

Formación inicial en la mención en música en primaria: desafíos y perspectivas actuales

Roberto CREMADES-ANDREU

Datos de contacto:

Roberto Cremades-Andreu
Universidad Complutense de
Madrid
rcremade@ucm.es

Recibido: 24/07/2023
Aceptado: 11/12/2023

RESUMEN

La actualidad normativa española pasa por una etapa de incertidumbre derivada de las propuestas de mejora para reformar las enseñanzas universitarias aprobadas en el Real Decreto 822/2021. A la espera de la publicación de las órdenes de desarrollo que deberán proporcionar las bases necesarias para establecer una carrera profesional más actualizada y acorde con los retos educativos presentes en la sociedad, este artículo se centra en mostrar la situación actual en la formación de maestros de Primaria con mención en Música, y los desafíos a los que tienen que hacer frente para acceder a esta especialidad del Cuerpo de Maestros en Educación Primaria. Para ello, a través de un estudio descriptivo, se analizaron diferentes aspectos sobre el perfil, notas de acceso, tasa de egreso o la opinión sobre su formación inicial, en una muestra de 128 estudiantes que cursaron dicha mención en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Los resultados más destacables revelaron que los estudiantes no piensan que hayan adquirido un alto nivel formativo en contenidos tanto disciplinares como de aplicación didáctica como, por ejemplo, sobre Música y danza, o la utilización de recursos digitales. La conclusión más evidente de este estudio pone de manifiesto la dificultad que tienen los egresados para alcanzar las competencias docentes musicales en el marco formativo actual necesarias para acceder al mundo laboral, por lo que resulta necesario profundizar sobre cuál y cómo debe ser su formación para atender a la demanda de especialistas en Educación Musical.

PALABRAS CLAVE: planes de estudio, formación inicial, educación musical, educación primaria, estudio descriptivo.

Pre-service music training at primary school: challenges and perspectives

ABSTRACT

The current Spanish regulatory situation is going through a period of uncertainty derived from the proposals for improvement to reform university education approved in Royal Decree 822/2021. While awaiting the publication of the development orders that should provide the necessary bases to establish a more up-to-date professional career in line with the educational challenges present in society, this article focuses on showing the current situation in the training of Primary School teachers with a mention in Music, and the challenges they have to face to gain access to this speciality of the Primary School Teacher Corps. For this purpose, through a descriptive study, different aspects of the profile, access grades, graduation rate and opinion about their initial training were analysed in a sample of 128 students who studied this specialisation at the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid. The most notable results revealed that the students do not think that they have acquired a high level of training in both disciplinary content and didactic application, such as music and dance, or the use of digital resources. The most obvious conclusion of this study highlights the difficulty that graduates have in achieving the music teaching competences in the current training framework necessary to access the world of work, and it is therefore necessary to look more deeply into what and how their training should be in order to meet the demand for specialists in Music Education.

KEYWORDS: study programmes, pre-service training, music education primary education, descriptive study

Introducción

En España, al igual que en otros países a nivel internacional, la formación del maestro¹ se confió a las universidades a través de las Escuelas Universitarias de Magisterio reconvertidas casi en su totalidad en Facultades. Así, el punto de partida de la formación de maestros especialistas en Educación Musical se materializó con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (1990). Con anterioridad a la implantación de esta normativa, la formación musical del profesorado que se daba en las escuelas normales se concretó en la realización de una única asignatura anual, o bien en dos años, según el organigrama de unas escuelas u otras. En contadas excepciones, también se incluyeron asignaturas

¹ A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino para referirse a colectivos mixtos siguiendo el principio lingüístico de la economía expresiva y sin pretender discriminar a nadie por razón de sexo.

optativas relacionadas con la música, y en la especialidad de preescolar el tiempo destinado a esta materia fue mayor (Oriol, 2014). La LOGSE supuso la reestructuración y el diseño de las titulaciones de maestro con la finalidad de atender a las demandas de la comunidad escolar que pasaban por dotar de una formación específica a determinadas áreas de conocimiento en la etapa de primaria. Concretamente, el desarrollo de la profesión docente tenía que habilitar a los futuros maestros en las especialidades de Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje, establecidas por el Real Decreto 1440/1991.

Por ello, las disposiciones aprobadas venían a estructurar dicha formación en función de tres aspectos fundamentales (Reyes, 2010, p. 5):

- Como maestro, el currículo integraba materias [de especialidad] de carácter teórico e incorporaba una fuerte presencia del Prácticum.
- En su faceta de maestro generalista, este currículo incluía a las didácticas específicas de todas las áreas curriculares de la escuela primaria, incluidas algunas para las que la LOGSE (1990), incluía la presencia de un especialista, como fueron el caso de Lengua Extranjera, Educación Musical o Educación Física.
- Como maestro especialista, el plan contemplaba una serie de materias que pretendían asegurar la preparación en el conocimiento y el uso del lenguaje musical, un cierto bagaje en materias relativas a la cultura musical y la formación pedagógica y didáctica específica.

Comenzaba una etapa en la que la enseñanza de la música no solamente tenía una vertiente profesional centrada en el desarrollo de habilidades interpretativas en centros específicos como los Conservatorios, sino que su aprendizaje se hacía llegar a todos los estudiantes fomentando el aprendizaje activo del arte del sonido a través de la percepción, expresión, comprensión y experimentación de las estructuras musicales como una materia más dentro del sistema educativo. Este argumento inicial, en el que existen diferentes vertientes, fue objeto de debate desde los inicios de la formación del profesorado en Educación Musical. Según Mark y Gary (2007), en Estados Unidos durante la primera década del siglo veinte se debatió ampliamente cómo y quién debía procurar esta formación. A este respecto, se encontraban los profesores graduados en los Conservatorios, quienes consideraban la música un arte elitista en el que no se debía desperdiciar recursos o tiempo en aquellos estudiantes que no tenían talento. En la otra parte, se situaban aquellos que se habían graduado en las escuelas de profesorado, quienes defendían el derecho de que todos los estudiantes tuvieran acceso a la educación musical y que, además, esta formación fuera impartida por maestros con formación musical específica.

