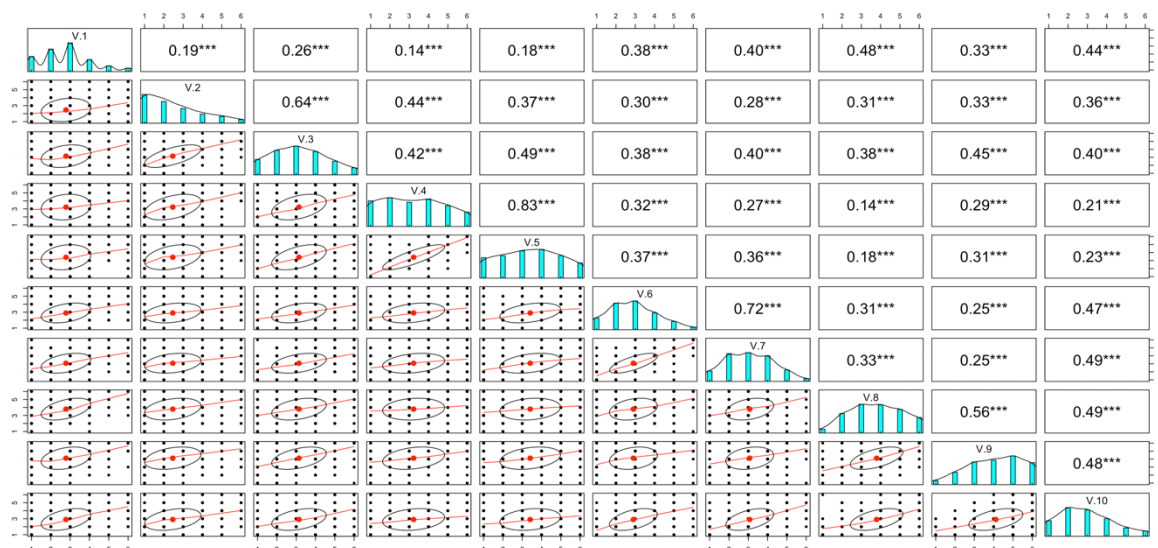
Tabla 1 Resultados y diferencias estadísticas

VARIABLE	PRE		POST		DIFERENCIAS ESTADÍSTICAS
	M	SD	M	SD	
V.1 Conozco los aspectos musicales incluidos en el currículum	2.78	1.29	4.31	1.12	$t_{665,14} = 14.01$ $p < .01$
V.2. Tengo facilidad para cantar delante de otras personas	2.45	1.45	3.47	1.55	$t_{584,93} = 9.32$ $p < .01$
V.3 Tengo facilidad para enseñar canciones a otras personas	3.14	1.41	4.10	1.34	$t_{644,94} = 9.80$ $p < .01$
V.4 Tengo facilidad para realizar pequeñas coreografías delante de otras personas	3.22	1.60	4.36	1.30	$t_{730,5} = 11.18$ $p < .01$
V.5 Tengo facilidad para enseñar pequeñas coreografías a otras personas	3.40	1.57	4.45	1.29	$t_{723,55} = 10.43$ $p < .01$
V.6 Conozco recursos o actividades musicales que se pueden aplicar en otras asignaturas	2.90	1.24	4.43	1.23	$t_{617,33} = 17.31$ $p < .01$
V.7 Soy capaz de diseñar recursos o actividades musicales que se pueden aplicar en otras asignaturas	3.07	1.24	4.52	1.20	$t_{632,68} = 16.66$ $p < .01$
V.8 Conozco los elementos básicos de la música	3.79	1.36	4.51	1.19	$t_{689} = 7.98$ $p < .01$
V.9 Soy capaz de seguir el ritmo de cualquier música	4.11	1.40	4.48	1.26	$t_{672,76} = 3.89$ $p < .01$
V.10 Si necesito recursos musicales sé dónde encontrarlos	2.89	1.36	4.15	1.28	$t_{649,17} = 13.34$ $p < .01$

Tabla de elaboración propia

En cualquier caso, tal como se muestra en la figura 1, todas las variables analizadas antes de cursar la asignatura correlacionaban entre sí ($p < .01$, en todos los casos). Se observa también la distribución de las respuestas en el histograma en color azul, que corresponde a cada uno de los niveles de la escala Likert usada. Destacan las correlaciones entre las variables 2-3, 4-5 y 6-7, referidas a canto, coreografías y recursos musicales, respectivamente.