En nuestro país, existen evidencias que mostraron estas mismas inquietudes poniendo de manifiesto las dificultades de incluir la Educación Musical en la escuela, y de llevar la apreciación musical y la sensibilidad por la música a todos los pueblos españoles (De Larrea, 1953; Sopena, 1953). Sopena (1953), quién fue inspector de los Conservatorios españoles y dirigió la Comisaría General de Música del Ministerio de Educación y Ciencia entre 1971 y 1972, dedicó un gran esfuerzo en trabajar sobre la reforma de la enseñanza musical. De hecho, años antes de ocupar este cargo, ya tenía

una visión concreta de las contribuciones que la educación musical aportaba a la escuela cuando afirmaba:

[...] nosotros aspiramos a que la música impregne todas las etapas de la educación del niño, del joven, del hombre maduro. Sí: porque nosotros aspiramos radicalmente a que la enseñanza sea formación total del hombre. ¿Cuántas veces se ha dicho ya que la instrucción en España se preocupa mucho más de la erudición, de la memoria, a lo más, de la ilustración del entendimiento, que de la formación en la sensibilidad? Y eso no es cultura. La cultura es la formación total del ser humano (Sopeña, 1953, p. 454).

Por su parte, De Larrea (1953), en consonancia con las preocupaciones de sus contemporáneos norteamericanos, afirmaba que existía cierto descuido en las disposiciones oficiales, así como en la formación musical de los maestros en las Escuelas del Magisterio. En este sentido, indicaba las dificultades de seguir determinados procesos didácticos por la falta de personas capaces de aplicarlos, dada la escasa formación musical presente en dicha carrera, lo que imposibilitaba su aplicación en el aula. También, señalaba su desvelo por que los pedagogos se dedicaban a repetir frases manidas sobre la importancia de la Educación Musical, mientras los músicos se centraban en hacer del arte musical una “ciencia esotérica” destinada a unos pocos, obviando por ejemplo, sus virtudes como fenómeno social, al mismo tiempo, que planteaba un modelo de cómo debería abordarse el trabajo de la música en el aula a través de a) la percepción a través de la audición, lo que el autor denomina “simple contemplación”, y b) la creación espontánea por la participación activa del estudiante, aspecto este último que se asienta en la base de las estrategias metodológicas más actuales que defienden el aprendizaje participativo y significativo del sujeto (Betancourt & Acosta, 2020; DiDomenico, 2017; Olaya & González-González, 2020; Rusinek, 2004).

Llegados a este punto, se puede afirmar que existe cierta convergencia entre los posicionamientos de los primeros educadores tanto en EEUU como en nuestro país, que señala directamente hacía las carencias formativas que tenían los profesores para afrontar una enseñanza musical de cierta calidad. No se trata por tanto, de enfatizar en la importancia que tiene la formación musical y la didáctica específica que son, sin lugar a duda, el punto débil al que no se ha dado respuesta desde los itinerarios formativos en los actuales grados universitarios, se trata de intentar dar respuesta a la pregunta que ya han planteado diferentes autores a lo largo de estos años (Aróstegui, 2006; Carrillo & Vilar, 2014; Cuenca et al., 2021; Mateos, 2013; Prieto, 2001), y cuya formulación actualizada a nuestro tiempo sería la siguiente: ¿Qué necesidades formativas tiene un maestro de educación primaria que va a impartir música en la escuela para atender a las demandas curriculares y sociales en las aulas del siglo XXI?

La formación del maestro especialista en educación musical en contexto

La puesta en marcha del título de Maestro-Especialidad de Educación Musical cambió radicalmente el panorama de la educación musical en primaria, y fue el punto

de partida para el desarrollo de esta área de conocimiento. Esta titulación comenzó a impartirse en nuestro país alrededor del curso 1992-1993. Este plan de estudios se organizó en 3 cursos con una carga lectiva total de 240 créditos, que se estructuraba en asignaturas (a) troncales, que eran las mismas para todas las universidades y estaban fijadas por el Consejo de Universidades como requisito necesario para que el título fuera válido en todo el territorio español, (b) obligatorias de Universidad, las fijaba cada universidad, (c) optativas, ofertadas por cada Facultad, y (d) de libre configuración, elegibles en el ámbito de todas las Universidades (Real Decreto 1440/1991). Concretamente, las asignaturas troncales fueron Didáctica de la Expresión Musical, Formación Instrumental, Agrupaciones Musicales, Formación Rítmica y Danza, Formación Vocal y Auditiva Historia de la Música y del Folklore Lenguaje Musical y el Prácticum una dedicación de 32 créditos (Resolución de 25 de marzo de 2003), con lo que se puede apreciar la importancia que tienen la formación musical de base, así como la didáctica específica. Prieto (2001) además, de dar la importancia a estos aprendizajes, consideraba que el perfil del especialista en Educación Musical se definía por tres aspectos fundamentales: las características personales, musicales y pedagógicas de los estudiantes, de manera que con la formación adquirida en la titulación fueran capaces de enseñar la música con motivación, de forma creativa y atendiendo a la interdisciplinariedad.

En estos argumentos se puede vislumbrar la importancia de abordar no solo los contenidos específicos de la disciplina musical, sino también tratar la educación musical desde una perspectiva más globalizada, incluyendo aquellos aprendizajes que transmite el trabajo de los elementos musicales al resto de áreas de conocimiento. A este respecto, Reyes (2010) señalaba:

El profesorado de música de las escuelas primarias en España se debate tratando de conciliar dos concepciones previas implícitas en su pensamiento: por una parte, la larga tradición de especialización y profesionalización de la música en nuestra cultura [...]. Este aspecto les inclina a pretender lograr en la escuela unos objetivos técnicos excesivamente exigentes y, por otra, la conciencia de los valores formativos de la educación musical, y de la oportunidad educativa que puede suponer la participación regular en actividades musicales (p. 14).