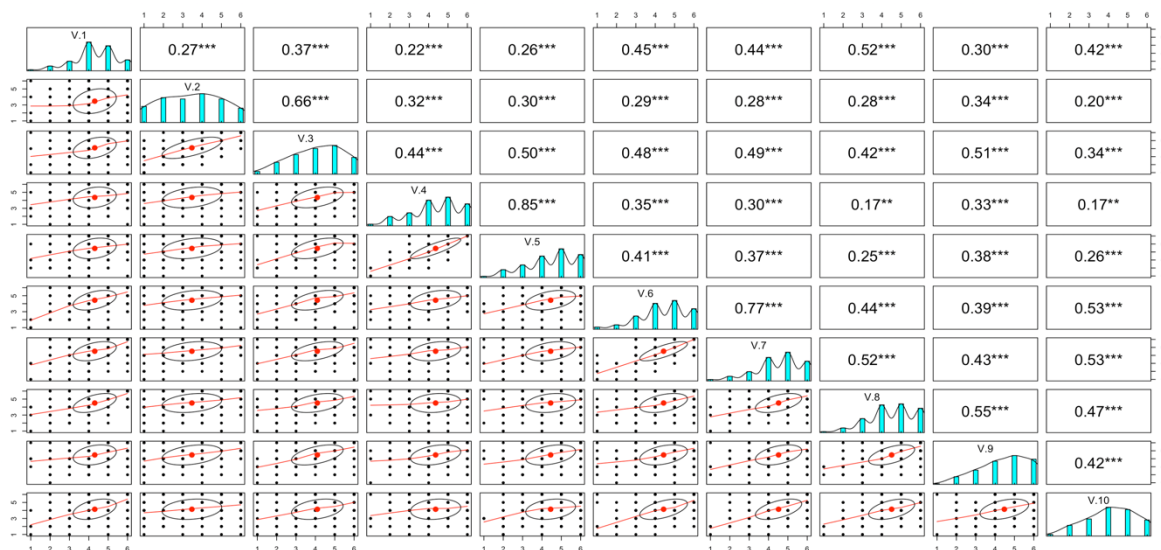
(fig.1) Distribución de las respuestas y correlaciones entre las variables estudiadas antes de cursar la asignatura



Después de cursar la asignatura se observa en la figura 2 que la distribución de las respuestas se inclina hacia los valores superiores en todos los casos. Igualmente, todas las variables analizadas siguen correlacionando ($p < .01$ en todos los casos). Así pues, estos datos reportan que, aunque varía la autopercepción sobre las distintas variables se modificó sustancialmente, la relación entre estas no.

Al igual que en la figura anterior, destacan las correlaciones entre las variables 2-3, 4-5 y 6-7, referidas a canto, coreografías y recursos musicales, respectivamente.

(fig.2) Distribución de las respuestas y correlaciones entre las variables estudiadas después de cursar la asignatura



Relacionado con el segundo objetivo de la investigación, se tomó como variable dependiente la intención de cursar la mención de música y como variables independientes las puntuaciones en el resto de los ítems. Para ello se realizó una regresión logística. En el caso de las variables que intervenían a la hora de inclinarse por hacer la mención de música antes de realizar la asignatura obligatoria ($p < .05$), estas fueron 5: tener facilidad para cantar delante de otras personas, conocer y ser capaz de diseñar actividades y recursos que se pudiesen aplicar a otras asignaturas, conocer elementos básicos de la música y saber dónde encontrar recursos musicales. El modelo propuesto realizado antes de cursar la asignatura teniendo en cuenta dichas variables mostró una validez del 91.02%. En la tabla 2 se muestra el peso que tenía cada factor a la hora de elegir o no cursar la mención de educación musical, antes de la realización de la asignatura.

Sin embargo, después de las clases, las únicas 2 variables que intervenían en dicha elección eran: la facilidad para cantar delante de otras personas y el conocimiento de los elementos básicos de la música. El modelo propuesto después de cursar la asignatura en función de estas variables mostró una validez del 91.21%. En la tabla 2 se muestran los Odds Ratio (OR) o "razones de momios", los intervalos de confianza y el p valor de las variables independientes que intervenían en la decisión de realizar la mención antes y después de realizar la asignatura.

Tabla 2 Estadísticos de la regresión

Variables	Antes de la asignatura			Después de la asignatura		
	OR*	95% CI**	p	OR*	95% CI**	p
Tener facilidad para cantar delante de otras personas	1.63	2.25; 2.10	< .001	1.08	0.73; 1.64	< .001
Conocer recursos o actividades musicales que se puedan aplicar en otras asignaturas	0.65	0.42; 0.99	.004	1.11	0.69; 1.85	0.7
Ser capaz de diseñar recursos o actividades musicales que se puedan aplicar en otras asignaturas	1.56	1.01; 2.40	.004	0.63	0.36; 1.08	0.10
Saber dónde encontrar recursos musicales en el caso de necesitarlos	2.85	1.95; 4.38	< .001	0.83	0.55; 1.24	0.4
Conocimiento de los elementos básicos de la música	1.74	1.29; 2.38	< .001	2.23	1.32; 3.94	< .001

*OR = Odds Ratio; ** CI = Intervalo de confianza

Tabla de elaboración propia

En la tabla 3 se muestra el peso que tiene cada factor a la hora de elegir o no hacer la mención de educación musical después de realizar la asignatura según el análisis discriminante lineal. Como se puede observar, las variables relacionadas con el conocimiento, búsqueda y diseño de recursos tienen un gran protagonismo antes de cursar la asignatura, no así después de cursarla.

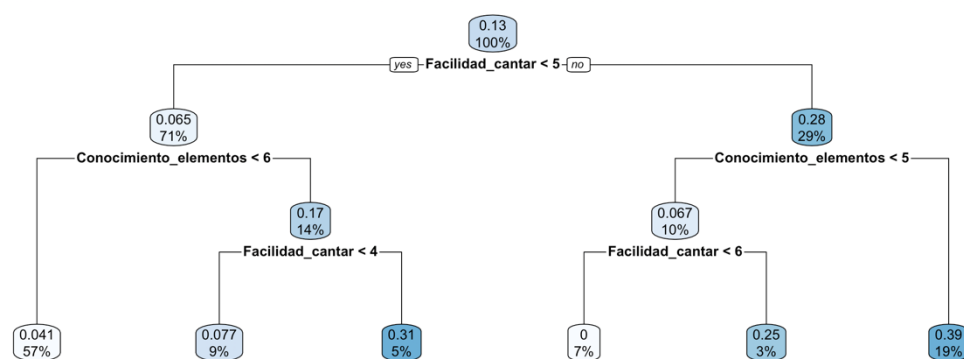
Tabla 3 Peso de cada variable para elegir realizar la mención, antes y después de cursar la asignatura obligatoria

Variables surgidas (p < .05)	Antes de la asignatura		Después de la asignatura	
	Intención de cursar la mención		Intención de cursar la mención	
	Sí	No	Sí	No
Tener facilidad para cantar delante de otras personas	4.03	2.25	4.74	3.29
Conocer recursos o actividades musicales que se puedan aplicar en otras asignaturas	3.64	2.80	-	-
Ser capaz de diseñar recursos o actividades musicales que se puedan aplicar en otras asignaturas	4.032	2.95	-	-
Saber dónde encontrar recursos musicales en el caso de necesitarlos	4.50	2.69	-	-
Conocimiento de los elementos básicos de la música	5.44	3.58	5.29	4.39