En este sentido, se podría tener la imagen de que el profesorado de primaria en música estaba muy vinculado con una formación más académica o mal llamada "clásica", lo que no ayudaba precisamente a tener una visión y un disfrute más holístico de la música. Por ello, dejando de lado estos posicionamientos, y a pesar de las críticas a este plan de estudios derivadas de la necesidad de una mayor carga de créditos destinados a la formación musical y concretamente a la didáctica, o las limitaciones que suponían la heterogeneidad y los problemas relacionados con la formación musical inicial de los estudiantes que accedían a la especialidad (Alonso, 2004; Ocaña, 2006), se puede decir que este plan atendía a las diferentes capacidades y competencias que un educador musical debe poseer. Las asignaturas contemplaban tanto la formación disciplinar como la preparación didáctica a través de una metodología y unos procedimientos eminentemente prácticos (Carbajo, 2009).

En este sentido, durante la primera década de este siglo, se profundizó en estudiar cuales deberían ser las competencias específicas que un educador musical tenía que adquirir para desarrollar, con ciertas garantías, la enseñanza musical en el aula. Como fuente de consulta se recurrió a las evidencias disponibles e incluso, desde diferentes estamentos, se financiaron proyectos como el proyecto *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training (Music Education Network, 2009)*, o el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2005), para ofrecer argumentos con los que mostrar los perfiles y competencias profesionales de los maestros especialistas en música. Esta última iniciativa, se asentaba en la premisa de que en todos los países de Europa se incluye la música en sus planes de estudio, si bien, las principales diferencias se encuentran en las decisiones sobre política educativa relativas a el tiempo, la atención, los recursos disponibles y quien las enseña. De hecho, las cuestiones que resultaron de la comparación de la formación musical en el contexto europeo fueron las siguientes:

- En todos los países analizados existen títulos diferenciados para Educación Infantil y Educación Primaria, y en todos, excepto en aquellos que se carece de datos, figura la música como una disciplina formativa en la carrera de magisterio.
- La formación de maestros especializados en Educación Musical se realiza bien a través de cursos de especialización o de postgrado, bien a través de centros especializados como Conservatorios, Escuelas de Artes, Escuelas de Bellas Artes o Escuelas Superiores de Música.
- La opción española de especialización es minoritaria y sólo es comparable con los planes de estudios de Estonia, Eslovaquia y Suecia.

No obstante, la implantación del conocido Plan Bolonia siguió el modelo aparentemente más extendido en la Unión Europea, sin considerar que en algunos países, la formación musical tiene un itinerario habilitante sin el que no se puede acceder a la función docente en primaria, como es el caso de España, en las que las especializaciones se ratificaron con la aprobación del Real Decreto 1594/2011, pero a las que podemos señalar desde nuestro punto de vista, que no se ha dado una respuesta formativa adecuada.

La consecuencia directa del establecimiento del nuevo itinerario incluido en la Tabla 1 fue que el espacio destinado a la formación musical en la mención supone el 15% del total de los 240 créditos que conforman el Grado. Además, una de las cuestiones básicas del Plan del 91, era el peso formativo que tenían las prácticas, que junto con la formación disciplinar complementaba la preparación de los estudiantes con una cierta calidad. En esta comparación de planes, claramente se aprecian serias limitaciones formativas con las que egresan los estudiantes que actualmente cursan la mención en Música, en relación con la formación que adquirirían los anteriores especialistas, circunstancia que también argumentan Cuenca et al. (2021), quienes en las conclusiones de sus estudios sobre la formación musical de estudiantes de Grado, señalan que las enseñanzas musicales recibidas no son suficientes para desempeñarse en las aulas de música de Primaria.

Tabla 1

Comparación de la formación musical recibida por los egresados del Título de Maestro Especialidad de Educación Musical y los Graduados en Maestro en Educación Primaria con Mención en Música de la UCM.

ESPECIALIDAD EDUCACIÓN MUSICAL			MENCIÓN EN MÚSICA		
Asignatura	Tipo	CR.	Asignatura	Tipo	ECTS
Lenguaje Musical	TR	6	Formación Vocal y su aplicación en el aula	OP	6
Formación Vocal y Auditiva	TR	6	Ritmo, Movimiento y Danza	OP	6
Formación Rítmica y Danza	TR	4.5	Formación Instrumental y Agrupaciones Musicales Escolares	OP	6
Formación Instrumental	TR	9	La Audición Musical: Análisis y Metodología	OP	6
Agrupaciones Musicales	TR	9	Practicum II	PR	6
Metodología de la Audición Musical	OP	4.5			
Historia de la Música y del Folklore	TR	4.5			
Practicum	TR	32			
Didáctica de la Expresión Musical I y II	TR	9			
Fundamentos de la Expresión Musical	OB	7.5			
Principios de Armonización e Instrumentación	OP	4.5			
Elaboración de Material didáctico-musical	OP	4.5			
TOTAL		92	TOTAL		30*

Nota: TR= Troncal, OP= Optativa, OB= Obligatoria, PR= Prácticas.

*A estos 30 créditos hay que añadir los 6 de la asignatura Música en Educación Primaria.

Según el plan de estudios actual, el estudiantado que quiera obtener la mención en música debe obligatoriamente cursar las cuatro asignaturas optativas, más 6 créditos de prácticas con un especialista en un centro escolar. Este escenario nos lleva a reflexionar qué se espera o se exige en la formación inicial para impartir la educación musical en primaria, es decir, si se necesitan otras materias o replantear aquellas que ya están presentes. Estas inquietudes también se han producido en otros países, en los que se sigue buscando una respuesta a las necesidades formativo-musicales de los maestros en esta etapa, en la que se hace evidente la pertinencia de dotarles de una cualificación específica en música. A modo de ejemplo se puede citar el plan nacional para la música en Reino Unido, cuyos informes concluyeron que es necesario tener especialistas en la enseñanza de la música en primaria, que pudieran ejercer como tutores (Hennessy, 2017). Por su parte King (2018), en un estudio realizado en el contexto australiano, evidencia las dificultades y limitaciones que tienen los maestros generalistas sobre sus propias capacidades para impartir música con cierta confianza, cuando la música forma parte del día a día del aula.