Tabla de elaboración propia

Para completar la información obtenida, se ha realizado un árbol de decisión. Tal como se muestra en la figura 3, y haciendo un análisis únicamente de los extremos, el alumnado que después de las clases puntuó menos de 5 en “Tener facilidad para cantar delante de otras personas” y a su vez con menos de 6 (puntuación máxima) en “Conocimiento de los elementos básicos de la música”, tenía un 57% de posibilidades de no querer realizar la mención de música. Sin embargo, el alumnado que puntuó más de un 5 en “Tener facilidad para cantar delante de otras personas” y en “Conocimiento de los elementos básico de la música”, tenía un 81% de posibilidades de elegir dicha mención. Esta predicción mostró un error residual del 9.15%.

(fig.3) Árbol de regresión sobre las posibilidades de elegir realizar la mención de educación musical, después de cursar la asignatura



5. Discusión y conclusiones

El primer objetivo de este estudio era “conocer, a partir de la autopercepción del alumnado, qué competencias y contenidos de la asignatura obligatoria Expresión Musical en Primaria han cambiado después de realizarla y cómo lo han hecho”. Como era de esperar, se aprecia mejora en ello, y es destacable que sea en todas las 10 variables analizadas. Esto concuerda con algunos datos previos, tanto respecto a esta asignatura como a otras investigaciones similares (Oriola-Requena *et al.*, 2022; Valverde *et al.*, 2018).

Respecto a los contenidos que más han mejorado, destacan: el conocimiento, búsqueda y diseño de recursos o actividades musicales aplicables a otras asignaturas, así como el conocimiento de los aspectos musicales del currículum. Como vemos, se trata de competencias relacionadas con aprender a aprender, aplicadas a la música, y que comparten muchas otras asignaturas del Grado. Por lo tanto, los contenidos “clásicos” de la educación musical (como el canto) pasarían a un segundo plano en favor de metodologías de trabajo mucho más transversales y globalizadas, acordes con las nuevas propuestas curriculares (Casanova & Serrano, 2018), aunque con el peligro de desdibujar el área artística y musical, que parece haberse debilitado con el paso de la especialidad a la mención (Berrón, 2021).

En cualquier caso, tal como se han mostrado en las figuras 1 y 2, todas las variables estudiadas correlacionaban entre sí, tanto antes como después de cursar la asignatura. Esto puede dar muestra de que los contenidos que se imparten en dicha asignatura no están aislados unos de otros sino interrelacionados. De esta forma, se puede pensar que las competencias musicales básicas son entendidas en conjunto como un potenciador de la utilización de la música como un recurso didáctico más en el aula de primaria (Fernández-Jiménez & Valdivia, 2020).

Respecto al segundo objetivo del estudio, “qué contenidos y/o competencias de la asignatura obligatoria influían en la elección de la mención de educación musical antes y después de realizar esta asignatura”, es interesante ver cómo los resultados obtenidos en estos dos momentos no coinciden, con una reducción notable de variables relacionadas con la elección de la realización de la mención de música en el Grado de Maestro.

En primer lugar, destaca cómo las 10 variables iniciales se reducen a cinco en un primer momento. Los resultados antes de iniciar la asignatura indican una doble vertiente: didáctica (conocer, diseñar y encontrar actividades y recursos musicales que se pudiesen aplicar a otras asignaturas) y musical (cantar y conocer los elementos básicos de la música) (ver tabla 2). Esta mirada holística impregna muchas asignaturas de las didácticas específicas del Grado de Maestro, pues el profesorado universitario ha procurado incluir esta visión flexible e integradora de los saberes artísticos, a pesar de su escasa formación y diferencias en su perfil competencial (Calderón-Garrido *et al.*, 2021).

En cambio, de estas 5 competencias, solo encontramos que son dos, después de cursar la asignatura obligatoria, las que tienen que ver con las competencias musicales que planteaban Carrillo y Vilar (2014) y Holden y Button (2006) en su trabajo. En la investigación que aquí se presenta, estarían vinculadas a la interpretación musical (vocal) y al conocimiento general de los elementos de la música. Esta orientación específicamente “clásica” versus la formación técnico-musical, coincide con las conclusiones de Blanco y Peñalba (2020) en el sentido de que, aunque los contenidos son muy diversos, todos los planes de estudio de esta mención contienen asignaturas específicas interpretación musical, ya sea vocal o instrumental. Por lo que no es de extrañar que sea el canto y el conocimiento general de la música lo que acaba convenciendo al alumnado a elegir este itinerario curricular.

Otro dato remarcable es el hecho de que, en esta universidad, la mención se realiza en un solo curso (4º), una vez los candidatos son aceptados después de un proceso de selección. Seguramente esto dificulta la adquisición progresiva de competencias, que se vería facilitada con un recorrido temporal más extenso, que permitiría la asimilación de una madurez musical y de formación vocal (Elgström, 2007) sin necesidad de sólidos conocimientos previos, como parece indicar esta investigación. La entrada en vigor de la nueva legislación universitaria (LOSU) y en concreto el Decreto 822/2021 que establece que las futuras menciones tendrán como mínimo el equivalente al 20% de la carga de créditos total del Grado, significará un aumento considerable de formación musical, superando la escasez de investigación, reflexión y creación frente a la interpretación, predominante los planes anteriores (Aróstegui, 2016). El Decreto, pues, ahonda en la percepción de que la música es una materia “especialista” (Holden & Button, 2006).

A pesar del declive que está sufriendo la música en las enseñanzas obligatorias por la aplicación de nuevas políticas educativas y de algunas tendencias de la economía del conocimiento (Aróstegui, 2017), coincidimos con Ruiz (2015) en que hay que seguir haciendo ver a la sociedad que la música mejora la calidad de vida. Para ello es imprescindible que las facultades de educación luchemos para que la música ocupe un lugar prioritario en las escuelas y se refuerce el conocimiento que la música resulta un medio, no sólo para el desarrollo del alumnado a nivel artístico, sino para potenciar también su desarrollo cognitivo, emocional, comunicativo, perceptivo y social (Vaillancourt, 2009; Andreu Duran & Godall Castell, 2010); además de proveer de experiencias musicales personales, significativas y motivadoras a los futuros maestros. En este sentido, se evidencia otra necesidad, que es la de proporcionar a la sociedad profesorado capacitado para afrontar los retos que los distintos actores educativos le plantearán. Cuando los docentes no se han involucrado personal o profesionalmente en experiencias musicales, tienen pocas posibilidades de convertirse en maestros de música efectivos, pues adolecen de la confianza necesaria para ello (Russell-Bowie, 2009). En el mismo sentido se significan Hernández-Bravo *et al.* (2014) y Swanwick (2008) cuando plantean enfatizar el trabajo por competencias y la autenticidad en la resolución de problemas en situaciones reales. La naturaleza intrínseca de la música práctica permitiría ganar confianza a los futuros docentes a

partir de la vivencia de experiencias musicales variadas y eficaces. Es decir, aprender música haciendo y experimentando con la música, reforzando asimismo su motivación con la materia, hecho que les aportaría un aprendizaje aun más significativo (Biggs, 2006).