Por otro lado, también resulta interesante comprobar que la formación especializada en música del maestro de primaria se da en países como Finlandia y Alemania, pero se oferta en centros de Educación Superior especializados en Educación Musical como por ejemplo, los departamentos de Pedagogía Musical y Didáctica de la Música en Alemania, en los que se desarrolla un programa específico para adquirir tanto competencias disciplinares como son la interpretación musical y vocal, la escucha, como desarrollar las habilidades pedagógicas y didácticas (Rodríguez-Quiles, 2010; Roa & Ruiz, 2020). En este sentido, Ivanova y Siebenaler (2018), en su estudio nos ofrecen una visión concreta a través de un estudio comparativo entre una universidad española y otra norteamericana. En esta última, en la Universidad Estatal de California se estudia Educación Musical como una especialidad dentro del Grado de Arte Musical, y para poder ejercer la profesión docente, es necesario superar una acreditación a través de una prueba de dominio en la utilización de métodos de enseñanza de la música adecuados a cada etapa (infantil, primaria y secundaria).

Centrando el discurso en nuestro contexto, es acertado recurrir al modelo de competencias que elaboraron Carrillo y Vilar (2014), quienes establecieron tres dimensiones para profundizar en las competencias profesionales que debería adquirir un futuro docente en música (Carrillo, 2015, p. 16):

- Competencias transversales: Desarrollo profesional del docente (formación permanente), actuación del docente en el aula (estimulación y orientación del aprendizaje de los estudiantes) y en el marco del centro escolar (trabajo conjunto con la comunidad educativa), ética como docente (enseñanza responsable).
- Competencias musicales: Desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical, con la interpretación musical (tanto de obras musicales como de danzas) y con la creación musical (como modo de expresión y comunicación)
- Competencias pedagógicas y/o didácticas: Planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Atención al currículo con aprendizajes centrados en el estudiante).

Estas tres dimensiones conforman un conjunto de aprendizajes más cercanos a los que recibían los estudiantes en el plan del 91 que en el actual.

En este sentido, también resulta pertinente incluir unas breves pinceladas sobre el Real Decreto 822/2021, una normativa que surge como respuesta a los retos a los que se enfrenta la educación en este espacio de tiempo, y que a la vez, se pueden presentar como una oportunidad para dar atender a las demandas formativas que se derivan del Marco Común Europeo de competencias profesionales docentes, y entre las que se enfatiza en la promoción de la igualdad efectiva de oportunidades a todas las personas o los aprendizajes en tecnologías digitales, a lo hay que cabría añadir siguiendo a Egido (2022, p. 176) “[...] la importancia de preservar los saberes y valores que configuran el acervo cultural de la sociedad y que deben ser transmitidos en la escuela”. Respecto a las especialidades, la norma devuelve cierta capacidad formativa necesaria para dar cobertura a la demanda de personal cualificado para impartir la asignatura de música en Primaria (Real Decreto 1594/2011). De hecho, recoge de manera concreta que, aquellas Facultades que oferten cualquiera de las menciones que dan acceso a la función docente en primaria, deben asignar el 20% del total de 240 créditos de la titulación, sin contar las prácticas, a dichas menciones, lo que supondría tener al menos

dos asignaturas más para completar la formación de los egresados y reconocer, en cierta manera, la labor del educador musical dentro de la comunidad educativa. Por tanto, no se trata de solicitar un incremento en asignaturas en la presencia de las menciones, que aumentaría en un escaso 5%, sino más bien, tamizar el impacto negativo que ha tenido una insuficiente carga horaria en la formación musical de los futuros maestros, al mismo tiempo que permita adecuar las competencias docentes adquiridas a los contenidos presentes en la LOMLOE (2020). Además, en línea con los argumentos de Aróstegui y Fernández-Jiménez (2023), sería muy importante recurrir a las investigaciones desarrolladas en cuanto a la formación inicial del educador musical para atender de una manera más efectiva al diseño de su plan de estudios.

Tras esta revisión de la literatura, este trabajo tiene como objetivos estudiar cuales son las características de los futuros educadores musicales en primaria y valorar la opinión los egresados de la mención en Música sobre su formación inicial para poder enseñar los contenidos en el aula.

Método

En la realización de este trabajo se seguido un diseño de investigación de tipo descriptivo, con el fin de mostrar las características y opiniones de una muestra concreta de participantes.

Contexto y participantes

Antes de definir a los participantes que conformaron la muestra de este estudio, se describe el contexto en el que desarrolla la mención en Música en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Según se refleja en la memoria del título, independientemente de la vía de acceso de los estudiantes al Grado, para realizar esta titulación necesitan tener un nivel de competencias equiparables a las adquiridas en el Bachillerato en cuanto a: (a) conocimientos básicos y asimilación de estrategias y destrezas de aprendizaje, (b) habilidades de comprensión y expresión, oral y escrita, propias para iniciar el nivel universitario, así como (c) capacidad de razonamiento, de estudio, de consulta a fuentes y bancos de datos. No obstante, el plan de estudios del Grado establece una serie de criterios para la selección y el acceso de estudiantes a la mención de Música. Estos indicadores son imprescindibles para poder desarrollar las competencias tanto disciplinares como didácticas de los egresados con tan solo cuatro asignaturas de 6 créditos ECTS. Como señala Alonso (2004) en su estudio, resultaría muy conveniente que todos los estudiantes accedieran a estos itinerarios con una formación musical básica, pero la realidad no apunta hacia esta situación. De hecho, en nuestro caso tienen acceso directo:

- Los estudiantes que posean una titulación académica vinculada con la actividad musical.
- Los que acrediten conocimientos o experiencia personal en el ámbito de la actividad musical.

Para aquellos que no acreditan ninguna de las condiciones anteriores, se organiza una sesión orientativa, desarrollada en grupo, en la que, a través de la realización de

diferentes ejercicios rítmicos, de entonación y movimiento, se valoran sus capacidades musicales. Igualmente, se les recomienda que procuren complementar su formación teórico-práctica en cualquier institución de enseñanza musical para que, junto con los aprendizajes de la mención, puedan desenvolverse con ciertas garantías en su futuro profesional.