Los nuevos currículos musicales de educación primaria son mucho menos “musicales” en el sentido de la especificidad y buscan la interdisciplinariedad con áreas artísticas próximas (como visual y plástica, teatro, audiovisuales, etc.) (Pellegrino, 2011). De esta manera, reeditan la discusión de si el maestro especialista debe ser maestro antes que músico o viceversa, algo que ya planteaba Aróstegui (2010) y que resulta, sin duda, uno de los mayores retos a que nos enfrentamos en la formación de maestros. El rol y la identidad de los maestros de música condicionará su orientación didáctica (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010), ya sea focalizándose más hacia objetivos generales del nivel obligatorio, o bien hacia una formación a través del arte, más específica de materias como la música (Hall, 2000). A pesar del interés de este debate entre generalistas y especialistas, el tema escapa al objetivo de esta investigación.

A pesar de los resultados, este estudio plantea algunas limitaciones. La más importante guarda relación con que los resultados obtenidos se refieren a la autopercepción del alumnado y no a una medida objetiva de la adquisición de competencias. No obstante, su valor permite orientar a los investigadores y docentes sobre las medidas a tomar en la remodelación de los futuros planes de estudio del Grado y sus menciones.

En cualquier caso, la no objetividad planteada abre la puerta a futuras investigaciones que sigan esta misma línea y que indaguen en la adquisición de competencias, pero que lo hagan combinando la autopercepción del alumnado con unas observaciones externas.

6. Agradecimientos

Este trabajo es fruto del Proyecto de Innovación Docente “2022PID-UB/014 Competencias didáctico-musicales en la formación inicial docente” de la Universitat de Barcelona

7. Referencias bibliográficas

- Almeida, P., y Zambrano, C. (2020). Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *Rehuso*, 5(1), 33-41. Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Álvarez, T., Bertrán, C., Caballero, A., y Cebrián, A. (2016). La música vista a través de futuros docentes: ¿la formación musical sirve a los docentes generalistas de Primaria? *Artseduca*, 14, 52-75. Recuperado de <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2135>
- Álvarez-Rosa, C. V. (2019). El desarrollo de la competencia comunicativa oral como reto para la concienciación en la formación inicial de maestros. En M. Campos Fernández-Figares y M. C. Quiles (eds.) *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura. Paradigmas y líneas emergentes de investigación* (pp. 309-320). Visor.
- Andreu Duran, M. & Godall Castell, P. (2010). La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de Primaria en un centro integrado de música. *Revista de Educación*, 357, pp. 179-202. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78545929.pdf>
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del profesorado de música: planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2(14), 3-7. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074001.pdf>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts education policy review*, 117(2), 96-103. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Aróstegui, J. L. (2017). Neoliberalismo, Economía del Conocimiento y Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 14, 11-27. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.57044>
- Aróstegui, J. L. y Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(2), 179-189. Recuperado de <https://n9.cl/urpdpv>
- Aróstegui, J. L. y Kyakuwa, J. (2021). Generalist or specialist music teachers? Lessons from two continents. *Arts Education Policy Review*, 122(1), 19-31. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746715>
- 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. RECIEM*, 18, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Belletich, O., Ángel-Alvarado, R., y Wilhelmi, M. R. (2017). Normas epistémicas en la formación musical del maestro de educación primaria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 199- 213. Recuperado de <https://bit.ly/33QX0OX>
- Biggs, J. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. McGraw Hill.
- Bursac, Z., Gauss, C. H., Williams, D. K., y Hosmer, D.W. (2008). Purposeful selection of variables in logistic regression. *Source Code Biol Med*, 3(17). <https://doi.org/10.1186/1751-0473-3-17>
- Blanco, Y., y Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Calderón-Garrido, D., Carrera, X., y Gustems-Carnicer, J. (2021). La presencia de las TIC en las asignaturas de música de los Grados de Maestro: un análisis de los planes docentes. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 127-138. <https://doi.org/10.5209/reciem.64882>