Si bien, en el primer apartado de los resultados se presentarán las características de todos los egresados de la mención durante la década de 2010 a 2020 ($n= 229$), los participantes que respondieron al cuestionario fueron 128 estudiantes, de entre 23 y 34 años ($M_{edad}= 24.77$), de los que 99 eran mujeres (77.3%) y 29 hombres (22.7%), 36 tenían estudios reglados de Conservatorio (28.1%), 48 de Escuelas de Música o Academias (37.5%) y 44 solamente tenían conocimientos musicales derivados de los Estudios obligatorios (34.4%). También, se obtuvo información referente a que 40 de ellos trabajaban (31.3%), mientras 88 no trabajaban o habían decidido seguir formándose (68.8%). Las ocupaciones más señaladas han sido trabajar como profesor particular, profesor de música, profesor de danza, músico, bailarín, monitor de ocio y tiempo libre y, por último, sector servicios.

El tipo de muestreo llevado a cabo fue por conveniencia puesto que se seleccionaron a aquellos estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en este estudio.

Instrumento

Como instrumento de recogida de la información se ha utilizado un cuestionario adaptado de Cremades-Andreu y García-Gil (2017). Concretamente, los ítems que contiene se han adecuados a los contenidos que se reflejan en la normativa, que son las que tienen que enseñar en el aula de primaria como futuros maestros (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), entre los que se incluyen los principales bloques de contenido en torno a la escucha, la interpretación musical y la música, el movimiento y la danza. Este cuestionario contenía 12 ítems que preguntaban por el grado de adquisición de dichos contenidos, a los cuales se debía responder según una escala tipo Likert de 5 puntos, en la que 1 era nada y 5 mucho.

El cuestionario adaptado fue validado a través de la validez de constructo mediante un análisis factorial según el método de extracción de componentes principales con rotación Oblimin, del cual se extrajeron dos factores que explicaban el 62.45% de la varianza total (López-Aguado & Gutiérrez-Provecho, 2019). El primer factor agrupó los ítems 1 Formación instrumental, 2. Improvisación y creación, 5. Música, movimiento y danza, 6. Dramatización, 7. Escucha y Audición Musical, 8. Agrupaciones musicales, 9. Competencias de base musical para aplicar en primaria, 10. Didáctica de la Expresión Musical, 11. Utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música y 12. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar. Por su parte, el factor dos agrupó los ítems de 3. Formación vocal y el 4. Lenguaje musical.

Para la medir la fiabilidad del cuestionario se recurrió a calcular el coeficiente *alfa* de Cronbach del que se obtuvo un valor de .914, lo que indica un nivel alto de consistencia interna (Martínez et al., 2014).

Procedimiento

El procedimiento de la recogida de la información de este artículo se llevó a cabo en dos etapas. Los datos sociodemográficos se recabaron a lo largo de 10 años mientras que el cuestionario final se administró a los egresados una vez completaban la carrera, y siempre siguiendo con el tratamiento de la protección de datos por la cual se garantiza el anonimato y la confidencialidad de los participantes siguiendo lo establecido en la normativas estatales y europeas vigentes en materia de Protección de datos de carácter personal.

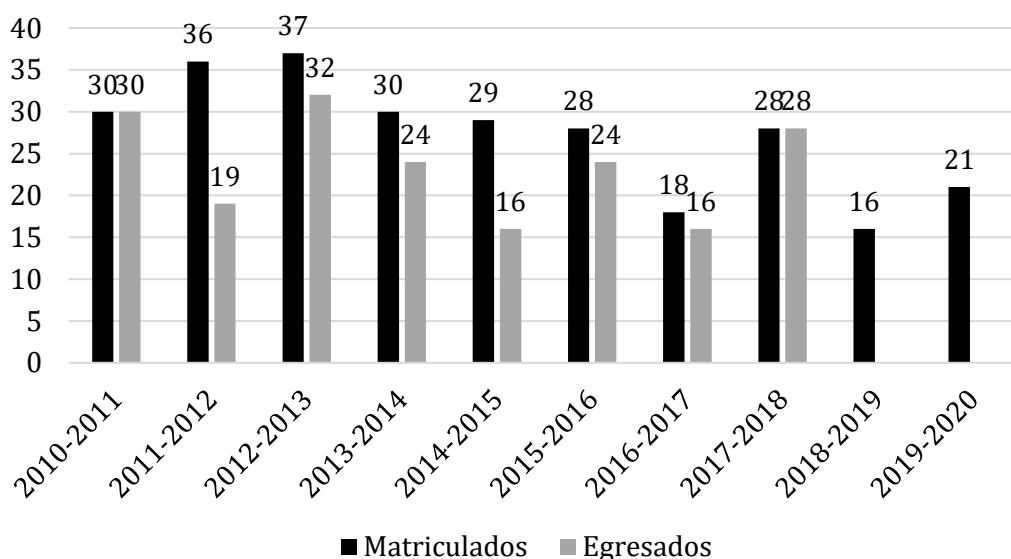
Resultados

Perfil de los estudiantes de la mención

Para comenzar este apartado se muestra la evolución a lo largo de una década de estudiantes matriculados y egresados en la mención en Música en la Facultad de Educación de la UCM. El itinerario de la mención comienza en el segundo curso y finaliza en cuarto, por lo que en tercero se cursan dos asignaturas en el mismo año. A modo de ejemplo, la primera promoción que curso la mención en este nuevo plan comenzó en el curso académico 2010-2011 con 30 estudiantes y todos ellos finalizaron sus estudios. No sucedió igual en las siguientes promociones, en las que egresaron menos estudiantes de los que iniciaron la mención (ver Figura 1).

Figura 1

Frecuencia de estudiantes matriculados y egresados de la mención en Música por años



Para continuar, la mayoría de los estudiantes que han accedido a este itinerario en los años analizados han sido mujeres (74.2%), lo que suele ser habitual en los estudios de magisterio. La nota de corte con la que han accedido oscila entre los valores que se pueden ver en la Tabla 2, siendo la nota media de 7.97 sobre 10, y de 9.19 sobre 14.

Tabla 2

Notas de acceso de los estudiantes sobre 10 y sobre 14

	Mínimo	Máximo	Media
Nota de corte (10)	5.30	9.94	7.97
Nota de corte (14)	5.34	12.43	9.19

En cuanto a la formación musical, se muestra en la Tabla 3 los estudiantes por curso según sus conocimientos previos, en la se destaca como hay un mayor porcentaje de estudiantes con formación musical.

Tabla 3

Estudiantes por curso según sus conocimientos musicales previos

Curso académico	Formación musical			Total
	Enseñanzas artísticas de música	Enseñanzas no formales o informales	Enseñanza obligatoria	
2012-2013	15 40.5%	13 35.1%	9 24.3%	37 100%
2013-2014	5 16.7%	12 40%	13 43.3%	30 100%
2014-2015	10 34.5%	11 37.9%	8 27.6%	29 100%
2015-2016	10 35.7%	9 32.1%	9 32.1%	28 100%
2016-2017	6 33.3%	9 50%	3 16.7%	18 100%
2017-2018	7 25%	9 32.1%	12 42.9%	28 100%
2018-2019	3 18.8%	5 31.3%	8 50%	16 100%
2019-2020	9 42.9%	6 28.6%	6 28.6%	21 100%
2020-2021	4 18.2%	2 9.1%	16 72.7%	22 100%
Total	69 30.1%	76 33.2%	84 36.7%	229 100%

De los que poseen formación, el 30.1% se encuentra realizando o ha realizado enseñanzas musicales oficiales (el 16.6% están cursando o han cursado enseñanzas profesionales, seguido de los que están en posesión del título de Enseñanza Profesional con un 6.1%, y el título de Enseñanza Elemental con el 3.1%). De modo anecdótico, accedieron dos estudiantes con el título de Enseñanza Artística Superior (0.9%). Estos datos son muy inferiores a los presentados por Morales (2017), en los que el 84.7% de estudiantes que accedían a la especialidad en música tenían estudios musicales (elementales 31.6%; medios 46.3%; superiores 6.8%). Por su parte, el 33.2% tienen conocimientos musicales provenientes de enseñanzas no formales e informales, el mayor porcentaje se corresponde con las Escuelas de Música con un 26.2%, seguidos de lejos por la formación en Bandas de Música con un 3.5%, y las clases particulares con un 1.3%. Por último, 36.7% accede únicamente con los conocimientos adquiridos en los Estudios obligatorios.

Por otra parte, se incluyen los datos relativos a las actividades musicales instrumentales o vocales que realiza el estudiantado. En este sentido, las 10 actividades que obtienen una mayor puntuación son Piano (11.8%), Guitarra clásica (7.9%), Flauta travesera (6.1%), Cantante de Coro y Clarinete con el mismo porcentaje (4.8%), Violonchelo (3.5%), Violín (3.1%), Canto (2.6%), Percusión (2.6%) y Danza (2.2%).

Estos datos obtenidos del período 2012-2021 se pueden comparar con los de los estudiantes que accedían a la antigua diplomatura cuando comenzó a impartirse en el curso académico 1992-1993. Sustaeta (1996) describe las características de los estudiantes que accedieron a la especialidad de Educación Musical en los cursos 1992-1993, 1993-1994 y 1994-1995. En su análisis destaca que el número de estudiantes matriculados por curso fue de 100, 74 y 120 respectivamente, que en total suman 294, cifras muy superiores a los números de estudiantes que acceden a la mención a lo largo de una década (2010-2020). En relación con los conocimientos musicales previos, el 74% de los estudiantes afirmaba que estaba realizando o había realizado estudios de Conservatorio, mientras el 26% no acreditaba tener formación musical. En este sentido, se observa un salto cualitativo importante en la formación musical previa de los estudiantes de las antiguas diplomaturas, lo que supone una programación de las asignaturas muy diferente, puesto que se podía destinar un mayor tiempo a trabajar en el desarrollo de competencias didácticas en lugar de hacerlo en las competencias disciplinares. En cuanto a los instrumentales que sabían tocar los estudiantes se mantiene el predominio del Piano y la Guitarra, seguidos de los que tocan la Flauta de Pico.

Opinión de los estudiantes respecto a la adquisición de aprendizajes musicales

La Tabla 4 muestra los estadísticos descriptivos de las respuestas dadas por los estudiantes sobre el grado de adquisición de los aprendizajes musicales de los

contenidos trabajados en la mención. Las puntuaciones más altas que han dado los estudiantes han sido para los contenidos relacionados con la *Improvisación y creación musical* y la *Formación instrumental*, seguida de la *Escucha y audición musical* y las *Agrupaciones musicales*, lo que aglutina procedimientos musicales que están estrechamente relacionados en torno a la interpretación musical. En el lado opuesto las medias más bajas han sido para *Música, movimiento y danza* y la *utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música*.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos sobre la adquisición de aprendizajes musicales de los estudiantes.

Ítems	Mínimo	Máximo	Media	SD
1. Formación instrumental (instrumentos musicales escolares)	1	5	3.57	.986
2. Improvisación y creación musical	2	5	3.66	.758
3. Formación vocal	1	5	3.45	.868
4. Lenguaje musical	1	5	3.20	1.004
5. Música, movimiento y danza	1	5	2.94	1.070
6. Dramatización	1	5	3.13	1.159
7. Escucha y audición musical	1	5	3.55	1.071
8. Agrupaciones musicales	1	5	3.52	1.197
9. Competencias de base musical para aplicar en primaria	1	5	3.39	1.341
10. Didáctica de la Expresión Musical	1	5	3.49	1.087
11. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar	1	5	3.27	.968
12. Utilización de recursos digitales básicos para la enseñanza de la música	1	5	2.96	.975

Nota: 1= Nada, 5= Mucho

A continuación, para averiguar si existen diferencias en la adquisición de estos contenidos según los estudios previos de los estudiantes, se llevó a cabo un análisis de comparación a través de la prueba *H* de *Kruskal-Wallis* (ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis de comparación a través de la prueba H de Kruskal Wallis en función de la variable estudios previos.