- Calderón-Garrido, D., Cisneros, P., García, I., y de las Heras, R. (2019). La tecnología digital en la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense De Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 16, 43-55. <https://doi.org/10.5209/reciem.60768>
- Calvo de Celis, G. (2022). Utilización transversal de la asignatura de música para el aprendizaje de las matemáticas. *EDUCA. Revista Internacional Para la Calidad Educativa*, 3(1), 60-84. <https://doi.org/10.55040/educa.v3i1.55>
- Campollo-Urkiza A. y Cremades-Andreu R. (2022). Contribuciones de la Educación Musical al desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística en Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 19, 51-72. <https://doi.org/10.5209/reciem.76647>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical. RIEM*, 3, 11-21. <https://doi.org/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. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1-26. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Carrillo, C., Viladot, L., y Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 14, 61-74. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54828>
- Casals, A., Carillo, C., y González-Martín, C. (2014). La música también cuenta: combinando matemáticas y música en el aula. *Revista Electrónica de LEEME*, 34, 1-17. Recuperado de <https://cefd.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9861>
- Casanova, O., y Serrano, R. M. (2018). La educación musical en el actual currículo español. ¿Qué formación recibe el alumnado en la enseñanza Primaria? *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 15, 3-17. <http://dx.doi.org/10.5209/RECIEM.54844>
- Cortón-Heras, M. de la O, Monreal-Guerrero, I.M., y Parejo, J.L. (2023). La mediación de la música en el desarrollo de las habilidades interpersonales en la formación inicial del profesorado. *Artseduca*, 35, 67-84. <https://doi.org/10.6035/artseduca.6827>
- Cremades-Andreu, R. y García-Gil, D. (2017). Formación musical de los graduados de Maestro en Educación Primaria en el contexto madrileño. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 415-431. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca, M. E., Pérez, M. y Morales, A. (2020). Estudio y análisis de la evolución de los estudiantes matriculados en titulaciones de Educación Musical en la Universidad Autónoma de Madrid. *Revista Electrónica de LEEME*, 47, 17-38. <https://doi.org/10.7203/LEEME.4718295>
- Elgström, E. (2007). La formació vocal: una matèria pendent en els estudis de Magisteri a l'Estat espanyol. Reflexió sobre la pràctica. *Guix*, núm. 332.
- Farrés Cullerell, I., Masgrau Juanola, M., y Ferrer Miquel, R. (2023). La educación musical, estado de la cuestión y perspectivas transformadoras. *Artseduca*, 35, 35-52. <https://doi.org/10.6035/artseduca.7166>
- Fernández-Jiménez, A., y Valdivia, F.A. (2020). Secuenciación y temporalización de los planes de estudio de la Mención de Música del Grado en Educación Primaria en las universidades españolas. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 52-78. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME>
- García, M. L., y Porto, M. (2019). ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios el trabajo en grupo?. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 11, 12-26. <http://dx.doi.org/10.1344/RIDU2019.11.2>
- Gil-Quintana, J. y Prieto E. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. Estudio multicaso de centros educativos españoles. *Perfiles Educativos*, 42(168), 107-123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>
- Hall, J. (2000). *Initial Teacher Education: Specialists and Generalists*. Scottish Council for Research in Education.
- 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. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.14>
- Holden, H., y Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.1017/S0265051705006728>
- James, G., Witten, D., Hastie, T., y Tibshirani, R. (2021). *An introduction to Statistical Learning*. Springer.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30/12/2020, pp. (122868 a 122953)
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU). Boletín Oficial del Estado, núm. 70, de 23/03/2023.
- López García, N. J. y De Moya Martínez, M. del V. (2017). Documentos clave de la Unión Europea sobre educación musical en las enseñanzas obligatorias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 171-186.
- Martínez, R., y Moreno, R. (2014). *Cómo plantear y responder preguntas de manera científica*. Síntesis.
- Montero, L., Martínez Piñeiro, E., y Colén, M. (2017). Los estudios de Grado en la formación inicial de Maestros en Educación Primaria. Miradas de formadores y futuros maestros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681001>
- Montes-Rodríguez, R. (2020). Reseña de La experiencia musical como mediación educativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM* 17, 155-156. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.70433>