Ítems	Estudios previos	N	Rango promedio	H de Kruskal-Wallis	p	Comparaciones U de Man Whitney	η^2
1. Formación instrumental	1	36	92.31	82.003	.001*	1 > 2 > 3	.64
	2	48	77.42				
	3	44	27.66				
2. Improvisación y creación musical	1	36	81.29	18.808	.001*	1 > 2 > 3	.13
	2	48	67.59				
	3	44	47.39				
3. Formación vocal	1	36	74.64	16.681	.001*	1, 2 > 3	.12
	2	48	72.81				
	3	44	47.14				
4. Lenguaje musical	1	36	75.88	6.115	.047*	1 > 3	.03
	2	48	63.30				
	3	44	56.50				
5. Música, movimiento y danza	1	36	72.10	5.137	.077		
	2	48	67.54				
	3	44	54.97				
6. Dramatización	1	36	82.01	16.263	.001*	1 > 2 > 3	.11
	2	48	65.17				
	3	44	49.44				
7. Escucha y audición musical	1	36	80.97	17.531	.001*	1, 2 > 3	.12
	2	48	67.27				
	3	44	48.00				
8. Agrupaciones musicales	1	36	82.40	17.970	.001*	1 > 2 > 3	.13
	2	48	65.97				
	3	44	48.25				
9. Competencias de base musical para aplicar en primaria	1	36	74.49	10.568	.005*	1, 2 > 3	.07
	2	48	69.80				
	3	44	50.55				
10. Didáctica de la Expresión Musical	1	36	80.51	14.583	.001*	1, 2 > 3	.10
	2	48	65.84				
	3	44	49.93				
11. Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar	1	36	80.81	21.375	.001*	1, 2 > 3	.16
	2	48	69.63				
	3	44	45.57				
12. Utilización de recursos digitales en la enseñanza de la música	1	36	82.71	17.674	.001*	1, 2 > 3	.13
	2	48	64.59				
	3	44	49.50				

* $p < .05$

Nota: 1= Conservatorio, 2= Escuela de Música, 3= Estudios obligatorios

Los resultados obtenidos fueron estadísticamente significativos para todos los ítems excepto el de *Música, el movimiento y la danza*. Además, estas diferencias indican que los estudiantes de Conservatorio piensan que han adquirido en mayor medida que los de Escuelas y los de Estudios obligatorios sus competencias en *Formación instrumental*, que además es la que tiene un tamaño del efecto mayor (Fuerte), *Improvisación y creación musical*, *Dramatización* y *Agrupaciones musicales*, con un tamaño del efecto mínimo. También, los estudiantes de Conservatorio y Escuela puntúan en mayor medida que los de Estudios obligatorios la *Formación Vocal*, la *Escucha y audición musical*, *Competencias de base musical para aplicar en primaria*, *Didáctica de la Expresión Musical*, *Desarrollo del currículo de música de forma interdisciplinar* y la *Utilización de recursos digitales en la enseñanza de la música* con un tamaño del efecto mínimo (Según Domínguez-Lara, 2018, los valores del tamaño del efecto se sitúan en .04: mínima necesaria, .25: moderada, .64: fuerte).

Por último, se solicitó a los estudiantes que valorasen en una escala de 1 a 10 el nivel de adquisición de los aprendizajes que habían obtenido en la mención. La media de esta puntuación fue de 7.76 ($SD= 1.1065$). Como anteriormente, se recurrió a la prueba H de *Kruskal-Wallis* en función de la variable estudios previos, cuyos resultados fueron estadísticamente significativos ($H= 38.982$, $p <.001$, $\eta^2= .30$), lo que mostraba que los estudiantes de Conservatorio ($RP= 81.69$) y los de Escuela de Música ($RP= 76.19$) son los que piensan que han adquirido los aprendizajes en mayor medida que los de Estudios obligatorios ($RP= 37,68$).

Conclusiones

Para comenzar, hay que señalar que las conclusiones aquí presentadas no son generalizables, pero si representativas del centro en el que se ha realizado este estudio. En cuanto a las características de los estudiantes que acceden a la mención los datos obtenidos evidencian que con el paso de los años su número ha ido disminuyendo, al igual que ha sido menor la cifra de egresados frente a los que iniciaron el itinerario, lo que contrasta con resultados de estudios anteriores o similares a este (Cuenca et al., 2021; Sustaeta, 1996). Por otra parte, hay que indicar que, si bien sus calificaciones de acceso se sitúan en torno al notable, un tercio aproximadamente de los estudiantes que accede solamente posee los conocimientos previos que han adquirido en sus Estudios obligatorios que son, además, los que mayores dificultades encuentran para finalizar el itinerario (Alonso, 2004), y los que lo abandonan.

Respecto al segundo objetivo de este estudio, los resultados obtenidos indican que los estudiantes piensan que las actividades relacionadas con la interpretación musical, agrupaciones, improvisación y escucha son las que más han adquirido, lo que pone de manifiesto que en ellas se agrupan dos de las asignaturas que conforman un núcleo importante en el aprendizaje y son comunes a la formación musical que se desarrolla en otras universidades (Roa & Ruiz, 2020). Cabría cuestionarse porque han obtenido menores puntuaciones la música y la danza, cuando hay muchos maestros que trabajan los contenidos dancísticos (Pastor-Prada et al., 2022), así como el poco uso de las

tecnologías en el aula de música, circunstancia esta que contrasta con el incremento del aprendizaje del uso de estas herramientas (LOMLOE, 2020). También, en cuanto su formación global, piensan que los aprendizajes adquiridos se sitúan en torno al notable alto (8), lo que nos lleva a reflexionar sobre que necesitan estos estudiantes para mejorar sus competencias musicales. Respecto a las diferencias según los conocimientos previos, se evidencian marcadas limitaciones de los estudiantes con la preparación única de los Estudios obligatorios, lo que incide más en la necesaria formación que debe darse desde la Academia (Mateos, 2013), incluyendo, además, una clara definición de las competencias del perfil del maestro de educación musical en la línea del modelo de Carrillo (2015).

A modo de coda, hay que apuntar hacia la importancia de dotar al futuro educador musical de una formación especializada, completa y de calidad, puesto que, aunque la nueva normativa siga apostando por el valor formativo del periodo de prácticas externas, en la disciplina musical no se pueden suplir las carencias de la formación específica para afrontar la educación musical en primaria, dejando esta responsabilidad al periodo de prácticas en el aula. Tampoco, se trata de dotar a los estudiantes de una formación de un alto nivel de competencia técnico e interpretativo musical, sino de enseñar la música desde un enfoque más democrático, inclusivo e integrado, con el que poder vivenciar y experimentar la creatividad, las emociones o los sentimientos que nos provoca el arte del sonido. Simplemente, se trata de dar la posibilidad a los maestros especialistas de poner en valor las aportaciones y el trabajo que deben desarrollar para acercar la cultura musical a todo el alumnado de las escuelas primarias.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Contribuciones de los autores

El artículo ha sido diseñado y elaborado en su totalidad por el autor que lo firma.

Referencias

- Alonso, M. J. (2004). Perfil musical y rendimiento académico en alumnos de Música de Magisterio. *Música y Educación*, 57, 77-102.
- ANECA (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio* (Vol. 1). ANECA.
- 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. y Fernández-Jiménez, A. (2023). Music education instructors' perceptions about pre-service music teacher education in Spain. *International Journal of Music Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02557614231188379>
- Betancourt, J. O. y Acosta, J. D. (2020). Audición y significado musical: inspiración para una creación colectiva. *Actualidades Pedagógicas*, 1(75), 205-222.

- <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.10>
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música en Educación Primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia). <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/12493/1/CarbajoMartinezConcha.pdf>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de Educación Musical*, 3, 11-21. <http://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/52/18>
- 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 Música en la Educación*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- 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), 385-401. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-06>
- Cuenca, M. E., Pérez-Eizaguirre, M. y Morales, Á. (2021). 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.47.18295>
- De Larrea, A. (1953). El problema de la educación musical en la escuela. *Bordón, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 457-466.
- DiDomenico, J. (2017). Effective Integration of Music in the Elementary School Classroom. *Inquiry in Education*, 9(2), 1-17. <http://digitalcommons.nl.edu/ie/vol9/iss2/4>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Magnitud del efecto, una guía rápida. *Educación médica*, 19(4), 251-254. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-magnitud-del-efecto-una-guia-S1575181317301390>
- Egido, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional | Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-191. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10>
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of student teachers to teach music in primary schools. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary, and Early Years Education*, 45(6), 689-700. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1347130>
- Ivanova, A. y Siebenaler, D. (2018). La formación del profesorado de música en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad Estatal de California: Un estudio comparado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 295-315. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8003>
- King, F. (2018). King, F. (2018). Music Activities Delivered by Primary School Generalist Teachers in Victoria: Informing Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher*

- Education*, 43(4). 175-186. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.10>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- López-Aguado, M. & Gutiérrez-Provecho, L. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.1344/reire2019.12.227057>
- Mark, M. y Gary, C. L. (2007). *A history of American music education* [3rd edition]. Rowman & Littlefield Education.
- Martínez, M. A. Hernández, M. J. y Hernández, M. V. (2014). *Psicometría*. Alianza.
- Mateos, D. (2013). Perfil del profesorado de música en Educación Primaria durante su etapa de formación universitaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 31, 62-88.
- Morales, A. (2017). Presentación. La educación musical, una Mirada del pasado al futuro. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 389-398.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: Institut für Musikpädagogik. <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/meNetLearningOutcomes.pdf>
- Ocaña, A. (2006). Desarrollo profesional de las maestras de educación musical desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 3(3), 1-14. <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/download/RECI0606110003A/8725>
- Olaya, M. L. y González-González, G.M.E. (2020). Cooperative Learning Projects to Foster Reading Skills. *GIST Education and Learning Research Journal*, 21, 119-139. <https://doi.org/10.26817/16925777.835>
- 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 nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Oriol, N. (2014). Implementación de la música en la enseñanza general en España. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 100, 26-43.
- Pastor-Prada, R., Vicente-Nicolás, G., López-Melgarejo, A. M. y López-Núñez, N. (2022). Danza educativa en el aula actual: percepción y formación de los docentes en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.473541>
- Prieto, R. (2001). El Perfil del Maestro de Primaria Especialista en Educación Musical. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 175-185.
- 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 nº 244, de 11 de octubre de 1991). <https://www.boe.es/boe/dias/1991/10/11/pdfs/A33003-33018.pdf>
- 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. (BOE nº 270, de 9 de noviembre de 2011). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-17630-consolidado.pdf>
- 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. (BOE nº 233, de 29 de septiembre de 2021). <https://www.boe.es/boe/dias/2021/09/29/pdfs/BOE-A-2021-15781.pdf>
- Reyes, M. L. (2010). Evaluación de los planes de estudio de formación del profesorado de Educación Musical: España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 67-81. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56717074007.pdf>
- Resolución de 25 de marzo de 2003, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Maestro-Especialidad de Educación Musical (BOE nº 85 de 9 de abril de 2003).
- Roa, J. M. y Ruiz, P. (2020). Estudio comparativo del currículum educativo musical en países de la Unión Europea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 79-88. <https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4123>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2010). Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: Una perspectiva centroeuropea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(2), 13-28. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42631/24535>
- Rusinek, G. (2004). Aprendizaje musical significativo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 1(5), 1-16.
- Sopeña, F. (1953). Escuela y Música. *Bordón, Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 37, 453-455.
- Sustaeta, I. (1996). *Proyecto docente e investigador* (trabajo inédito). Universidad Complutense de Madrid.