- Nieto Miguel, I., Álvarez-García, F. J., Guevara, R. M^a, y Urchaga, J. D. (2022). Uso y valoración de la música como herramienta didáctica en Educación Primaria. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical. RECIEM*, 19, 73-82. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.74280>
- Ocaña, A. (2020). *La experiencia musical como mediación educativa*. Octaedro.
- Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D. y Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME*, 50, 16-30. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24120>
- Pellegrino, K. (2011). Exploring the benefits of music-making as professional development for music teacher. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 79-88. <http://dx.doi.org/10.1080/10632913.2011.546694>
- Pérez, R. (2015). ¿Quo vadis, evaluación? Reflexiones pedagógicas en torno a un tema tan manido como relevante. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 13-30. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.239381>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 270, de 09/11/2011.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, núm. 233, de 29/09/2021.
- Regelski, T. A (2009). La música y la educación musical: Teoría y práctica para “marcar una diferencia”. En D. K. Lines (comp.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 21-47). Morata.
- 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.
- Rodrigo-Moriche, M. P., Vasco-González, M., Gil-Pareja, D., y Pericacho-Gomez, J. (2022). Mejora de los programas de formación inicial docente a partir de la trayectoria personal, académica y profesional del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.6018/reifop.512851>
- Ruiz, C. (2015). Reflexiones sobre políticas educativas de reforma y educación musical. *RIEM. Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 69-73. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p069-073>
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/14613800802699549>
- Small, C. (1999). Musicar. Un ritual en el espacio social. *Revista Transcultural de música*, 4. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/trans4/small.htm>
- Sarceda-Gorgoso M. C. y Rodicio-García M. L. (2017). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 147-163. <https://doi.org/10.5209/RCED.52160>
- Swanwick, K. (2008). The ‘good-enough’ music teacher. *British Journal of Music Education*, 25(1), 9-22. <http://dx.doi.org/10.1017/S02650517070076693>
- Tejada, J. (2004). *La evaluación de programas*. Cifo.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista Investigación Educativa*, 18, 319-339. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121021>
- Vaillancourt, G. (2009). *Musique, musicothérapie et développement de l'enfant*. Éditions CHU Sainte-Justine.
- Valverde, M. D., Vargas, J. J. T., y Salas, L. M. G. (2018). Valoración sobre la formación en la mención de Educación Física, por parte del alumnado de Grado en Educación Primaria. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 34, 194-199. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59314>
- Vernia-Carrasco, A. M. (2018). El maestro generalista como futuro docente en la especialidad de música. Reflexiones sobre sus competencias. *Arte Y Movimiento*, 14, 9-17. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/2570>
- Zaragoza, J. L. (2022). Homo Musicus: Las competencias musicales en el aula de música de secundaria. *Quodlibet*, 77, 29-53. <https://doi.org/10.37536/quodlibet.2022.77.1575>

Diego Calderón-Garrido. Profesor Titular en la sección de Didáctica de la Educación Musical del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universitat de Barcelona. Doctor en Tecnología Educativa y Doctor en Historia del Arte. Máster en Estadística Aplicada, Máster en Docencia Universitaria y Máster en Música como Arte Interdisciplinar. Titulado Superior en Jazz y Música Moderna. Secretario del Instituto de Investigación en Educación de la Universitat de Barcelona (IREUB). Miembro del Grupo de Investigación ESBIRNA. Sus líneas de investigación se centran en la educación en la sociedad digital.

Josep Gustems-Carnicer. Catedrático de Didáctica de la Expresión Musical en la Universitat de Barcelona. Doctor en Pedagogía. Titulado superior en música, maestro y licenciado en Antropología cultural. Miembro del Grupo de Investigación GROPE. Sus líneas de investigación se centran en la educación musical y la música como experiencia artística, así como los aspectos psicológicos y sociológicos de la educación musical.

Salvador Oriola-Requena. Profesor Titular en la sección de Didáctica de la Educación Musical del Departamento de Didácticas Aplicadas de la Universitat de Barcelona. Doctor en Educación. Máster en